

# STRATEGJI TË MËSIMDHËNIES DHE TË TË NXËNIT



## PËR KLASAT MENDIMTARE

### UDHËZUES PËR TRAJNUESIT

CHARLES TEMPLE, ALAN CRAWFORD,  
WENDY SAUL, SAMUEL R. MATHEWS,  
JAMES MAKINSTER.

BOTIM I PROJEKTIT  
"ZHVILLIMI I TË MENDUARIT KRITIK GJATË TË LEXUARIT DHE TË SHKRUARIT"

Ky libër është pjesë e serisë së botimeve  
për zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësve; në ndihmë të mësuesve dhe të  
studentëve të fakulteteve, që përgatisin mësues.

Botimi i librit është financim i  
Qendrës për Arsim Demokratik, Tiranë  
dhe  
Qendrës për Arsim të Kosovës, Prishtinë

*Qendra për Arsim Demokratik* dhe *Qendra për Arsim e Kosovës* kanë licensën e  
zbatimit, në Shqipëri dhe në Kosovë, të Projektit "Zhvillimi i të Menduarit Kritik gjatë të  
*Lexuarit dhe të Shkruarit*" (MKLSH) dhe të shumfishimit e të përdorimit të të gjitha  
materialeve të lidhura me të.

Botues: Bardhyl Musai  
*Qendra për Arsim Demokratik (CDE)*  
Përkthyes: Majlinda Nishku  
Redaktore: Lili Sula  
Realizimi grafik: Fúzygrafik, Hungari  
Ballina: Arian Dheri

Botuar nga *The International Debate Education Association*  
(Shoqata Ndërkombëtare e Debatit Mësimor)  
400 West 59<sup>th</sup> Street  
New York, NY 10019

© Copyright, *Open Society Institute* (Instituti i Shoqërisë së Hapur), 2005  
© Copyright, për botimin në shqip, *Qendra për Arsim Demokratik*, 2006

Të gjitha të drejtat e përkthimit, të përshtatjes e të riprodhimit, të çdo lloji, janë të  
rezervuara.

Asnjë pjesë e këtij botimi nuk mund të riprodhohet ose të transmetohet, në asnjë formë dhe me asnjë  
lloj mjete, elektronik apo mekanik, përfshirë fotokopjimin dhe çdo sistem tjetër të ruajtjes dhe të  
marrjes së informacionit, pa lejen e botuesit.

Qendra për Arsim Demokratik (CDE)  
Rruga "Mustafa Matohiti", Pallati 7, shkalla 1, nr. ½, Tiranë  
Tel: +355 4 247 884  
Fax: +355 4 247 893  
E-mail: [infocde@cde-ct.org](mailto:infocde@cde-ct.org)  
[www.cde-ct.org](http://www.cde-ct.org)

# PËRMBAJTJA

## 1. HYRJE NË UDHËZUES

- Pse shkollat duhet të nxisin të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik?
- Në cilat lëndë mund të zhvillohen të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik?
- Të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik në gjithë kurrikulën

## 2. ÇJANË PROGRAMET PËR ZHVILLIMIN PROFESIONAL TË MËSUESVE?

## 3. Ç'FARË PËRMBAN NJË PROGRAM PRODUKTIV PËR ZHVILLIMIN PROFESIONAL TË MËSUESVE?

- Përpara seminarit
- Në seminar
- Midis seminareve
- Në seminarin tjetër
- Pas seminarit

## 4. KRYERJA E VLERËSIMIT TË NEVOJAVE

- Nevojat e nxënësve
- Nevojat e personelit mësimor
- Nevojat e programit
- Nevojat për burime

## 5. KUSH DUHET TE DREJTOJË NJË PROGRAM PËR ZHVILLIMIN PROFESIONAL TË MËSUESVE?

## 6. SI TË ORGANIZOJMË DHE TË DREJTOJMË NJË SEMINAR TË SUKSESSHËM?

## 7. PËRGATITJA E MATERIALEVE PËR PJESËMARRËSIT

## 8. SI DUHEN PLANIFIKUAR SEMINARET E MKLSH- së?

## 9. PLANI I NJË SEMINARI TË MKLSH- së.

- Veprimtari paraprake
- Mësime demonstruese
- Praktikë e drejtuar
- Planifikimi për zbatim
- Vlerësimi
- Shembull i programit të një seminari/punëtorie

## 10. MATERIALET E NEVOJSHME PËR KURSIN

## 11. MIDIS SEMINAREVE

- Provimi i metodave në klasë
- Takimet vendore
- Vëzhgimet në klasë
- “Shoku kritik”

## 12. MONITORIMI DHE VLERËSIMI I NJË PROJEKTI

## 13. MBAJTJA GJALLË E LËVIZJES

- Shoku kritik
- Orë të hapura mësimi
- Shkëmbime vizitash nga mësuesit
- Konferencat
- Gazetat dhe forumet në internet

## SHTOJCA

- Shtojca A: Rubrika dhe standarde për vlerësimin e punës së nxënësve
- Shtojca B: Rubrika dhe standarde për vlerësimin e punës së mësuesve
- Shtojca C: Si mësojnë nxënësit?

## BIBLIOGRAFI

## **1. HYRJE NË UDHËZUES: MËSIMDHËNIA PËR TË ZHVILLUAR TË NXËNIT AKTIV DHE TË MENDUARIT KRITIK**

Ky libër ka për qëllim t'ju ndihmojë të përdorni udhëzuesin *KLASAT MENDIMTARE*, kur drejtoni programe trajnimi për mësuesit, për t'i përgatitur ata të bëjnë orë mësimi, që zhvillojnë të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik. Me këta dy libra do të keni udhëzime të qarta dhe të hollësishme, që do t'ju ndihmojnë të hartoni një program të suksesshëm trajnimi për mësuesit. Gjatë kohës që përgatiteni të drejtoni programin, duhet t'i lexoni të dy udhëzuesit me shumë kujdes dhe, më vonë, t'u referoheni atyre për t'i pasur si udhërrëfytes për veprimtaritë në klasë.

Libri fillon me një paraqitje të ideve thelbësore, që do të jepen në programin e trajnimit. Pastaj, hap pas hapi, vazhdon me udhëzime, se çfarë duhet bërë:

- Përpara seminareve, përgatitja.
- Gjatë kohës që drejtoni seminarin.
- Midis seminareve, kur kryhen testimet e rëndësishme në terren, takimet në bashkësi ose vëzhgimet e mësuesve.
- Në seminarin e mëpasme, kur mësuesit përmirësojnë praktikën e tyre dhe mësojnë praktikat e tjera.
- Në fund të programit, kur mësuesit vazhdojnë t'u tregojnë mësuesve të tjerë të mirat e zhvillimit profesional.

### **Pse shkollat duhet të zhvillojnë të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik?**

Të nxësh në mënyrë aktive do të thotë të jesh kureshtar, të bësh pyetje, të zbulosh të rejtat, të mendosh gjërë e gjatë dhe të përdorësh njohuritë e tua për të zgjidhur probleme dhe për të zbuluar gjëra të mëtejshme. Të menduarit kritik i shton gjithë sa përmendëm më lart, praktikën e shikimit të çështjeve nga këndvështrime të ndryshme, shqyrtimin e nuancave dhe të rrjedhëve të ideve dhe mbajtjen e një qëndrimi të mbështetur në arsye. Nxënësit aktivë e konsiderojnë veten njëkohësisht edhe prodhues edhe konsumatorë të njohurive. Të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik janë e kundërta e të nxënit pasiv. Në të nxënit pasiv, nxënësit dëgjojnë mësuesin dhe marrin informacion. Në të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik synohet, që të ngjallet kureshtja e nxënësve, të zhvillohet tek ta aftësia për të bërë zbulime dhe për ta ndërtuar kuptimin në formën e përgjigjeve ndaj pyetjeve që kanë si dhe të sfidohen për të menduar thellë kuptimin e njohurive të reja. Së fundmi, synimi është "përdorimi i njohurive"; mendimtarët kritikë dhe nxënësit aktivë janë në gjendje ta përdorin atë që kanë mësuar si bazë për nxënie të mëtejshme, si brenda ashtu dhe jashtë shkollës.

Është e vërtetë që, nxënësit duhet të marrin sasi të mëdha informacioni gjatë viteve të shkollës, por, nga ana tjetër, ata nuk do të jenë në gjendje t'i zbulojnë të gjitha gjërat që duhet të dinë vetëm përmes mjeteve aktive. Kërkimet shkencore kanë treguar vazhdimisht se, në qoftë se nxënësit nuk mësojnë *të mendojnë me* njohuritë që kanë mësuar në shkollë,

pjesa më e madhe e këtyre njohurive do të mbetet e papërdorur, diku në skutat e kujtesës së tyre, deri sa të harrohet plotësisht. Nga ana tjetër, në qoftë se nxënësve u jepet mundësia të vlerësojnë informacionin dhe ta mbështesin atë me prova, t'i zbatojnë informacionet dhe konceptet dhe t'i lidhin ato me njohuritë e tyre ekzistuese dhe me çka po mësojnë, atëherë ata:

- Nuk do të mësojnë thjesht për shkencën, por do të mësojnë të mendojnë në mënyrë shkencore për të zgjidhur edhe probleme të vërteta.
- Nuk do të mësojnë vetëm për edukatën qytetare, por do të mësojnë edhe sesi të sillen në mënyrë të përgjegjshme dhe bashkëpunuese me njerëzit, që kanë përqark.
- Nuk do të mësojnë vetëm matematikën, por edhe si të arsyetojnë dhe të bëjnë administrimin e punëve të tyre.
- Nuk do të mësojnë vetëm të lexojnë dhe të shkruajnë, por do të fitojnë edhe përvojën e informimit përmes leximit si dhe atë të mprehjes së mendimeve, duke i shprehur ato me shkrim.

Me pak fjalë, në qoftë se nxënësve u mësohet të nxënë në mënyrë aktive, ata do të jenë të përgatitur për ditën, kur do të përfundojnë shkollën dhe kur do t'u duhet të vazhdojnë të nxënë vetë në jetë.

## **Në cilat lëndë mund të zhvillohet të nxëniti aktiv dhe të menduarit kritik?**

Të nxëniti aktiv dhe të menduarit kritik do të thotë:

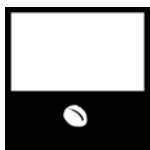
- T'u kërkosh nxënësve të mendojnë për gjërat që dinë, rreth një teme dhe t'i nxisësh ata të bëjnë pyetje për të, përgjigjet e të cilave, do të dëshironim, t'i gjenin gjatë studimit.
- T'i nxisësh nxënësit të hulumtojnë, që të gjejnë përgjigje për pyetjet e tyre.
- T'i shikosh temat dhe tekstet nga këndvështrime të ndryshme, përmes shqyrtimit të nuancave dhe rrjedhëve të ideve, krijimit të ideve të arsyetuara mirë dhe mbështetjes së tyre me prova.
- T'i vësh nxënësit të zbatojnë atë, që kanë mësuar në mësim gjatë zgjidhjes së problemeve; t'i bësh ata të mendojnë gjerë e gjatë për kuptimin e asaj që kanë mësuar si dhe të kuptojnë ndryshimin, që ka sjellë tek ta ky mësim.

Kur të nxëniti aktiv dhe të menduarit kritik përshkruhen në këtë mënyrë, është e qartë se, metodat aktive të mësimdhënies dhe të të nxëniti mund të përdoren pothuaj në të gjitha lëndët. Kur studiojnë matematikë, shkencë, lëndët shoqërore apo gjuhë e letërsi, madje edhe lëndë praktike si bujqësia, ekonomia shtëpiake apo artet teknike, nxënësit mund të nxiten të mendojnë dhe të mësojnë në mënyrë aktive si dhe të zbatojnë e zgjerojnë më tej atë që kanë mësuar.

## **Të nxëniti aktiv dhe të menduarit kritik në të gjitha lëndët**

Mësuesit mund të përdorin metoda të ndryshme për të nxitur të nxëniti aktiv dhe të menduarit kritik. Në ç'mënyrë vendos mësuesi për metodën, që duhet përdorur? Për ta bërë këtë zgjedhje më të lehtë këshillohet, që mësuesit të përdorin një **kornizë të mësimdhënies dhe të të nxëniti**, që shkurtimisht njihet si **PNP**, pra **Parashikimi, Ndërtimi i njohurive**, dhe

**Përforcimi.** Modeli PNP ilustron në të gjithë tekstin, me një treshe të thjeshtë figurash të frymëzuara nga fazat e ndryshme të ciklit të jetës së bimës së grurit:



Metodat e përdorura në **fazën e parashikimit** të një mësimit kanë për qëllim t'u kujtojnë nxënësve gjërat, që dinë për temën dhe sesi lidhet kjo temë me jetën e tyre, dhe, ndoshta, edhe me tema të tjera që kanë studiuar. Këto metoda i nxisin nxënësit të bëhen kureshtarë për temën e mësimit, të bëjnë pyetje për të dhe të jenë të gatshëm të mësojnë prej tij.



Metodat e përdorura në **fazën e ndërtimit të njohurive** të mësimit kanë për qëllim t'i nxisin nxënësit të studiojnë dhe të hulumtojnë përmbajtjen e mësimit. Ky studim synon gjetjen e përgjigjeve për pyetjet që u kanë lindur, të shuajë kureshtjen e nxënësve dhe t'i ndihmojë ata ta ndërtojnë kuptimin vetë.



Metodat e përdorura në **fazën e përforcimit** kanë për qëllim që t'i vënë nxënësit të mendojnë edhe një herë për gjërat që kanë mësuar, t'i përsërisin ato në mënyrë që t'i mbajnë mend, t'i zbatojnë në problemet, që kanë për të zgjidhur dhe ta interpretojnë dhe ri-shqyrtojnë të menduarit e tyre, tashmë, në kuadrin e fitimit të njohurive të reja.

Sigurisht, për teoritë e të nxënësve, që qëndrojnë në themel të këtij programi trajnimit, mund të thuhet shumë më tepër. Një paraqitje më e zgjeruar e tyre gjendet në Shtojcën C të këtij Udhëzuesi për Trajnuesit.

## **2. Ç'JANË PROGRAMET PËR ZHVILLIMIN PROFESIONAL TË MËSUESVE?**

Programet për zhvillimin profesional përfshijnë një varg seminaresh dhe veprimtarish të mëtejshme, që kanë për qëllim t'u vijë në ndihmë mësuesve të mësojnë praktika të reja dhe t'i fusin ato në punën e përditshme në klasë. Ato janë shumë më tepër sesa një paraqitje idesh, sepse qëllimi i tyre nuk është thjesht, që mësuesit të njihen me praktikën e reja, por edhe që t'i zbatojnë ato me sukses në klasë.

KLASAT MENDIMTARE dhe PROJEKTI I ZHVILLIMIT TË MENDIMIT KRITIK GJATË LEXIMIT DHE SHKRIMIT, që përshkruhet në to, mbështeten në premisën se ndryshimi i praktikave të mësimit është një gjë e vështirë. Dhe kështu duhet të jetë, sepse çdo praktikë e re, që përdoret nga mësuesit në klasë, do të ndikojë tek breza të tërë nxënësish, për mirë a për keq, ndaj edhe çdo ndryshim në praktika, që propozohet të përdoret nga mësuesit, duhet:

- 1) Të mbështetet fort nga kërkimet shkencore dhe përvoja.
- 2) Të provohet "në terren", në orë mësimi, përpara se të futet përfundimisht si praktikë në klasë.
- 3) Të përshtatet me kushtet lokale.
- 4) Të miratohet *përkohësisht* dhe të modifikohet sipas nevojave, për ta bërë më të dobishme.

Le të shtojmë që, programet vërtet të suksesshme të zhvillimit profesional i ndihmojnë mësuesit jo vetëm të mësojnë një grup të ri metodash të mësimdhënies, por i përgatisin ata t'ua tregojnë këto metoda mësuesve të tjerë dhe t'u ndihmojnë atyre të përmirësojnë mësimdhënien.

### **3. ÇFARË PËRMBAN NJË PROGRAM PRODUKTIV PËR ZHVILLIMIN PROFESIONAL TË MËSUESVE?**

Përvetësimi dhe përdorimi i praktikave të reja të mësimdhënies nuk është gjë e lehtë. Shumica e mësuesve kanë mësuar të japin mësim, bazuar në mënyrën sesi u është dhënë mësim vetë atyre në shkollë si dhe duke futur disa njohuri shtesë, të marra nga vitet në shkollat normale apo në fakultetet e mësuesisë. Këto vite mësimish janë shumë më tepër, sesa koha që do të kalojnë në çfarëdo programi të zhvillimit profesional. Programet e zhvillimit profesional të mësuesve do të duhet të bëjnë përpjekje të përmasave titanike, për të ndikuar sadopak te vitet e kaluara në shkollë.

Programet e zhvillimit profesional të mësuesve janë shumë më tepër sesa një seminar i vetëm. Programi duhet të hartohet dhe të organizohet me kujdes, mbështetur në nevojat dhe interesat e pjesëmarrësve. Ai duhet të demonstrojë dhe t'i aftësojë mësuesit të praktikojnë metoda të reja, t'i bëjë ata t'i zbatojnë metodat e reja në klasat e veta dhe të japin mendim për rezultatet si dhe t'i përshtasin ato me rrethanat e tyre. Një program i suksesshëm për zhvillimin profesional të mësuesve mund të sjellë përmirësime të mëtijshme në shkollë.

#### **Përpara seminarit**

- **Vendosni se cilat aspekte të mësimdhënies dhe të të nxënit duhet të përmirësohen dhe pse.** Këshillohuni me mësues, drejtorë shkollash dhe njerëz të tjerë që merren me arsimin. Shihni cilat janë, sipas tyre, përparësitë më të domosdoshme, që duhen përmirësuar në mësimdhënien dhe në të nxënit, në shkollë.

#### **Në seminar**

- **Filloni me vlerësimin e interesave dhe të nevojave të pjesëmarrësve.** Pjesëmarrësit duhet të kenë mundësinë të shprehin çfarë u duket e vlefshme në praktikën e tyre të deritanishme dhe çfarë duan të përmirësojnë. Programi për zhvillimin profesional duhet të konsiderohet si përgjigje për pyetjet, që kanë bërë pjesëmarrësit, pra si një varg zgjidhjesh për problemet e identifikuara prej tyre.
- **Bëj si them unë, dhe si bëj unë (Tregoni me fjalë dhe me vepra).** Pra, programi duhet të demonstrojë metodat, që do të mësojnë mësuesit. Pjesëmarrësit duhet të mësojnë, si ta zhvillojnë veprimtarinë dhe të përfshihen në të, përpara se të diskutojnë vlerat e saj. Përshkrimet me fjalë dhe diskutimet e metodave të mësimdhënies, në këtë moment, nuk kanë ndonjë dobi të madhe. Disa pjesëmarrës mund të flasin gjerë e gjatë, sikur dinë shumë për këto metoda, të tjerëve do t'u duket, se nuk dinë asgjë për to dhe do të ndjehen të lënë mënjanë. E vërteta është, që askush nuk mund të krijojë të njëjtën ide për metodat, që diskutohen. Është shumë më mirë, që në fillim të përfshihen të gjithë në veprimtari e pastaj të diskutohet për të.

- **Jini krejt të hapur ndaj pyetjeve dhe shqetësimeve të pjesëmarrësve.** Edhe pse idetë e reja mund të jenë shumë të mira, disa mësuesve, do t'u duken të papranueshme. Fakti, që ju po sugjeroni praktika të reja, mund t'i bëjë mësuesit të mendojnë se, tani diçka nuk shkon me mënyrën e tyre të mësimdhënies. U jepni pjesëmarrësve kohë të bollshme që të bëjnë komente, të ngrenë shqetësime dhe të shtrojnë pyetje. Sigurisht, sa më shumë t'i keni praktikuar këto metoda vetë, aq më të përgatitur do të jeni t'u përgjigjeni këtyre pyetjeve.
- **U jepni mundësi pjesëmarrësve të provojnë procedura të reja të mësimdhënies në praninë e trajnerëve, që kanë përvojë me këto procedura.** "Praktika e drejtuar," siç e quajmë, është pjesë themelore e çdo seminari. Pjesëmarrësit bëjnë "mini-mësime" dhe marrin komente përkrahëse dhe kritika dashamirëse nga kolegët dhe trajnerët.
- **Monitoroni veprimtaritë.** Çdo fazë e seminarit si dhe veprimtaritë, që e rrethojnë atë duhet të monitorohet dhe të vlerësohet me kujdes, në mënyrë që, po të jetë nevoja, të përmirësohet. Edhe puna e mësuesve mund të vlerësohet nga ata vetë ose nga vizitorë, atëherë kur idetë e reja të paraqitura në seminare, të zbatohen në klasë. Kjo i ndihmon ata, që të arrijnë një nivel të kënaqshëm kompetence.
- **Nxitini pjesëmarrësit t'i provojnë metodat në orët e veta të mësimit.** Përpara se të largohen nga seminari, pjesëmarrësit duhet të përgatisin plane për zbatimin e këtyre metodave në një ose më shumë prej orëve të tyre të mësimit. Atyre u bëhet e qartë se, duhet t'i provojnë këto metoda disa herë, (jo vetëm një a dy herë) për t'u mësuar me to. Edhe nxënësve u duhet dhënë kohë të përshtaten me procedurat e reja. Vetëm kur metoda përdoret aq herë sa mësuesi dhe nxënësit aftësohen për të funksionuar me të, mësuesi mund të përcaktojë, nëse kjo metodë është e përshtatshme për lëndën apo jo.

## Midis seminareve

- **Takime vendore të pjesëmarrësve.** Është e rëndësishme që, pjesëmarrësit të raportojnë dhe të mbështeten nga të tjerët, kur eksperimentojnë metodat e reja të mësimdhënies. Në qoftë se seria e seminareve është parashikuar të zhvillohet një herë në muaj ose edhe më shumë, pjesëmarrësit duhet të organizohen në grupe vendore për t'u takuar në intervale të rregullta (ndoshta një herë në dy javë). Grupet mund të përbëhen nga dy ose më shumë mësues nga e njëjta shkollë ose nga i njëjti qytet. Kur takohen, ata i raportojnë njëri-tjetrit për metodat e reja, që kanë provuar, u tregojnë kolegëve planet e orëve të mësimit dhe punime të nxënësve si dhe diskutojnë sukseset e arritura e vështirësitë e hasura. Ndërkohë që një person tregon, të tjerët e përgëzojnë për sukseset dhe përpiqen të gjejnë rrugë për zgjidhjen e problemeve. Gjatë këtyre seanceve, mësuesit duhet të mbajnë shënime. Kështu shënohen metodat, që janë përdorur, rezultatet e arritura, problemet e hasura dhe zgjidhjet e provuara. Këto shënime duhet t'i sjellin në seminarin e ardhshëm.



- **Rafinimi i praktikave.** Mësuesit i kontrollojnë rezultatet e përpjekjeve të tyre me metodat e MKLSH-së, duke përdorur standardet dhe rubrikat e programit. Mësuesit vëzhgojnë njëri-tjetrin, duke u vënë në rolin e "shokut kritik" ose vëzhgohen nga një drejtues i seminarit i cili u jep mendime dhe sugjerime të dobishme.

## Në seminarin tjetër

- **"Raportoni" për provat e bëra dhe gjeni zgjidhje për problemet.** Kur të mbledheni në seminarin tjetër, secilit grup duhet t'i jepet kohë të raportojë për metodat, që kanë provuar anëtarët e tij dhe për rezultatet e arritura. Ata duhet të flasin lirisht për problemet, që kanë hasur dhe, më pas, për zgjidhjet që kanë gjetur për këto vështirësi. Në qoftë se ka ndonjë problem, që mbetet i pazgjidhur (dhe ka shumë mundësi të ndodhë kështu), drejtuesi i seminarit i fton të tjerët të bëjnë sugjerime sesi mund të modifikohen metodat ose sesi mund të ndryshohen rrethanat e tjera, që metodat të jenë më të suksesshme. (Këtu është e rëndësishme, që, drejtuesi i seminarit t'i nxisë pjesëmarrësit t'i zgjidhin vetë problemet e tyre.)

## Pas seminareve

- **Monitorimi i arritjeve të mësuesve me anë të standardeve për punën e mësuesit.** Programi MKLSH-së shoqërohet me një grup **standardesh dhe rubrikash** për vlerësimin e punës. Këto janë hartuar nga mësues të cilëve iu kërkuar të përshkruanin mësimdhënien e tyre, kur, ata mendonin se, i përdornin metodat e MKLSH-së ashtu siç duhet. **Standardet** janë fjali, që shprehin pritshmëritë (si për shembull: "Nxënësit do të komunikojnë lirisht në klasë"). **Rubrikat** janë grupe përshkrimesh, që tregojnë se ç'pamje ka ora e mësimin, kur mësuesit i përdorin metodat e reja shumë mirë, mjaftueshëm ose pamjaftueshëm. Rubrikat ndihmojnë dhe lehtësojnë punën në bazë të standardeve.
- **Veprimtari përhapëse.** Mësuesit në projektin MKLSH do të ngjallin mjaft kureshtje ndër kolegët e tyre. Dhe kjo është e dëshirueshme! Kolegët do të bëhen kureshtarë t'i shohin metodat e reja në veprim dhe do të duan t'i përdorin në orët e tyre të mësimin. Nga fundi i programit, kur t'i kenë mësuar mirë metodat dhe të dinë t'u përgjigjen pyetjeve për to, pjesëmarrësit do të kryejnë një varg veprimtarish përhapëse, si për mësuesit që nuk i njohin idetë e MKLSH-së, ashtu edhe për kolegët e tyre në program. Ndër këto veprimtari përfshihen orët e hapura të mësimin, për grupin e parë si dhe shkëmbime përvojash, konferenca, gazeta e forume në internet, për grupin e dytë.

## 4. VLERËSIMI I NEVOJAVE

Përpara fillimit të një programi si MKLSH, duhet të merren masa, që programi trajnues të trajtojë nevojat e vërteta të nxënësve dhe mësuesve në shkollat, që janë caktuar të marrin pjesë në trajnim. Nëse përcaktohet që mësuesit do të përfitojnë nga trajnimi në strategjitë e të nxënësve aktiv dhe të menduarit kritik, kjo s'është do të thotë, që ata janë "të prapambetur" apo të "pazhvilluar". Studime ndërkombëtare, që janë kryer në mbarë botën (për shembull vlerësimi PIRLS), kanë treguar se, pothuaj të gjitha shkollat kanë nevojë të përmirësojnë praktikën e tyre, t'u mësojnë nxënësve të mendojnë më thellë, që ata të mund të zgjidhin probleme dhe të

zbulojnë njohuri të reja. Por, edhe kur nevoja për përmirësimin e mësimdhënies është e dukshme, madje urgjente, përsëri duhen marrë në shqyrtim nevojat mësimore të nxënësve dhe të mësuesve.

Një nga arsyet, pse bëhet vlerësimi i nevojave, është që të sigurojë fonde dhe mbështetje administrative për programin. Është fakt që, në shumë vende, ka probleme të mprehta, si shkollimi bazë i nxënësve, që nuk kanë mundësitë dhe mjetet financiare të ndjekin arsimin fillor. Në të gjithë botën ka rreth 100 milion nxënës të moshës së shkollës fillore, që nuk shkojnë në shkollë. E megjithatë, gjatë leximit të këtij udhëzuesi, duhet të keni kuptuar që, vetëm ofrimi i mundësisë për të shkuar në shkollë, sado përpjekje heroike, nuk mjafton. Në qoftë se nxënësve u mësohet të nxënë përmendësh, në qoftë se ata nuk e kuptojnë se çfarë po u jepet mësim dhe nuk mësojnë të mendojnë, atëherë asqë nuk do të mund t'i përdorin ato, që kanë mësuar, për të zgjidhur probleme në jetë apo për të punuar bashkë me të tjerët. Dhe ka të ngjarë që, këta nxënës ose do ta lënë shkollën shumë shpejt ose një pjesë e mirë e shkollimit të tyre do të jetë pa vlerë ose të dyja. Prandaj, ndoshta do të duhet t'u tregoni njerëzve, që mund të ofrojnë mbështetje administrative dhe fonde për programin e trajnimit, që zhvillimi profesional i mësuesve është shumë i rëndësishëm, sepse e bën shkollimin e nxënësve më të efektshëm për nxënësit.

Një arsye tjetër pse duhet kryer vlerësimi i nevojave është mobilizimi i mësuesve në programin e përmirësimit të praktikave të punës. Mësuesit mund të pyesin, pse duhet t'i ndryshojnë praktikat e tyre ose mund të ndjejnë, që ky program trajnimi po u imponohet nga persona "të jashtëm", që nuk e dinë se ç'do të thotë të japësh mësim në shkollat ose në klasat e tyre. Është shumë e rëndësishme që, këta mësues të kenë mundësinë të shprehin nevojat e tyre dhe t'i përkufizojnë problemet ashtu siç i shohin ata.

Atëherë, veprimtaritë e vlerësimit të nevojave duhet të kryejnë dy funksione:

1. Ato ofrojnë provat, që mund t'ju kërkojnë, kur të kërkonin ndihmë administrative dhe fonde për programin tuaj të trajnimit.
2. Ato përfshijnë edhe vetë mësuesit në identifikimin e nevojave për ndryshim si dhe në përcaktimin e llojeve të ndryshimeve.

**Çdo projekt, që lidhet me të nxënësit aktiv dhe të menduarit kritik, duhet të kryejë vlerësimin e nevojave në disa drejtime. Drejtimi i parë** është niveli i të kuptuarit të nxënësve, motivimi i tyre për të mësuar si dhe shprehitë tipike të të nxënësit. Këtu mund të bëni pyetje si:

- Sa mirë i kuptojnë nxënësit ato, që dëgjojnë apo lexojnë?
- Si është motivimi i tyre për shkollë, i lartë apo i ulët?
- A e kanë zakon të mësojnë përmendësh çdo gjë, që duhet të dinë, apo bëjnë pyetje dhe hulumtojnë më tej për ti gjetur vetë?
- A janë origjinalë në mendime apo në përgjithësi priren të përsërisin idetë, që mësojnë nga mësimi?
- A mund t'i zbatojnë ato, që po mësojnë, në tema të tjera, në lëndë të tjera dhe në jetën e tyre?
- A punojnë mirë me shoku-shokun? A mund të zhvillojnë diskutime dhe të dëgjojnë aktivisht njëri-tjetrit? A mund të kontribuojnë në idetë e njëri-tjetrit për të arritur kuptime të reja?

**Drejtimi i dytë** përqendrohet tek praktikat e tanishme mësimdhënëse të mësuesve. Si veprojnë mësuesit në përgjithësi, mbajnë leksione dhe u kërkojnë nxënësve të mbajnë shënime,

të mësojnë përmendësh dhe të ritregojnë? A nxisin pyetje dhe diskutime në klasë? A i zhvillojnë të gjitha mësimet në të njëjtën mënyrë? A e vlerësojnë nxënien e nxënësit vetëm përmes detyrave të rendit të ulët, që kërkojnë mbajtje mend përmendësh? Ju mund të dyshoni, që mësuesit dhe nxënësit futen në këto kategori, por, do të ishte mirë, që kjo të verifikohet dhe të dokumentohet përpara fillimit të projektit të ri.

**Drejtimi i tretë** është programi kurrikular. A arrijnë të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik të plotësojnë synimet e kurrikulës, si të shkollës së përcaktuar për trajnim ashtu edhe të Ministrisë së Arsimit? Shpesh, sasia e mbështetjes, që jepet për trajnime dhe për reformën në fushën e mësimdhënies që propozoni, varet nga mënyra sesi përputhen programet (MKLSH) me kurrikulën zyrtare. Është e rëndësishme që, të mbahet parasysh se, strategjitë e dhëna në projektin e MKLSH-së nuk e ndryshojnë përmbajtjen e kurrikulës, por vetëm mënyrën sesi ajo jepet mësim.

Dhe një **drejtim i katërt** i rëndësishëm përqendrohet tek përputhja midis burimeve në dispozicion dhe atyre, që nevojiten për të mbështetur një program të tillë. Te burimet bëjnë pjesë personeli, objektet (ndërtesat), materialet dhe mundësia për t'i dhënë leje mësuesve të ndjekin programin e trajnimit.

## **Nevojat e nxënësve**

Në disa raste, rezultatet e testeve, që masin arritjet e nxënësve në lexim dhe aftësitë e të menduarit të rendit të lartë, mund të sjellin ndryshimin e praktikave mësimdhënëse në klasë. Shumë vende janë pjesëmarrëse në Studimin për Përparimin e Aftësive Lexuese të Nxënësve në nivel Ndërkombëtar (anglisht: *Progress in International Reading Literacy Study -PIRLS*), që sponsorizohet nga Shoqata Ndërkombëtare për Vlerësimin e Arritjeve Arsimore (anglisht: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA*). Ky program teston arritjet e nxënësve në lexim në klasën e katërt. Shumë vende dhe drejtori rajonale arsimore bëjnë vlerësimet e tyre për arritjet në lexim. Kur rezultatet e testeve të leximit, që masin aftësitë e të menduarit të rendit të lartë, janë të pakënaqshme, kjo tregon nevojën për trajnim në fushën e praktikave mësimdhënëse, që çojnë përpara të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik në klasë.

Vëzhgimet në klasë janë një tjetër mënyrë për të vlerësuar nevojat e nxënësve. Standardet dhe rubrikat përqendrohen në të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik. Këto janë rezultat i punës së një grupi mësuesish, që morën pjesë në projektin ZHVILLIMI I MENDIMIT KRITIK GJATË LEXIMIT DHE SHKRIMIT. Një vëzhgues i trajnuar caktohet të vëzhgojë gjatë një ore mësimi disa nxënës të zgjedhur në mënyrë të çfarëdoshme, për të parë përmbushjen e standardeve, që qëndrojnë në themel të të nxënit aktiv dhe të të menduarit kritik. Kjo bëhet përmes vlerësimit të punës/pjesëmarrjes së tyre në mësim, me anë të një shkalle me tri pika dhe me një grup rubrikash, që shoqërojnë standardet. Kur nxënësit njihen me aspektet reflektuese të të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik, ne i inkurajojmë ata t'i përdorin standardet dhe rubrikat për të vlerësuar arritjet e veta.

Në të dyja rastet, vlerësimi i nevojave do të jetë i dobishëm në qoftë se bën të mundur përcaktimin e hendekut, që ekziston midis arritjeve të nxënësve me të nxënë aktiv dhe të menduar kritik dhe nivelit të arritjeve të përcaktuara në synimet e programit. Identifikimi i këtij hendeku përcakton edhe fushat, ku nxënësit dhe mësuesit kanë nevojë të zhvillohen më tej.

## Nevojat e personelit mësimdhënës

Vëzhgimet në klasë mund të përdoren edhe për të vlerësuar punën e mësuesve. Shtojca B përmban një varg standardesh dhe rubrikash, që mund të përdoren gjatë vëzhgimit të mësuesve në klasë. Vëzhgues të trajnuar, që në shumicën e rasteve janë kolegë të mësuesve në rolin e një shoku kritik, caktohen të vëzhgojnë mësuesit gjatë mësimimit. Këta vëzhgues shënojnë veprimet e tyre në lidhje me standardet, që qëndrojnë në themel të të nxënimit aktiv dhe të menduarit kritik. Ata vlerësojnë punën mësimdhënëse me anë të një shkalle me tri pika dhe me një grup rubrikash, që shoqërojnë standardet. Kur fillojnë të bëhen më reflektivë në punë, mësuesit mund të fillojnë të vlerësojnë veten. Rezultatet e vlerësimit duhet të bëhen anonime, pra pa shënuar emrin e mësuesit. Qëllimi është që të përcaktohen nevojat e përgjithshme për programin dhe jo nevoja që ka secili mësues për programin.

Pyetësorët dhe intervistat me mësuesit janë gjithashtu mënyra të dobishme për të mbledhur informacionin e nevojshëm. Pyetjet dhe kërkesat duhet të reflektojnë synimet e programit. Edhe kjo është një strategji, që mund të tregojë, se zhvillimi i planifikuar profesional i personelit mësimor është në përputhje me normat dhe traditat kulturore të zonës.

Ashtu siç vërejtëm më sipër, vlerësimi i nevojave do të jetë i dobishëm, në qoftë se bën të mundur identifikimin e hendekut, që ekziston midis praktikave e qëndrimeve të tanishme të mësuesve dhe këndvështrimeve të administratorëve për mësimdhënien dhe të nxënimit, nga njëra anë, me praktikën, qëndrimet dhe këndvështrimet e dëshiruara sipas synimeve të programit, nga ana tjetër. Ky hendek bën të mundur përcaktimin e nevojave të mësuesve si dhe të synimeve dhe objektivave të programit.

## Nevojat programore

Pas kësaj, personeli i programit mund të takohet me administratorët dhe mësuesit e shkollave për të përcaktuar si më poshtë:

- Synimet dhe pritshmëritë që kanë individët apo organizata që kërkon **PROJEKTIN E ZHVILLIMIT TË MENDIMIT KRITIK GJATË LEXIMIT DHE SHKRIMIT**, ndryshimet që presin të shohin në praktikën mësimdhënëse, vlerësimin e nxënësve dhe komunikimin e nxënësve me njëri-tjetrin dhe me mësuesit.
- Mandatat ligjore që kanë të bëjnë me programin e propozuar.
- Marrëdhëniet e synimeve të programit me planin arsimor kombëtar, vendor ose me kurrikulën.
- Sasinë e mbështetjes, që do të ketë kjo reformë arsimore, nga Ministria, administratorët arsimorë të krahinës ose qytetit/fshatit dhe drejtorët e shkollave.
- Postin e tanishëm të pjesëmarrësve të mundshëm (për shembull, mësues të filltores, të shkollës së mesme, të shkollave profesionale, drejtorë shkollash, personel i OJQ-ve).
- Nivelin e përgjithshëm të arsimit dhe të kualifikimit të pjesëmarrësve (për shembull, diplomë universitare për mësuesi, diplomë nga shkolla normale për ciklin e mesëm, për ciklin fillor).
- Programe të tjera trajnimi ose kualifikimi, që kanë ndjekur mësuesit, gjatë kohëve të fundit.
- Përvojën mësimdhënëse ndër pjesëmarrësit e mundshëm.

- Mbështetjen për krijimin dhe zhvillimin e një bashkësie profesionale me pjesëmarrësit.

## Nevojat për burime

Organizuesit e programit duhet të takohen edhe me drejtuesit dhe mësuesit e shkollave, për të identifikuar burimet ekzistuese dhe ato që nevojiten për të zhvilluar programin, si:

- Pikën lokale të kontaktit për planifikimin dhe organizimin e trajnimit. Personin që mund të marrë vendime dhe mund të angazhojë burime si hapësirë, transport, akomodim, materiale, etj.
- Mbështetjen, që mund të sigurohet, nga shkolla dhe bashkësia për nevojat e pjesëmarrësve dhe të trajnerëve gjatë trajnimit, si honorarë, ambiente për seminarin, duke përfshirë edhe ambientet për punë në grupe, materiale, transport, nëse është e nevojshme dhe akomodim.
- Mbështetjen e mundshme me fonde, nga organizatat lokale, rajonale dhe kombëtare, si dhe nga OJQ-të.

## 5. Kush duhet të drejtojë një program trajnimi për zhvillimin profesional të mësuesve?

Shumë drejtori arsimore kanë njerëz të caktuar, që drejtojnë trajnimet dhe zhvillimin profesional të mësuesve. Por, edhe në qoftë se njerëz të tillë ekzistojnë në zonën tuaj, ne e dimë se ka metodistë, pedagogë dhe mësues të cilët mund të bëhen trajnerë të mirë. Kushdo, që bëhet trajner, duhet të ketë këto cilësi:

**1) Të gëzojë respektin e pjesëmarrësve dhe të jetë në gjendje të komunikojë lehtë me ta.** Njerëzit, që respektohen për aftësitë e tyre mësimdhënëse shpesh, bëhen trajnerë shumë të mirë. Ata e njohin mirë mësimdhënien në klasë, kështu që mund të flasin nga përvoja e tyre dhe të jenë trajnerë bindës.

**2) Të ketë praktikuar teknikat e mësimdhënies, që do të paraqiten në programin e trajnimit të mësuesve.** Siç mund të shihni nga përshkrimi i mësipërm i programit të trajnimit të mësuesve të MKLSH-së, trajnerët duhet të jenë në gjendje të demonstrojnë metodat e mësimdhënies para një audience mësuesish kureshtarë (në fillim, shpesh edhe skeptikë). Trajnerët duhet t'i përgjigjen pyetjeve rreth metodave dhe duhet t'i ndihmojnë pjesëmarrësit të gjejnë mënyra për t'i zbatuar ato në një varg rrethanash të ndryshme. Pjesëmarrësit presin nga trajnerët përvojën e tyre; kjo do të thotë që trajnerët i kanë provuar metodat vetë, përpara se t'i paraqesin ato në një program trajnimi. Edhe trajnerët që nuk janë mësimdhënës në klasë mund të jenë të mirë, por ata duhet të organizojnë vizita në orë mësimi dhe t'i provojnë metodat me nxënësit.

## 6. SI TË ORGANIZOJMË DHE TË DREJTOJMË NJË SEMINAR TË SUKSESSHËM?

Ndodh që, mësuesit shkojnë në seminare të mira dhe shohin trajnerë të përgatitur të cilët punojnë në mënyrë të organizuar. Me vete thonë: “Sa i zoti/e zonja është! Unë nuk i bëj dot këto gjëra!”

Nuk është kështu. **Ç**,që ka vullnetin të punojë shumë, mund të bëhet trajner i mirë dhe i suksesshëm. Ndonëse nuk ka një stil apo metodë të vetme, për të drejtuar trajnimet, ekzistojnë disa parime, që mund t’i mësoni dhe mund t’i praktikoni, për t’u bërë trajnerë të mirë.

**1. Krijoni një mjedis të ngrohtë e mikpritës.** Mësuesit mund të jenë më të mëdhenj, më të veshur dhe më hijerëndë se nxënësit, por, ashtu si nxënësit, të rriturit mësojnë më shumë kur janë aktivë, pra, kur i provojnë gjërat vetë, kur krijojnë, bëjnë pyetje, shkëmbejnë ide dhe punojnë së bashku me të tjerët. Megjithatë, po ashtu si nxënësit, të rriturit mund të jenë të tërhequr dhe të turpshëm, prandaj, që ata të marrin pjesë në seminar, duhet të ndjehen të qetë, të respektuar dhe të përfshirë.

Kur të përfytyroni veten si trajnues, gjëja e parë, që duhet të keni parasysh, është përgjegjësia për të krijuar një mjedis të sigurt dhe të ngrohtë, ku njerëzit të nxiten të bëjnë pyetje, të ndajnë mendime, dhe të dërmarrin rreziqe. Këtë mund ta bëni duke i kushtuar kujdes mjedisit fizik edhe përmes mënyrës së komunikimit me pjesëmarrësit. Trajnuesit e mirë i nxisin pjesëmarrësit të flasin për idetë dhe përvojat e tyre, duke treguar interes për atë që ata thonë, njësoj sikur të jenë midis miqsh.

**2. Bëni një plan të hollësishëm, me kohë të bollshme, por edhe fleksibël.** Një element tjetër kyç i seminarit efektiv është të qenët i mirë-organizuar dhe i përgatitur. Kjo është e rëndësishme sepse, nga njëra anë, pjesëmarrësit ndjehen të përfshirë, kur trajneri është i qetë dhe me besim në vetvete, nga ana tjetër, edhe trajnerët ndjehen mirë, kur kanë bërë planifikim të mirë dhe dinë çfarë do të ndodhë dhe kur.

Është po kaq e rëndësishme, që të planifikohet koha e mjaftueshme, për të demonstruar çdo teknikë deri në imtësi. Përvoja tregon se, pothuaj gjithmonë, kërkohet më shumë kohë nga sa kemi menduar, sepse pjesëmarrësit mund të ballafaqohen, për herë të parë, në këtë seminar me idetë dhe teknikat që po ju prezantoni. Po kështu, sigurohuni që të planifikoni kohë të bollshme për të bërë një diskutim pas çdo mësimi demonstrativ. Pjesëmarrësve do t’u duhet kohë, jo vetëm për të sjellë ndërmend procedurat që sapo përjetuan, por edhe për të reflektuar mbi përvojat, për t’i krahasuar ato me praktikatat e tyre të deritanishme dhe për të shqyrtuar mënyrat sesi mund të futen, këto ide, të reja në klasat e tyre.

Do të ishte mirë që në planifikimin e kohës në dispozicion, të vendosni që më përpara veprimtaritë, që mund të lihen pa bërë ose që mund të shtyhen për më vonë. Kjo vlen për rastet, kur nuk mjafton koha.

**3. Planifikoni veprimtari kuptimplota.** Pjesëmarrësit mësojnë më mirë, kur përfshihen në veprimtari kuptimplota. Trajneri duhet të shpenzojë shumë kohë dhe energji për organizimin e orendive të sallës, që ato t’i përshtaten sa më mirë seminarit, për organizuar veprimtari të suksesshme nxehjeje, si për shembull: procedurat ku pjesëmarrësit ndajnë me të tjerët përvojat e tyre në mësimdhënie me këto metoda, mësimet demonstruese me materialet e

nevojshme, mjetet e duhura për të shënuar dhe afishuar idetë kryesore nga diskutimet, procedurat me anë të të cilave grupet qarkullojnë dhe shikojnë punimet e njëri-tjetrit, etj. Mos harroni, çdo pjesë e seminarit tuaj mëson. Atmosfera e ngrohtë që krijoni, ushtrimet e nxehjes, mënyra sesi organizoni dhe drejtoni veprimtaritë në grupe, mënyra sesi jepni mësim "me vepra" dhe jo thjesht me fjalë: të gjitha këto u tregojnë pjesëmarrësve si frymën ashtu edhe mjetet e TË NXËNIT AKTIV DHE TË MENDUARIT KRITIK.

**4. Dini për çfarë flisni.** Pjesëmarrësit duhet t'i shohin trajnerët si model, si njerëz që demonstrjnë dhe jo si njerëz që mbajnë leksione. Roli i trajnerit është veçanërisht i rëndësishëm, kur vjen koha për të drejtuar pjesëmarrësit, që të praktikojnë metodat e reja, në hartimin e planeve për klasat e tyre. Mënyra më e mirë për të transmetuar, sesi marrin formë në klasë këto ide, realizohet *duke u dhënë pjesëmarrësve shembuj nga përvojat tuaja* me to. Prandaj, ju si trajner, duhet të përpiqeni të shfrytëzoni të gjitha mundësitë për të demonstruar metodat dhe idetë, që do të paraqisni në seminar. Në këtë mënyrë do të jeni të besueshëm.

## **7. PËRGATITJA E MATERIALEVE PËR PJESËMARRËSIT**

Projekti juaj do ta marrë udhëzuesin KLASAT MENDIMTARE në formën e një skedari elektronik. Ju pastaj duhet të përgatisni udhëzuesin, që të përdoret nga trajnerët dhe pjesëmarrësit. Hapat e mëposhtme mund t'ju vinë në ndihmë për këtë:

- Përkthejeni udhëzuesin dhe tekstet e tij në gjuhën, që do të përdoret në trajnim. Mënyra më e mirë për këtë është me anë të përkthimit të dyfishtë. Një person përkthen udhëzuesin, një tjetër e merr përkthimin dhe e përkthen përsëri në gjuhën angleze, pa e parë versionin original në anglisht. Në qoftë se të dyja versionet në anglisht janë të ngjashme, atëherë përkthimi është i mirë. Pë të kursyer kohë, përkthimin e dyfishtë mund ta bëni vetëm për disa pjesë të tekstit. Në qoftë se rezultojnë të mira, nuk është i nevojshëm të bëhet përkthimi i dyfishtë për të gjithë librin.
- Siguroni, të paktën, një specialist arsimit me përvojë si konsulent për termat kryesore. Në fund të udhëzuesit për pjesëmarrësit, KLASAT MENDIMTARE, jepet një fjalor termash. Duke qenë se këto terma do të përdoren vazhdimisht në trajnime dhe më tej, është shumë e rëndësishme, që të jenë të përkthyer shumë mirë. Në qoftë se ka diçka për të cilën nuk jeni të sigurtë, ju lutem, këshillohuni me ndonjë prej autorëve.
- Është mirë që udhëzuesin t'ua jepni pjesëmarrësve në formën e fashikujve. Kështu, trajnuesi mund t'i shpërndajë faqet gradualisht, ndërkohë që me to punohet. Pjesëmarrësit nuk duhet t'i shohin tekstet, përpara se të zhvillohen mësimet demonstruese. Kur libri është i lidhur dhe i plotë, kjo është e vështirë të shmanget.
- Udhëzuesi KLASAT MENDIMTARE përmban tekste, që mund t'i përdorni gjatë seminareve. Këto tekste janë shumë të përgjithshme dhe ndoshta nuk do të pasqyrojnë traditën letrare të vendit tuaj. Më vonë, do të vijë koha, që do t'ju duhet të zgjidhni tekstet tuaja nga burime vendase. Ato do të pasqyrojnë më mirë kulturën dhe ngjyrimet lokale. Po kështu, duhet të bëni ndryshime në formulimet e kërkesave të udhëzuesit, për t'ia përshtatur tekstit të ri. Për shembull, në qoftë se në udhëzues bëhen pyetje për një tekst, që është dhënë aty, në vend të tyre, duhet të shkruani pyetje të tjera, që shkojnë me tekstin e ri, që keni zgjedhur.
- Mbani parasysh idenë e organizimit të një rrjeti në internet për të gjithë pjesëmarrësit e projektit. Në këtë mënyrë pjesëmarrësit mund të komunikojnë me njëri-tjetrin. Interneti mund të jetë edhe një burim i vlefshëm tekstesh të reja, por bëni kujdes në lidhje me të

drejtën e autorit. Mund t'ju duhet të kërkonti leje për të kopjuar disa prej teksteve që gjeni aty.

- Së fundmi, disa mësues nuk kanë luksin, që të kenë në dorë materiale të gatshme, që shpjegojnë si të japin mësim metodat. Na duket e vlefshme, që në çdo seminar, të shfrytëzohet pak kohë për t'u treguar pjesëmarrësve pjesët e udhëzuesit, që demonstrohen dhe diskutohen në seminare.

## 8. SI DUHEN PLANIFIKUAR SEMINARET E MKLSH-së

Planifikimi i një seminari trajnimi të MKLSH-së mund të bëhet në disa mënyra. Sido që të planifikohet, duhet të mbani parasysh se, ndryshimet në mësimdhënie kërkojnë kohë. Pjesëmarrësve u duhet kohë të përjetojnë, të kuptojnë, të planifikojnë dhe të provojnë metodat e reja në klasat e tyre. Atyre do t'u duhet kohë (madje disa herë) t'i përdorin metodat, me qëllim që, si ata ashtu edhe nxënësit, të familjarizohen me to. Atyre u duhet kohë të reflektojnë rreth ecurisë së metodave. Mësuesit duhet të kenë mundësi të krahasojnë përvojat e tyre me të tjerët, me qëllim që të modifikojnë mënyrat e përdorimit të teknikave. Kjo do të thotë se veprimtaritë e përshkuara në udhëzuesin KLASAT MENDIMTARE duhet të paraqiten në disa sesione seminaresh. Kështu, në hapësirën midis seminareve, pjesëmarrësit provojnë metodat në klasë dhe takohen me kolegët e tyre në grupet vendore.

## 9. PLANI I NJË SEMINARI TË MKLSH-së

Në këtë seksion do të gjeni një tablo të shpejtë e të përgjithshme të përmbajtjes së një seminari të MKLSH-së. Më tej, në udhëzues ka sugjerime më të hollësishme për drejtimin e secilës pjesë të seminarit.

---

**SUGJERIM PËR TRAJNERIN** Në fillim të seminarit, është mirë të qëndroni tek dera dhe t'i përshëndesni pjesëmarrësit, ndërsa ata hyjnë në sallë. Është e natyrshme që, në minutat e fundit përpara fillimit të seminarit, të keni shumë punë dhe të jeni pak i emocionuar. Por, në qoftë se i përshëndesni pjesëmarrësit ngrohtësisht, kur mbërrijnë, ata do të ndjehen më të lirshëm dhe do të kenë më shumë besim tek ju si prezantues. Kjo do të thotë, që ata janë të gatshëm të përfshihen në veprimtari më shpejt, kështu që edhe seminari do të ketë një fillim të suksesshëm.

---

Seminari fillon me një grup **veprimtarish paraprake**, pastaj vazhdon me **mësimet demonstruese**, më tej me mundësitë për **praktikë të drejtuar** dhe kulmon me **planifikimin për zbatim** të pjesëmarrësve.

### Veprimtari paraprake

Veprimtaritë paraprake janë të rëndësishme, sepse krijojnë një frymë qëllimi të përbashkët dhe një atmosferë miqësore e prodhuese, që do të jenë të rëndësishme për pjesën tjetër të seminarit. Është thelbësore të keni një plan të hartuar për veprimtaritë paraprake, në mënyrë që të realizohen qëllimet brenda një kohe të arsyeshme.

**Mirëseardhja dhe prezantimi i pjesëmarrësve dhe i trajnuesve** (lehtësuesve të seminarit). Zakonisht, personi që drejton seminarin është edhe ai që u uron



mirëseardhjen të gjithëve. Në qoftë se keni menduar të bëni zgjedhje, për të caktuar një Kryetar dhe një Sekretar të Seminarit, këtë duhet ta bëni tani. Pastaj, prezantohen trajnuesit, këta ftojnë pjesëmarrësit, që të prezantohen. Në rastet kur ka persona, që nuk e njohin njëri-tjetrin, është mirë që të përgatiten paraprakisht etiketa letre me emrin e secilit pjesëmarrës.

**Tablo e përgjithshme e seminarit** Këtu duhet t'u shpjegoni pjesëmarrësve çfarë do të bëjnë dhe çfarë do të mësojnë në këtë seminar. E mira është që të keni përgatitur një kopje të programit për secilin pjesëmarrës, ose, në qoftë se kjo nuk është e mundur, shkruajeni programin në tabelë ose në një tabak letre. Lexojini pikat një nga një dhe mos harroni të vini në dukje oraret e pushimeve dhe të kohës së drekës. U kujtoni pjesëmarrësve të jenë të përpiktë në orar, kur të kthehen nga pushimet. **Bëni kujdes që të jeni edhe vetë i përpiktë në zbatimin e orarit, duke mos u ngrënë kohë pushimeve.** U thoni pjesëmarrësve, ku janë tualetet, vendet ku lejohet duhani, etj.

## VEPRIMTARITË E NXEHJES

Ushtrimet e nxehjes kanë për qëllim t'i bëjnë pjesëmarrësit, të mësohen me praninë e njëri-tjetrit dhe të ndjehen "si në shtëpinë e tyre" në mjedisin e seminarit. Sugjerime për veprimtari nxehjeje do të gjeni në Shtojcën e këtij udhëzuesi si dhe të udhëzuesve të mëparshëm.

---

**SUGJERIM PËR TRAJNUESIN** Bëni një ushtrim nxehjeje, që në fillim të seminarit. Po kështu, mos harroni të bëni edhe një ushtrim tjetër nxehjeje, pas pushimit të drekës të ditës së parë. Mëngjesin e dytë dhe të gjitha mëngjeset e tjera në vijim, përsëri fillojeni ditën me ushtrim nxehjeje. Çdo ditë i jepni njërit prej grupeve përgjegjësinë për të drejtuar ushtrimin e nxehjes. Kështu, pjesëmarrësve do t'u krijohet një atmosferë miqësore dhe do t'u mundësohet të praktikojnë shumë veprimtari nxehjeje.

---

## RAPORTIME PËR ZBATIMET

Së fundmi, në qoftë se pjesëmarrësit kanë marrë pjesë edhe në seminarin pararendës, ata **do të raportojnë** për metodat e mësimdhënies, që kanë mësuar në seminarin e mëparshëm dhe që i kanë zbatuar në klasë.

Ekzistojnë disa mënyra për t'i bërë njerëzit të flasin për zbatimet e këtyre metodave. Një ide, **Turi i Galerisë**, përshkruhet pak më tej në Udhëzues. Një mjet tjetër është **Intervista Tri-Pjesëshe**.

Në fillim, organizoni pjesëmarrësit në grupe me gjashtë vetë. U jepni atyre tri pyetje:

- 1) *Cila është një nga metodat, që keni përdorur nga seminari i shkuar?*
- 2) *Cilat ishin rezultatet?*
- 3) *A pati ndonjë problem? Në qoftë se po, çfarë problemesh? Si i zgjidhët ato?*

Intervista tri-pjesëshe bëhet kështu: pjesëmarrësit krijojnë dyshe. Njëri prej tyre interviston partnerin/partneren e vet dhe shënon me kujdes përgjigjet që jep ai/ajo për pyetjet e

mësipërme. U jepni pesë minuta kohë për këtë. Pastaj, ata ndërrojnë rolet dhe ai që sapo u intervistua, interviston tjetrin. U jepni edhe pesë minuta të tjera për këtë.

Pas kësaj, dyshet kthehen në grupet fillestare. Caktoni një drejtues dhe një mbajtës të kohës në secilin grup. Drejtuesi u kërkon anëtarëve të grupit të shprehin mendimet e tyre, ndërsa mbajtësi i kohës u thotë atyre se sa kohë kanë për të folur si dhe i lajmëron kur u ka mbetur minuti i fundit.

Pastaj, secili anëtar i dyshes, paraqet idetë e veta para grupit. Grupi ka dy minuta kohë për t'i bërë secilës dyshe pyetje për paraqitjen.

---

**SUGJERIM PËR TRAJNERIN** Është e rëndësishme që, pjesëmarrësit të flasin për përvojat e tyre të përdorimit të metodave të reja, që kanë mësuar në orët e mësimit. Megjithatë, **duhet të bëni kujdes në planifikimin e procedurave të frytshme të diskutimit të tyre**, sepse përndryshe do t'ju dalë programi nga dora dhe kjo pjesë e parë e seancës mund të zgjasë më shumë sesa është e nevojshme.

---

## Mësim demonstruese

Ky kurs ka për qëllim të ndërtojë mbi kurset e mëparshme dhe të zhvillojë më tej aftësitë e pjesëmarrësve në mësimdhënien e të nxëniet aktiv dhe të menduarit kritik. Përvoja ka treguar se, kur trajton metodat e mësimdhënies, është më mirë që metoda, në fillim, të demonstrohet dhe pastaj të komentohet. Prandaj, pas veprimtarive paraprake, seminari vazhdon me një hyrje shumë të shkurtër rreth një mësimi demonstrues, që përdor metoda të mësimdhënies, të cilat zhvillojnë të nxëniet aktiv dhe të menduarit kritik.

- **Përgatitini për pjesëmarrje.** Që në fillim, u thoni pjesëmarrësve se, do të zhvilloni me ta një mësim sikur të ishin nxënës. Ata duhet të marrin pjesë në dy mënyra: (1) thjesht duke e shijuar mësimin, por edhe duke vënë re llojet e të menduarit dhe të komunikuarit, që kërkon ky mësim prej tyre dhe (2) duke vëzhguar çfarë bën mësuesi gjatë mësimit.
- **Zhvilloni mësimin.** Tani zhvilloni mësimin dhe bëni kujdes të mos ndaloni për të bërë komente. Është e rëndësishme që, mësimi të jetë vërtet mësim dhe jo një diskutim për mësimdhënien.
- **Diskutoni mësimin.** Tani mund t'u kërkonit pjesëmarrësve të flasin: së pari sesi iu duk mësimi dhe çfarë përjetuan gjatë tij dhe së dyti, sesi e zhvilloi mësuesi mësimin.

---

**SUGJERIM PËR TRAJNERIN** Për të kursyer kohë gjatë seminarit, shpesh, është mirë që të demonstrohen disa teknika në një mësim të vetëm, ndoshta edhe më shumë teknika nga sa mund të bëjë një mësues në një orë mësimi të zakonshme. Mos harroni t'u thoni pjesëmarrësve, që jo të gjitha orët e mësimit duhet të përfshijnë kaq shumë teknika. Megjithatë, rekomandohet që, të gjitha orët e mësimit të përfshijnë, në një farë mënyrë, **parashikimin, ndërtimin e njohurive dhe përforcimin.**

---

## Praktikë e drejtuar

Pas prezantimit të disa metodave, pjesëmarrësve u jepet mundësia, që të krijojnë grupe dhe të planifikojnë të japin mësim nën drejtimin e trajnerëve, duke përdorur tekstet, që janë përfshirë në fund të këtij udhëzuesi.

## Planifikimi për zbatim

Së fundmi, pjesëmarrësve do t'u kërkohet të mendojnë për mënyrat e përshtatjes së këtyre metodave me mësimdhënien e tyre si dhe të bëjnë plane specifike për këtë. Planifikimi për zbatim ndjek këto hapa:

- Grupi diskuton se në cilat lëndë, me cilat klasa dhe në cilat mësim mund të zhvillojë këto metoda të të nxënimit aktiv dhe të menduarit kritik.
- Pjesëmarrësit punojnë në grupe (sipas klasave ose lëndëve që japin mësim) për të caktuar një mësim dhe një temë mbi të cilën do të planifikojnë zbatimin e metodave të të nxënimit aktiv dhe të menduarit kritik.
- Pjesëmarrësit bëjnë plane në grupe të vogla dhe caktojnë datën, deri kur secili prej tyre duhet t'a zhvillojë mësimin. Grupi duhet të caktojë vendin dhe kohën e një takimi, për të raportuar mbi ecurinë dhe për t'i ofruar këshilla njëri-tjetrit.
- Pas përfundimit të seminarit, pjesëmarrësit kthehen në shtëpi dhe bëjnë orë mësimi, që përfshijnë shumë prej teknikave të të nxënimit aktiv dhe të menduarit kritik që mësuuan. Atyre u kërkohet të bëjnë plane të orëve mësimore dhe të mbledhin punimet e nxënësve. Po kështu, do t'ju kërkohet të mbajnë një ditar, ku të shënojnë përvojat e tyre me metodat, duke përfshirë edhe pyetjet, që mund të kenë për to. Ata duhet t'i kenë të gjitha këto me vete në takimin e ardhshëm të grupit të vogël ose në takimet, që mund të bëhen me të gjithë grupin e seminarit.

## Vlerësimi

Çdo seminar që drejtoni duhet të vlerësohet. Seminarët mund të vlerësohen në dy mënyra. Çdo ditë, përdorni **fletë-dalje** dhe në fund të seminarit u jepni pjesëmarrësve të plotësojnë **Formularin e Vlerësimit**.

Në fund të ditës, shkruani këto tri pyetje në dërrasën e zezë:

1. *Cila ishte gjëja më e rëndësishme që diskutuam sot?*
2. *Bëni një pyetje.*
3. *Bëni një koment.*

Shpërndani fletë to vogla letre (për shembull një fletë formati të ndarë në katër pjesë). U kërkoni pjesëmarrësve t'u përgjigjen tri pyetjeve. Shpjegojuni se do t'i lexoni ato gjatë natës dhe do ta filloni ditën e nesërme me to.

---

**SUGJERIME PËR TRAJNERIN** Përdorini fletë-daljet si ndihmëse! Lexojini ato me anëtarët e ekipit në fund të ditës dhe shihni çfarë është kuptuar dhe vlerësuar. Përgëzoni njëri tjetrin për punën e mirë!

Kushtojini vëmendje të veçantë sugjerimeve, që mund të kenë bërë pjesëmarrësit (p.sh. riorganizimi i programit të ditës), për të plotësuar kërkesat e tyre. Planifikoni të bëni ndryshimet, që janë të mundshme. Pjesëmarrësve do t'u bëhet qejfi, që ua vutë veshin!

Shënoni pyetjet që, mendoni se, duhet t'i diskutoni me të gjithë grupin. Planifikoni t'i përdorni pyetjet si një mënyrë për të përsëritur gjërat, që bëtë sot dhe për të sqaruar ndonjë gjë që ka mbetur e paqartë.

Shikojini edhe një herë përpara seancës së mëngjesit të nesërm. Caktoni trajnuesit, që do t'i përgjigjen pyetjeve.

**Kini parasysh kohën!** Sidomos, në qoftë se pyetjeve do t'i përgjigjen disa trajnues, merrni masa, që të gjithë trajnuesit ta dinë se duhet të flasin *shkurt*. Koha e përgjigjes së pyetjeve nuk duhet të zgjasë më shumë se 20 minuta.

---

Mënyra tjetër e vlerësimit është formulari i vlerësimit, të cilin pjesëmarrësit e plotësojnë në ditën e fundit të seminarit. Ruajini formularët në një vend të sigurt. Sigurisht që, anëtarë të tjerë të MKLSH-së, do të duan t'i shohin ato dhe, nëse është e nevojshme, të përmirësojnë programin. Formularin e vlerësimit mund ta gjeni në faqen tjetër.



## Shembull programi për një seminar/punëtori

### DITA E PARË

|                           |   |
|---------------------------|---|
| 8:00 – 8:30<br>paradite   | Prezantimi i trajnerëve dhe i pjesëmarrësve.<br>Tablo e shkurtër për nevojat dhe qëllimet e projektit.  |
| 8:30 – 8:45<br>paradite   | Veprimtari nxehjeje.  |
| 8:45 – 10:15<br>paradite  | Demonstrimi i mësimit të parë bazë.   |
| 10:15 – 10:45<br>paradite | Pushim për kafe/çaj.<br>Zbërthimi i mësimit të parë bazë.   |
| 10:45 – 12:00<br>pasdite  | Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i parë bazë (grup i vogël).   |
| 12:00 – 1:00<br>pasdite   | Dreka.  |
| 1:00 – 3:00<br>pasdite    | Demonstrimi i mësimit të dytë bazë.   |
| 3:00 – 3:30<br>pasdite    | Pushim për kafe/çaj.  |
| 3:30 – 4:00<br>pasdite    | Zbërthimi i mësimit të dytë bazë.   |
| 4:00 – 5:00<br>pasdite    | Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i parë dhe i dytë bazë: grupe të vogla përgatisin mësimet duke përdorur strategjitë e reja dhe tekstin e dhënë nga trajnerët. |
| 5:00 – 5:30<br>pasdite    | Diskutimi i mësimeve: secili grup i vogël flet për mësimin e vet me një grup tjetër; grupi tjetër bën të njëjtën gjë.   |
| 5:30 – 6:00<br>pasdite    | Mbushja e fletë-daljeve.  |

### DITA E DYTE

|                          |                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|
| 8:00 – 8:15<br>paradite  | Veprimtari nxehjeje.                 |
| 8:15 – 8:45<br>paradite  | Përgjigje për fletë-daljet.          |
| 8:45 – 10:15<br>paradite | Demonstrimi i mësimit të tretë bazë. |
| 10:15 – 10:45            | Pushim për kafe/çaj.                 |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| paradite                 |  |
| 10:45 – 12:00<br>pasdite | Zbërthimi i mësimit të tretë bazë.<br>Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i tretë bazë (grup i vogël).   |
| 12:00 – 1:00<br>pasdite  | Dreka.   |
| 1:00 – 3:00<br>pasdite   | Mësimi i katërt bazë.  |
| 3:00 – 3:30<br>pasdite   | Pushim për kafe/çaj.   |
| 3:30 – 4:00<br>pasdite   | Zbërthimi i mësimit të katërt bazë.  |
| 4:00 – 5:00<br>pasdite   | Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i tretë dhe i katërt bazë: grupe të vogla përgatisin mësim duke përdorur strategjitë e reja dhe tekstin e dhënë nga trajnerët. |
| 5:00 – 5:30<br>pasdite   | Diskutimi i mësimëve: secili grup i vogël flet për mësimin e vet me një grup tjetër; grupi tjetër bën të njëjtën gjë.  |
| 5:30 – 6:00<br>pasdite   | Mbushja e fletë-daljeve.   |

### **DITA E TRETË:**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| 8:00 – 8:15<br>paradite   | Veprimtari nxehjeje.   |
| 8:15 – 8:45<br>paradite   | Përgjigje për fletë-daljet.  |
| 8:45 – 10:15<br>paradite  | Demonstrimi i mësimit të pestë bazë.   |
| 10:15 – 10:45<br>paradite | Pushim për kafe/çaj.   |
| 10:45 – 12:00<br>pasdite  | Zbërthimi i mësimit të pestë bazë.<br>Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i pestë bazë (grup i vogël). |
| 12:00 – 1:00<br>pasdite   | Dreka.   |
| 1:00 – 3:00<br>pasdite    | Demonstrimi i mësimit të gjashtë bazë.   |

|  |   |
|--|---|
| 3:00 – 3:30<br>pasdite   | Pushim për kafe/çaj.  |
| 3:30 – 4:00<br>pasdite   | Zbërthimi i mësimit të gjashtë bazë.  |
| 4:00 – 5:00<br>pasdite   | Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i pestë dhe i gjashtë bazë: grupe të vogla përgatisin mësim duke përdorur strategjitë e reja dhe tekstin e dhënë nga trajnerët.   |
| 5:00 – 5:30<br>pasdite   | Diskutimi i mësimave: secili grup i vogël flet për mësimin e vet me një grup tjetër; grupi tjetër bën të njëjtën gjë.   |
| 5:30 – 6:00<br>pasdite   | Plotësimi i formularit të vlerësimit të projektit.  |
| <b>Intervali midis seminarit të parë dhe seminarit të dytë</b> | Midis seminarit të parë dhe atij të dytë, pjesëmarrësit i zbatojnë metodat në terren, duke i përdorur dhe vlerësuar strategjitë e mësuara gjatë ditëve të seminarit të parë në klasat e tyre ose në klasat e kolegëve. Në shkollat dhe universitetet e tyre ata punojnë së bashku si kritikë mes miqsh, që diskutojnë sukseset dhe problemet. Ata vëzhgojnë njëri-tjetrin dhe ofrojnë sugjerime të sjellshme dhe miqësore se si duhen rishikuar strategjitë për t'i bërë ato më efektive. |

### **Seria e dytë e seminareve/punëtorive (rreth një muaj më vonë)**

#### **DITA E PARË**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| 8:15 – 8:30<br>paradite   | Vepërtari nxehjeje.  |
| 8:30 – 9:30<br>paradite   | Punë në grupe të vogla: pjesëmarrësit punojnë në grupe të vogla dhe diskutojnë sukseset, problemet dhe pyetjet, që kanë për zbatimin në terren të strategjive të serisë së parë të seminareve. Ata shënojnë mendimet e tyre në tabakë të mëdhenj letre dhe i afishojnë në mur.<br><br>Turi i galerisë: pjesëmarrësit ecin nëpër sallë, duke lexuar dhe duke diskutuar mendimet e grupeve të tjera me grupin e tyre. Teksa qarkullojnë, ata shënojnë në tabakët e letrës vëzhgimet, komentet dhe pyetjet që kanë.<br><br>Rishikimi i zbatimeve: pastaj, trajnerët e seminarit i kërkojnë secilit grup të thotë dy ide të rëndësishme nga tabela e vet. Trajnerët japin mendime, kur u kërkohet. Trajnerët dhe pjesëmarrësit e tjerë sugjerojnë mënyra të tjera sesi mund të përdoren strategjitë. |
| 9:30 – 10:30<br>paradite  | Demonstrimi i mësimit të parë.   |
| 10:30 – 11:00<br>paradite | Pushim për kafe/çaj.   |
| 11:00 – 12:30<br>pasdite  | Zbërthimi i mësimit të parë bazë.<br>Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i parë bazë (grup i vogël).   |



|                         |   |
|-------------------------|---|
| 12:30 – 1:30<br>pasdite | Dreka.  |
| 1:30 – 3:00<br>pasdite  | Demonstrimi i mësimit të dytë bazë.   |
| 3:00 – 3:30<br>pasdite  | Pushim për kafe/çaj.  |
| 3:30 – 4:00<br>pasdite  | Zbërthimi i mësimit të dytë bazë.   |
| 4:00 – 5:00<br>pasdite  | Praktikë e drejtuar: zbatimi i strategjive nga mësimi i parë dhe i dytë bazë: grupe të vogla përgatisin mësim duke përdorur strategjitë e reja dhe tekstin e dhënë nga trajnerët. |
| 5:00 – 5:30<br>pasdite  | Diskutimi i mësimave: secili grup i vogël flet për mësimin e vet me një grup tjetër; grupi tjetër bën të njëjtën gjë.   |
| 5:30 – 6:00<br>pasdite  | Mbushja e fletë-daljeve.  |

#### **DITA E DYTË**

Modeli përsëritet në ditën e dytë dhe në seminarin vijues.

## **10. MATERIALET E NEVOJSHME PËR KURSIN**

Seminarët nuk kanë nevojë për shumë materiale. Nevoja më e ngutshme është për tekste. Në shtojcën e udhëzuesit **KLASAT MENDIMTARE** gjenden një grup tekstesh model. Ju mund të zgjidhni tekste të tjera, mbështetur në njohuritë tuaja për nevojat dhe interesat e pjesëmarrësve të seminarit. Ndër materialet e tjera të nevojshme janë:

- Kopje të programit për secilin pjesëmarrës.
- Etiketa me emrat.
- Tabak letre për kavaletën.
- Marker (shënues). (Dy për prezantuesin dhe dy për çdo tavolinë me katër vetë).
- Letër ngjitëse për të ngjitur në mur tabakët e letrës.
- Letër shkrimi, lapsa, dhe dosje për pjesëmarrësit .
- Kopje të teksteve për mësimet demonstruese dhe për praktikën e drejtuar.

## **11. MIDIS SEMINAREVE**

Midis seminareve duhet të ndodhin dy ose tri gjëra. Së pari, pjesëmarrësit duhet të provojnë të zbatojnë metodat, që kanë mësuar në seminar. Së dyti, ata duhet të mblidhen me kolegët në takimet vendore, që të diskutojnë përvojat e tyre me metodat dhe të shkëmbejnë ndihmë me

njëri tjetrin për të qenë të suksesshëm. Së treti, drejtuesit e seminarit mund t'i vizitojnë pjesëmarrësit në klasat e tyre.

## Zbatimi i metodave në klasë

Në fund të çdo seminari, pjesëmarrësit hartojnë plane orësh mësimore për lëndën që japin mësim. Planet e këtyre orëve duhet të përfshijnë metodat që kanë mësuar në seminar. Metodatat mund të përdoren në çdo fazë të orës mesimore.

| PARASHIKIMI  | NDËRTIMI I NJOHURIVE   | PËRFORCIMI   |
|--|--|--|
| Metodat në këtë fazë paraqesin një temë, që u kujtojnë nxënësve çfarë dinë për të, i drejtojnë ata të bëjnë pyetje si dhe të përgatiten të hulumtojnë për të gjetur përgjigje. | Metodat në këtë fazë u tregojnë nxënësve si të hulumtojnë për të gjetur përgjigjet për pyetjet që kanë bërë vetë. Ato i ndihmojnë nxënësit të ndërtojnë kuptimin, ndërkohë që kuptojnë rëndësinë e fakteve dhe të koncepteve, që u paraqiten në mësim. | Metodat në këtë fazë i bëjnë nxënësit të ngrenë pyetje si: “E çfarë atëherë? Çfarë mund të bëj me këtë, që sapo kam kuptuar?” Ndër metodat e kësaj faze futen strategjitë e diskutimit, të debatit, të ushtrimeve me shkrim, madje edhe projekte të shërbimit në bashkësi. |

Pjesëmarrësit zhvillojnë mësimin, që kanë planifikuar në seminar. Ata i zbatojnë metodat edhe në mësimet të tjera dhe i përdorin vazhdimisht, që nxënësit të mësohen me to. Pjesëmarrësit duhet t'u marrin mendime nxënësve për metodat e reja, duke i pyetur:

*A ju pëlqeu mënyra sesi e zhvilluam mësimin? Pse?*

*A mendoni se kjo lloj ore mësimore ju ndihmon? Pse?*

Pjesëmarrësit duhet të ruajnë planet e orëve të mësimin dhe kopjet e punimeve të nxënësve, që kanë bërë gjatë përdorimit të metodave. Po të jetë e mundur, mësuesit mund të organizojnë regjistrimin me video të mësimin. Ata duhet t'i sjellin këto informacione me vete, kur të takohen me kolegët e tyre në takimet vendore.

## Takimet vendore

Gjatë seminarit, drejtuesit e tij duhet të gjejnë kohë për të organizuar pjesëmarrësit në grupe vendore. Në varësi nga zona prej së cilës vijnë pjesëmarrësit, grupet vendore mund të organizohen në bazë shkolle, në qoftë se ka të paktën pesë mësues nga e njëjta shkollë. Ato mund të organizohen edhe në bazë qyteti, rrethi apo prefekturë.

Idealja do të ishte që, në çdo grup vendor, të ketë nga tre deri në dhjetë anëtarë. Njëri prej tyre duhet të caktohet përgjegjës. Ai duhet të gjejë një vend takimi dhe duhet të marrë leje për përdorimin e tij. Ky person do të jetë gjithashtu edhe drejtuesi i takimit në grup.

Personi që kryen rolin e “thirrësit të mbledhjes” (organizuesit) mund të ndryshojë nga takimi në takim. Por, është normale, që i njëjti person të caktohet si organizues i takimit disa herë rresht. Në qoftë se bëhet kështu, do të ishte mirë që këtij personi t’i jepej një kompensim modest. Po të ketë fonde, merrni në mbledhje edhe disa pije freskuese, biskota, etj.

Në takim, anëtarët e grupit me radhë, u tregojnë të tjerëve për mësimet, që kanë zhvilluar dhe për rezultatet, që kanë arritur. (Organizuesi duhet të gjykojë sesa kohë duhet t’i lihet secilit të flasë dhe duhet të përpiket, që mbledhja të përfundojë brenda një kohe të arsyeshme). Nëse ata tregojnë punimet e nxënësve ose shfaqin pjesë video të mësimet, aparaturat e nevojshme duhet të jenë në dispozicion. Mësuesi, që flet, duhet të thotë se cilat janë, sipas tij, arritjet e mësimet dhe të vërë në dukje problemet, që mund të ketë hasur. Të gjithë duhet të ndjehen të lirë për të ofruar sugjerime për zgjidhje.

Para mbylles së mbledhjes, grupi vendor duhet të vendosë, çfarë do të prezantojnë si grup në seminarin e ardhshëm.

## Vëzhgimet në klasë

Do të ishte mirë që drejtuesit e seminarit të shkonin në ndonjë orë mësimi të pjesëmarrësve. Kjo do t’ju krijojë një ide për kushtet dhe rrethanat në të cilat punojnë pjesëmarrësit, si janë nxënësit e tyre dhe çfarë materialesh kanë në dispozicion për të dhënë mësim. Ndërkohë që janë atje, duke vëzhguar një orë mësimore, ato mund të japin mendime e sugjerime të dobishme.

Gjithmonë, vizitat tek pjesëmarrësit duhet të organizohen paraprakisht. Duhet marrë leja nga drejtori i shkollës. Vizita duhet të jetë sa më pak zyrtare, që të jetë e mundur. Shumë sisteme shkollore kanë traditën e vëzhgimit nga inspektorët, përvojë kjo shumë stresuese. Kjo nuk është vizitë e këtij lloji! Drejtuesi i seminarit shkon në shkollë thjesht për të bërë lidhjen midis mjedisit dhe kushteve në të cilat japin mësim pjesëmarrësit e seminareve të MKLSH-së.

Në qoftë se mësuesi pajtohet paraprakisht, drejtuesi i seminarit mund të vëzhgojë një orë mësimi, ku përdoren metodat e MKLSH-së. Në këto raste, vëzhguesi duhet të ndjekë këto hapa.

a) **Të intervistojë (të bisedojë me) mësuesin përpara vëzhgimit.** Ftojini mësuesin të flasë për mësimin, të shpjegojë se cilat janë synimet, çfarë metodash do të përdorë dhe pse. Ai mund të flasë edhe për çdo gjë tjetër, që mendon se është e rëndësishme. Kërkoni nga mësuesi t’ju thotë çfarë mund të vëzhgoni. Në një orë mësimore, mund të ketë disa aspekte për të cilat mësuesi ka nevojë për ndihmë, si për shembull: mënyra e punës në grupe, organizimi i kohës, mënyrat për të siguruar pjesëmarrje maksimale të nxënësve, qartësia e udhëzimeve dhe e kërkesave, etj.

b) **Mbani shënim çfarë ndodh.** Përpikuni të shmangni fjalët, si “mirë,” “shumë bukur,” “interesante.” Në vend të tyre përdorni vëzhgime objektive, si: “një minutë mbasi dhatë detyrën, 21 nga 35 nxënës filluan të punonin. Një minutë më vonë, 34 nxënës po punonin. Disa nxënës u shpjeguan edhe një herë se çfarë kërkohej, disa të tjerëve, që nuk e kuptuan detyrën që në fillim.”

c) **Diskutoni: Raportoni për vëzhgimet, që keni bërë dhe u kërkoni mësuesve të japin mendimin e tyre.** Edhe po të ketë njerëz të tjerë aty rrotull, vëzhguesi duhet të planifikojë të bëjë një takim kokë më kokë me mësuesin për të diskutuar (pra, për t'i thënë se çfarë ka shënuar gjatë vëzhgimit të mësimit). Ndonëse është me vlerë, që në fillim të diskutimit të komentohen anët pozitive, komentet nuk duhet të bartin asnjë nuancë gjykimi. Vëzhguesi duhet të raportojë për ato, që ka parë dhe që ka dëgjuar dhe pastaj të ftojë mësuesin të thotë çfarë shkoi mirë. Mësuesit mund t'i kërkohet të vë në dukje fushat që kanë nevojë për përmirësim dhe, së bashku, mësuesi me vëzhguesin, mund të japin sugjerime sesi mund të bëhen përmirësimet.

## **“Shoku kritik”**

Në qoftë se drejtuesi i seminarit nuk ka mundësi të vëzhgojë një orë mësimi ose personi, që kryen vëzhgimin nuk është, mësuesi mund të thërrasë një “shok kritik.” Shoku kritik është një koleg, një mësues tjetër, që vëzhgon një orë të mësuesit. Në qoftë se një shok kritik vëzhgon një mësues, ai mund të ndjekë procedurat e përshkruara më lart. (Për më shumë informacion në lidhje me përdorimin e “shokut kritik”, shih kapitullin e 13-të më poshtë).

### **PAMJE E PËRGJITHSHME: STRUKTURA E SEMINARIT**

#### **VEPRIMTARI PARAPRAKE**

Ushtrime nxehjeje.  
Pamje e përgjithshme e seminarit.  
Raportime për përvojat e pjesëmarrësve me metodat e përdorura.

#### **MËSIMET DEMONSTRUESE (1, 2, 3, DHE 4)**

Përgatitja.  
Demonstrimi.  
Diskutimi.

#### **PRAKTIKË E DREJTUAR**

Pjesëmarrësit planifikojnë mësimet.  
Pjesëmarrësit zhvillojnë mikro-mësime.

#### **PLANIFIKIMI PËR ZBATIM**

Pjesëmarrësit përgatisin planet e orëve të mësimit duke përdorur metodat e mësimdhënies.  
Pjesëmarrësit ua paraqesin planet të tjerëve për të marrë mendime nga grupi.  
Ata planifikojnë të zhvillojnë orët model të mësimit, deri në një datë të caktuar.  
Ata planifikojnë të shkëmbejnë përvojat në takimet vendore.

#### **VLERËSIMI**

## 12. MONITORIMI DHE VLERËSIMI I PROJEKTIT

Një vend të rëndësishëm, për drejtuesit e projektit ose për trajnerin, zë monitorimi i projektit. Qëllimi i këtij monitorimi është të vlerësojë drejt plotësimin e synimeve dhe të identifikojë mënyrat e përmirësimit të projektit. Një mjet i fuqishëm monitorimi është fletë-dalja. Një nga traditat e MKLSH-së është që, në fund të çdo sesioni ditor, t'u shpërndajë pjesëmarrësve fletë-dalje. Një format i mirë për organizimin e fletë-daljeve është, që t'u kërkohet pjesëmarrësve t'u përgjigjen shkurtimisht dhe në mënyrë anonime pyetjeve të mëposhtme:

- 1) Çfarë konceptesh të rëndësishme keni mësuar gjatë sesionit të sotëm?
- 2) Çfarë pyetjeesh keni për idetë e paraqitura në seminar?
- 3) Çfarë komenti tjetër do të dëshironit të bënit?

Në seminarët e mëparshme ka qenë me mjaft dobi që trajnerët të takoheshin menjëherë, pas çdo seance ditore, për të lexuar fletë-daljet dhe për të reflektuar mbi punën e bërë gjatë ditës. Bazuar në këto të dhëna, trajnerët bëjnë ndryshime për ditën e ardhshme të punës.

Gjëja e parë, në rendin e ditës së nesërme, është që trajnerët t'i përgjigjen me gojë pyetjeve dhe komenteve. Në rastet kur disa pjesëmarrës kanë bërë të njëjtën pyetje, është e pranueshme, që pyetjet e tyre të kombinohen në një të vetme. Në qoftë se grupi i pjesëmarrësve është shumë i madh dhe koha është e kufizuar, është mirë që trajnerët të zgjedhin vetëm pyetjet më të rëndësishme. Meqenëse procesi është anonim, pjesëmarrësit kanë mundësi të shprehin dyshimet dhe shqetësimet e tyre për synimet e projektit, apo për strategjitë e paraqitura. Shqetësimet e tyre, shpesh, kanë të bëjnë me mënyrat e zbatimit të metodave të projektit në klasa të mëdha, në hapësira të vogla dhe me materiale të pakta. Ata shpesh janë të shqetësuar edhe për mosbashkëpunimin e drejtorëve të shkollave ose për probleme, që mund të krijohen me disiplinën. Shqetësimet e tyre janë të vërteta dhe meritojnë vëmendje.

Në përfundim të seminarit, duhet t'i pajisni pjesëmarrësit me një formular vlerësimi si ai i faqes 31, në këtë vëllim. Të dhënat e këtij pyetësori mund t'ju ndihmojnë të bëni ndryshime për përmirësimin e seminareve të ardhshme.

Vlerësimi i nevojave dhe veprimtaritë e monitorimit përgatitin terrenin për vlerësimin e mëvonshëm të projektit. Një vlerësim më zyrtar, mbi ndryshimet e bërë për përparimin e strategjive të mësimdhënies dhe mbi përmirësimin e arritjeve të nxënësve, mund të plotësojë nevojat e projektit për raportimet e jashtme.

### Vlerësimi i arritjeve të nxënësve dhe i punës së mësuesit

Ne kemi përgatitur një grup standardesh dhe rubrikash për nxënësit si dhe një grup standardesh dhe rubrikash për mësuesit, të cilat ndihmojnë në vlerësimin e projektit. Standardet përshkruajnë atë ç'ka pritet të realizohet deri në fund të projektit. Rubrikat ofrojnë një shkallë shumë përshkruese, të tipit Likert, për vlerësimin e arritjeve të nxënësve dhe të mësuesve drejt përbushjes së standardeve.

Këto standarde dhe rubrika e kanë origjinën në Kirgistan. Versioni i parë u hartua nga një grup mësuesish dhe dy vullnetarë të MKLSH-së. Më pas, ato u zyrtarizuan për të gjithë projektin e MKLSH-së, në dy takime të përfaqësuesve të vendeve të MKLSH-së, që u zhvilluan në

Budapest. Disa versione të tjera u miratuan për projektet në Azerbajxhan dhe Tanzani. Pastaj u hartua versioni i përgjithshëm për projektin e MKLSH-së, të cilin do ta gjeni tek Shtojcat.

## **Vlerësimi i ndryshimeve në punën e nxënësve**

Ndryshimet në të nxënit e nxënësve mund të vlerësohen në periudhë afatshkurtër, duke krahasuar nivelin sipas standardeve dhe rubrikave për nevojat përpara trajnimit (shih shtojcën A, Standardet dhe rubrikat për nxënësit). Kjo do të bëhet pas disa javësh ose muajsh trajnimi të mësuesve, që zbatojnë strategjitë e reja.

Në qoftë se qëllimi i vlerësimit është të testojë projektin, atëherë është e nevojshme të bëhen vëzhgime për të gjithë nxënësit. Vlerësimi mund të përqendrohet vetëm tek një grup i vogël nxënësish të çfarëdoshëm. Në qoftë se do të bëhet vlerësim me notë, për disa nxënës të veçantë, atëherë do të ishte e dëshirueshme të vëzhgohet secili nxënës përpara fillimit të projektit dhe pas një periudhe kohe. Vëzhgimi, pas një farë kohe, mund të kryhet pas disa muajsh trajnimi të vazhdueshëm për strategjitë e reja. Këto të dhëna mund të përdoren edhe për t'u vënë nota nxënësve.

Koordinatorët e projekteve janë më të interesuar për ndryshimet afatgjata në arritjet e nxënësve dhe të mësuesve. Në nivelin afatgjatë mund të përdoren të njëjtat metoda, që përdoren nga autoritetet arsimore vendore ose kombëtare.

## **Vlerësimi i ndryshimeve në punën e mësuesve**

Ndryshimet në sjelljen dhe në punën e mësuesve mund të vlerësohen edhe duke i përsëritur vëzhgimet disa javë ose disa muaj pasi është bërë vlerësimi i nevojave dhe pasi janë shqyrtuar rezultatet e seminarit. Kjo bën të mundur identifikimin e ndryshimeve në praktikën e tyre mësimdhënëse, mbështetur në standardet dhe në rubrikat për mësuesit, që janë përdorur në vlerësimin e nevojave (shih Shtojcën B, Standarde dhe rubrika për mësuesit). Ne rekomandojmë, që këto instrumente të përdoren si udhërrëfyese për trajnime të mëtejshme të personelit mësimor. Ato nuk duhen përdorur për vlerësimin publik të mësuesve të veçantë. Rezultatet e këtyre vëzhgimeve nuk duhet t'u jepen drejtorëve të shkollave apo drejtuesve të tjerë arsimorë.

Shumë mësues mendojnë se, këto instrumente janë të dobishme për kryerjen e vetë-vlerësimeve. Një nga strategjitë është, që mësuesit të zgjedhin një koleg dhe të vëzhgojnë orët e mësimi të njëri-tjetrit. Pastaj, në rolin e shokut kritik për njëri-tjetrin, të dy të diskutojnë anët e forta të secilit dhe fushat, ku kanë nevojë për trajnim apo këshillim të mëtejshëm. Bazuar në vëzhgimet e mësuesve, në nivel klase, lënde ose shkolle, mund të planifikohen veprimtari për zhvillimin profesional të personelit mësimor. Me qëllim që veprimtaritë e mëtejshme të zhvillimit profesional, të përputhen me nevojat reale të mësuesve, këta (mësuesit) nuk duhet të identifikohen. Këto të dhëna shërbejnë gjithashtu edhe për vlerësimet e nevojave, që mund të përligjin kërkimin e fondeve për organizimin e seminareve të tjera.

## Raportimi tek agjencitë e jashtme

Vëzhgimet krahasuese ose vëzhgimet e arritjeve të nxënësve dhe të zbatimit të strategjive të reja mësimdhënëse nga mësuesit, para dhe pas seminarit, janë shumë të vlefshme për t'ua raportuar agjencive të jashtme financuese. Rezultatet e testeve, të administruara nga jashtë, janë gjithashtu një mjet efektiv raportimi tek këto agjenci. Prova të dokumentuara, që dëshmojnë ndryshime pozitive, janë mjete bindëse për të raportuar arritjet tuaja tek këto agjenci si dhe për të mbështetur kërkesa të mëtejshme për fonde.

## 13. MBAJTJA GJALLË E LËVIZJES

Ju duhet t'u flisni të tjerëve për të rejat, që keni mësuar në seminare. Kjo mund të bëhet në shumë mënyra.

### “Shoku kritik”

Gjeni një “shok kritik”, që i kupton synimet tuaja. Në shumë gjuhë, fjala *kritik* ka disa kuptime: "të kesh rëndësi të veçantë," "të jesh në gjendje të ofrosh kritika dhe sugjerime", "të jesh analitik dhe, në këtë mënyrë, të jesh i dobishëm." Shoku kritik i bën të gjitha këto. Shoku kritik duhet të jetë personi, që ju e konsideroni koleg . Ata nuk kanë për detyrë t'ju gjykojnë, përkundrazi, ata duhet t'ju ndihmojnë të mendoni më shumë për vendimet, që do të merrni si mësues. Shoku kritik mund t'ju pyesë, nëse veprimtaria, që dukej aq e gjallë në pamje të parë, a thua i ndihmon VËRTET nxënësit, që të mendojnë në mënyrë krijuese? Shoku kritik është ai me të cilin pi një kafe, kur dita e punës nuk të ka ecur aq mirë dhe të kujton sesa shumë kanë përparuar nxënësit e tu. Shoku kritik është ai, që kënaqet kur mëson bashkë me ju.

Shpesh, shokët kritikë punojnë se bashku në grupe, ku një anëtar i grupit mban shënime për personin, çështja e të cilit po diskutohet, ndërkohë që një tjetër kujdeset, që të gjithë shokët të fokusohen në të njëjtën temë. Ndonjëherë, është e dobishme të keni një format të përcaktuar për bisedat midis shokëve kritikë. Ja një model që ka pasur sukses me shumë mësues-shokë.

1. Një person zgjedh ose e zgjedhin të flasë për çështjen/problemin e vet.
2. Ky person përshkruan situatën, duke u përpjekur ta japë atë në mënyrë shumë konkrete. Qëllimi është të jeni sa më objektivë, që të jetë e mundur.
3. Më pas, shoku kritik bën pyetje. Në këto pyetje nuk duhet të ketë nëntekste të fshehura; përkundrazi, ato kanë për qëllim që të krijojnë një tablo sa më të plotë të situatës. Ndosht që këto pyetje bëhen për të sqaruar diçka, që është parë ose dëgjuar ( p.sh. kur të dëgjova që the \_\_\_\_\_, po vrisja mendjen se cili mund të ishte qëllimi i përgjithshëm i mësimit. A ma sqaron pak, cili ishte qëllimi?). Herë të tjera, këto pyetje mund ta ndihmojnë individin, që të shtjellojë më tej idetë e veta ( p.sh.a ka ndonjë mënyrë tjetër sesi mund të bëhet kjo?).
4. Personi që “e ka” nuk është i detyruar t'i përgjigjet të gjitha pyetjeve. Ai mund të mbajë shënime dhe të mendojë për këto pyetje më vonë.
5. Së fundmi, shokët mund të bëjnë sugjerime, në qoftë se personi që “e ka” e kërkon këtë. Megjithatë, ndonjëherë, vetë veprimi i të folurit për një çështje mjafton për t'i dhënë mësuesit idenë për hapin e mëtejshëm.

6. Herën tjetër, kur të takoheni me shokun, pyeteni si i kanë shkuar punët. Mendimi se, dikush nuk i ka harruar problemet e tua dhe pyet për to, është vërtet një ndihmë.

## **Orë të hapura mësimi**

Një nga mënyrat më të mira për të kuptuar me të vërtetë metodat e reja, që po përdorni është që t'ua shpjegoni ato të tjerëve. Ftoni mësues nga shkolla juaj ose nga shkollat përreth në një "klasë të hapur", ku me vëzhguesit e ftuar të pra nishëm në klasë, do të bëni një orë mësimi duke përdorur metodat e MKLSH-së. Përpara se të fillojë mësimi, duhet t'u shpjegoni vizitorëve çfarë do të përpiqeni të bëni dhe pse. Mund t'u thoni gjithashtu çfarë do të ndjekin gjatë mësimit, si: ndërveprimin midis nxënësve, natyrën e diskutimit dhe kështu me radhë (Ndoshta, do të ishte mirë që, vëzhguesve, t'u jepet një kopje e standardeve të MKLSH-së, në mënyrë që ta kenë më të lehtë të kuptojnë se çfarë do të përpiqeni të arrini në këto orë mësimi.

Pas mësimit, duhet të planifikoni të bëni një seancë diskutimi. Aty mund të diskutoni se çfarë u arrit në mësim. Është po kaq e rëndësishme, që t'i ftoni vëzhguesit të bëjnë pyetje. Atyre duhet t'u kujtoni se MKLSH ka shumë më tepër metoda sesa mund të shihen në një orë të vetme mësimi si dhe duhet t'i nxisni të mësojnë më shumë për këto metoda, duke përfshirë edhe ato, që nuk u demonstruan. Ka të ngjarë që, shumë prej vëzhguesve do të shprehin interes për të mësuar zbatimin e metodave, që demonstruat. Duhet të jeni të përgatitur të organizoni seminare të tjera, të drejtuara nga trajnerë të kualifikuar, për t'iu përgjigjur interesit të tyre.

## **Shkëmbimet e vizitave të mësuesve**

Vizitat në klasat e mësuesve të tjerë të projektit të MKLSH-së janë gjithnjë një ide e mirë. Gjatë këtyre vizitave, mund të luani rolin e "shokut kritik" dhe të punoni së bashku për të përmirësuar përdorimin e metodave. Në qoftë se partneri juaj jep mësim në një shkollë tjetër, ju mund të merrni pjesë në një orë mësimi të hapur dhe t'u përgjigjeni pyetjeve, që mund të kenë vëzhguesit. "Ekspertit të jashtëm" (që jeni ju!) ndonjëherë ia vënë më shumë veshin sesa një njeriu të njohur, por kombinimi i të dyve do të ishte shumë i fuqishëm!

## **Konferencat**

Organizoni konferenca për mësuesit e MKLSH-së. Mësuesit, me radhë, mund të bëjnë prezantime para të gjithë pjesëmarrësve. MKLSH nuk është një projekt statik; të gjithë në projekt do të kenë ide të reja në lidhje me problemet, që u kanë dalë në mësimdhënien me metodat e MKLSH-së dhe zgjidhjet që kanë gjetur, me zbatimet e metodave ekzistuese në fusha të ndryshme lëndore, me metodat e tjera të mësimdhënies, që përputhen me filozofinë dhe praktikën e MKLSH-së, etj..

## **Gazetat dhe forumet në internet**

Është e rëndësishme që njerëzit, që përpiqen të zbatojnë praktikën e reja, të mbështesin dhe të ndihmojnë njëri tjetrin, sidomos kur nuk ekziston mundësia të bëhen mbledhje dhe takime. Gazetat dhe fletushkat e shtypura ose versionet e tyre elektronike, që u dërgohen personave të



regjistruar në një listë, janë rrugë të mira për ta siguruar këtë. Një mënyrë e suksesshme realizohet, kur drejtuesi shtron një pyetje të rëndësishme (për shembull, si përdoren metodat e MKLSH-së me nxënësit në zona, ku ka probleme varfërie dhe dhune) dhe pastaj kërkon nga dikush, që ka përvojë me këto çështje, të shkruajë për këtë temë në gazetë ose në forumet në internet. Më pas, të tjerët ftohen të shprehin idetë e tyre për temën.

## **SHTOJCA**

## SHTOJCA A: RUBRIKA DHE STANDARDE PËR PUNËN E NXËNËSVE

### STANDARDI I PARË

Nxënësi i përgjigjet si duhet pyetjeve të rendit të lartë dhe bën pyetje të rendit të lartë.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM   | I KËNAQSHËM  | SHUMË MIRË  |
|--|--|--|---|
| nxënësi i përgjigjet pyetjeve të rendit të lartë nga mësuesi ose nxënësit me përgjigje koherente dhe të mirë-informuara                          | I përgjigjet kryesisht pyetjeve që kërkojnë mbajtje mend përmendësh nga mësuesi ose nxënësit | Ndonjëherë arrin t'i përgjigjet pyetjeve të rendit të lartë nga mësuesi dhe shokët | Vazhdimisht i përgjigjet pyetjeve të rendit të lartë nga mësuesi ose nxënësit |
| Nxënësi bën pyetjeve të rendit të lartë dhe pyetjeve të hapura që bën mësuesi dhe nxënësit e tjerë që demonstrojnë koherencë dhe të nxënit aktiv | I bën mësuesit dhe nxënësve të tjerë pyetje që kërkojnë mbajtje mend përmendësh              | Ndonjëherë i bën mësuesit ose nxënësve të tjerë pyetje të rendit të lartë për      | Vazhdimisht i bën mësuesit dhe nxënësve të tjerë pyetje të rendit të lartë    |

## STANDARDI I DYTË

Nxënësit bëjnë punime me shkrim dhe me gojë që reflektojnë të menduarit kritik.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM  | I KËNAQSHËM  | SHUMË MIRË   |
|--|---|--|--|
| Punimet reflektojnë koherencë dhe kohezion në strukturë, që përshtaten me tekstin narrativ ose shpjegues                                   | I pafokusuar, reflekton mungesë koherence dhe kohezioni në strukturë  | Në përgjithësi koherent dhe koheziv në strukturë   | Shumë i fokusuar, reflekton koherencë dhe kohezion në strukturë  |
| Punimi përfundimtar/i botuar reflekton përsosmëri në drejtshkrim, pikësim dhe sintaksë   | Përmban gabime të shumta, të papërshtatshme për moshën, në drejtshkrim, pikësim dhe sintaksë                                | Përmban disa gabime, të përshtatshme për moshën, në drejtshkrim, pikësim dhe sintaksë            | Përmban shumë pak gabime në drejtshkrim, pikësim dhe sintaksë  |
| Punimi përfundimtar/i botuar përmban ide ose tema të shprehura qartë që lidhen më mënyrë logjike dhe koherente me informacionin mbështetës | Nuk përmban ide ose tema të shprehura qartë, dhe ato nuk lidhen më mënyrë logjike dhe koherente me informacionin mbështetës | Përfshin idetë kryesore, dhe temat zakonisht janë të lidhura me informacionin mbështetës         | Përfshin ide kryesore dhe tema të shprehura qartë dhe të lidhura në mënyrë koherente me informacionin mbështetës |
| Informacioni reflekton burime të vlefshme dhe të besueshme   | Nuk ka burime të vlefshme dhe të besueshme  | Shpesh mbështetet me burime të vlefshme dhe të besueshme   | Gjithmonë mbështetet me burime të vlefshme dhe të besueshme  |
| Punimi përfundimtar/i botuar shpreh vëmendje për audiencën, ka një fjalor të pasur dhe të përshtatshëm, dhe një stil të lexueshëm          | Nuk është planifikuar për një audiencë dhe i mungon fjalori i përshtatshëm  | Shpesh i drejtohet një audience të planifikuar, me fjalorin e duhur dhe me një stil të lexueshëm | Vazhdimisht i drejtohet një audience të planifikuar, me fjalorin e duhur dhe me një stil të lexueshëm            |
| Punimi përfundimtar/i botuar përmban prova që mbështesin premisat dhe përfundimet  | I mungojnë provat për të mbështetur premisat dhe përfundimet  | Shpesh përmban prova që mbështesin premisat dhe përfundimet                                      | Vazhdimisht përmban prova që mbështesin premisat dhe përfundimet   |
| Punimi tregon për përdorimin e strategjive të parashkrimit (p.sh. stuhi mendimesh, grupimin, hartat e tregimeve)                           | Përmban elementë të strategjive të parashkrimit   | Përmban elementë të strategjive të parashkrimit  | Përmban vazhdimisht elementë të strategjive të parashkrimit  |

## STANDARDI I TRETË

Nxënësi demonstroi nismë, motivim, dhe përvetësim brenda dhe jashtë klasës.

| TREGUESI  | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM   | I KËNAQSHËM  | SHUMË MIRË   |
|---|--|--|--|
| nxënësi nis projekte ose veprimtari që lidhen me detyrat e klasës por shkojnë përtej tyre   | Nuk nis projekte ose veprimtari përveç detyrave të klasës  | Ndonjëherë nis projekte ose veprimtari që lidhen me detyrat e klasës por shkojnë përtej tyre   | Shpesh nis projekte ose veprimtari që lidhen me detyrat e klasës por shkojnë përtej tyre   |
| nxënësi demonstroi të nxënit përtej klasës duke diskutuar çështjet e mësimi me nxënësit e tjerë, mësuesit dhe njerëz të tjerë jashtë mjedisit të klasës | rrallë demonstroi të nxënit përtej klasës duke diskutuar çështjet e mësimi me nxënësit e tjerë, mësuesit dhe njerëz të tjerë jashtë mjedisit të klasës | ndonjëherë demonstroi të nxënit përtej klasës duke diskutuar çështjet e mësimi me nxënësit e tjerë, mësuesit dhe njerëz të tjerë jashtë mjedisit të klasës | demonstroi shpesh të nxënit përtej klasës duke diskutuar çështjet e mësimi me nxënësit e tjerë, mësuesit dhe njerëz të tjerë jashtë mjedisit të klasës |
| nxënësi kërkon burime përtej atyre që ka në shkollë (p.sh., biblioteka, internet, gazeta, muze)   | rrallë kërkon burime përtej atyre që ka në shkollë (p.sh., biblioteka, internet, gazeta, muze)   | ndonjëherë kërkon burime përtej atyre që ka në shkollë (p.sh., biblioteka, internet, gazeta, muze)   | shpesh kërkon burime përtej atyre që ka në shkollë (p.sh., biblioteka, internet, gazeta, muze)   |
| nxënësi i përgjigjet siç duhet pyetjeve dhe thëniesve të mësuesit dhe të nxënësve pa ndihmë   | rrallë i përgjigjet siç duhet pyetjeve dhe thëniesve të mësuesit dhe të nxënësve pa ndihmë   | ndonjëherë i përgjigjet siç duhet pyetjeve dhe thëniesve të mësuesit dhe të nxënësve pa ndihmë   | i përgjigjet shpesh siç duhet pyetjeve dhe thëniesve të mësuesit dhe të nxënësve pa ndihmë   |
| nxënësi përfshihet në strategji të reja pa u shtyrë   | rrallë përfshihet në strategji të reja pa u shtyrë   | ndonjëherë përfshihet në strategji të reja pa u shtyrë   | shpesh përfshihet në strategji të reja pa u shtyrë   |

## STANDARDI I KATËRT

Nxënësi demonstroi vetë-besim në të nxënë, pyetje, analizë dhe në shprehjen e ideve, qëndrimeve dhe mendimeve.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM  | I KËNAQSHËM   | SHUMË MIRË  |
|--|---|---|---|
| nxënësi kërkon mendim për idetë, qëndrimet dhe mendimet nga mësuesi dhe nxënësit e tjerë   | rrallë kërkon mendim për idetë, qëndrimet dhe mendimet nga mësuesi dhe nxënësit e tjerë   | ndonjëherë kërkon mendim për idetë, qëndrimet dhe mendimet nga mësuesi dhe nxënësit e tjerë   | kërkon shpesh mendim për idetë, qëndrimet dhe mendimet nga mësuesi dhe nxënësit e tjerë   |
| nxënësi i dallon dhe reagon siç duhet ndaj të metave në përmbajtje ose në strukturën e arsyetimit të vet                         | rrallë i dallon dhe reagon siç duhet ndaj të metave në përmbajtje ose në strukturën e arsyetimit të vet                         | ndonjëherë i dallon dhe reagon siç duhet ndaj të metave në përmbajtje ose në strukturën e arsyetimit të vet                         | i dallon shpesh dhe reagon siç duhet ndaj të metave në përmbajtje ose në strukturën e arsyetimit të vet                         |
| nxënësi i shqyrton thëniet e specialistëve për konsistencën e logjikës dhe vlefshmërinë e përmbajtjes                            | rrallë i shqyrton thëniet e specialistëve për konsistencën e logjikës dhe vlefshmërinë e përmbajtjes                            | ndonjëherë i shqyrton thëniet e specialistëve për konsistencën e logjikës dhe vlefshmërinë e përmbajtjes                            | i shqyrton shpesh thëniet e specialistëve për konsistencën e logjikës dhe vlefshmërinë e përmbajtjes                            |
| Nxënësi shpreh dhe mbron qëndrime dhe vendime të arsyetuara mirë dhe të mbështetura me prova kur has në kundërshtimin e shumicës | rrallë shpreh dhe mbron qëndrime dhe vendime të arsyetuara mirë dhe të mbështetura me prova kur has në kundërshtimin e shumicës | ndonjëherë shpreh dhe mbron qëndrime dhe vendime të arsyetuara mirë dhe të mbështetura me prova kur has në kundërshtimin e shumicës | shpesh shpreh dhe mbron qëndrime dhe vendime të arsyetuara mirë dhe të mbështetura me prova kur has në kundërshtimin e shumicës |

## STANDARDI I PESTË

Nxënësi gjen, analizon dhe sintetizon informacionin dhe anshmëritë e veta.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM  | I KËNAQSHËM   | SHUMË MIRË  |
|--|---|---|---|
| nxënësi demonstroi aftësinë për të gjetur dhe vlerësuar informacionin nga burime të shumta informacioni/të dhënash                       | rrallë demonstroi aftësinë për të gjetur dhe vlerësuar informacionin nga burime të shumta informacioni/të dhënash                       | ndonjëherë demonstroi aftësinë për të gjetur dhe vlerësuar informacionin nga burime të shumta informacioni/të dhënash                       | demonstroi shpesh aftësinë për të gjetur dhe vlerësuar informacionin nga burime të shumta informacioni/të dhënash                       |
| nxënësi i pranon anshmëritë e veta dhe i shpjegon ato në punimin e vet   | rrallë i pranon anshmëritë e veta dhe i shpjegon ato në punimin e vet   | ndonjëherë i pranon anshmëritë e veta dhe i shpjegon ato në punimin e vet   | i pranon shpesh anshmëritë e veta dhe i shpjegon ato në punimin e vet   |
| nxënësi monitoron të kuptuarit e vet dhe dallon gabimet që bën në përmbajtje dhe arsyetim  | rrallë monitoron të kuptuarit e vet dhe dallon gabimet që bën në përmbajtje dhe arsyetim  | ndonjëherë monitoron të kuptuarit e vet dhe dallon gabimet që bën në përmbajtje dhe arsyetim  | shpesh monitoron të kuptuarit e vet dhe dallon gabimet që bën në përmbajtje dhe arsyetim  |
| nxënësi klasifikon dhe kategorizon të dhënat/informacionin në skema të shumta kategorizimi ose klasifikimi                               | rrallë klasifikon dhe kategorizon të dhënat/informacionin në skema të shumta kategorizimi ose klasifikimi                               | ndonjëherë klasifikon dhe kategorizon të dhënat/informacionin në skema të shumta kategorizimi ose klasifikimi                               | shpesh klasifikon dhe kategorizon të dhënat/informacionin në skema të shumta kategorizimi ose klasifikimi                               |
| nxënësi demonstroi përdorim të njohurive ekzistuese dhe të atyre të reja për të formuluar, shprehur dhe mbrojtur ide dhe mendime të reja | rrallë demonstroi përdorim të njohurive ekzistuese dhe të atyre të reja për të formuluar, shprehur dhe mbrojtur ide dhe mendime të reja | ndonjëherë demonstroi përdorim të njohurive ekzistuese dhe të atyre të reja për të formuluar, shprehur dhe mbrojtur ide dhe mendime të reja | Shpesh demonstroi përdorim të njohurive ekzistuese dhe të atyre të reja për të formuluar, shprehur dhe mbrojtur ide dhe mendime të reja |
| nxënësi përmbledh ide dhe mendime të reja në argumentime të arsyetuara me shkrim dhe me gojë   | rrallë përmbledh ide dhe mendime të reja në argumentime të arsyetuara me shkrim dhe me gojë   | ndonjëherë përmbledh ide dhe mendime të reja në argumentime të arsyetuara me shkrim dhe me gojë   | Shpesh përmbledh ide dhe mendime të reja në argumentime të arsyetuara me shkrim dhe me gojë   |

## STANDARDI I GJASHTË

Nxënësi zbaton të menduarit kritik në matematikë dhe shkencë.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM  | I KËNAQSHËM   | SHUMË MIRË   |
|--|---|---|--|
| nxënësi demonstroi aftësi për të krijuar hipotezat e veta të mirë-informuara                       | rrallë demonstroi aftësi për të krijuar hipotezat e veta të mirë-informuara                         | Ndonjëherë demonstroi aftësi për të krijuar hipotezat e veta të mirë-informuara                         | Shpesh demonstroi aftësi për të krijuar hipotezat e veta të mirë-informuara                                  |
| nxënësi i mbledh, organizon dhe, kur duhet, i kuantifikon, dhe i paraqet të dhënat ashtu siç duhet | I pa aftë të mbledhë, organizojë, kualifikojë apo paraqesë të dhënat ashtu siç duhet                | ndonjëherë i aftë të mbledhë, organizojë, kualifikojë apo paraqesë të dhënat ashtu siç duhet            | Vazhdimisht i aftë të mbledhë, organizojë, kualifikojë apo paraqesë të dhënat ashtu siç duhet                |
| nxënësi përmbledh dhe analizon të dhënat e reja në lidhje me njohuritë e mëparshme                 | I pa aftë të përmbledhë ose analizojë të dhënat e reja në lidhje me njohuritë e mëparshme           | shpesh i aftë të përmbledhë ose analizojë të dhënat e reja në lidhje me njohuritë e mëparshme           | Vazhdimisht i aftë të përmbledhë ose analizojë të dhënat e reja në lidhje me njohuritë e mëparshme           |
| nxënësi nxjerr përfundime të arsyetuara dhe të mbrojtshme nga rezultatet e analizave               | rrallë nxjerr përfundime të arsyetuara dhe të mbrojtshme nga rezultatet e analizave                 | ndonjëherë nxjerr përfundime të arsyetuara dhe të mbrojtshme nga rezultatet e analizave                 | shpesh nxjerr përfundime të arsyetuara dhe të mbrojtshme nga rezultatet e analizave                          |
| nxënësi i interpreton rezultatet e analizave në argumentime të arsyetuara dhe të mbrojtshme        | I pa aftë të interpretojë rezultatet e analizave përmes argumenteve të arsyetuara dhe të mbrojtshme | shpesh i aftë të interpretojë rezultatet e analizave përmes argumenteve të arsyetuara dhe të mbrojtshme | Vazhdimisht i aftë të interpretojë rezultatet e analizave përmes argumenteve të arsyetuara dhe të mbrojtshme |



## SHTOJCA B: STANDARDE DHE RUBRIKA TË PUNËS SË MËSUESIT

### STANDARDI I PARË

Mësuesi krijon klasa me në qendër nxënësin, ku secili nxënës vlerësohet si individ.

| TREGUESI  | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM   | I KËNAQSHËM  | SHUMË MIRË  |
|---|--|--|---|
| mësuesi nxit interpretime të ndryshme të temës  | Kërkon ritregim përmendësh të përgjigjes së saktë                                    | Pranon disa përgjigje të ndryshme  | Vazhdimisht nxit dhe pranon përgjigje të ndryshme   |
| mësuesi i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin me prova idetë dhe mendimet e tyre | rrallë i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin me prova idetë dhe mendimet e tyre | shpesh i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin me prova idetë dhe mendimet e tyre | vazhdimisht i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin me prova idetë dhe mendimet e tyre |

### STANDARDI I DYTË

Mjedisi i klasës i përgatitur nga mësuesi pasqyron përmbajtjen, parimet, veprimtaritë e të nxënët dhe strategjitë e grupit të përshtatshme për mësimin.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM   | I KËNAQSHËM  | SHUMË MIRË  |
|--|--|--|---|
| mësuesi ia përshtat organizimin e klasës nevojave të mësimit dhe ndërveprimet efektiv të grupeve të nxënësve | Nxënësit janë në rreshta; nuk e përshtat klasën për veprimtari të ndryshme | shpesh e ndryshon vendosjen e nxënësve për veprimtari të ndryshme    | Shpesh e ndryshon vendosjen e nxënësve, sipas nevojës, për veprimtari të ndryshme |
| mësuesi siguron që punimet e nxënësve të vendosen në mjedisin e klasës dhe nëpër mure                        | rrallë i nxit nxënësit të shprehin ose mbështesin idetë dhe mendimet       | shpesh i nxit nxënësit të shprehin ose mbështesin idetë dhe mendimet | vazhdimisht i nxit nxënësit të shprehin ose mbështesin idetë dhe mendimet         |

## STANDARDI I TRETË

Mësuesi paraqet me efektivitet përmbajtjen e lëndës sipas kurrikulumi kombëtar.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM  | I KËNAQSHËM   | SHUMË MIRË  |
|--|---|---|---|
| mësuesi e trajton përmbajtjen e kurrikulumi në disa mënyra për të siguruar që ta kuptojnë atë që mësojnë | Gjithmonë jep mësim në të njëjtën mënyrë, pavarësisht nga përmbajtja apo nevojat e nxënësve | ndonjëherë përdor strategjitë e të nxënit aktiv dhe teknikat e të nxënit në bashkëpunim | Përdor shpesh strategjitë e të nxënit aktiv, si D-D-M, mësimdhënien reciproke dhe teknikat e të nxënit në bashkëpunim |

## STANDARDI I KATËRT

Mësuesi integron çështje ndër-lëndore, HIV/AIDS, çështjet gjinore, të mjedisit, dhe të drejtat e fëmijëve në programin e mësimdhënies.

| TREGUESI  | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM   | I KËNAQSHËM  | SHUMË MIRË   |
|---|--|--|--|
| mësuesi trajton çështje ndër-lëndore në klasë   | rrallë trajton çështje ndër-lëndore në diskutimet në klasë                           | ndonjëherë trajton çështje ndër-lëndore në diskutimet në klasë                           | shpesh trajton çështje ndër-lëndore në programin e përditshëm                        |
| mësuesi ofron mundësi shkrimi dhe leximi që nxënësit të shprehin mendimin e tyre për çështje ndër-lëndore | rrallë u ofron nxënësve mundësi të lexojnë dhe të shkruajnë për çështje ndër-lëndore | ndonjëherë u ofron nxënësve mundësi të lexojnë dhe të shkruajnë për çështje ndër-lëndore | Shpesh u ofron nxënësve mundësi të lexojnë dhe të shkruajnë për çështje ndër-lëndore |

## STANDARDI I PESTË

Mësuesi harton një mësimdhënie që nxit të nxënëit aktiv.

| TREGUESI  | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM   | I KËNAQSHËM   | SHUMË MIRË   |
|---|--|---|--|
| mësuesi përdor metoda mësimdhënieje të të nxënëit aktiv   | Përdor stilin e shpjegimit/leksionit pothuaj gjithë kohën                        | Përdor shpesh stilin e shpjegimit/leksionit; nxënësit bëjnë disa pyetje   | rrallë përdor stilin e shpjegimit/leksionit; shpesh bën që nxënësit t'i përgjigjen njëri-tjetrit dhe jo mësuesit |
| mësuesi përdor një përzjerje veprimtarish të pavarura, në dyshe, grupe të vogla dhe me të gjithë klasën | Nxënësit marrin pjesë në mësim si një klasë e tërë                               | nxënësit ndonjëherë punojnë në dyshe dhe në grupe të vogla                | nxënësit punojnë shpesh në dyshe dhe në grupe të vogla   |
| mësuesi menaxhon me kujdes kohën për çdo veprimtari   | Nuk e menaxhon kohën; nuk merr parasysh natyrën e mësimin apo nevojat e nxënësve | shpesh e menaxhon kohën sipas natyrës së mësimin dhe nevojave të nxënësve | Vazhdimisht e planifikon kohën sipas natyrës së mësimin dhe nevojave të nxënësve                                 |

## STANDARDI I GJASHTË

Mësuesi përdor pyetje të menduara mirë për të nxitur të menduarit e rendit të lartë.

| TREGUESI   | KA NEVOJË PËR PËRMIRËSIM  | I KËNAQSHËM   | SHUMË MIRË   |
|--|---|---|--|
| mësuesi bën pyetje të rendit të lartë që provokojnë të menduarit e nxënësve  | Vazhdimisht bën pyetje të rendit të ulët, pyetje riprodhuese                | shpesh bën pyetje të rendit të lartë  | Vazhdimisht bën pyetje të rendit të lartë  |
| mësuesi i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin idetë dhe mendimet e tyre | rrallë i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin idetë dhe mendimet e tyre | shpesh i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin idetë dhe mendimet e tyre | Vazhdimisht i nxit nxënësit të shprehin dhe mbështesin idetë dhe mendimet e tyre |

## **SHTOJCA C: SI MËSOJNË NXËNËSIT: TEZË E PARIMEVE THEMELORE**

Zhvillimi i Mendimit Kritik Gjatë Leximit dhe Shkrimit ofron një grup strategjish koherente të mësimit, që kanë për qëllim ta bëjnë procesin e të nxënësve më aktiv dhe orët e mësimit më të hapura ndaj pjesëmarrjes së nxënësve. Projekti i vë theksin më shumë praktikës sesa teorisë. Sidoqoftë, strategjitë e zgjedhura mbështeten në disa tradita kërkimore të respektuara në fushën e arsimit, si: nga tradita konstruktiviste, që lidhet me Zhan Piazhenë (Jean Piaget, 1955), Lev Vigotskin (Vygotsky, 1969) dhe të tjerë; nga projekti i të nxënësve meta-kognitiv, që lidhet me emrat e An L. Braun (Ann L. Brown, 1978), Donald Greivz (Donald Graves, 1982) dhe të tjerë; nga disa rryma kërkimore dhe zbatuese në fushën e të menduarit kritik dhe nga hulumtimet në fushën e edukimit qytetar, sidomos në atë për përgjegjësi shoqërore.

### **Konstruktivizmi**

Konstruktivizmi thekson rolin aktiv të nxënësve në krijimin ose “ndërtimin” e njohurive nga veprimtaritë e tyre të hulumtimit, të zbulimit dhe të arsytimit. Teoria konstruktiviste e të nxënësve thotë se, duke qenë se ne i interpretojmë përvojat e reja nën dritën e kuptimeve që kemi ndërtuar nga përvojat e mëparshme, kuptimet e krijuara më parë e pajisin nxënësit me skema ose korniza kognitive, që shërbejnë si bazë për kuptimet, që do të ndërtohen më vonë.

Si shembull të konstruktivizmit në veprim, shqyrtoni këtë eksperiment.

*Dy grupe grash lexojnë një tekst të shkurtër për një dasmë. Pasi e lexojnë, të gjitha shkruajnë përmbajtjen e asaj që kanë lexuar. Njëri grup shkroi një tregim të trishtuar për një martesë me shkuesi. Gratë vunë në dukje statusin e ndryshëm të familjeve (të nënkuptuar nga profesionet e baballarëve gjegjësisht). Kështu, hidhnin hipoteza për sasinë e parave, që duhet t'i paguante familja e nuses familjes së dhëndrit. Disa prej tyre aluduan për vitet e rënda, që e prisnin nusen e re, sapo të hynte në familjen e zgjeruar të të shoqit, si anëtarja më pak e respektuar nga të gjithë.*

*Grupi tjetër shkroi për një rast të gëzueshëm. Ato kujtuan sesa shokë e miq kishin ardhur nga larg, bënë përshkrime të hollësishme të fustanit të nuses dhe shtuan nga vetja edhe detaje të tjera, si vendi romantik ku çifti do të shkonte për muajin e mjaltit.*

*Si mund të shpjegohen këto dallime? Grupi i parë i grave jetonte në Indinë e Jugut, kurse grupi i dytë jetonte në një lagje të klasës së mesme në Shtetet e Bashkuara. Të dy grupet, me sa duket, e kishin interpretuar këtë tekst relativisht asnjëherë, sipas gjërave që dinë për dasmat. Duke u shprehur me terma teknike, ato e ndërtuan kuptimin e dasmës nga skemat (njohuritë ekzistuese), që kishin në kokë për dasmat. (Pitchert dhe Anderson, 1977)*

### **Njohuritë e ndërtuara dhe ato të marra**

A ndërtohet të gjithë të nxënësve? Zhan Piazhe bënte dallim midis llojeve të njohurive, që zbulohen me anë të të nxënësve aktiv, nga njëra anë, dhe “njohurive shoqërore arbitrare” ose njohurive faktike, që duhen marrë nga të tjerët, nga ana tjetër. Si shembuj të njohurive, që mund të zbulohen përmes përvojës dhe reflektimit, sjellim rastin kur kuptomë, që sasinë e objekteve nuk ndryshojnë, në qoftë se atyre u ndryshohen vendet, ose të kuptuarit e natyrës së paragjyqimeve racore duke e vuajtur atë vetë në kurriz. Një shembull i njohurive arbitrare

shoqërore, pra i një fakti që duhet të merret nga të tjerët, është përgjigjja ndaj pyetjes, "Kush ka qenë Papa i katërbëdhjetë në Romë?"

Fakti që ekzistojnë pak a shumë dy kategori njohurish: e para, njohuri të ndërtuara në mënyrë aktive nga hulumtimi dhe, e dyta, "njohuri të marra", që përftohen në mënyrë pasive, ka domethënie dhe rrjedhoja të rëndësishme për arsimin. Njohuritë, që vijnë krejtësisht nga zbulim/hulumtimi, janë njohuri të llojit shumë të përdorshëm: ne mësojmë duke e zbuluar vetë se ç'është "e nxehtë" dhe ç'është "ftohtë", apo çfarë do të thotë "e rëndë" dhe çfarë "e lehtë" dhe këto koncepte i përdorim në jetën tonë të përditshme. Por, të nxënimit individual përmes zbulimit mund të jetë një proces shumë i ngadalshëm: sa prej nesh do të mund ta zbulonin, gjatë jetës, ekuacionin e fuqisë së katërt, apo strukturën e atomit, apo mënyrën për të përmbledhur mençurinë dhe misterin në meditime koncize siç bëjnë mësimet e Budës? Dhe në fakt, vetë institucioni i arsimit mbështetet në premisën se, një njeri, në fëmijërinë e vet, nuk ka mundësi të rizbulojë nga e para, qoftë edhe një fraksion të vogël të dijes, nga ajo që kanë mbledhur shumë breza shkencëtarësh, dijetarësh dhe artistësh me punën e tyre. Përveç kësaj, të nxënimit individual përmes zbulimit mund të jetë i ndryshëm nga një njeri te tjetri. Ky ndryshim i ka bërë mendimtarë si Lev Vigotski të shqetësohen, sepse, sipas tyre, të nxënimit pa praninë e një modeli të arsimuar e të menduar mirë, mund të çojë në "koncepte spontane", që kanë ndryshim të madh dhe të papranueshëm nga "konceptet shkencore", me anë të të cilave njerëzit e arsimuar kanë klasifikuar gjërat e botës. Rezultati i kësaj do të ishte një mendje e mbushur plot me gjëra të pasakta dhe bestytëni.

Por, në skajin tjetër, një qasje ndaj mësimdhënies, që transmeton në mënyrë pasive "njohuri shkollore", pa angazhuar proceset zbuluese të nxënësit, shpesh çon në shkëputje të njohurive të përdorshme nga ato të papërdorshme. Në këtë rast, "idetë inerte", që vijnë nga kurrikulumit 'lundrojnë' krejt të shkëputura nga nocionet orientuese me të cilat një njeri, qoftë ky edhe një njeri i mirë-arsimuar, negocion problemet e vërteta të jetës së vet (Whitehead, 1957; Gardner, 1991). Gardner na tregon për rastin e studentëve të shkencave politike, në një universitet prestigjioz, të cilët harrojnë shkollimin, që kanë marrë dhe kruajnë kokën si të dehurit në pijetore, kur u bëhet pyetje për kandidatit e tyre të parapëlqyer. Por, këto gjëra i dimë edhe pa këta shembuj. Rezultati i të nxënimit të copëzuar e të shkëputur është shpenzim i kotë i përpjekjeve tona arsimore, për aq kohë sa ajo çka mësojnë nxënësit tanë nuk ka pothuaj asnjë dobi praktike për ta.

Si ta zgjidhim këtë problem?

Disa studiues të arsimit e kanë trajtuar problemin e shkëputjes së njohurive të ndërtuara nga "njohuritë shkollore", duke e orientuar ndërtimin aktiv të njohurive nga nxënësit drejt lëndëve që përbëjnë kurrikulën shkollore. Ata shfrytëzojnë kureshtjen e natyrshme të nxënësve për pyetjet, që bëjnë dijetarët e fushave të ndryshme si dhe i nxisin nxënësit të hulumtojnë duke përdorur të njëjtat metoda hulumtimi, që përdorin edhe shkencëtarët. Sipas kësaj pikëpamjeje, lëndët shkollore nuk konceptohen si depo me informacione statike, por si mënyra hulumtimi, si mënyra diturish. Ky orientim ka sjellë lindjen e metodave me bazë hulumtimin në arsim, që nxisin nxënësit të bëjnë pyetje dhe i bëjnë ata të mendojnë brenda "strukturave të disiplinave" (Bruner, 1965; Saul, *et. al.*, 1993).

Sidoqoftë, pyetjet nga lëndët e ndryshme nuk janë të mjaftueshme. Nxënësit patjetër duhet të kenë një bazë njohurish për një temë ose lëndë, në mënyrë që hulumtimi i tyre të jetë produktiv. Në qoftë se të kuptuarit konceptohet si interpretim i informacionit të ri nën dritën e strukturave të njohurive ekzistuese (shih diskutimin e teorisë së skemave në vijim), atëherë

është e rëndësishme, që nxënësit të ndihmohen të fitojnë një bazë idesh orientuese për shumë tema, ( është fjala për atë që disa psikologë e quajnë “njohuri për botën”) në mënyrë që të jenë të pajisur ashtu siç duhet për të ndërtuar kuptime vetjake për një gamë lëndësh. (Një dijetar në fushën e shkencave shoqërore, E.D. Hirsch, Jr. [1987], i quan këto njohuri bazë “kulturë”, por kundërshtitë, që kanë rrethuar propozimin e tij në lidhje me rritjen e bagazhit të “njohurive kulturore” të nxënësve, na paralajmërojnë për rrezikun se, mund të përfundojmë pikërisht atje ku e nisëm. Pra, përqendrimi në dhënien e “njohurive për botën” ose të “njohurive kulturore” nuk duhet të uzurpojë veprimtaritë hulumtuese të nxënësve).

Për ta përmbledhur, mund të themi se, ka shumë të dhëna, që mbështesin përfundimin, se të nxënët ka më shumë rezultat, kur drejtohet aktivisht nga proceset zbuluese të nxënësit. Pra, mësuesi ideal duhet të shërbejë si model i hulumtimit të disiplinuar, duhet të nxisë kureshtjen dhe zbulimin me anë të detyrave dhe pyetjeve që bën si dhe duhet t’u japë nxënësve informacion themeltar të mjaftueshëm, për të kërkuar dhe për të organizuar njohuritë.

Kohët e fundit, nga konstruktivizmi kanë dalë dy shkolla të rëndësishme të teorisë së të nxënët.

### **Teoria e skemave**

Shpërthimi i punës kërkimore në fushën e psikologjisë kognitive, në vitet 1970 dhe 1980, krijoi një vëllim të madh teorizimesh dhe kërkimesh shkencore, për të nxënët, në përgjithësi dhe leximin e shkrimit, në veçanti. Ndonëse këto kërkime shkencore u zhvilluan në fronte të ndryshme, ia vlen të përmendim punimet e Richard Andersonit dhe të kolegëve të tij (1985), të cilët krijuan një program teorik dhe kërkimor të quajtur teoria e skemave, që mbështetet në teoritë e konstruktivizmit. Puna e Anderson, et. al., tregoi rëndësinë e veprimtarisë së nxënësit në ndërtimin e njohurive, si dhe rëndësinë e njohurive ekzistuese të nxënësit në procesin e të nxënët.

Puna e psikologëve kognitivë, në përgjithësi dhe e teoricienëve të skemave, në veçanti, ka frymëzuar krijimin e teknikave të reja, që nxisin kërkimin aktiv të nxënësve për dije. Ndër to është edhe modeli Evokim/Realizim i kuptimit/Reflektim, strategjia Di-Dua të di-Mësoj ose “D-D-M” (Ogle, 1986), mësimdhënia reciproke (Palincsar dhe Brown 1984) dhe strategjia Pyetje Autorit, ose “P-A” (Beck, 1997). Psikologjia kognitive ka ofruar gjithashtu mbështetje teorike dhe kërkimore për shumë metoda të mësimdhënies, që tashmë përdoren gjerësisht, si strategjia Veprimtaria Lexim-Mendim i Drejtuar ose VLMD (Stauffer, 1975).

### **Kritika reaguese e lexuesit**

Kur teoria konstruktiviste e të nxënët zbatohet në letërsi, tradita më e përshtatshme e kritikës është kritika reaguese e lexuesit ose kritika subjektive. E formuluar nga Louise Rosenblatt (1978) dhe David Bleich (1975), teoria e reagimit të lexuesit thekson rolin e lexuesit në ndërtimin e kuptimit letrar: që nga përfytyrimi i rrethanave dhe i personazheve përmes pamjeve e ndjenjave, që krijohen nga përvojat e drejtpërdrejta ose të tërthorta, deri tek theksimi i disa ngjarjeve në tekst dhe krijimi i interpretimeve për tekstin. Teoria e reagimit të lexuesit i kushton rëndësi edhe bashkësisë interpretuese të lexuesve. Kur lexuesit diskutojnë veprat letrare me njëri-tjetrin, krijohet një bashkësi kuptimi, në të cilën “ndërsubjektivizmi” i njerëzve që flasin për reagimet e tyre vetjake, jo vetëm që kontribuon në të kuptuarit më të gjerë të veprës, por shton edhe ndërgjegjësimin ndërpersonal dhe krijimin e metaforave të përbashkëta mbi përvojën e përbashkët.

Mësuesit, që punojnë sipas modelit të reagimit të lexuesit, e pranojnë rolin e nxënësve në krijimin e kuptimit nga bashkëveprimi i tyre me tekstin. Ndonëse shpjegimi i mësuesve, me kalimin e kohës, do të trajtojë shumë aspekte letrare të një teksti, si simbolet, temat dhe mjetet stilistikore, diskutimet zakonisht fillojnë me reagimet vetjake, në përgjigje të pyetjeve si: "Çfarë vutë re në tekst?" "Çfarë ju sjell ndërmend ai?" "Si u ndjetë, kur e lexuat?"

Modele të dobishme të mësimdhënies, që mbështeten në reagimet e lexuesve, janë hartuar nga David Bleich (1970), Robert Probst (1986) dhe Judith Langer (1995).

### **Të nxënësve metakognitiv**

Theksimi i rolit të nxënësve, në krijimin e kuptimit, nuk është gjë e re për mësuesit dhe edukatorët. Në vitet 1930, punimi pionier i Ogden dhe Richards, The Meaning of Meaning (Kuptimi i Kuptimit), hodhi idenë se, kuptimi nuk është një sasi statike, por një veprimtari, me anë të së cilës njeriu i jep kuptim diçkaje. Megjithatë, një fushë e re e shkencës së njohjes, bazuar në këtë ide, ka arritur rezultate të reja. Në qoftë se ndërtimi i kuptimit është veprimtari e lexuesit, rrjedh që nxënësve mund t'i mësohet ta kryejë këtë veprimtari në mënyra më efikase. Tradicionalisht, shkollat kanë shpalosur para nxënësve produktet e të menduarit (për shembull njohuritë e formalizuara, që transmetohen me libra dhe leksione), por rrallë kanë demonstruar proceset, me anë të të cilave janë arritur këto produkte.

Si duhet bërë kjo? Çështja vështirësohet po të kemi parasysh, se të menduarit është një proces i mbyllur. Sipas fjalëve të Donald Graves (1982), t'u mësosh nxënësve të mendojnë është një mjeshtëri, një artizanat. Kurse sipas Isabel Beck, të nxënësve duhet kuptuar si stazh kognitiv. Të dyja këto shprehje ndihmojnë në ngërthimin e rolit të mësuesit, si model i të menduarit dhe i të nxënësve, me rolin e nxënësve, për të fituar nga këto demonstrime proceset dhe strategjitë, që mund të përdorin në ndërtimin e kuptimit.

### **Të nxënësve si stazh kognitiv**

Metodat kognitive, që mbështeten në modelin e stazhit kognitiv, kanë për qëllim t'u tregojnë nxënësve mënyrën e të nxënësve si dhe t'ua kalojnë nxënësve përgjegjësinë për të nxënësve vetë. Për këtë orientim flet strategjia Di-Dua të Di-Mësoj, që u mëson nxënësve si të caktojnë qëllimet e të nxënësve, si të kërkojnë aktivisht informacionin dhe si të reflektojnë për atë, që kanë mësuar. Mësuesi, që përdor këto teknika, shkon drejt "mbetjes pa punë", me fjalë të tjera, ai duhet ta aftësojë nxënësve, të vazhdojë të nxënësve në të ardhmen, pa ndihmën e drejtpërdrejtë të mësuesit.

Në metodën e "stazhit kognitiv" roli i shembullit apo modelit, përveç se nga mësuesit, mund të kryhet edhe nga njerëz të tjerë. Në fakt, nxënësve mësojnë shumë nga njëri-tjetri, kur kanë kontakte me idetë e njëri-tjetrit. Shumë mësues i kanë kthyer klasat e tyre në mjedise "punëtorie", për t'u krijuar mundësi nxënësve të ndërveprojnë, të punojnë së bashku dhe të përfitojnë nga puna e njëri tjetrit.

### **Rëndësia e njohurive paraprake**

Të nxënësve është gjithmonë një proces aktiv, konstruktiv, gjatë të cilit nxënësve duhet të aktivizojnë atë, që dinë për të arritur në kuptimin e tekstit. Informacioni i materialit, që po studiojnë i bën nxënësve të sjellin ndërmend skema njohurish, që lidhen me atë temë. Pastaj, ata i përdorin skemat, për t'u dhënë kuptim detajeve dhe, për të shkuar te idealja, për të

kuptuar domethënien apo kuptimin e gjithë mësimit. Që të arrijnë të kuptojnë mirë, nxënësit duhet të kenë, të paktën, tre lloje njohurish ekzistuese: *fjalorin*, *njohuri për strukturën e ligjëritimit* dhe *njohuritë për fushën*, që ndahen në njohuri tematike dhe parimore.

- **Fjalori** ka të bëjë me njohuritë për fjalët dhe kuptimet e tyre. Në lexim, çështja e njohjes së fjalorit përfshin dallimin dhe kuptimin e fjalëve. Për sa i përket dallimit të fjalëve, nxënësit, në fillim, mund ta kenë disi të vështirë të dallojnë një fjalë të shtypur, por pasi e dallojnë atë, e dinë fjalën si thuhet dhe çfarë kuptimi ka. Për sa i përket kuptimit të fjalëve, ndodh që nxënësit janë në gjendje ta dallojnë ose ta shqiptojnë një fjalë, por nuk ia dinë kuptimin ose ata e dallojnë fjalën dhe dinë disa prej kuptimeve të saj, por jo të gjitha. Sigurisht, lexuesi duhet t'i dijë kuptimet e shumicës së fjalëve në një tekst, për të arritur ta lexojë atë me sukses. Këto parime janë të njëjta edhe për dëgjimin e leksioneve apo për ndjekjen e shpjegimeve me gojë.
- **Njohuri për strukturën e ligjëritimit.** Lloji i ligjëritimit të përdorur në një mësime është si gramatika e një fjalie. Përderisa e kuptojmë gramatikën e një fjalie si “Qeni kafshoi burrin”, ne e dimë se kush kafshoi dhe kush u kafshua. Në të njëjtën mënyrë, po të kuptojmë strukturën e tregimeve, dimë si ta përcjellim subjektin e tyre. Në qoftë se e kuptojmë strukturën e shpjegimeve, ne dimë si t'i gjejmë pyetjet dhe përgjigjet për to. Po të kuptojmë strukturën e argumentimit bindës, ne dimë, ku ta gjejmë tezën, që po argumentohet dhe si të peshojmë provat që e mbështesin atë (Goldman dhe Rakestraw, 2000). Sa më shumë të dinë nxënësit për mënyrën e përdorimit të gjuhës në lëndë të ndryshme, aq më tepër do të jenë në gjendje të bëjnë parashikime dhe të dëgjojnë në mënyrë aktive. Po kështu, njohuritë për strukturën e ligjëritimit u vijnë në ndihmë nxënësve, të mbajnë mend atë që ju i lexoni, sepse ju mund t'i organizoni idetë në kategori kryesore, që mund të mbahen mend.
- **Njohuritë tematike** janë njohuri jo fort të thella, që nuk shkojnë përtej një ideje të përgjithshme për temën e mësimit. Për shembull, të marrim sikur një nxënës duhet të dëgjojë një diskutim shkencor për rosat. Po të ketë parë ndonjë film vizatimor me Donald Duck (dhe e ka kuptuar që personazhi i Donaldit është mbështetur pak a shumë në një rosë të vërtetë), ai do të ketë një farë njohurie për temën e rosave. Kështu ai di, që rosat kanë sqep, dy krahë, dy shputa këmbësh me membranë dhe bëjnë ‘kuak-kuak’. Kjo sasi njohurish nuk ka për ta ndihmuar kushedi se çfarë, kur të dëgjojë ligjëritimin për rosat, por, të paktën, do ta ndihmojë të përfytyrojë se për çfarë po flitet.
- **Njohuritë parimore** janë njohuri më të thella, që përbëhen nga njohuritë tematike si dhe nga kuptimi i pjesëve përbërëse, i shkaqeve, pasojave dhe çështjeve të tjera, që lidhen me to (Gelman dhe Greeno, 1989). Për shembull, lexuesit që kanë studiuar jetën e patave dhe dinë diçka për jetën e zogjve shtegtarë ujqorë, kanë njohuri parimore, me anë të të cilave mund të kuptojnë një tekst shkencor për rosat. Nxënësit me *njohuri parimore* janë më të përgatitur të kuptojnë tekste ose diskutime të vështira, sesa ata që kanë vetëm njohuri për temën. Kureshtja e tyre do të jetë më e madhe dhe parashikimet e tyre do të përputhen më shumë me informacionin, që shpaloset në mësime apo në tekst. Nxënësi me njohuri tematike, nga ana tjetër, mund të njohë disa pjesë të shkëputura të informacionit, që diskutohet, por nuk do të ketë përgatitjen e duhur, për të kuptuar të gjithë rrjedhën e informacionit apo idetë më të rëndësishme të mësimit.



## Roli i mësuesit

Zgjedhjet që bën mësuesi në përcaktimin e fokusit të mësimdhënies dhe të drejtimit që u jep nxënësve, ndikojnë shumë në mënyrën sesi mendojnë nxënësit, kur lexojnë ose dëgjojnë si dhe në llojet e njohurive, që marrin për lëndën.

## Zhvillimi i njohurive

Një element kyç për të kuptuar çdo mësim është lidhja e ideve, e cila krijon ndjesinë e një mësimi të plotë. Mësuesit ndikojnë në formimin e njohurive të nxënësve në dy mënyra të rëndësishme:

1. **Pyetjet që bëjnë mësuesit.** Idetë, që mësuesit ua theksojnë nxënësve, përmes pyetjeve ose komenteve të tyre, ndikojnë në rrjedhën e të menduarit të nxënësve për atë që po studiojnë. Mësuesit mund ta drejtojnë vëmendjen e nxënësve drejt ideve të rëndësishme, apo atyre të parëndësishme. Kur bëhet leximi apo dëgjimi i një tregimi, puna e mësuesit ka rëndësi shumë të madhe. A përqendrohet ai në detaje të parëndësishme, apo bën pyetje, që e drejtojnë vëmendjen e nxënësve tek elementët strukturorë të tregimit, si: personazhet, konflikti, zgjidhjet e problemeve, mesazhi apo tema e autorit në tregim, etj. Kur nxënësit dëgjojnë një ligjërime ose lexojnë një tekst informativ, fakti, nëse mësuesi fokusohet tek hollësi të vogla apo tek ide të rëndësishme (si zhvillimi kronologjik, shkak dhe pasoja, apo marrëdhëniet hierarkike midis ideve), ka rëndësi të jashtëzakonshme.
2. **Thellësia e “zhytjes” së nxënësve në studimin e një teme.** Mësuesit mund t’i nxisin nxënësit, të marrin njohuri më të thella për tema të ndryshme studimi, duke i kushtuar asaj më shumë se një periudhë të shkurtër kohe. Ata mund ta zgjerojnë të nxënët e nxënësve, duke i parë temat edhe nga këndvështrimi i lëndëve të ndryshme. Për shembull, studimi i dukurisë historike të mërgimit, mund të plotësohet edhe përmes leximit të veprave letrare, teksteve të historisë apo lëndëve të tjera shoqërore. Diskutimet e gjata, sidomos ato që bëjnë lidhjen midis temës së studimit dhe përvojave jetësore të nxënësve, krijojnë më shumë mundësi për nxënësit që të krijojnë njohuri të thella dhe të mësojnë parimet e një lënde. (Shih Allington dhe Johnston, 2002).

## Shprehi dhe strategji

Përveç një farë njohurish paraprake, me të cilat lexuesit kuptojnë ligjërimin gojor apo një tekst të shkruar, ata kanë nevojë edhe për shprehi dhe strategji. *Shprehitë* janë proceset, që nxënësve u janë bërë zakon t’i përdorin. *Strategjitë* janë po këto procese, por nën kontroll të vetëdijshëm. Mësuesit duhet të dinë shprehitë dhe strategjitë që zotërojnë nxënësit, për të krijuar një repertor të qëndrueshëm të tyre tek të gjithë nxënësit.

Kur një nxënës fillon të mësojë të lexojë, atij mund t’i mësohet të kryejë ushtrime të të kuptuarit, në mënyrë të vetëdijshme, në formën e strategjive të leximit. Për shembull, kur nxënësi has një fjalë që nuk e di, me nxitjen e mësuesit, ai mund ta lexojë deri në fund fjalinë, për të fituar kuptimin e saj dhe pastaj t’i kthehet fjalës së panjohur. Në këtë pikë, kjo veprimtari e leximit deri në fund ose e rileximit, përdoret nga nxënësi si strategji. Më vonë, ndoshta shumë më vonë, me nxitje të vazhdueshme nga mësuesi, kur nxënësit i bëhet zakon të përdorë kontekstin, për të gjetur kuptimin e fjalëve të reja, kjo veprimtari kthehet në shprehi.

Megjithatë, kur u bie të punojnë me materiale të vështira ose kur u kërkohet të jenë veçanërisht të kujdesshëm në leximet apo dëgjimet, që bëjnë nxënësit e aftë mund të përdorin disa strategji të të nxënësve në mënyrë të vetëdijshme (Pressley dhe Afflerbach, 1995). Për shembull, edhe kur shprehjet e tyre të të lexuarit janë të përshtatshme, për të kuptuar një pjesë leximi, në një tekst të lëndëve shoqërore, nxënësit mund të marrin vendim, në mënyrë të vetëdijshme, që të zbatojnë strategjitë e përmbledhjes dhe të rishikimit të ideve kryesore, për t'i kujtuar ato në diskutimin e ditës së nesërme. E njëjta gjë vlen edhe për nxënësit/studentët, që dëgjojnë një leksion të cilin duan ta mbajnë mend për më vonë.

### **Interesi dhe motivimi**

Kryerja e veprimeve të të kuptuarit, që u shpjeguan në seksionin e mëparshëm, kërkon një farë përpjekjeje dhe siç dihet, përpjekjet kërkojnë vullnet. Nuk është për t'u çuditur, që nxënësit e marrin mundimin të bëjnë atë, që duhet të bëjnë, për të kuptuar atë që lexojnë ose dëgjojnë, kur tema është interesante për ta. Ky fakt, ndonëse jo gjithmonë, merret parasysh në hartimin e kurrikulave dhe është njohur dhe pranuar në pjesën më të madhe të shekullit të kaluar e deri më sot (Dewey, 1913; Guthrie, 2002, Beane, 2002). Por, nxënësit mund të kenë interes për një temë në mënyra të ndryshme dhe këto ndryshime kanë pasoja. Kur një mësuese filloi kapitullin për liqenin, ajo u foli nxënësve për liqenin si pjesë e natyrës dhe u tregoi disa bretkosa të deformuara. Kjo zgjoi interesin e tyre. Lexuesit shfaqin interes për një temë, sepse ajo iu paraqitet në një mënyrë, që ngjall kureshtjen e tyre, p.sh. një tekst me ilustrime të këndshme apo një leksion, që paraqitet në mënyrë dramatike nga mësuesi. Ata mund të jenë të interesuar për të edhe nëse kanë ndonjë arsye vetjake, sepse duan të mësojnë më shumë për temën dhe për mënyrën e hulumtimit, që ndjek mësimi.

Këto motivime të interesit, siç keni vërejtur, i përgjigjen llojeve të njohurive paraprake, që kanë lexuesit për një temë. Nxënësit, që kanë *njohuri parimore* për një temë, janë në përgjithësi të interesuar t'i shtojnë dhe t'i thellojnë këto njohuri, kurse nxënësit me njohuri më të cekëta, që i quajtmë njohuri *tematike*, mund të mos jenë të motivuar të mësojnë më shumë për diçka përmes leximit. Kërkimet shkencore (Alexander, 1998) kanë treguar se, lexuesit me këto lloje të ndryshme njohurish, do të vënë re gjëra të ndryshme në një tekst apo mësim. Ata, që kanë vetëm njohuri tematike, mund të përqendrohen vetëm tek gjërat, që bien më shumë në sy apo tek ato më ekzotike, duke lënë jashtë idetë dhe argumentet kryesore, ndërsa ata me njohuri parimore, mund të bëjnë pikërisht të kundërtën.

### **“Efektet Mateo”: Aspektet e të kuptuarit janë të ndërlidhura**

Pak më lart trajtuam aspektet e ndryshme të të kuptuarit, si njohuritë paraprake, strategjitë dhe shprehjet e interesit, të cilat faktikisht janë të ndërlidhura me njëra-tjetrën. Ndonëse është e vërtetë që, nxënësit mund të përfitojnë, kur u mësohet sesi të kryejnë strategjitë e të kuptuarit, (siç kanë treguar Duffy dhe Roehler (1992) dhe studiues të tjerë), është po kaq e vërtetë se, të kuptuarit zhvillohet si një konglomerat arritjesh (Alexander, 1994). Për shembull, shprehja e parë që vumë në dukje më lart, *angazhimi i njohurive paraprake*, mund të ndihmohet nga mësimdhënia, por që kjo mësimdhënie të jetë e suksesshme, duhet që nxënësit të kenë disa njohuri paraprake mbi të cilat të mbështeten. Ka shumë të ngjarë që, nxënësit të kenë mjaft interes për një temë dhe të zbatojnë strategjitë e evokimit të njohurive ekzistuese dhe të bërjes së parashikimeve, të debatojnë me tekstin ose të gjejnë idetë kryesore të tij VETËM NË QOFTË SE njohuritë paraprake janë të thella dhe parimore. Për ta çuar edhe më tej këtë pikë, themi se, në qoftë se njohuritë e tyre paraprake janë të thella dhe parimore, atëherë edhe

interesi i tyre për temën do të depërtojë përtej nivelit të sipërfaqes, duke i hyrë ideve kryesore dhe strukturave të argumentit.

Procesi vazhdon në formë qarkore dhe është shembull i asaj, që studiuesi Keith Stanovich e quajti “Efektet Mateo” (Stanovich, 1986) duke aluduar për thënien në ungjillin sipas Shën Mateos, se të pasurit bëhen më të pasur dhe të varfërit më të varfër. Në qoftë se një nxënës i vogël ka njohuri të thella dhe parimore, atëherë ai do të ketë edhe interes të thellë dhe, në qoftë se ka interes të thellë, ai do të përdorë strategji të thelluara të të kuptuarit, dhe, në qoftë se do të përdorë strategji të thelluara, ai do të fitojë më shumë njohuri parimore. Ky qark vepron edhe në anën tjetër. Një nxënës mund të mos ketë njohuri të thella, ose nuk është mësuar të përdorë strategji të thelluara, ose mund të ketë interes të sipërfaqshëm për temat që po studion, si pasojë këta faktorë mund të ndërveprojnë për ta penguar atë të arrijë një të kuptuar të kënaqshëm të temës dhe të mësimit.

Pra, mësimdhënia më e mirë, për të arritur të kuptuarit, duhet t’i kushtojë vëmendje këtyre aspekteve:

- Krijimit të mjediseve të të nxënës, ku nxënësit mund të zhyten në një temë për një periudhë kohe dhe ta studiojnë atë në thellësi.
- Të ndihmojë nxënësit të zhvillojnë njohuri parimore, duke i nxitur ata t’i shqyrtojnë thellë idetë, duke ua drejtuar vëmendjen tek idetë kryesore dhe strukturat e çështjet themelore.
- Të japë mësim strategji të thelluara dhe të fuqishme për të kuptuar dhe mbajtur mend si dhe t’i mbështesë dhe t’i përforcojë ato vazhdimisht, deri sa të kthehen në shprehje.
- Të angazhojë nxënësit në diskutime të thella të gjërave, që lexojnë e studiojnë dhe t’i bëjë ata të mendojnë, të shkruajnë dhe të reagojnë për to, në mënyrë që t’i kuptojnë çështjet thellë dhe të zgjerojnë kureshtjen për gjërat dhe dukuritë e botës.
- Ta përqendrojë vëmendjen tek fjalori i temës, që nxënësit të zhvillojnë një mënyrë më të saktë të të menduarit dhe të diferencimit të ideve.
- Të ‘ushqejë’ pyetjet e nxënësve dhe t’i marrë seriozisht pyetjet e tyre, duke i ndërthurur interesat e tyre në ndërtimin e orës apo të ditës së mësimit .

## **Të shkruarit për të nxënë**

Shkencëtarët, që kanë studiuar rolin e aftësive të lexim-shkrimit në ndërgjegje, tregojnë se të qenit në gjendje për ta përfaqësuar gjuhën në formë të shkruar, ndikon fuqimisht në mënyrën tonë të të menduarit. Njerëzit, që jetojnë në kultura, që nuk dinë shkrim e lexim, sipas studimeve të famshme të Lurias (Luria, 1976), në përgjithësi kanë vetë-ndërgjegjësim të ulët. Ata nuk mund të arsyetojnë përtej përvojës konkrete, ndërkohë që aftësitë për të menduar për gjuhën që përdorin i kanë të kufizuara. Përkundrazi, njerëzit që dinë shkrim e lexim kanë aftësinë t’i shënojnë idetë e tyre, të debatojnë për to, t’i rafinojnë ato dhe të shkojnë nga gjendja e tanishme e të menduarit drejt niveleve të reja të ndërgjegjësimit.

Atëherë, pasi jemi ndërgjegjësuar për të mirat e shkrimit në ngritjen e ndërgjegjësimit të nxënësve dhe në fuqizimin e aftësive të tyre arsyetuese, shtrohet pyetja: si duhet të japim mësim? Mësuesit, që e “rekrutojnë” shkrimin në shërbim të të nxënës ndjekin disa parime:

1. Nxisin të nxënës zbulues. Ata i nxisin nxënësit të mbajnë ditarë dhe të shkruajnë tema reaguese, duke u përqendruar tek mbajtja shënim e ideve, që duhen marrë në shqyrtim dhe duhen diskutuar, dhe jo domosdoshmërisht te paraqitja e tyre si punime përfundimtare.

2. Nxisin autorësinë vetjake të nxënësve. Ata ushqejnë idenë, se të gjithë kanë diçka për të thënë, se të gjithë janë ekspertë, qoftë edhe sikur vetëm për përvojat e veta, se të gjithë mund të arrijnë ta nxjerrin kuptimin përmes të menduarit dhe të shkruarit.
3. Theksojnë procesin e të shkruarit. Në qoftë se nxënësit shohin vetëm veprat e përfunduara të autorëve të talentuar, shumë prej tyre, natyrisht, do të arrijnë në përfundimin se, nuk kanë për t'u bërë kurrë shkrimtarë. Por, në qoftë se, mësuesit u tregojnë nxënësve si krijojnë autorët (duke mbajtur shënime vëzhgime të rastësishme në ditarë dhe blloqe shënimesh, duke e shkruar diçka disa herë, përpara se të përcaktojnë mënyrën më të përshtatshme për ta trajtuar një temë, duke kërkuar mendimet e një lexuesi të besuar për të gjetur mënyra sesi ta përmirësojnë punën e tyre) e gjithë kjo ndërhyrje shkrimi atyre do t'u duket më e afërt dhe më e realizueshme.
4. Theksojnë përmbajtjen mbi formën. Këta mësues marrin masa që punimet, të cilat nxënësit ua tregojnë të tjerëve, të shihen në fillim për mesazhet dhe idetë që bartin. Këta mësues krijojnë edhe mundësi të tjera, që nxënësit të zotërojnë format e të shkruarit standard si dhe bëjnë kujdes, që të mos e transmetojnë preokupimin e tyre për formën, sepse mund t'i marrin frymën shtysës së brendshme të nxënësve për të shprehur lirshëm mendimet e tyre dhe për të komunikuar idetë. Në të njëjtën kohë, ata i bëjnë të qarta edhe kërkesat që kanë për formën për dhe stilin e shkrimeve të nxënësve. Këto aspekte mund t'ua shpjegojnë qartë nxënësve.

Të shkruash do të thotë të nxësh. Në vijim, vullnetarët e MKLSH-së David Klooster dhe Patricia Bloem përshkruajnë mënyrat, sesi veprimi i shkrimit na ndihmon të nxëmë.

*Kur fillon të shkruash, një nga gjërat e para, që na shkon ndër mend është sesa pak dimë. Ndonëse kemi besim tek idetë tona, shkrimi shpesh është një përvojë përlulësie, sepse, shumë shpejt, na çon në skajet e ideve tona, në kufi të njohurive. Kur ulemi, në fillim, mund të ndjehemi të mbushur me ide; pastaj, mbas një ose dy faqesh, ngecim, fillojmë të baresim poshtë e lart nëpër dhomë, duke vrarë mendjen si të shkojmë më tej me projektin. Por, përmes procesit të të shkruarit zbulimit të ideve, testimi të teorive, lidhjes së fjalëve me njëra-tjetrën, parashikimit të nevojave dhe pyetjeve të lexuesit ne e zgjerojmë vazhdimisht atë që dimë. Në disa raste, shkrimi i kthen ato pak njohuri në shumë njohuri, kurse në raste të tjera, nga shkruesi kërkohet që të hollojë, të ngushtojë a të kondensojë një sasi të madhe informacioni në një hapësirë të vogël. Këtu problemi nuk është të zbulosh informacionin e mjaftueshëm, por ta eliminosh informacionin në mënyrë të mjaftueshme, që shkrimi të dalë ashtu siç duhet. Në këtë rast, procesi i të shkruarit e bën shkruesin të kuptojë më mirë, se çfarë përbën thelbin e materialit dhe çfarë është çështje anësore.*

*Në të dyja rastet, shkrimi i ndihmon njerëzit të dinë se çfarë mendojnë. Përpara se të ulen të shkruajnë, ata mund ta ndiejnë rëndësinë e një ideje, por, kur shkruajnë, ata janë në gjendje ta shprehin qartë thelbin, të dallojnë idenë nga koncepte të ngjashme dhe të ofrojnë prova në mbështetje të saj. Kështu ato kuptojnë, pse kanë rëndësi idetë.*

(David Klooster dhe Patricia Bloem, The Writer's Community (Bashkësia e Shkruësve). New York: St. Martin's, 1995), p. 7.

## **Të menduarit kritik**

Në projektin Zhvillimi i Mendimit Kritik Gjatë Leximit dhe Shkrimit, ne e kemi përkufizuar të menduarit kritik në këtë mënyrë:

Të mendosh në mënyrë kritike do të thotë të jesh kureshtar dhe të përdorësh strategjitë e hulumtimit: krijimin e pyetjeve dhe kërkimin sistematik të përgjigjeve. Të

menduarit kritik vepron në disa nivele: jo vetëm të pranosh faktet por të ndjekësh shkaqet dhe rrjedhojat e tyre. Të mendosh në mënyrë kritike do të thotë të jesh skeptik i sjellshëm, të paraqesësh alternativa të tjera për pozicionet e përcaktuara; të pyesësh "po sikur...?" Të mendosh në mënyrë kritike do të thotë të mbash një qëndrim për një çështje dhe ta mbrosh atë duke përdorur forcën arsyetuese, do të thotë të shqyrtosh me kujdes argumentet e të tjerëve dhe logjikën e tyre argumenteve.

Ky përkufizim përmban shumë koncepte, por duhet të kemi parasysh, që të menduarit kritik nuk është një shprehje e vetme, por një tërësi. Në fakt, Methju Lipman (Matthew Lipman, 1988), një flamurtar i njohur i kurrikulave që nxisin të menduarit kritik, ka thënë se termi "të menduarit kritik" praktikisht mund të përfshijë të gjitha funksionet e një mendjeje aktive.

Në qoftë se nisemi nga premisa e një klase tradicionale, ku mësohet në mënyrë pasive, atëherë llojet e të nxënësve aktiv, që rrjedhin nga traditat e përmendura në seksionet e mësipërme të këtij libri, mund të arrijnë rezultate të mëdha në fushën e zhvillimit të të menduarit kritik. Megjithatë, termi "të menduarit kritik" nënkupton se, nxënësit ndonjëherë shkojnë përtej kërkimit aktiv të informacionit dhe bëjnë diçka më shumë: e lidhin atë që kanë mësuar me përvojat e tyre, e krahasojnë me punime të tjera, ngrenë pikëpyetje mbi vërtetësinë apo autoritetin e shkrimit, marrin në shqyrtim logjikën e argumentimit, nxjerrin mësim prej tij, ndërtojnë shembuj të tjerë, përfytyrojnë zgjidhje për problemet që parashtrihen në të, shqyrtojnë shkaqet dhe pasojat, e kështu me radhë.

Traditat, që bazohen te përvoja dhe teoria, të cilat mbështesin mësimdhënien e të menduarit kritik, janë të shumta.

### **Nivelet e të pyeturit**

Taksonomia e Objektivave Arsimore e Benjamin Blumit dhe bashkëpunëtorëve të tij (Bloom, 1956) është një konstrukt i rëndësishëm si në vlerësimin ashtu edhe në manipulimin e llojeve apo "niveleve" të të menduarit, që kërkohen në klasë. Taksonomia bën të mundur dallimin e pyetjeve që bën mësuesi, midis atyre të "rendit të ulët" dhe të "rendit të lartë": pra midis pyetjeve që kërkojnë njohjen apo mbajtjen mend të fakteve dhe kuptimin e koncepteve e të ideve (skaji i ulët), përkundrejt pyetjeve (kalojmë në skajin e lartë) që kërkojnë zbatimin e ideve, analizën e argumenteve, sintezën e disa ideve për të arritur në zgjidhje të reja, si dhe vlerësimin e një linje të tërë arsyetimi.

Kushdo, që dëshiron të nxisë zhvillimin e të menduarit kritik në klasa, bën mirë të fillojë me Taksonominë e Blumit. Në përgjithësi, ka një lidhje të ndërsjellë midis llojeve ose niveleve të pyetjeve, që bëjnë mësuesit me llojet apo nivelet e të menduarit, që bëjnë nxënësit. Kur ndërgjegjësohen për llojet e pyetjeve që bëjnë, mësuesit mund të venë nën kontroll edhe llojet e të menduarit të nxënësve. Nxënësit që janë të aftë të mendojnë në nivele "të larta" janë në gjendje ta zbatojnë atë, që kanë mësuar shumë më mirë sesa nxënësit, niveli i të menduarit të të cilëve, mbetet në nivelet e njohjes dhe të ritregimit (Taba, 1966).

### **Metodat e formalizuara të të menduarit kritik**

Në Amerikën e Veriut, praktika kërkimore-shkencore dhe pedagogjike për të menduarin kritik është zhvilluar në tre drejtime të ndryshme:

**Së pari**, në Institutin për Përparimin e Filozofisë për Nxënësit, në Universitetin Shtetëror Monkler, në Nju Xherzi (Institute for the Advancement of Philosophy for Students, Montclair State University), Methju Lipman (Matthew Lipman, 1988, 1991) dhe kolegët e tij kanë krijuar një program për shkollat fillore dhe të mesme, duke u mbështetur në parimin se të menduarit e rendit të lartë fillon me kultivimin e kureshtjes së natyrshme të nxënësve për natyrën dhe për çështje morale. Duke u nisur nga parimi i Aristotelit se "filozofia fillon me habinë" (Metafizika, 982b), Lipman dhe kolegët e tij kanë hartuar disa materiale mësimdhënëse, që mbështeten tek ndjenja e habisë që kanë nxënësit në fillim, duke zhvilluar më pas shprehitë e zbulimit dhe të zgjidhjes së problemeve.

**Së dyti**, filozofi Gareth Methjuz (Gareth Matthews, 1985, 1988), nga Universiteti i Masaçusets, ka treguar se pyetjet e duhura për probleme etike dhe politike mund të shkaktojnë një të menduar abstrakt me nuanca e të sofistikuar edhe tek nxënës, që janë shumë më të vegjël sesa nivelet zhvillimore që mbaheshin si të arritshme nga Piazeja dhe Kohlbergu. Në vend që të mbështetej në materiale të veçanta, metoda e Methjuz përdor si pikëfillim librat e nxënësve dhe tregime të tjera të njohura. Gjithashtu në vend që të kërkojë trajnim të posaçëm për mësuesit, Methjuz kërkon prej tyre të kenë teknika të mira bisedore dhe një qëndrim që pret shumë nga nxënësit.

**Së treti**, në arsimin e lartë, filozofët bashkëkohorë kanë hartuar metoda për logjikën dhe shkrimet argumentuese-bindëse, që zbatojnë shprehi analitike të diskutimit të çështjeve bashkëkohore dhe zhvillojnë më tej të menduarit e nivelit të lartë në të gjitha lëndët. Puna është shtrirë edhe më poshtë, në nivelin e shkollës së mesme madje edhe të asaj fillore. Në Sonoma State University, në Kaliforni, një grup studiuesish, ndër të cilët Richard Paul, Gerald Nosich dhe Linda Elder (1995) kanë krijuar burime dhe materiale, që nxisin mësimdhënien për të menduarit kritik (veprat e tyre shpërndahen përmes Fondacionit të Mendimit Kritik, Qendrës për Mendimin Kritik, dhe Qendrës Ndërkombëtare për Vlerësimin e të Menduarit të Rendit të Lartë).

Megjithatë, vazhdon të mbetet shqetësimi se, "shprehitë" e të menduarit mësohen të shkëputura. Një varg edukatorësh të sotëm të nivelit para-universitar, kanë argumentuar se çdo përpjekje për të inkurajuar të menduarit e nivelit të lartë duhet të jetë sa më afër detyrave me vërtetësi jetësore si dhe të ngjashme me zgjidhjet e problemeve dhe hulumtimeve që bëjnë studentët dhe nxënësit. Studimet e kohëve të fundit në lidhje me të menduarit dhe të nxënës kritik tregojnë se, një model i mbështetur tek shprehitë e shkëputura dhe mësimi i fakteve përmendësh e minimizon të menduarit kritik. Për shembull, Brown (1989) argumenton se shprehitë e të nxënës, të shkëputura nga detyrat dhe qëllimet e jetës së vërtetë, mund t'i bëjnë nxënësit të dalin mirë në një provim objektiv, por ata nuk do të jenë në gjendje t'i zbatojnë këto aftësi në situata të reja. Përkufizime më të zgjeruara të të nxënës dhe të të menduarit mbështeten nga kërkimet shkencore në fushat e psikologjisë së njohjes, të filozofisë dhe të edukimit shumë-kulturor.

Pikat e përbashkëta midis këtyre kërkimeve shkencore na sugjerojnë, se të nxënës efektiv dhe afatgjatë që mund të zbatohet në situata të reja, lidhet me aftësinë për të gjetur kuptimin e informacionit dhe të ideve me të cilat punohet. Kjo ndodh më mirë, kur nxënës marrin pjesë aktive në procesin e të nxënës, duke e përvetësuar dhe sintetizuar materialin dhe duke e bërë atë pjesë të tyre (Anderson et. al., 1985). Të nxënës dhe të menduarit ecin përpara, kur nxënës kanë mundësi të zbatojnë gjërat e reja, që kanë mësuar, në detyra të vërteta (Resnick, 1987). Të nxënës përparon, kur ndërtohet mbi njohuritë dhe përvojat e mëparshme të nxënësve, duke bërë të mundur që nxënës të lidhin atë, që dinë me informacionin e ri, që do

të mësohet (Anderson, et. al., 1985). Të menduarit dhe të nxënës kritik realizohet, kur mësuesit e kuptojnë dhe e vlerësojnë shumëllojshmërinë e ideve dhe të përvojave. Të menduarit kritik ndodh, kur hiqet dorë nga mentaliteti se “ka vetëm një përgjigje të drejtë” (Banks, 1988).

Në krijimin e një kornize për metodën e Leximit për Zhvillimin e Mendimit Kritik, kemi marrë katër parime nga këto tradita:

1. Besimin se kureshtja për botën është diçka e natyrshme tek të vegjlit dhe të rinjtë dhe se ata janë në gjendje të bëjnë pyetje serioze dhe të formulojnë ide krijuese.
2. Pranimin e rolit të rëndësishëm, që luhet nga mësuesit mendimtarë të cilët nxisin studimin e vazhdueshëm dhe ndihmojnë nxënësit të krijojnë zakonet dhe shprehitë e të menduarit produktiv.
3. Vendosmërinë për ta kontekstualizuar theksin mbi të menduarit kritik brenda diskutimeve dhe proceseve të tjera të hulumtimit, në të cilat nxënësit janë vetëpërfshirë në mënyrë të natyrshme.
4. Njohjen e lidhjes midis shprehive të të menduarit dhe qytetarisë demokratike.

### **Edukimi për përgjegjshmëri shoqërore**

Shoqëritë e urbanizuara moderne përballen me detyrën e krijimit të bashkësive funksionale të njerëzve me prejardhje të ndryshme shoqërore dhe etnike. Dhe e bëjnë këtë pa atë ndihmë të madhe, që jepnin dikur familjet e zgjeruara, kishat dhe shoqatat e ndryshme në bashkësi, ku mbështeteshin brezat e mëparshëm për t’u shoqëruar në jetën e bashkësisë. Shkollat janë i vetmi institucion, që na ka mbetur me të cilin kanë kontakt shumica e qytetarëve. Pavarësisht nëse janë gati apo jo, mësuesit tani duhet t’i përgatisin nxënësit të jetojnë në mënyrë produktive, bashkëpunuese dhe paqësore në bashkësitë e tyre edhe kur këto bashkësi janë në procese ndryshimesh të vazhdueshme e të shpejta.

Përgatitja për të qenë qytetarë efektivë në një shoqëri të hapur kërkon, që nxënësit të zhvillojnë shprehje të rëndësishme kognitive, si krijimi i mendimeve të veta, nxjerrja e kuptimit nga përvoja, reflektimi, strukturimi logjik i argumenteve dhe të shprehurit qartë e me besim në vetvete. Megjithatë, këto shprehje kognitive në vetvete, nuk janë të mjaftueshme për krijimin e qytetarëve të mirë; për këtë duhet edhe një grup qëndrimesh dhe aftësish në fushën shoqërore, të cilat i përgatisin nxënësit, që ata ta jetojnë jetën e tyre si qytetarë të vlefshëm.

### **Aspekte të Përgjegjshmërisë shoqërore**

Qytetarë të vlefshëm janë ata, që jo vetëm bashkëpunojnë dhe e ndërtojnë jetën e tyre në harmoni me rendin shoqëror, por tek të cilët mund të kesh besim, se do të dinë t’i interpretojnë ndryshimet e situatave me kalimin e kohës dhe do të marrin vendime të mençura sesi duhet të sillen në këto rrethana, në përputhje me të mirën e përbashkët. Për më tepër, ata duhet të jenë të gatshëm t’u përmbahen vendimeve, që kanë marrë për mënyrën sesi jetojnë në bashkësitë e tyre. Studiuesit thonë se, për t’u bërë qytetarë të vlefshëm, nxënësit duhet të zhvillojnë këto tipare:

1. ndjenjën e vënies së vetes në vendin e tjetrit, që në thelb ka të bëjë me këndvështrimet: të kuptosh sesi mund t'i përjetojë dikush tjetër ngjarjet dhe, me kalimin e kohës, të jesh në gjendje të përcaktosh disa synime të përbashkëta me të tjerët si dhe të punosh me ta për përmbushjen e tyre (Selman, 1980);
2. ndjenjën e efikasitetit, ndjenjën se pjesëmarrja në punët e bashkësisë (klasës, qytetit, kombit) është e vlefshme, sepse veprimet tona do të sjellin diçka të vlefshme (Colby dhe Damon, 1992; Merelman dhe King, 1986);
3. ndjenjën e lidhjes së jetës vetjake me një tërësi më të madhe: pra ndërgjegjësimi për vlerat dhe qëllimet e veprimeve tona në një kontekst më të madh se vetja jonë, qoftë kjo lufta për ruajtjen dhe mbrojtjen e mjedisit, puna për begatinë dhe të mirën reciproke në bashkësi ose futjen në këtë apo atë kozmologji fetare (Erikson, 1963);
4. ndjenjën e integritetit midis bindjeve dhe veprimeve tona: për shembull, në qoftë se dikush ka bindje të forta, se izolimi i të moshuarve është diçka mizore dhe e gabuar, atëherë ky person duhet të jetë i gatishëm t'ia kushtojë një pjesë të kohës së vet shoqërizimit me të moshuarit (Erikson, 1963);

Mjeti kurrikular i përgatitjes së nxënësve në fushën e qytetarisë demokratike ka qenë vazhdimisht edukata qytetare, një fushë studimi që zhvillohet si kurs apo lëndë e veçantë, ose përfshihet dhe shkrihet me kurrikulën e studimeve shoqërore. Sigurisht, edukimi qytetar jep një bazë të shëndoshë njohurish dhe kurset apo lëndët e edukimit qytetar luajnë një rol të rëndësishëm në dhënien e njohurive, që u duhen nxënësve për të qenë qytetarë produktivë. Megjithatë, të katër përbërësit e qytetarisë së vlefshme, që u renditën më lart, nuk mund të zhvillohen në mënyrë të qëndrueshme në një lëndë konvencionale të edukatës qytetare. Kjo sepse zhvillimi i aftësive, që duhen për të qenë qytetarë të vlefshëm, kërkon shumë më tepër sesa thjesht marrjen e njohurive; ai kërkon zhvillimin e qëndrimeve pro-shoqërore, pajisjen me shprehje të proceseve në grup dhe inkurajimin e gatishmërisë për të vepruar në përpunje me bindjet. Qëndrimet, proceset dhe veprimet në kontekstin shoqëror zhvillohen më mirë jo vetëm me anë të një lënde, pavarësisht sesa i mirë dhe i pasur është informacioni i dhënë në të, por në kontekstin e përgjithshëm të shkollimit: përmes demonstrimeve, veprimtarive, veprimeve të përditshme në të mirë të mjedisit dhe kërkesave që ndërthuren në jetën e përditshme shkollore (Berman, 1997; Kohlberg, 1980).

### **Si mësohet përgjegjshmëria shoqërore?**

Të katër përbërësit e përgjegjshmërisë shoqërore, në formën e qëndrimeve dhe të sjelljeve, mund të zhvillohen përmes jetës dhe përvojave shkollore.

1. Ndjenja e vënies së vetes në vendin e tjetrit, e shikimit të gjërave nga këndvështrime të ndryshme (empathia), përforcohet nga përvojat pozitive të punës në grup. Sukses të dokumentuar, në këtë fushë, kanë pasur teknikat e të nxënësve në bashkëpunim (Johnson dhe Johnson, 1980). Kur nxënësit mësojnë të mbështeten tek njëri tjetri për të kryer detyrat shkollore, ata përparojnë në kontinuum, pra nga ndërgjegjësimi për pozitën e tjetrit tek synimet e përbashkëta me tjetrin. Ndjenja e empatisë zhvillohet më tej edhe me anë të veprimtarive “në punëtori”, që nxisin diskutimet me anë të leximeve interpretuese dhe shkrimeve, që burojnë nga përvojat vetjake dhe marrin parasysh mendimet e të tjerëve si dhe prej mundësive për të ndarë punët dhe për të arritur suksese në grup (Calkins, 1990).



2. Ndjenja e efikasitetit mund të zhvillohet në klasa dhe orë mësimi, që drejtohen në mënyrë demokratike, ku nxënësit marrin pjesë në marrjen e vendimeve. Xhon Djuj (John Dewey) e ka shprehur pikërisht këtë ide në mënyrë shumë elokumente, që në fillim të shekullit të kaluar:

*Në qoftë se ne i mësojmë nxënësit të marrin urdhra, t'i bëjnë gjërat, sepse u thuhet t'i bëjnë dhe nuk u krijojmë besimin në vetvete për të vepruar dhe menduar vetë, ne po krijojmë një pengesë pothuaj të pakapërcyeshme në rrugën drejt kapërcimit të defekteve të tanishme të sistemit tonë dhe të vendosjes së vërtetë të idealeve demokratike. Shteti ynë mbështetet tek liria, por kur edukojmë Shtetin e së Nesërmes, ne i japim atij sa më pak liri që të jetë e mundur. Nxënësve në shkollë duhet t'u jepet liri, në mënyrë që ta dinë se ç'është thotë përdorimi i lirisë, kur të jenë pjesë e organeve drejtuese. Atyre duhet t'u jepet mundësia të zhvillojnë cilësitë aktive të iniciativës, të pavarësisë dhe të shpirtit krijues dhe kërkues, në mënyrë që të zhduken abuzimet dhe dështimet e demokracisë. (Dewey, The Schools of Tomorrow, (Shkollat e së nesërmes), 1915, p. 304).*

Nxënësit ndihmohen të zhvillojnë ndjenjën e efikasitetit, kur ftohen të marrin pjesë në strukturimin e mjedisit të klasës dhe në gjetjen e zgjidhjeve për problemet, kur u jepen mundësi të zgjedhin çfarë të mësojnë dhe kur, me anë të mjeteve të tilla si rrethet në bashkësi, etj., merren parasysh mendimet e tyre për jetën dhe punën në shkollë (Glasser, 1975).

3. Zhvillimi i ndjenjës së kuptimit të jetës në raport me një model më të gjerë tek nxënësit, mund të duket si një sipërmarrje titanike, por mësuesit që e kanë hasur problemin e tëhuajzimit, që ndjejnë shumë të rinj e fëmijë në shoqëritë post-industrialiste, e dinë shumë mirë se kjo është një çështje tejet serioze. Ka të ngjarë, që po t'u kërkohet nxënësve ta lidhin të nxënit me jetën e tyre, siç bëjnë, për shembull, kur përdorin mjete si ditari i reagimeve, ditarët e të nxënit apo ditarët dypjesësh; së bashku me gjetjen e disa materialeve bashkëkohore për kurrikulën ose të zbatimeve praktike të tij, kjo do t'i ndihmojë shumë ata të sinkronizojnë synimet e tyre vetjake me shoqërinë në të cilën jetojnë (McCaleb, 1994; Freire, 1970; Horton dhe Freire, 1991).
4. Ndjenja e integritetit midis njohurive, bindjeve dhe sjelljes zhvillohet në klasa dhe orë mësimi, që drejtohen në bazë të parimeve demokratike. Ajo zhvillohet më tej në klasa, që lidhin të nxënit me jetën në bashkësi.

Shembuj të mirë të arsimit, që kanë në qendër bashkësinë, janë projektet "Foxfire", ku nxënësit praktikojnë gazetarinë kulturore. Ata mësojnë të kërkojnë njerëz në bashkësi që njohin tradita, histori dhe mjeshtëri të vjetra, i intervistojnë ata dhe mësojnë prej tyre, mbajnë shënime gjërat që mësojnë dhe i botojnë rezultatet e punës së tyre në një formë a në një tjetër. Projektet Foxfire kultivojnë një ndjenjë përkatësie vendore, si: adhurimin dhe krenarinë për dijet dhe traditat lokale. Nxënësit demonstrojnë se hulumtimet dhe zhvillimi i shprehive mund të fokusohet në gjëra, që i kemi rreth e qark vetes duke arritur rezultate shumë të mira në mbushjen e hendekut, që ekziston midis arsimit dhe veprimtarive vendore.

## **Teoria e të nxënimit dhe projekti i MKLSH-së. Përmbledhje**

Teoritë e të nxënimit mund të tregojnë rrugën drejt një mësimdhënieje dhe nxënieje më produktive dhe më të qëllimshme. Megjithatë, teoritë e të nxënimit nuk na çlirojnë nga detyrimi, që të bëjmë zgjedhjet tona për arsimin dhe nga synimet që kërkojmë të realizojmë me të. Në hartimin e Projektit Zhvillimi i Mendimit Kritik Gjatë Leximit dhe Shkrimit, ne zgjodhëm ato teori, që përputhen me idealin tonë të përbashkët, pra përgatitja e nxënësve-qytetarë të vlefshëm të një shoqërie të hapur. Qytetarë të tillë duhet të bashkëpunojnë me të tjerët, por edhe të jenë në gjendje të drejtojnë; duhet të respektojnë njerëzit me prejardhje dhe kushte të ndryshme, por edhe të kenë nismë vetjake; duhet të kenë gatishmërinë për të vepruar në mënyrë parimore, por edhe të jenë në gjendje të dallojnë mënyrat sesi lidhen parimet jetëgjata me situatat në ndryshim të shpejtë.

Që në klasat tona të rriten e të zhvillohen fëmijë të tillë, një nga domosdoshmëritë kryesore është të nxënimit aktiv: kjo do të thotë që nxënësit të jenë të aftë të kanalizojnë kureshtjen e tyre dhe të gjejnë kuptimin, të jenë të aftë t'i përdorin arritjet e dijetarëve të fushave të ndryshme jo si ide inerte, por si mënyra të të diturit. Që klasat tona të çojnë përpara rritjen e këtyre qytetarëve të tashëm dhe të ardhshëm, ne duhet t'i ndihmojmë nxënësit të gjejnë kuptimin, që ka për ta ajo që po mësojnë dhe nuk duhet të tërhiqemi para angazhimit me botën jashtë klasës, por duhet ta shfrytëzojmë idealizmin e të rinjve në detyrën e krijimit dhe të zhvillimit të qëndrueshëm të një shoqërie të vlefshme për të gjithë qytetarët e vet. Për ne si mësues, e gjithë kjo do të thotë se, duhet të heqim dorë nga roli i shpërndarësit të diturisë dhe të kthehemi në shembuj të mendjeve hulumtuese dhe kërkuese si dhe të jemi pjesëtarë në procesin efektiv të të nxënimit dhe të krijimit të të kuptuarit.

Teoritë e të nxënimit që kemi parë në këtë pjesë – konstruktivizmi, të nxënimit metakognitiv, të menduarit kritik dhe edukimi për përgjegjshmëri shoqërore – reflektohen të gjitha në mënyrë të drejtpërdrejtë në seminarin e Projektit të Zhvillimit të Mendimit Kritik Gjatë Leximit dhe Shkrimit. Ne kemi besimin, se këto seminare do të hapin rrugën e krijimit të klasave plot me nxënës aktivë dhe hulumtues, që përgatiten të bëhen qytetarë të vlefshëm. Sigurisht, të gjithë mësuesit mendimtarë janë vënë në kërkim të pareshtur të këtij ideali, që asnjëherë nuk përmbushet plotësisht.

## Bibliografi

(Shënim: Përkthimi i titujve të artikujve dhe të librave është bërë për të ndihmuar lexuesin në hulumtime të mëtejshme dhe nuk është tregues, që këta tituj ekzistojnë të përkthyer në gjuhën shqipe).

Alexander, P. (1998) *The Nature Of Disciplinary dhe Domain Learning: The Knowledge, Interest dhe Strategic Dimensions Of Learning From Subject Matter Text* (Natyra e të nxënit sipas lëndës dhe fushës: njohuritë, interesi dhe përmasat strategjike të të nxënit nga tekstet e lëndëve). Në Hynd, C. (red. përgj.) Learning from Text Across Conceptual Domains (Të nxënit nga tekstet e fushave konceptuale). Mahwah, NJ: Earbaum.

Alexander, P., Jetton, T.L., Kulikowich, J.M. & Woehler, C. (1994) *Contrasting Instructional and Structural Importance: The Seductive Effect Of Teacher Questions* (Kontrastimi i Rëndësisë Mësimdhënëse dhe Strukturore: Ndikimi Joshës i Pyetjeve të Mësuesit). Journal Of Reading Behavior (Revista e Sjelljes së Lexuesit), 26, 19-45.

Allington, R. L. & Johnson, P. H. (2002). *Reading To Learn: Lessons From Exemplary Fourth-Grade Classrooms* (Leximi për të mësuar: Mësime nga klasa të katërta shembullore). New York, NY: Guilford.

Alvermann, Donna. "The Discussion Web: A Graphic Organizer for Learning Across the Curriculum." (Rrjeti i Diskutimit: Një organizues grafik për të mësuar në të gjitha lëndët) The Reading Teacher (Mësuesi i Leximit), 45, 2 (1991) fq. 92-99).

Anderson, Richard, Hiebert, E. H., Scott, J. A., dhe Wilkinson, I. A. G. Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading (Të kthehemi në një komb lexuesish: Raporti i Komisionit të Leximit). Urbana, Il: Universiteti i Illinoisit, Center for the Study of Reading, 1985.

Ausubel, David P. The Use of Ideational Organizers in Science Teaching (Përdorimi i Organizuesve ideorë në mësimdhënien e shkencës) . Artikull Nr. 3. Columbus, Ohio: ERIC Information Analysis Center for Science Education, 1970.

Banks, James A. "Education, Citizenship, dhe Cultural Options." (Arsimi, qytetaria dhe mundësitë kulturore) Education dhe Society (Arsimi dhe Shoqëria), I(1) (1988), 19-22.

Beane, J. A. *Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge* (Integrimi kurrikular dhe lëndët e njohurive. Phi Delta Kappan, 76 (8), 616-622, 1995.

Beck, Isabel, McKeown, Margaret, and Kucan, Linda. Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Text (Pyetje autorit: Metodë për një angazhim më të madh të nxënësit me tekstin. Newark, DE: International Reading Association, 1997.

Beck, Isabel, dhe McKeown, Margaret. "Outcomes of History Instruction: Paste-Up Accounts." (Rezultate në mësimdhënien e historisë: tregime të bashkangjitura) Në Cognitive Instructional Processes in History dhe Social Sciences (Proceset e mësimdhënies kognitive në histori dhe në shkencat shoqërore) . J. F. Voss dhe M. Carretero (Red. përgj.). Hillsdale, NJ: Earbaum, 1994.

Berman, Sheldon. Students' Social Consciousness dhe the Development of Social Responsibility (Ndërgjegjja shoqërore e nxënësve dhe zhvillimi i përgjegjshmërisë shoqërore). Albany, NY: SUNY Albany Press, 1997.

Bleich, David. Subjective Criticism (Kritika subjektive). Baltimore: Johns Hopkins, 1975.

Berthoff, Ann. The Making of Meaning (Krijimi i kuptimit). Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1981.

Bloom, Benjamin (Red. përgj) A Taxonomy of Educational Objectives (Një taksonomi objektivash arsimore), Manuali I: Fusha e njohjes. New York: David McKay, 1956.

Bonwell, Charles, dhe James Eison. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom (Të nxënit aktiv: Krijimi i entuziazmit në klasë). Washington, D.C: ASHE-ERIC Higher Education Reports, 1991.

Brown, Ann .L., Armbruster, Bonnie, dhe Palincsar, Ann Marie. "Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations." (Mësimdhënia e veprimtarive që zhvillojnë të kuptuarit në situata ndërvepruese të të nxënit) Në H. Mandl, (Red. përgj.). Learning dhe Comprehension of Text. (Të nxënit dhe kuptimi i tekstit) Hillsdale, NJ: Earlbaum, (1984).

Brown, Ann L. "Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition." (Të dish se kur, ku dhe si të mbash mend: një problem i meta-njohjes) Në R. Glaser (Red. përgj.), Advances in Instructional Psychology (Përparime në psikologjinë e mësimdhënies) . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

Browne, Ned, dhe Stewart Keeley, Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking. (Bërja e pyetjeve të duhura: një udhëzues për të menduarit kritik) New York: Prentice Hall, 2000.

Bruffee, K. Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence, dhe the Authority of Knowledge. (Të nxënit bashkëpunues, arsimi i lartë, ndërvarësia dhe autoriteti i dijes) Baltimore: Johns Hopkins, 1993.

Bruner, Jerome. The Process of Education. (Procesi i edukimit) New York: W.W. Norton, 1965.

Calkins, Lucy. Living Between the Lines. (Jeta midis rreshtave) Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1990.

Colby, Anne, dhe William Damon. Some Do Care. (Disa preokupohen) New York: Free Press, 1992.

Daniels, Harvey, dhe Marilyn Bizar Methods That Matter. (Metoda të rëndësishme) York, Maine: Stenhouse, 1998.

Dewey, J. (1913) Interest and effort in education. (Interesi and përpjekjet në arsim) Boston: Riverside.

Dewey, John, dhe Evelyn Dewey. The Schools of Tomorrow. (Shkollat e së nesërme) New York: Dutton, 1915.

Eeds, Maryann, dhe Deborah Wells. "'Grand Conversations:' An Exploration of Meaning Construction in Literature Study Groups." ('Bisedat e mëdha': Një eksplorim në ndërtimin e kuptimit nga grupet e studimit të letërsisë) Research in the Teaching of English (Kërkime në mësimdhënien e gjuhës angleze) (23) (1989): 4-29.

Egan, Kieran. Teaching as Storytelling. (Mësimdhënia si kallëzim) Chicago: U. of Chicago Press, 1985.

Elbow, Peter. "Toward a Phenomenology of Freewriting." (Drejt një fenomenologjie të shkrimit të lirë) Journal of Basic Writing (Revista e shkrimit elementar), 8, no. 2 (1987), 762-767.

Erikson, Erik. Childhood dhe Society (Fëmijëria dhe shoqëria). New York: W.W. Norton, 1963.

Estes, Thomas. H., dhe Vaughn, Joseph. L., Reading dhe Reasoning Beyond the Primary Grades (Leximi dhe arsyetimi përtej klasave të fillorës). Boston, MA: Allyn & Bacon, 1986.

Freire, Paolo, The Pedagogy of the Oppressed (Pedagogjia e të shtypurve). New York: Seabury, 1970.

Gardner, Howard. The Unschooled Mind: How Students Think and How Schools Should Teach (Mendja e pashkolluar: si mendojnë nxënësit dhe si duhet të zhvillohet mësimi në shkolla). New York: Basic Books, 1991.

Gelman, R. & Greeno, J.G. (1989) On the Nature Of Competence: Principles For Understanding (Mbi natyrën e aftësisë: parime të të kuptuarit) Në "A Domain" (Një fushë) në Resnick, L. (Red. përgj.) Knowing, Learning, dhe Instruction: Essays in honor of Robert Glaser (Të dish, të nxësh dhe mësimdhënia: Sprova për nder të Robert Glaser). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Glaser, William. Schools Without Failure (Shkolla pa dështime). New York: HarperCollins, 1975.

Graves, Donald. Writing: Teachers and Students at Work (Shkrimi: Mësues dhe nxënës në punë). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1982.

Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction Increase Strategy-Use dhe Conceptual Learning From Text? (A e shton përdorimin e strategjive dhe të të nxënës konceptual nga teksti mësimdhënia e leximit me orientim konceptual) Journal of Educational Psychology, (Revista e Psikologjisë së Edukimit) 90(2), 261-278.

Hersh, Richard, et. al. Promoting Moral Growth (Promovimi i rritjes morale). New York: HarperCollins, 1984.

Hirsch, Edgar Donald, Jr. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know (Njohuritë kulturore: Çfarë duhet të dijë çdo amerikan). Boston: Houghton Mifflin, 1987.

Horton, Myles, dhe Paolo Freire. We Make the Road By Walking: Conversations on education and Social Change (Ne e bëjmë rrugën duke ecur: Biseda për arsimin dhe ndryshimet shoqërore). Philadelphia: Temple University Press, 1991.

Johnson, David W., dhe Roger Johnson. "Cooperation, Competition, dhe Individualistic Learning." (Bashkëpunimi, konkurrenca dhe të nxënimit individualist) Journal of Research and Development in Education (Revista e kërkimeve dhe zhvillimit në arsim), 12 (1), 3-15, 1978.

— . Cooperation dhe Competition (Bashkëpunimi dhe konkurrenca). Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.

Kagan, Seymour. Cooperative Learning (Të nxënimit në bashkëpunim). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning, 1992.

Kohlberg, Lawrence. "High School Democracy and Educating for a Just Society." (Demokracia në shkollat e mesme dhe edukimi për një shoqëri të drejtë) Në R. Mosher (Red. përgj.), Moral Education: A First Generation of Research dhe Development. (Arsimi moral: brezi i parë i kërkimeve dhe i zhvillimit) (Fq. 20-57). New York: Praeger, 1980.

Kolb, David. Experience as the Source of Learning dhe Development (Përvojat si burim i të nxënimit dhe i zhvillimit). New York: Prentice Hall, 1983.

Langer, Judith. Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction. (Pëfytyrimi i letërsisë: Kuptimi letrar dhe mësimdhënia e letërsisë) New York: Teachers College Press, 1995.

Lehr, Susan. "The Child's Developing Sense of Theme as a Response to Literature." (Zhvillimi i ndjenjës së temës si reagim ndaj letërsisë tek fëmijët) Reading Research Quarterly (E përtremuajshme kërkimore për leximin)(23) 3 (1988): 337-357.

Levi-Strauss, Claude. "The Structural Study of Myth." (Studimi strukturor i mitit) Në Structural Anthropology (Antropologjia strukturore). Garden City, NY: Basic Books, 1970.

Light, Richard. Making the Most of College (Të arrish maksimumin në universitet). San Francisco: Jossey Bass, 2000.

Lipman, Matthew. Philosophy Goes to School (Filozofia shkon në shkollë). Philadelphia: Temple University Press, 1988.

— . Thinking in Education (Të menduarit në arsim). New York: Cambridge University Press, 1991.

Luria, A.R., Cognitive Development: Its Cultural dhe Social Foundations (Zhvillimi kognitiv: Bazat kulturore dhe shoqërore të tij) Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

MacCrorie, Ken. The I-Search Paper. (Teza kërkim-hulumtim) Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1988.

Matthews, Gareth. Philosophy of the Young Child (Filozofia e fëmijës së vogël). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

—. Dialogues With Students (Dialogë me nxënësit). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

McCaleb, Sudia Paloma. Building Communities of Learners: A Collaboration Among Teachers, Students, Families, dhe Community (Krijimi i bashkësive të nxënësve: një bashkëpunim midis mësuesve, nxënësve, familjes dhe bashkësisë). New York: St. Martin's Press, 1994.

Merelman, R.M. & G. King. "The Development of Political Activists: Toward a Model of Early Learning." (Zhvillimi i aktivistëve shoqërorë: Drejt një modeli të të nxënësve të hershëm) Social Science Quarterly (E përtremuajshme e shkencave shoqërore), (67)3, 473-90, 1986.

Ogle, Donna. "K-W-L: A teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text." (D-D-M: Një model mësimdhënieje që zhvillon leximin aktiv të teksteve shpjeguese) The Reading Teacher (Mësuesi i leximit), 39, (1986), 564-570.

Palincsar, Ann-Marie, dhe Ann L. Brown. "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering dhe Comprehension-Monitoring Activities." (Mësimdhënia reciproke e veprimtarive që zhvillojnë dhe monitorojnë të kuptuarit) Cognition dhe Instruction (Njohja dhe mësimdhënia) (1) (1984), 117-175.

Paul, Richard, Linda Elder, dhe Gerald Nosich. Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World (Të menduarit kritik: si t'i përgatisim nxënësit për një botë në ndryshim të shpejtë). Cotati, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995.

Perry, William. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years, 2nd Edition (Forma të zhvillimit intelektual dhe etik në vitet e universitetit, botim i dytë). San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Piaget, Jean. The Language and Thought of the Child (Gjuha dhe mendimi i fëmijës). New York: Meridian, 1955.

Pitchert, J.W. dhe R.C. Anderson, "Taking Different Perspectives on a Story." (Krijimi i këndvështrimeve të ndryshme mbi një tregim). Journal of Educational Psychology (Revista e Psikologjisë së edukimit) (69), 309-315, 1977.

Plecha, James. "Shared Inquiry." (Hulumtim i përbashkët) Në Charles Temple dhe Patrick Collins (red. përgj.), Stories dhe Readers (Tregime dhe lexues). Norwood, MA: Christopher Gordon, 1992.

Pressley, M., Afflerbach, P. (1995) Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading (Protokollë gojorë të leximit: natyra e leximit reagues konstruktiv). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Probst, Robert. Response and Analysis (Përgjigje dhe analiza). Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1986.

- Raphael, Taffy. "Teaching Question-Answer Relationships." (Mësimdhënia e marrëdhënies pyetje-përgjigje) The Reading Teacher (Mësuesi i leximit), (39) (1986), 516-520.
- Resnick, Lauren. "Learning in school dhe out." (Mësimi në shkollë dhe jashtë saj), Educational Researcher (Kërkuesi arsimor), 16 (6) (December, 1987), 13-20.
- Rimmermann, Craig. The New Citizen: Unconventional Politics, Activism, dhe Service (Qytetari i ri: Politika, aktivizmi dhe shërbimi jo-konvencional). San Francisco: Westview Press, 1997.
- Rosenblatt, Louise. The Reader, the Text and the Poem (Lexuesi, teksti dhe poema). Carbondale, IL: Southern Illinois University, 1978.
- Saul, Wendy (red.). Science Workshop: A Whole Language Approach (Seminar shkencor: një metodë gjuhësore tërësore). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1993.
- Selman, Robert L. The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis (Rritja e të kuptuarit ndër-vetjak: zhvillimi dhe analiza klinike). New York: Academic Press, 1980.
- Short, Kathy, dhe Gloria Kaufman. "'So What Do I Do?'" The Role of the Teacher in Literature Circles." ("Atëherë, çfarë të bëj?" Roli i mësuesit në rrethet letrare) Në Nancy Roser dhe Miriam Martinez (red. përgj.), Booktalk and Beyond (Biseda për librat dhe më tej). Newark, DE: International Reading Association, 1995, 132-139.
- Slavin, Robert. Cooperative Learning (Të nxëniet në bashkëpunim). Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects In Reading: Some Consequences of Individual Differences In The Acquisition Of Literacy (Efektet Mateo në lexim: Disa pasoja të dallimeve individuale në mësimin e lexim-shkrimit). Reading Research Quarterly (Epërtremuajshme kërkimore për leximin), 21, 360-407.
- Stauffer, Russell. The Language-Experience Approach to the Teaching of Reading (Metoda e përjetimit të gjuhës në mësimdhënien e leximit). New York: Harper & Row, 1975.
- Steele, Jeannie L., dhe Meredith Kurtis. S. Democratic Pedagogy National Staff Development Manual (Manual kombëtar i pedagogjisë demokratike për zhvillimin profesional të mësuesve). Orava Foundation for Democratic Education. Bratislava, Slovakia, 1995.
- Taba, Hilda. Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Students (Mësimdhënia e strategjive dhe funksionimi njohës tek nxënësit e shkollave fillore). Projekt kërkimor për të nxëniet bashkëpunues Nr. 2404. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, 1966.
- Temple, Charles, Miriam Martinez, Junko Yokota, dhe Alice Naylor. Students' Books in Students' Hands: An Introduction to Their Literature (Librat e nxënësve në duart e nxënësve: Një hryje në letërsinë e tyre). Needham, MA: Allyn dhe Bacon, 1998.



—. (1992). "Reading Against the Grain." (Leximi kundër rrymës) *Language Arts (Artet gjuhësore)*, 1992.

—. Lee, Steven, dhe Brophy, Scott. Before the Debate: Exercises in Critical Thinking (Përpara debatit: Ushtrime në të menduarit kritik). New York: RWCT Project, Open Society Institute, 1998.

Thompkins, Gail. Teaching Writing: From Process to Product, 2nd Edition (Mësimdhënia e shkrimit: nga procesi në produkt, botim i dytë). Columbus, OH: Merrill, 2000.

Unruh, Norman J. Thoughtful Teachers, Thoughtful Learners (Mësues mendimtarë, nxënës mendimtarë). Scarborough, Ontario, Canada: Pippin, 1997.

Vacca, Richard, dhe Vacca, Joanne. Content Area Reading (Leximi në fushat lëndore). New York: HarperCollins, 1989.

Vygotsky, Lev. Thought dhe Language (Gjuha dhe mendimi). Cambridge, MA: MIT Press, 1969.

Whitehead, Alfred North. The Aims of Education (Synimet e arsimit). New York: MacMillan, 1957.