



Strengthening Teaching Competences
in Higher Education
in Natural and Mathematical Sciences



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

FORCIMI I KOMPETENCAVE TE MESIMDHENIES

KOMPETENCAT DIDAKTIKE DHE PEDAGOGJIKE



www.tecomp.ni.ac.rs
tecomp@ni.ac.rs
tecomp.p2018@gmail.com

Akronimi i projektit:	TeComp
Titulli i plotë i projektit:	Forcimi i Kompetencave të Mësimdhënies në Arsimin e Lartë në Shkencat Natyrore dhe Matematikore
Numri i projektit:	598434-EPP-1-2018-1-RS-EPPKA2-CBHE-JP
Numri i kontratës së grantit	2018-2467/001-001
Adresa e web-it të projektit	www.tecomp.ni.ac.rs
Skema e financimit:	Erasmus+
Institucioni koordinator:	University i Nish-it
Koordinator:	PhD Jelena Ignjatović
Kohëzgjatja e projektit:	15.11.2018 – 14.11.2022
Paketa:	Paketa 2 – Aktiviteti 2.2. Materiali PPM i kurseve të trajnimit
Organizata lider e Paketës 7:	Universiteti i Nish-it
Versioni i dokumentit:	v.03
Statusi:	Final
Niveli i diseminimit:	I brendshëm

RRETH DOKUMENTIT

Titulli i dokumentit	Forcimi i kompetencave të mësimdhënies – kompetencat dixhitale
Paketa	Paketa 2 – Përmirësimi i infrastrukturës arsimore në IAL
Data e versionit të fundit	1.11.2021
Statusi	Final
Version I dokumentit	v.02
Emri i dosjes	Final version IT_English.docx
Numri i faqeve	142
Niveli i diseminimit	I brendshëm

Boardi redaktues

dr Miroslav Ćirić, Professor i brendshëm, Universiteti i Nis-it

dr Zorana Lužanin, Professor i brendshëm, Universiteti i Novi Sad-it

dr Andrijana Zekić, Professor i brendshëm, Universiteti i Beogradit

dr Siniša Đurašević, Professor i brendshëm, Universiteti i Beogradit

dr Slađana Dimitrijević, Professor i brendshëm, Universiteti i Kragujevacit

RECENSUES

Maria C. Cañadas

Profesore e Universitetit,

Departamenti i Didaktikës së Matematikës

Universiteti i Granadës

PËRMBAJTJA

Miroslav Ćirić: Modernizimi i mësimdhënies dhe mësimnxënies në Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë.....	5
Zorana Lužanin, Andreja Tepavčević: Përgatitja e materialeve mësimore - Shembull teksti shkollor.....	31
Andreja Tepavčević, Zorana Lužanin: Vlerësimi i njohurive të nxënësve – Si të vlerësoar studentët e matematikës.....	49
Predrag Vujović: Pyet, Mos thuaj! Teknika për të promovuar mësimdhënien dhe të nxënit ndërveprues me të kuptuarit.....	66
Marija Jovanović: Komunikimi efektiv pedagogjik në arsimin e lartë - Si të komunikoni në klasë?	74
Jelena Petrović: Qasja konstruktiviste ndaj mësimdhënies dhe të nxënit në arsimin e lartë.....	105
Aleksandra Anđelković: Mësimdhënia efektive përmes besimit dhe reflektimit të mësuesit	125
Dragana Jovanović: Metodat e mësimdhënies në mjediset universitare - Si të mësojnë studentët se si të mësojnë.....	141
Jelisaveta Todorović: Vështirësitë dhe sfidat e përfshirjes në arsimin e lartë	166

PARATHËNIE

Këto udhëzime dhe udhëzime për forcimin e kompetencave didaktike-pedagogjike janë përgatitur në kuadër të projektit Erasmus+ “Forcimi i kompetencave të mësimdhënies në arsimin e lartë në shkencat natyrore dhe matematikore - TeComp”.

Projekti TeComp parashikohet si një projekt në shkallë rajonale në Serbi dhe Shqipëri, qëllimi i qartë i të cilit është të përmirësojë cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit, në fushën e shkencave natyrore dhe matematikore në universitetet e vendeve partnere, në përputhje me praktikatat e avancuara të BE-së.

Një nga detyrat kryesore të projektit është përmirësimi i kompetencave didaktike-pedagogjike duke futur metodat bashkëkohore që tashmë janë në përdorim më të gjerë në BE. Kjo broshurë është përgatitur nga mësues nga Serbia që kanë adoptuar metodat e reja duke përdorur përvojën e kolegëve të BE-së.

Kjo broshurë përmban kapituj që janë të një rëndësie të veçantë për mësuesit e rinj në lëndët e matematikës dhe të shkencave natyrore. Ka kapituj të përgjithshëm, që kanë të bëjnë me modernizimin e mësimdhënies dhe të nxënit në Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë, disa kapituj me fusha të veçanta: si përgatitja e materialeve mësimore (tekstet) dhe vlerësimi i njohurive të studentëve. Më pas janë disa tema që lidhen me mësimdhënien dhe të nxënit ndërveprues, komunikimin efektiv pedagogjik, qasjen konstruktiviste ndaj mësimdhënies dhe të nxënit në arsimin e lartë dhe vështirësitë e sfidat e përfshirjes në arsimin e lartë.

Parimet dhe udhëzimet që janë paraqitur në këtë botim synojnë të ndihmojnë mësuesit dhe studentët të përfshijnë në rutinën e tyre mësimore disa mjete të reja mësimore të disponueshme për mësimdhënien në shkencat natyrore dhe matematikë.

Hyrje

Evropa ka një traditë të gjatë të asaj që ne tani e quajmë arsimit të lartë. Rrënjët e arsimit të lartë të sotëm qëndrojnë në shkollat monastike të shekullit të gjashtë, nga të cilat u zhvilluan më vonë universitetet mesjetare evropiane, duke filluar me Universitetin e Bolonjës, i themeluar në vitin 1088. Dhe prej aty, evoloi me vone sistemi modern i arsimit të lartë të sotëm. Ndryshimi më i madh që ka ndodhur me kalimin e kohës ka qenë qasja. Deri në shekullin e 20-të, arsimit universitar kujdesej për një numër të vogël elitash. Universiteti i shekullit të 19-të ishte krijuar për t'i shërbyer jo më shumë se 2% të popullsisë që frekuentonte universitetin në atë kohë. Megjithatë, konteksti në të cilin zhvillohet arsimit i lartë sot ka ndryshuar në mënyrë dramatike. Evropa po përballlet me sfida të rëndësishme: kriza ekonomike, papunësia, veçanërisht për të rinjtë, ndryshimet demografike, shfaqja e konkurrentëve të rinj, teknologjitë e reja dhe mënyrat e punës... Si përgjigje, nevojiten të rinj më kreativë, inovativë dhe fleksibël, me njohuri dhe aftësi sipërmarrëse, të cilët janë të gatshëm për sfiden e ndryshimeve në mjedisin e sotëm të tregut të punës. Prandaj, Bashkimi Evropian ra dakord që të paktën 40% e të rinjve duhet të kenë një kualifikim të nivelit universitar. Megjithatë, ambicia për të rritur ndjeshëm numrin e atyre që hyjnë dhe përfundojnë arsimin e lartë ka kuptim vetëm nëse shoqërohet me një vendosmëri për të siguruar që mësimdhënia dhe të nxënies në arsimin e lartë të jetë më e mira e mundshme. Sigurimi i cilësisë së lartë të mësimdhënies dhe të nxënies është një çështje qendrore në modernizimin e arsimit të lartë në Zonën e Arsimit Evropian - me fokus në programet e studimit që ofrojnë njohuri dhe aftësi përkatëse, të përditësuara, njohuri që janë të lidhura

globalisht, të përdorshme në tregun e punës dhe të sigurojë një bazë për mësim të vazhdueshëm të të diplomuarve.

Arritja e kësaj nuk është detyrë e lehtë. Michael Hooker argumentoi në vitin 1997 se modeli i mësimdhënies së arsimit të lartë i shekullit të nëntëmbëdhjetë ende mbizotëronte dhe se mësimdhënia nuk kishte ndryshuar shumë që atëherë. Sipas tij, “në thelb, arsimi i lartë është ende një proces i transferimit të njohurive përmes mësimdhënies tek ata që duan ta përvetësojnë atë”. Në dy dekadat e fundit ka pasur progres në shumë institucione të arsimit të lartë, por modeli bazë nuk ka ndryshuar ndjeshëm, të paktën jo në shumicën e institucioneve. Megjithatë, modelet pedagogjike të krijuara për institucione të vogla që i shërbejnë një elite të vogël duhet t'u përshtaten nevojave shumë më të ndryshme të një numri të madh studentësh, diversifikimit dhe specializimit më të madh në arsimin e lartë, format e reja të ofrimit që përfshijnë teknologjinë, programet moderne arsimore, dhe ndryshime të mëdha në shkencë, teknologji, mjekësi, shkenca shoqërore dhe politike, botën e punës... Përveç kësaj, ajo që dihet nuk është më e qëndrueshme, kohëzgjatja e dijes mund të jetë shumë e shkurtër dhe në shumë disiplina ajo që mësohet kërcënohet nga vjetërimi.

Për të shqyrtuar mënyrat për përmirësimin e cilësisë në arsimin e lartë në Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë, në vitin 2012 Komisioni Evropian krijoi Grupin e Nivelit të Lartë për Modernizimin e Arsimit të Lartë, më tej HLG (GNL). Ky grup kishte tre detyra themelore. E para ishte nisja e një debati më të gjerë në të gjitha shtetet anëtare të BE-së mbi cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënies në të gjitha universitetet dhe kolegjet. Detyra e dytë ishte identifikimi i një numri iniciativash që mund të zbatoheshin duke marrë parasysh pikat e ndryshme fillestare të vendeve dhe institucioneve të ndryshme. Së fundmi, detyra e tretë ishte të jepte rekomandime se si Bashkimi Evropian mund të mbështesë qeveritë dhe palët e tjera të interesuara në zbatimin e modeleve të reja, më sfiduese dhe më të mira të mësimdhënies dhe të nxënies. GNL i përfundoi me sukses këto detyra dhe i publikoi rezultatet në formën e dy raporteve.

Raporti i parë, i titulluar Raporti për Komisionin Evropian për Përmirësimin e Cilësisë së Mësimdhënies dhe Mësimnxënies në Institucionet e Arsimit të Lartë Evropian, u botua në vitin 2013. I dyti, i titulluar Raporti i Komisionit Evropian për Mënyrat e Reja të Mësimdhënies dhe Mësimnxënies në Arsimin e Lartë u botua në vitin 2014. Në këtë tekst flitet për detajet kryesore nga këto raporte, veçanërisht për analizat e kryera nga GNL dhe konkluzionet e rekomandimet që ai formuloi.

Parimet bazë të formuluar nga GNL, si parime që duhet të jenë udhërrëfyes në modernizimin e mësimdhënies dhe mesimnxënies në Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë, janë si më poshtë:

- mësimdhënia dhe mesimnxënia janë misionet kryesore thelbësore të universiteteve dhe fakulteteve tona;
- përfshirja aktive e studentëve është thelbësore në menaxhimin, hartimin e kurrikulës, zhvillimin e programit, sigurimin e cilësisë dhe procedurat e rishqyrtimit;
- favorizimi i kërkimit në raport me mësimdhënien në përcaktimin e meritave akademike duhet të jetë i balancuar;
- personeli akademik të punësohet jo vetëm për të dhënë mësim, por edhe për të dhënë mësim mirë, në përputhje me standardet e larta profesionale;

- është përgjegjësi kryesore e institucioneve të arsimit të lartë të sigurojnë që stafi i tyre akademik të jetë i trajnuar mirë dhe i kualifikuar si edukatorë profesionistë, dhe jo vetëm i kualifikuar në një lëndë të caktuar akademike;
- kjo përgjegjësi shtrihet në sigurimin që personeli i ri të ketë një kualifikim mësimor ose ekuivalentin e tij në fillim të karrierës së akademike, ose t'u ofrohen atyre kurse të edukimit të mësuesve në vitet e para të karrierës së tyre;
- kjo përgjegjësi shtrihet në ofrimin e mundësive për zhvillim të vazhdueshëm të karrierës profesionale si mësues profesionist dhe jo vetëm si mësues për një lëndë apo disiplinë të caktuar;
- përgjegjësia kryesore e personelit akademik është të sigurojë që ata të jenë të kualifikuar për të dhënë mësim dhe në gjendje të japin mësim mirë; dhe
- kjo përgjegjësi të shtrihet në të gjithë karrierën e tyre nga fillimi në fund, në mënyrë që ata të qëndrojnë të përditësuar dhe të njohin praktikat më të mira pedagogjike dhe ekselencën që kërkohet në mësimdhënie.

Këto parime do të shpjegohen më në detaje në vijim.

Përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies dhe mësimnxënies

Kompetencat e mesimdhënies së stafit akademik ne arsimin e lartë

Institucionet e arsimit të lartë brenda Zonës Evropiane të Arsimit të Lartë janë shumë të ndryshme në përmasat, buxhetet, misionet dhe synimet e tyre, jo vetëm midis vendeve të vecanta, por edhe brenda tyre? Duke pasur parasysh këtë nivel të pabarazisë në sektorin e arsimit të lartë, mund të jetë shumë e vështirë të përcaktohen standardet e mësimdhënies dhe të të nxënimit cilësor që do t'u përshtaten të gjitha institucioneve të arsimit të lartë. Megjithatë, kjo nuk e justifikon hezitimin, i pranishëm në shumë institucione të arsimit të lartë, për të njohur nevojën për aftësi profesionale të mësimdhënies për ata që tashmë japin mësim ose që synojnë të bëhen mësues në arsimin e lartë. Nevoja për zhvillim profesional për mësuesit e shkollave fillore dhe të mesme përgjithësisht merret si e mirëqenë, por shumë shpesh konsiderohet se një zhvillim i tillë profesional në arsimin e lartë nuk është i nevojshëm, sikur të jetë diçka e padenjë për një mësues universitar.

Hulumtimet kanë treguar se një përkushtim serioz ndaj praktikave më të mira në kryerjen e misionit bazë akademik – mësimdhënie dhe mësimnxënie – nuk është universal, ai në rastin më të mirë është sporadik dhe zakonisht mbështetet në angazhimin e vetëm disa individëve.

Në shumicën e vendeve të Zonës Evropiane të Arsimit të Lartë, karriera akademike është shumë më e lidhur me kërkimin shkencor se sa me mësimdhënien për sa i përket përzgjedhjes fillestare në një intervistë pune ose konkurs dhe promovimit dhe rivlerësimit të mëvonshëm të lidhur me performancën. Studentët e doktoraturës dhe ata që janë të angazhuar në kërkime postdoktorale e kuptojnë shpejt se njohjet akademike fitohen kryesisht nga pjesëmarrja në projekte kërkimore ambicioze dhe publikimi i rregullt i punimeve shkencore. Nga ana tjetër, mësimdhënia e studentëve universitarw konsiderohet nga shumë njerëz si një detyrë që duhet të kryhet kryesisht nga ata që janë në fillim të karrierës së tyre akademike, dhe më rrallë nga profesorë me përvojë. Ata që janë nën presion për të publikuar rezultatet e kërkimit të tyre brenda afateve të dhëna (në përputhje me urdhrin "publiko ose vdis") mund t'i konsiderojnë mësimdhënien, vlerësimet dhe orët e kontaktit të studentëve

si pengesë ndaj asaj që punëdhënësit e tyre i japin me të vërtetë përparësi. Në një situatë të tillë, studentët mund ta shohin lehtësisht veten si një shqetësim për një mësues të zënë, i cili duhet të përmbushë afatin për botimin e një artikulli shkencor.

HLG thekson se ekziston një nevojë urgjente për të ndryshuar mënyrën e të menduarit në shumë vende dhe në institucionet e tyre të arsimit të lartë në lidhje me prioritetet e mësimdhënies dhe të të nxënësve akademik në krahasim me kërkimin. Përqendrimi i tepërt në kërkimin shkencor duket se ka lënë në hije vlerën thelbësore dhe rëndësinë themelore të mësimdhënies. Është e domosdoshme që t'i rikthehemi asaj vlere thelbësore, për të parë qartë se sa e rëndësishme është mësimdhënia dhe sa e afër marrjes së saj si të mirëqenë jemi ne. Favorizimi i kërkimit në lidhje me mësimdhënien në përcaktimin e meritave akademike, i cili reflektohet në mungesën e rëndësisë që i kushtohet aftësive të mësimdhënies në përzgjedhjen, punësimin dhe përmirësimin e personelit akademik, rezultojnë në një vëmendje jashtëzakonisht modeste që i kushtohet përgatitjes së mësuesve të arsimit të lartë në aspektin e trajnimit didaktik. Krahasuar me mësuesit e nivelit të parë dhe të dytë, mësuesit e arsimit të lartë shpesh ndihen të vetmuar dhe janë vërtet vetëm, "pa përgatitje adekuate për një sërë detyrash (komunikimi, përgatitja e materialeve, metodologjia, teknologjia, vlerësimi, provimet, struktura dhe ritmi i kursit, reagimet, etj.) me të cilat përballet secili mësues.

Pavarësisht këtyre dhe çështjeve të tjera problematike, vitet e fundit, shumë institucione evropiane të arsimit të lartë kanë parë zhvillime pozitive për sa i përket rëndësisë që i kushtohet mësimdhënies dhe të nxënësve. Gjithnjë e më shumë universitete kërkojnë dëshmi të aftësive të mësimdhënies nga kandidatët për punë dhe pëlqimin e tyre për përditësimin e vazhdueshëm të tyre. Disa institucione të arsimit të lartë kanë krijuar sisteme mentorimi dhe futjen e mësuesve të rinj për të përmirësuar integrimin e tyre në institucionet e arsimit të lartë dhe aftësitë e tyre pedagogjike. Nganjëherë personeli akademik inkurajohet ose kërkohet të ketë një portofol mësuesor në të cilin ata do të paraqesin një pikëpamje personale të metodave të tyre të mësimdhënies, sukseseve dhe mangësive, si dhe nevojave dhe pritshmërive të studentëve. Disa institucione publikojnë shkallën në të cilën stafi i tyre mësimdhënës është i trajnuar profesionalisht ose i kualifikuar si mësues, dhe të tjera matin dhe vlerësojnë cilësinë e mësimdhënies. Në përgjithësi, një sërë politikash dhe nismash janë miratuar në të gjithë Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë për të promovuar cilësinë e mësimdhënies dhe të të nxënësve në arsimin e lartë. Ato variojnë nga strategjitë dhe programet kombëtare, misionet institucionale, detyrat kombëtare dhe institucionale, deri te sistemet e rishikimit, trajnimit të mësuesve dhe qendrat e ekselencës në mësimdhënie, duke përfshirë, më e rëndësishmja, kërkimin pedagogjik.

Siç u përmend në hyrje, **HLG** ka identifikuar se përgjegjësia kryesore e institucioneve të arsimit të lartë është të sigurojnë që stafi i tyre akademik të jetë i trajnuar mirë dhe i kualifikuar si edukatorë profesionistë, dhe jo vetëm për një lëndë të caktuar akademike. Ata që punojnë si mësues në sektorin e arsimit të lartë janë mësues profesionistë, ashtu siç janë mësuesit e shkollave, dhe ashtu si mësuesit e shkollave, ata kanë nevojë për trajnim të veçantë që u sjell dobi për të kryer mirë punën e tyre pedagogjike. Kjo është edhe më e rëndësishme sepse trupi studentor jo vetëm që po rritet me shpejtësi, por po bëhet gjithashtu më i larmishëm në aspektin kulturor, ekonomik dhe social, dhe gjithnjë e më kërkues për sa i përket asaj që studentët presin nga kurset e tyre dhe mësuesit e tyre. Prandaj, **HLG** e konsideron të nevojshme të sigurojë kushte që stafi i ri të fitojë një kualifikim mësuesor ose ekuivalentin e tij që në fillim të karrierës akademike, ose të ofrojë kurse për edukimin e mësuesve në vitet e para të karrierës, si dhe të ofrojë mundësi për gjithë stafin tjetër mësimdhënës për

zhvillimin e vazhdueshëm të karrierës profesionale, si edukatorë profesionistë, jo vetëm si mësues për një lëndë apo disiplinë të caktuar. Nga ana tjetër, përgjegjësia kryesore e stafit akademik është të sigurojë që ata të jenë të kualifikuar për të dhënë mësim dhe të jenë në gjendje të japin mësim mirë, dhe kjo duhet të dallohet gjatë gjithë karrierës së tyre, pra ata duhet të qëndrojnë të përditësuar dhe të zotërojnë praktikatat më të mira pedagogjike dhe gjithë përsosmërinë që kërkon mësimdhënia.

Rekomandimet e HLG:

Çdo institucion duhet të zhvillojë dhe zbatojë një strategji për mbështetjen dhe përmirësimin e vazhdueshëm të cilësisë së mësimdhënies dhe të të nxënit, duke i kushtuar detyrës nivelin e nevojshëm të burimeve njerëzore dhe financiare dhe duke e integruar këtë prioritet në misionin e tij të përgjithshëm, duke i dhënë mësimdhënies barazinë e duhur me kërkimet.

I gjithë personeli që jep mësim në institucionet e arsimit të lartë duhet të ketë marrë trajnim pedagogjik të certifikuar. Edukimi i vazhdueshëm profesional si mësues duhet të bëhet një kërkesë për mësuesit në sektorin e arsimit të lartë.

Vendimet për hyrjen, përparimin dhe ngritjen e stafit akademik duhet të marrin parasysh një vlerësim të performancës së mësimdhënies krahas faktorëve të tjerë.

Kërkuesve që synojnë një karrierë në akademi duhet t'u jepet mundësia të fitojnë kualifikime profesionale të mësimdhënies dhe të mbështeten në aktivitetet mësimore krahas kërkimit të tyre.

Shembuj te praktikave të mira:

Në Spanjë, Strategy University 2015 është një iniciativë e qeverisë për të modernizuar universitetet përmes koordinimit të sistemeve autonome universitare rajonale dhe zhvillimit të një sistemi modern universitar spanjoll. Një nga prioritetet e saj është sigurimi i cilësisë në mësimdhënie, nëpërmjet vlerësimit, certifikimit dhe akreditimit të institucioneve, mësuesve dhe programeve, të kryera nga Agjencia e Sigurimit dhe Akreditimit të Cilësisë (ANECA).

Në Spanjë, ANECA ka krijuar një program për vlerësimin e performancës së mësimdhënies, DOCENTIA, në bashkëpunim me të gjitha agjencitë rajonale të vlerësimit. Pjesëmarrja është vullnetare për universitetet. Një universitet paraqet planin e tij për përsosmëri në mësimdhënie në ANECA për certifikim. Vlerësimi i stafit mësimdhënës bazuar në programin DOCENTIA luan një rol shumë të rëndësishëm në aplikimet për akreditim të mësuesve. Programi merr në konsideratë tre dimensione në mësimdhënie: hartimin e lëndëve, zhvillimin e mësimdhënies dhe rezultatet.

Në Estoni, Strategjia e Arsimit të Lartë 2006-2015 përfshin disa linja veprimi që fokusohen në zhvillimin e aftësive të mësimdhënies. Kështu, kalimi në programet e studimit të bazuara në kompetenca, mbështetet nga trajnimi i stafit mësimdhënës, duke u fokusuar në metodat moderne të mësimdhënies dhe metodat e vlerësimit.

Programi Primus i Ministrisë së Arsimit dhe Kërkimit të Estonisë (2008-2014) mbështetet nga Fondi Social Evropian. Primus ka gjashtë linja kryesore të veprimit, më e rëndësishmja nga të cilat përqendrohet në 'Përmirësimin e aftësive mësimore dhe mbikëqyrëse të personelit mësimdhënës', duke ofruar kurse trajnimi për të rritur kompetencat e stafit mësimdhënës akademik.

Përsosmëria në mësimdhënie është një nga qëllimet e Programit Kombëtar Slloven të Arsimit të Lartë 2011-2020. Për të arritur ekselencën e mësimdhënies, programi kërkon që institucionet e arsimit të

lartë të zhvillojnë aktivitete të trajnimit të vazhdueshëm pedagogjik dhe të ofrojnë mbështetje për stafin e tyre pedagogjik. Mekanizmat për promovimin e ekselencës në mësimdhënie do të përfshijnë zhvillimin e qendrave për kompetencat e mësimdhënies.

Në Norvegji, Ministria e Arsimit dhe Kërkimit po financon një projekt pilot në Universitetin e Oslos, në bashkëpunim me Universitetin e Tromsøs: Qendra e parë në Norvegji për Përsosmëri në Arsim, duke ndjekur modelin e qendrave të ekselencës në kërkime. Qëllimi i qendrës është zhvillimi i njohurive të reja rreth mësimdhënies, të nxënit dhe kërkimit në edukimin e mësuesve.

Në Mbretërinë e Bashkuar, Akademia e Arsimit të Lartë, në bashkëpunim me universitetet britanike, ka përcaktuar standarde profesionale që mbështesin mësuesit akademikë në ofrimin e një eksperience të lartë mësimore për studentët e tyre, duke përdorur një sërë metodash dhe formatesh të ndryshme. Në veçanti, ajo ka zhvilluar "Kornizën e Standardeve Profesionale të Mbretërisë së Bashkuar për mësimdhënien dhe mbështetjen e të nxënit në arsimin e lartë", e cila "nxit qasje kreative dhe novatore ndaj mësimdhënies dhe të nxënit".

Çfarë e bën mësimdhënien të mirë dhe mësuesin të mirë?

Qytetarët e vendeve evropiane kanë një interes të konsiderueshëm kolektiv për cilësinë e sistemit të arsimit të lartë në vendet e tyre. Nga ana tjetër, çdo student individual ka një interes të madh për cilësinë e arsimit të tij të lartë. Një student i diplomuar, i cili ka ndjekur mësimdhënie me cilësi të lartë, do të ketë një shans të mirë për të qenë i adaptueshëm, i sigurt, krijues, inovativ, me mendje sipërmarrëse dhe i punësueshëm në kuptimin më të gjerë të termit. Një student, i cili kishte mësimdhënie të dobët ose mediokër, ka harxhuar shumë nga koha dhe paratë e tij ose të saj dhe në një treg konkurrues pune është në disavantazh. Në shumë raste, mësimdhënia e dobët gjithashtu dekurajon drejtpërdrejt studentët të qëndrojnë në arsimin e lartë dhe kontribuon në shkallën e lartë të braktisjes dhe mungesës së arritjeve të studentëve në shumë vende.

Mësimdhënia e mirë do të thotë që mësuesit të prodhojnë materiale moderne dhe cilësore për klasat e tyre. Baza e njohurive të mësuesit nuk duhet të kufizohet në lëndën e tij ose të saj, por duhet të përfshijë gjithashtu një kuptim të teorive të të nxënit, të tilla si teoria e të mësuarit për të rriturit, mësimi i vetëdrejtuar dhe vetë-efikasiteti, dhe si t'i vendosin ato në praktikë. Mësuesit duhet të jenë të vetëdijshëm se lloje të ndryshme të metodave të mësimdhënies dhe mjediseve arsimore mund të prodhojnë lloje të ndryshme të të nxënit. Ata gjithashtu duhet të jenë në gjendje të përballen me kërkesa që ndryshojnë me shpejtësi, të cilat nënkuptojnë grupe të reja kompetencash dhe qasje të reja ndaj mësimdhënies dhe të nxënit. Ata gjithashtu duhet të jenë në gjendje të stimulojnë të nxënë të hapur dhe fleksibël që do të përmirësojnë rezultatet e të nxënit, vlerësimin dhe njohjen.

"Përshkruesit e Dublinit" u miratuan në vitin 2001 si përshkrues të ciklit për kornizën e kualifikimeve të Zonës Evropiane të Arsimit të Lartë. Këto janë deklarata të përgjithshme rreth arritjeve dhe aftësive që studentët do të fitojnë në fund të çdo cikli të Bolonjës: njohja dhe të kuptuarit, aplikimi i njohurive dhe të të kuptuarit, gjykimi, aftësitë e komunikimit dhe aftësitë e të mësuarit. Mësimdhënia në arsimin e lartë që përqendrohet vetëm në pyetjen e parë, pra njohurinë dhe të kuptuarin, humbet mundësinë për të ndihmuar studentët të thellojnë të mësuarit e tyre. Kështu, mësuesit duhet të jenë në gjendje të planifikojnë dhe ofrojnë mësim koherent që përshpejton përparimin, thëllon të kuptuarit dhe njohjen, dhe zhvillon një sërë aftësish dhe "sjelljesh të të

mësuarit", si zgjidhja e problemeve, ndërveprimi me mësuesit dhe nxënësit e tjerë, vetë-korrigjimi, kritika, reflektime, përmirësim të kompetencave, të mësuarit nga përvoja dhe më shumë.

Arritjet në të gjitha lëndët duhet të udhëhiqen nga rezultatet e të nxënit. Megjithëse qasja përmes rezultateve të të nxënit është tashmë baza e Kornizës Evropiane të Kualifikimeve dhe e Kornizave Kombëtare të Kualifikimeve, ky ndryshim bazë ende nuk është përshkuar plotësisht përmes mësimdhënies dhe vlerësimit. Institucionet në të gjitha nivelet e arsimit dhe trajnimit duhet ende të përshtaten në mënyrë që të rrisin rëndësinë dhe cilësinë e shërbimeve të tyre arsimore, të sigurojnë akses më të mirë të tyre dhe të lehtësojnë kalimin në rrugë të ndryshme arsimimi dhe trajnimit.

Mësimdhënia dhe mësimnxënia cilësore kanë horizonte të gjera, duke u zhvilluar në një mjedis të pasur me kërkime, 'ku lënda udhëhiqet nga njohuritë dhe kërkimet më të fundit, të ofruara në një mënyrë që inkurajon studentët të zhvillojnë shkrim-leximin akademik dhe aftësitë specifike për lëndën dhe aftësitë gjenerike që mund të zbatohet drejtpërdrejt në botën reale, veçanërisht në tregun e punës. Nuk ka asnjë kontradiktë midis domosdoshmërisë së mësimdhënies së mirë dhe domosdoshmërisë së kërkimit që kritikon, rafinon, hedh poshtë dhe çon përpara njohuritë dhe të kuptuarit njerëzor. Mësimdhënia e mirë, në shumë fusha shkencore dhe arsimore, është e mirë vetëm në masën që është e informuar nga kërkimet më të fundit. Një mësues i mirë, si një i diplomuar i mirë, është gjithashtu një student aktiv, pyetës dhe mendimtar kritik. Një mësues i mirë synon të ndihmojë studentin të jetë i sigurt në trajtimin e lëndës siç është zhvilluar deri më tani, të jetë i guximshëm në hapjen ndaj ideve të reja, mjaft kureshtar për të kërkuar zgjidhje dhe mundësi të reja dhe mjaft mendjehollë për të punuar mirë me të tjerët. Nxënësi duhet të pranojë gjithashtu faktin se të mësuarit është një fenomen i përvetshëm që kërkon kuriozitet dhe përkushtim gjatë gjithë jetës.

Universitetet dhe institucionet e arsimit të lartë, si pjesë e sistemit arsimor, nuk duhet të edukojnë studentë vetëm në specializime të ngushta, të bazuara në njohuri, por duhet të shkojnë më tej, duke kërkuar edukimin e plotë të personit. Ata duhet të marrin në konsideratë ofrimin e kurseve të tërthorta ose fushave të specializimit për studentët. Në këtë këndvështrim, studentët do të kuptojnë se duhet të fitojnë njohuri dhe aftësi më të gjera. Arsimi i lartë duhet t'i ndihmojë studentët të ndërtojnë një bazë më të madhe mbi të cilën mund të ndërtojnë kompetencat e tyre profesionale në të ardhmen. Ndryshimet e shpejta në teknologji dhe në përgjithësi në punë, i bëjnë aftësitë e vështira të vjetërohen shpejt. Të mësuarit për të mësuar, një nga shtatë kompetencat e Kornizës Evropiane të Kompetencave Kyçe, është thelbësore. Përpjekjet duhet të përqendrohen në zhvillimin e aftësive organizative ose ndërpersonale, të tilla si aftësia për të menduar në mënyrë kritike, për të marrë iniciativë, për të zgjidhur problemet dhe për të punuar në bashkëpunim, gjë që do t'i përgatisë individët për shtigjet e ndryshme dhe të paparashikueshme të karrierës së sotme.

Një mësues i shkëlqyer mund të përmirësojë aftësitë krijuese dhe rezultatet e të nxënit si:

të menduarit kompleks – zgjidhja e problemeve, mësimi reciprok, mësimi nga përvoja;

aftësitë sociale dhe të nxënit pjesëmarrës – ndërveprimi me mësuesit dhe nxënësit e tjerë, pjesëmarrja aktive në mësim, ndërvarësia; dhe

formësimi personal i njohurive – zotërim progresiv, ritëm individual i përparimit, vetëkorrigjim, reflektim kritik, kërkim aktiv i kuptimit, vetë drejtim i përforuar, shtytje/motivim i brendshëm.

Për shembull, aktivitetet jashtëshkollore, qofshin të organizuara në një mjedis universiteti/kolegji/instituti apo jo, duke filluar nga vullnetarizmi, kultura dhe artet, te sportet dhe aktivitetet e kohës së lirë, ndihmojnë në zhvillimin e aftësive ndërpersonale dhe kultivimin e talenteve.

Përfitimet e përqendrimit dhe këmbënguljes në mësimdhënie cilësore do të ndihen mirë dhe shpejt nëse ato janë efektive. Ato do të ndihen në një mënyrë komplekse, nga rritja e përmbushjes profesionale dhe kënaqësia e mësuesve, tek rritja e kënaqësisë dhe mbajtja e studentëve në studime, tek transferimi më i mirë i njohurive dhe aftësive, përdorimi më efikas i burimeve, rezultate më të mira të të nxënit, etj. Të gjitha këto do të përdoren për energji më të sigurt, konkurruese dhe kreative në sektorin e arsimit të lartë, ku çdo institucion jep më të mirën e tij, në përputhje me kompetencat dhe kushtet e tij.

Studentët si partnerë në procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies

Sot, ekziston një konsensus i gjerë (të paktën retorik) që arsimi i lartë duhet të vendosë studentin në qendër, duke përcaktuar rezultate të qarta të të nxënit për programe, kurse dhe module të ndryshme dhe duke i kushtuar rëndësi të veçantë këshillimit, monitorimit dhe metodave të mësimdhënies ndërvepruese. Ekziston gjithashtu një konsensus për zhvillimin e formateve të vlerësimit që marrin parasysh jo vetëm njohuritë faktike, por edhe kompetencat e arritjes së mëtejshme si kapaciteti analitik, të menduarit kritik, komunikimi dhe puna në grup, si dhe aftësitë ndërkulturore.

Një theks më i madh te mësuesi si edukator profesionist duhet të shoqërohet me ndryshime të tjera të thella në hartimin dhe ofrimin e programeve për të krijuar mjedise të nxëni produktive. Mësimdhënia dhe të nxënit duhet të bëhen një aktivitet ekipor në të gjithë disiplinat, por edhe brenda tyre. Programet cilësore hartohen dhe performanca e studentëve vlerësohet, në bazë të rezultateve të dakortësuar të të nxënit, si një produkt ekipor i të gjithë aktorëve që janë të përfshirë në zbatimin e tyre, në vend që të jenë thjesht një akumulim njësisht të ofruara dhe të vlerësuara në mënyrë të pavarur nga njëra-tjetra. Të mësuarit efektiv me në qendër studentin do të thotë që studenti duhet të jetë gjithashtu pjesë e një ekipi. Nocioni i të mësuarit me në qendër nxënësin ekziston për shumë vite, por shumë mësues dhe studentë ende nuk i kuptojnë implikimet e tij. Për sa u përket studentëve, jo të gjithë janë ende gati për këtë sfidë, as nuk janë të shtyrë nga dëshira për të kuptuar dhe zbatuar njohuritë, por shumë shpesh aspirojnë vetëm të kalojnë kursin, shpesh mësojnë vetëm skematikisht për të arritur maksimumin e mundshëm të notave dhe sa më shpejt të jetë e mundur kalohet në lëndën tjetër. Megjithatë, jo të gjithë e kuptojnë se duhet të merren me çështje të reja që janë më të mëdha se vetë kursi, që janë të rëndësishme për jetën e tyre dhe që shkaktjnë pjesëmarrje të drejtperdrejtë shumë më tepër sesa thjesht kalim përmes vlerësimit ose provimeve. Ende nuk kuptohet mirë, ose të paktën nuk zbatohet, se të mësuarit me në qendër nxënësin do të thotë se roli i mësuesit duhet të kalojë nga transferimi i njohurive në drejtimin e nxënësit drejt të nxënit vetjak.

Kërkimet mbi të mësuarit njerëzor na tregojnë se përvetësimi dhe zbatimi i njohurive janë në thelb akte sociale: ndërveprimi social është një komponent kyç i të mësuarit. Për shembull, praktikantët mësojnë më mirë nga vëzhgimi dhe ndërveprimi me praktikantët e tjerë të aftë. Por të mësuarit formal shumë shpesh dekurajon ndërveprimin social. Reformat e Bolonjës, të cilat prezantuan një strukturë të nivelit bachelor-master, e cila është një risi për shumë vende të Evropës kontinentale, dhanë një mundësi për të ristrukturuar ndjeshëm kurrikulat dhe për të vënë në qendër studentët dhe përvojat e tyre mësimore. Një mundësi e tillë nuk është shfrytëzuar (ose të paktën jo ende). Studentët ende shihen në mënyrë ideale si marrës pasivë të njohurive që profesorët zgjedhin t'i ndajnë me ta në kushte të caktuara të vendosura nga profesorë individualë, "pa shumë diskutime të brendshme nga ekipi i fakultetit jashtë orarit të mësimit dhe provimeve.

Është ende një përjashtim që studentët janë të autorizuar qëllimisht dhe në mënyrë eksplicite nga mësuesit e tyre (dhe nga institucioni i arsimit të lartë në një kuptim më të gjerë) për të menaxhuar mësimin e tyre. Por metodat e reja në mësimdhënie dhe mësimnxënie po zhvillohen gjithnjë e më shumë në institucione të arsimit të lartë. Shembuj që kanë rezultuar të suksesshëm janë metodat bashkëpunuese të mësimdhënies dhe të të nxënit, si dhe të mësuarit me bazë problemore, duke i ekspozuar mësuesit dhe nxënësit ndaj situatave, sfidave dhe rasteve të jetës reale.

Institucionet më të avancuara të arsimit të lartë e kuptojnë hartimin e kurrikulës si një mësimdhënie të sofistikuar, të përbashkët të të gjithë mësuesve të përfshirë në zbatimin e një programi të caktuar, si dhe studentë, të diplomuar dhe përfaqësues të tregut të punës. Përcaktimi i rezultateve dhe kompetencave të duhura të të nxënit, identifikimi i aktiviteteve mësimore që do t'u mundësojnë studentëve të arrijnë ato rezultate, kontrolli që programi i studimit të jetë realist dhe i menaxhueshëm për sa i përket ngarkesës dhe përditësimi dhe përmirësimi gradual i programit mund të bëhet vetëm me dialog të vazhdueshëm që përfshin të gjitha palët e tinteresuara. Disa organizojnë programe për një semestër ose vit të parë të përbashkët për të gjithë studentët, duke ofruar një përzgjedhje temash që variojnë nga shkencat natyrore në shkencat humane. Kjo u jep studentëve kohë për të zgjedhur lëndën e duhur dhe në të njëjtën kohë i përball me “pyetje të mëdha” që u interesojnë.

Provimet dhe notat mbeten një pjesë kyçe e përvojës së studentëve. Zhvendosja e mësimdhënies drejt rezultateve dhe kompetencave të të nxënit duhet të shoqërohet me një ndryshim në procedurat e vlerësimit: nuk duhet të kontrollohen më thjesht faktet dhe njohuritë e mësuar, por masa e kompetencës që studenti ka fituar si rezultat i procesit mësimor. Në disa raste, kjo mund të kërkojë formate të reja, të tilla si lojë me role ose situata të simuluar që parashikojnë se çfarë mund të hasë i diplomuari më vonë në tregun e punës. Institucionet duhet të përcaktojnë standarde gjithëpërfshirëse jo vetëm për qëllime mësimore, por edhe për këto forma novatore vlerësimi.

Disa institucione të arsimit të lartë kanë filluar t'u kërkojnë studentëve të ardhshëm t'i nënshtrihen vetëvlerësimit në lidhje me njohuritë e mëparshme dhe prirjet e tyre në lëndë të caktuara. Për të lehtësuar kalimin nga shkolla në universitet, disa institucione të arsimit të lartë organizojnë shkolla verore dhe kurse përgatitore për të informuar më mirë studentët e ardhshëm për zgjedhjet e ndryshme dhe zgjedhjen që u përshtatet më shumë. Përfitimet për sa i përket përgatitjes më të mirë, zgjedhjes së mençur, terheqjes së studentëve dhe kënaqësisë së studentëve janë të vetëkuptueshme.

Po aq e rëndësishme është edhe përfshirja aktive e studentëve në zhvillimin e sistemeve të këshillimit, orientimit dhe monitorimit. Këto sisteme çojnë në zgjedhje të mirëinformuara të dhe norma më të mira të terheqjes së studentëve, veçanërisht në fazat e hershme të studimit për studentët me prejardhje jo tradicionale. Udhëheqja dhe këshillimi duhet t'i mbështesë studentët në rrugën e tyre drejt diplomimit të suksesshëm, të forcojë identifikimin e tyre me institucionin e arsimit të lartë dhe t'i ndihmojë studentët të zhvillojnë kompetencat e tyre ndërpersonale dhe organizative.

Shpesh studentët janë të parët që vërejnë nëse mësimdhënia është e mirë apo jo. Gjithsesi, lind pyetja nëse institucioni është i gatshëm të dëgjojë në mënyrë të vazhdueshme vëzhgimet e studentëve në një atmosferë që sinjerisht i mirëpret reagime apo komente të tilla? Nga ana tjetër, në sa institucione ka më shumë gjasa që studentët të ndihen si ankues të padëshirueshëm, pikëpamja e të cilëve mund të jetë e diskutueshme? Të pyesësh studentët për komente mbi përvojën e tyre në fund të semestrit është bërë praktikë e zakonshme në shumë vende, por nuk është aspak e qartë nëse

qëndrimet e tyre kanë ndonjë ndikim real ose çojnë në ndryshime të dëshirueshme. Institucionet e arsimit të lartë duhet të krijojnë një mjedis të përbërë nga mekanizma dhe sisteme feedback-u që të lejojnë që qëndrimet, përvojat mësimore dhe performanca e studentëve të merren parasysh. Të dhëna të forta institucionale nevojiten në nivelin e hyrjes dhe avancimit, dhe pas përfundimit të studimeve për të monitoruar, vlerësuar dhe përmirësuar praktikën e mësimdhënies dhe të të nxëniet. Bazuar në këto të dhëna, institucionet e arsimit të lartë mund të përballen me problemet e dukshme të kurseve dhe programeve të caktuara dhe të punojnë së bashku me stafin akademik përgjegjës dhe studentët për të përmirësuar situatën.

Një fushë ende e pazhvilluar e arsimit të lartë në Evropë është monitorimi i studentëve gjatë studimeve dhe pas diplomimit. Është me interes që sektori i arsimit të lartë të dijë se studentët e kanë bërë rrugën e tyre në karrierën e tyre akademike dhe ku të diplomuarit kanë arritur të hyjnë në tregun e punës, ku kanë kaluar në punësim dhe në aspekte më të gjera të jetës njerëzore. Këto janë kontrollet përfundimtare për cilësinë e arsimit në institucion dhe shtrihen shumë përtej rrjeteve të ish-studentëve për mbledhjen e fondeve dhe të ngjashme, që shpesh mund të duket se u shërbejnë më shumë interesave ekonomike të institucionit sesa interesave të të diplomuarve.

Një nga ndryshimet kryesore të dekadave të fundit është ndërkombëtarizimi masiv, madje edhe globalizimi i shkencës, ekonomisë dhe politikës. Një zhvillim i tillë ka të ngjarë të vazhdojë, të përshpejtohet dhe zgjerohet në më shumë sektorë të jetës sonë publike dhe private, kryesisht në tregun e punës, i nxitur jo vetëm nga rritja eksponenciale e "tregtisë botërore, investimeve kapitale globale dhe lëvizshmërisë njerëzore, por edhe më shumë nga media e re. Kjo jo vetëm që do të ndikojë në përmbajtjen e lëndëve tradicionale, por do të ndryshojë edhe mënyrat e dorëzimit dhe marrjes.

HLG beson se, përkundër të gjitha paqartësive para nesh, ka shumë pasoja të dukshme dhe kërkesa arsimore që dalin nga globalizimi. Së pari, të diplomuarit tanë duhet të jenë konkurrues jo vetëm në tregun vendor, kombëtar, apo edhe europian të punës, por edhe në një treg gjithnjë e më global. Së dyti, për të shpëtuar "fshatin tonë global" nga shpërbërja nën tensionet dhe konkurrencën e madhe, të diplomuarit tanë si liderë të ardhshëm, kanë nevojë për një lloj të ri mirëkuptimi ndërkulturor, respekt për rregullat e përbashkëta dhe lojë të ndershme, kuptim të interesave të ndryshme, pikëpamjeve dhe mënyrave të të menduarit, dhe aftësi për të rënë dhe bërë kompromis.

Me pak fjalë, konkurrenca globale dhe bashkëpunimi global janë qëllimet bazë të mësimdhënies dhe të nxëniet, të cilat synojnë t'u mundësojnë studentëve një jetë të qetë dhe të shëndetshme në shekullin e 21-të. Për institucionet tona të arsimit të lartë, kjo do të thotë se "ndërkombëtarizimi", i cili prej kohësh konsiderohet si "aksesor luksi", duhet të zhvendoset në qendër të strategjisë dhe zhvillimit të universitetit apo fakultetit. Në të njëjtën kohë, përkufizimi i "ndërkombëtarizimit", "i cili shpesh ka qenë i kufizuar në rekrutimin e studentëve ndërkombëtarë, duhet të shtrihet në një qasje të re holistike, "ndikimi i së cilës në cilësinë e përgjithshme të programeve dhe të diplomuarve reflektohet në lidhjet globale dhe rezultatet e të nxëniet ndërkulturor. Në praktikë, kjo nënkupton lëvizshmërinë e studentëve dhe stafit (hyrës dhe dalës), dimensionin ndërkombëtar të kurrikulave, ndërkombëtarizimin e kampuseve, një qasje pozitive dhe efikase ndaj mësimi të gjuhëve të huaja, ofrimin transnacional të kurseve dhe diplomave (degët në vende të tjera, arsimit në distancë, MOOCs), rrjetet ndërkombëtare, aleancat dhe partneritetet, e kështu me radhë. Kjo duhet të përfshihet për të formuar një "strategji ndërkombëtarizimi" të qartë të universiteteve dhe

fakulteteve, e cila nga ana tjetër duhet të jetë pjesë përbërëse e misionit dhe strategjisë së përgjithshme të një institucioni individual të arsimit të lartë.

Rekomandimet e HLG:

Institucionet e arsimit të lartë duhet të inkurajojnë, të mirëpresin dhe të marrin parasysh komentet e studentëve, të cilat mund të zbulojnë herët problemet në mjedisin e mësimdhënies dhe të nxënëit dhe të çojnë në përmirësime më të shpejta dhe më efektive.

Kurrikula duhet të zhvillohet dhe monitorohet nëpërmjet dialogut dhe partneriteteve ndërmjet stafit mësimdhënës, studentëve, të diplomuarve dhe aktorëve të tregut të punës, duke u mbështetur në metodat e reja të mësimdhënies dhe të nxënëit, në mënyrë që studentët të fitojnë aftësi përkatëse që rrisin punësimin e tyre.

Performanca e studentëve në aktivitetet mësimore duhet të vlerësohet kundrejt rezultateve të nxënëit, të qarta dhe të dakortësuara, të zhvilluara në partneritet nga të gjithë anëtarët e fakultetit të përfshirë në realizimin e tyre.

Institucionet e arsimit të lartë dhe politikëbërësit kombëtarë në partneritet me studentët duhet të krijojnë sisteme këshillimi, orientimi, mentorimi dhe gjurmimi për të mbështetur studentët në arsimin e lartë dhe në rrugën e tyre drejt diplomimit dhe më gjerë.

Institucionet e arsimit të lartë duhet të prezantojnë dhe promovojnë qasje ndërdisiplinore, për mësimdhënien dhe të nxënëit, duke i ndihmuar studentët të zhvillojnë kapacitetin e tyre të të kuptuarit dhe të mendësisë sipërmarrëse dhe inovatore.

Institucionet e arsimit të lartë duhet të zhvillojnë dhe zbatojnë strategji gjithëpërfshirëse të ndërkombëtarizimit si pjesë integrale e misionit dhe funksioneve të tyre të përgjithshme. Rritja e lëvizshmërisë së studentëve dhe personelit, dimensionin ndërkombëtar i kurrikulave, përvoja ndërkombëtare e fakultetit, zotërimi i mjaftueshëm i gjuhës angleze dhe i gjuhës së huaj të dytë dhe kompetencat ndërkulturore, ofrimi transnacional i kurseve dhe diplomave, si dhe aleancat ndërkombëtare duhet të bëhen komponentë të domosdoshëm të arsimit të lartë në Evropë dhe më gjerë.

Shembuj të praktikave të mira:

Universiteti i Mastrihtit ka prezantuar mësimin me në qendër studentin dhe me bazë problemin (PBL) në të gjitha fakultetet. Elementet thelbësore të PBL janë të përqendruar tek studentët, grupe të vogla, ndërvepruese dhe të bazuara në situatë problemore. Nxënësit janë përgjegjës për procesin mësimor. PBL karakterizohet nga të mësuarit duke vepruar, të mësuarit duke mësuar bashkëmoshatarët, aktivizimi i njohurive të mëparshme dhe motivimi i brendshëm.

Universiteti Humboldt në Berlin krijoi një Bologna.lab që zhvillon mënyra të reja të mësimdhënies të bazuara në kërkime, me në qendër studentin. Studentët e drejtësisë, për shembull, tashmë punojnë në nivel Bachelor në firma drejtësie në Berlin për raste reale në bashkëpunim me profesorët e shkollës së drejtësisë.

Projekti i Shoqatës Evropiane të Universiteteve 'Track it' ka anketuar iniciativat përcjellëse të studentëve dhe të diplomuarve në Evropë dhe ofron udhëzime për institucionet e arsimit të lartë "të cilat synojnë të zhvillojnë ose përmirësojnë gjurmimin.

I nisur zyrtarisht në shtator 2010, Universiteti Aalto bashkon tre universitete kryesore të Helsinkit në Teknologji, Art dhe Dizajn dhe Ekonomi. Misioni i Universitetit Aalto është një zhvendosje drejt mësimdhënies dhe të mësuarit shumëdisiplinor, duke vendosur një fokus të fortë të përgjithshëm në teknologji. Universiteti integroi teknologjinë, biznesin dhe dizajnin për të përgatitur të diplomuarit për sukses në një botë të transformuar nga teknologjia, mbingarkesa e informacionit dhe konkurrenca globale.

Mbeshtetja institucionale dhe qeveritare

Angazhimi mbi mesataren në mësimdhënie i është lënë ende, kryesisht mësuesve individualë, të cilët kanë pak ose aspak mbështetje institucionale. Menaxhimi i institucioneve të arsimit të lartë shpesh nuk e përkufizon mësimdhënien dhe të nxënit si një përpjekje e përbashkët e të gjithë mësuesve dhe studentëve që kërkon një menaxhim cilësor holistik. Si rezultat, shpeshherë nuk ka shkëmbim mendimesh për këto çështje në institucion dhe institucioni humbet një mundësi të rëndësishme për të përmirësuar performancën dhe përforcuar profilin e tij.

Institucioni i arsimit të lartë duhet të mbështesë stafin e tij mësimor përmes masave të ndryshme, duke filluar nga ofertat e edukimit dhe trajnimit të vazhdueshëm deri te mentorimi dhe stërvitja individuale, si dhe masat që forcojnë bashkëpunimin ndërmjet ekipit të mësuesve, veçanërisht në hartimin, zhvillimin dhe ofrimin e kurrikulave dhe në vlerësimin e performancës së nxënësve. Menaxhimi i lartë duhet të përhapë mesazhin se mësimdhënia efektive dhe e orientuar drejt mësimit pritet nga i gjithë stafi (jo vetëm entuziastët) dhe ta promovojë këtë mesazh në mënyrë sistematike, duke e lidhur qartë me prioritetet institucionale. **HLG** këmbëngul gjithashtu që institucionet e arsimit të lartë duhet të sigurojnë që të ketë barazi të dukshme dhe reale të respektit për mësimdhënien dhe kërkimin në identitetin dhe kulturën e tyre thelbësore, të shprehur në sistemet e vlerësimeve, stimujve, promovimeve dhe prioritetëve. Institucionet e arsimit të lartë duhet të përcaktojnë objektivat e tyre të mësimdhënies dhe të nxënit në kontekstin e programeve të tyre të studimit, duke përfshirë edhe mënyrën se si ato duhet të zhvillohen dhe vlerësohen. Kjo mund të jetë një pikënisje për zhvillimin e një skeme të menaxhimit të cilësisë që përfshin të gjithë institucionin, nga organi drejtues deri te mësuesit, studentët dhe administrata.

Pyetja është se pse një profesor duhet t'i kushtojë një pjesë të rëndësishme të kohës dhe energjisë së tij përmirësimit të përvojave të të nxënit të studentëve, kur hendeku i vazhdueshëm i reputacionit mes kërkimit dhe mësimdhënies dhe mungesa e mbështetjes institucionale janë dekurajuesit kryesorë për zhvillimin e një mësimdhënie cilësore dhe zhvillimin e kulturës së të mësuarit? Strukturat e karrierës dhe të pagave në shumicën e sistemeve kombëtare të arsimit të lartë nuk ofrojnë ende një bonus për angazhimin e jashtëzakonshëm në mësimdhënie. Shumica e renditjeve ndërkombëtare të universiteteve janë kryesisht të njëanshme ndaj treguesve të citimeve të botimeve kërkimore që janë më të lehta për t'u numëruar, në vend që të shikohet misioni më i gjerë i universitetit në fusha që janë thelbësore, si mësimdhënia dhe të nxënit, që janë më pak të ndjeshme ndaj një numërimi të tillë. Mësimdhënia e mirë, ndryshe nga kërkimi i mirë, nuk çon në rezultate lehtësisht të verifikueshme dhe të matshme, por më tepër konsiston në një proces. Për ta bërë atë të dukshëm, dhe për të përmirësuar kështu reputacionin e tij dhe për t'u dhënë stimuj protagonistëve të tij, kërkon përpjekje shtesë në emër të qeverive dhe institucioneve të arsimit të lartë. Nevojitet një

sistem stimujsh dhe vlerësimesh që merr parasysh larminë e llojeve të mësuesve dhe stileve të mësimdhënies.

Një nxitje e veçantë vjen nga vlerësimet që u bëhen profesorëve për performancën e tyre të jashtëzakonshme në mësimdhënie. Sot në BE ekziston një gamë e gjerë e llojeve të tilla të vlerësimeve. Disa prej tyre ofrohen në nivel institucional apo edhe departamenti dhe variojnë nga njohja dhe promovimi pa pagesë deri te shpërblimet financiare. Të tjerët sponsorizohen nga qeveritë ose donatorët privatë, duke e lidhur dukshmërinë e lartë me përfitime të rëndësishme financiare. Njohjet dhe vlerësimet e iniciuara nga studentët kanë rezultuar shumë të suksesshme. Shpërblimet mund të jetë një pikënisje e mirë dhe mund të shërbejnë si një kujtesë e vazhdueshme e vlerës së mësimdhënies, duke theksuar praktikën e mira dhe duke njohur mësuesit shembullorë, frymëzues, ose një "mënyrë për të tërhequr vëmendjen ndaj kërkimeve të reja mbi cilësinë e mësimdhënies dhe të të nxënit. Një njohje e tillë publike mund të ndihmojë në tërheqjen e vëmendjes pozitive që i nevojitet dhe i mungon aktualisht mësimdhënies cilësore, si në akademinë ashtu edhe në publikun e gjerë. Por detyrat individuale për nga natyra e tyre nuk mund të zëvendësojnë trajnimin e nevojshëm sistematik afatgjatë të stafit mësimdhënës si mësues profesionistë. Sidoqoftë, ato mund të ndihmojnë, veçanërisht për vendet që sapo kanë filluar promovimin e cilësisë në mësimdhënie dhe mësimnxënie. Njohjet dhe vlerësimet për mësimdhënie të shkëlqyer janë provuar të jenë një mjet i qëndrueshëm për rritjen e ndërgjegjësimin për këtë çështje në institucionet e arsimit të lartë dhe në krijimin e politikave kombëtare, si elementi i parë në një sërë nismash që çojnë në zhvillimin e programeve institucionale për cilësinë e mësimdhënies, si, si dhe të strategjive institucionale dhe kombëtare.

Duke pasur parasysh kufizimet financiare në të cilat funksionojnë shumica e institucioneve evropiane të arsimit të lartë, shpesh mund të jetë e vështirë të fillohet një proces rishikimi dhe veprimi institucional që synon mësimdhënien dhe mësimnxënien e mirë. Institucionet e arsimit të lartë nuk duhet të lihen vetëm me barrën e zhvillimit të një kulture të mësimdhënies dhe mësimnxënies së mirë. Në disa vende, financuesit publikë dhe/ose privatë ofrojnë mbështetje për këtë qëllim. Shtrirja dhe burimet në dispozicion për të arritur këtë qëllim mund të ndryshojnë nga institucioni në institucion dhe nga shteti në shtet. Pritjet në lidhje me atë që është e arritshme gjithashtu mund të ndryshojnë në mënyrë ideale. Megjithatë, në çdo institucion dhe shtet, e vërteta e pashmangshme është se do të jetë jashtëzakonisht e dobishme nëse filloni nga diku, dhe sa më shpejt aq më mirë.

Organizimi i arsimit dhe hartimi i kurrikulës janë përgjegjësi e Shteteve Anëtare dhe institucioneve individuale të arsimit të lartë. Ato janë të lidhura në mënyrë komplekse me kulturën dhe historinë e popujve të veçantë dhe janë thelbësore për përcaktimin e identiteteve kombëtare. Sistemet arsimore të çdo vendi janë gjithashtu faktorë vendimtarë si në qëndrueshmërinë e sistemit demokratik të një kombi ashtu edhe në konkurrencën e një vendi në ekonominë globale. Në Evropë, performanca arsimore e një vendi ndikon në mënyrë të pashmangshme në potencialin ekonomik dhe social të partnerëve të tij. Prandaj, Bashkimi Evropian ka për detyrë të ndihmojë autoritetet publike dhe palët e interesuara të arsimit në vende të ndryshme për të përmirësuar efikasitetin e sistemeve të tyre.

Bashkimi Evropian ka një histori të gjatë në ofrimin e një mbështetjeje të tillë. Për më shumë se 25 vjet, programi Erasmus ka ofruar hapësirë për institucionet e arsimit të lartë që të punojnë së bashku, të mësojnë nga njëri-tjetri, të zhvillojnë kurrikulat e reja dhe të bien dakord për mënyrat e reja për t'iu qasur hartimit të programit. Janë prezantuar mjete të reja pedagogjike, si Sistemi Evropian i

Transferimit dhe Akumulimit të Kredive (ECTS), të cilat kanë revolucionarizuar mënyrën e të mësuarit dhe janë ndërtuar dhe njohur përtej kufijve. Vendet kanë përdorur Fondin Social Evropian për të trajnuar stafin e arsimit të lartë për mjetet dhe teknikat e reja pedagogjike dhe për të futur qasje ndërdisiplinore.

Korniza financiare shumëvjeçare e Bashkimit Evropian ofron mundësi edhe më të forta për të mbështetur modernizimin e sistemit të arsimit të lartë. Niveli i rritur i financimit për programet e arsimit dhe kërkimit dhe për Fondin e ri Social Evropian, duhet të përdoret nga autoritetet publike dhe palët e interesuara për të investuar në cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit. Programi Evropian i Arsimit dhe Trajnimit propozon njësoj veprime kyçe me interes të veçantë në këtë fushë: partneritete strategjike dhe mbështetje politike. Partneritetet strategjike mbështesin bashkëpunimin e strukturuar dhe afatgjatë ndërmjet institucioneve të arsimit të lartë dhe aktorëve kryesorë, si autoritetet publike dhe ndërmarrjet, duke u fokusuar në çështjet e reformës si cilësia e mësimdhënies dhe të nxënit. HLG beson se në nivel evropian është e nevojshme të investohet në zhvillimin e pedagogjisë së re që përshtatet më mirë me nevojat e një diversiteti më të madh të studentëve dhe që u mundësojnë atyre t'i përgjigjen në mënyrë efektive ndryshimeve në tregun e punës dhe në shoqëri. Veprimet kolektive, duke përfshirë partnerë nga shumë shtete anëtare të BE-së dhe më gjerë, mund të ndihmojnë në nxjerrjen e përvojave më pozitive dhe t'u mundësojnë atyre të përshtaten me nevojat lokale.

HLG:

Autoritetet publike përgjegjëse për arsimin e lartë duhet të sigurojnë ekzistencën e një kornize të qëndrueshme dhe të financiar mirë për të mbështetur përpjekjet e institucioneve të arsimit të lartë për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit.

Drejtuesit e institucioneve dhe drejtuesit institucionalë duhet të njohin dhe vlerësojnë (p.sh. nëpërmjet bursave apo diplomave) mësuesit e arsimit të lartë, të cilët japin një kontribut të rëndësishëm në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënit, qoftë nëpërmjet praktikës së tyre, qoftë nëpërmjet kërkimit të tyre në mësimdhënie dhe mësimnxënie.

Bashkimi Evropian duhet të mbështesë themelimin e një Akademie Evropiane për Mësimdhënie dhe Mësimnxënie të udhëhequr nga palët e interesuara dhe të frymëzuar nga praktikatat e mira të pasqyruara në raportin e HLG.

Shtetet anëtare, në partneritet me rajonet, inkurajohen që në Marrëveshjet e tyre të Partneritetit në kuadër të Fondeve Strukturore t'i japin përparësi nismave për të mbështetur zhvillimin e aftësive pedagogjike, hartimin dhe zbatimin e programeve të rëndësishme për nevojat sociale dhe të tregut të punës, dhe forcimin e partneritetit mes arsimit të lartë, biznesit dhe sektorit të kërkimit.

Bashkimi Evropian duhet të mbështesë zbatimin e këtyre rekomandimeve, veçanërisht përmes promovimit të: metodologjive novatore të mësimdhënies dhe të të nxënit dhe qasjeve pedagogjike; metodat e udhëzimit, këshillimit dhe stërvitjes; dizajni i përmirësuar i programit, duke marrë parasysh kërkimet më të fundit mbi të mësuarit njerëzor; profesionalizimi dhe zhvillimi i mësuesve, trajnerëve dhe stafit; lëvizshmëria dhe shkëmbimet e stafit akademik për detyra afatgjata mësimore; dhe mbledhja sistematike dhe e rregullt e të dhënave për çështjet që ndikojnë në cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit.

Shembuj të praktikave të mira:

Universiteti i Evropës Qendrore, Budapest, inicioi Cmimin e tij Evropian për Përsosmëri në Mësimdhënie në Shkenca Sociale dhe Humane për të tërhequr vëmendjen mbi rëndësinë e ekselencës në mësimdhënie në arsimin e lartë dhe për të promovuar një ekuilibër më të mirë midis fokusit në kërkimin shkencor dhe atë në mësimdhënie. Qendra e tyre për Mësimdhënie dhe Mësimnxënie fokusohet në mundësitë e studentëve të doktoraturës për t'u zhvilluar si mësues, në skemat e bashkëpunimit me fakultete që promovojnë përsosmërinë në mësimdhënie dhe mentorim, dhe integrimin e të mësuarit të përzier në kurse dhe seminare.

Në Mbretërinë e Bashkuar, Skema Vjetore Kombëtare e Bursës Mësimore të Akademisë së Arsimit të Lartë ka për qëllim të njohë përsosmërinë tek individët, të destinuar për zhvillimin e tyre profesional në mësimdhënie dhe të nxënit ose aspekte të pedagogjisë.

Ministria Noregjeze e Arsimit dhe Kërkimit parashikon një çmim vjetor për përsosmërinë në arsim. Institucionet e arsimit të lartë paraqesin atë që ata konsiderojnë si praktika më e mirë në programet e mësimdhënies dhe studimit, një juri e përbërë nga studiues dhe profesorë i vlerëson ato dhe Ministria e Arsimit dhe Kërkimit akordon çmimin prej rreth 130 000 euro.

Akademia Kombëtare për Integrimin e Kërkimit, Mësimdhënies dhe Mësimin (NAIRTL) në Irlandë jep pesë cmime vjetore prej 5 000 euro secili për individë ose grupe. Cmimet njohin dhe nderojnë mësuesit e studentëve të diplomuar dhe studentëve pasuniversitarë, të cilët kanë demonstruar përsosmëri dhe përkushtim për të integruar kërkimin me mësimdhënien e tyre.

Në Gjermani, Konferenca e Rektorëve Gjermanë dhe Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft japin një çmim vjetor **Ars legendi** për përsosmërinë në mësimdhënie në arsimin e lartë që nga viti 2006. Me 50 000 euro, çmimi ka për qëllim të veprojë si një kundërpeshë ndaj shumë cmimeve për kërkime dhe vlerëson e thekson rëndësinë e veçantë të mësimdhënies së shkëlqyer.

Bursat në Mësimdhënie dhe Zhvillim Akademik në Kolegjin Universitar të Dublinit janë pjesë e një strukture zhvillimi institucional për të inkurajuar një numër më të madh të stafit që të fokusohet në avancimin e përmirësimit universitar në mësimdhënie dhe mësimnxënie. Bursat ofrojnë një mekanizëm për të vlerësuar individët për këto kontribute. Skema e bursave synon të identifikojë dhe zhvillojë personelin kryesor akademik si me ekspertizën pedagogjike ashtu edhe me kapacitetin drejtues për të realizuar ndryshime transformuese në praktikën e mësimdhënies, të nxënit dhe vlerësimit, si në fushat specifike të disiplinës ashtu edhe tematikisht, në të gjithë institucionin.

Universiteti Linnaeus në Suedi miratoi një strategji të përgjithshme për ofrimin e një mjedisi mësimor shumë tërheqës: Universiteti Linnaeus – një udhëtim në të ardhmen. Universiteti përpiqet të arrijë qëllimet e tij përmes tre mjeteve kryesore: një politikë rekrutimi që merr parasysh aftësitë mësimdhënëse të aplikantëve, një plan veprimi për zhvillimin e aftësive pedagogjike të stafit ekzistues dhe udhëzime për negociatat e pagave që trajtojnë performancën e mësimdhënies si një kriter të rëndësishëm.

Modele të reja të mësimdhënies dhe mësimnxënies

Teknologjia dhe mjetet e reja pedagogjike

Kërkesa mbarëbotërore për arsimin e lartë pritet të rritet në mënyrë eksponenciale nga 100 milionë studentë në mbi 250 milionë deri në vitin 2051. Ekonomitë në zhvillim si Kina dhe India do të jenë veçanërisht në krye të kësaj rritjeje. Megjithatë, edhe në BE, ku shumë vende po përjetojnë rënie të popullsisë, regjistrimet në arsimin e lartë vazhdojnë të rriten. Një pjesë e konsiderueshme e kësaj rritjeje do të vijë nga të rriturit dhe nxënësit që rikthehen – grupe komplekse, shumica e të cilëve do të studiojnë ndërkohë që punojnë në të njëjtën kohë. Këto parashikime kërkojnë veprime të planifikuara mirë dhe ngrenë disa pyetje. A do të jenë në gjendje institucionet e arsimit të lartë në Evropë dhe më gjerë të ruajnë dhe përmirësojnë cilësinë e të mësuarit duke u përballur me rritjen dhe diversitetin e vazhdueshëm të popullatës studentore? Si do të përshtaten institucionet për të përmbushur një gamë më të madhe nevojash? A do të ketë burime të mjaftueshme financiare për këtë zgjerim të arsimit të lartë? Ekziston një mirëkuptim në rritje se zhvillimi dhe integrimi i mënyrave novatore të të mësuarit dhe të mësimdhënies duhet të jetë një pjesë kyçe e përgjigjes ndaj këtyre pyetjeve dhe se Evropa duhet të jetë lojtare dhe partnere në veprimet që duhen ndërmarrë.

Përdorimi i teknologjisë dixhitale në dekadat e fundit ka ndryshuar në mënyrë dramatike botën dhe do të vazhdojë ta bëjë këtë. Teknologjia po nxit ndryshime të mëdha në jetën profesionale dhe personale të njerëzve anembanë Evropës dhe botës, duke prekur të gjitha aspektet e shoqërisë dhe është tani pjesë integrale e mënyrës sesi shumica e njerëzve komunikojnë, punojnë, mësojnë dhe aksesojnë njohuritë dhe informacionin. Teknologjitë e reja në zhvillim tashmë kanë filluar të kenë një efekt transformues në ofrimin e arsimit të lartë. Ne jemi dëshmitarë të ndryshimeve në mësimdhënien në arsimin e lartë dhe të mënyrës se si studentët mësojnë. Megjithëse mjedisi konvencional i klasës do të vazhdojë të formojë bazën e sistemit të arsimit të lartë, ai do të përmirësohet nga integrimi i mjeteve të reja dhe pedagogjisë dhe do të plotësohet nga shumë mundësi të reja të të mësuarit online dhe ofrues më të ndryshëm të shërbimeve të arsimit të lartë.

Teknologjitë e reja dhe qasjet ndaj arsimit kanë tashmë një ndikim të qartë dhe pozitiv në ofrimin e shërbimeve të arsimit të lartë. Ata mund të mbështesin përpjekjet në kuadër të Procesit të Bolonjës dhe Axyhendës së Modernizimit të Bashkimit Evropian për të përmirësuar cilësinë dhe shtrirjen e arsimit të lartë në të gjithë Evropën, dhe tashmë mundësojnë mësimnxënie dhe mësimdhënie më të mirë si në klasë ashtu edhe në internet, pasi burimet arsimore nga e gjithë bota po bëhen më të lira dhe media ndërvepruese mësimore po përdoret gjithnjë e më shumë. Metodot e mësimdhënies mund të përshtaten më mirë me nevojat e studentëve individualë, dhe përparimet në analitikën e të mësuarit po mundësojnë reagime më të shpejta mbi performancën e studentëve.

Ekziston një potencial i madh për zgjerimin e aksesit në arsimin e lartë dhe rritjen e diversitetit të popullsisë studentore. Teknologjitë e internetit ofrojnë mundësi për të mësuar kudo, në çdo kohë dhe nga kushdo. Ky fleksibilitet është thelbësor për studentët jotradicionalë dhe do të mundësojë një ndryshim në angazhimin e institucioneve të arsimit të lartë në mësimin gjatë gjithë jetës dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional. Kjo do të sigurojë një mjet të rëndësishëm për qeveritë në sigurimin e diversitetit të shërbimeve në sistemet e arsimit të lartë për të përmbushur nevojat e të gjithë studentëve. Ai gjithashtu ofron një platformë për të arritur tregjet ndërkombëtare dhe plotëson përparimet ekzistuese në arsimin ndërkufitar.

Së fundi, teknologjitë e reja mund të lehtësojnë një bashkëpunim më të madh, si me partnerët globalë ashtu edhe në nivel lokal. Zhvillimi i partneriteteve arsimore është një element i rëndësishëm i strategjisë evropiane për bashkëpunim me pjesët e tjera të botës, si dhe ofron një mekanizëm për rritjen e shkallës së arsimimit në ekonomitë në zhvillim. Në nivel lokal, teknologjitë mund të mbështesin përpjekjet kombëtare për të inkurajuar një bashkëpunim më të madh mes institucioneve, duke kombinuar ekspertizën dhe duke ofruar kritikë më të gjerë.

Përfitimet janë të qarta dhe Evropa duhet të ndërmarrë veprime të përbashkëta për të siguruar që potenciali të shfrytëzohet plotësisht. Megjithëse fenomeni i MOOC, kohët e fundit ka dominuar diskutimet mbi të mësuarit dixhital, ndikimi i teknologjisë mund të jetë dhe do të jetë shumë më i madh. Qeveritë duhet të inkurajojnë dhe mbështesin fuqimisht integrimin më të madh të teknologjive të reja dhe qasjeve të përshtatshme pedagogjike në ofertat konvencionale të arsimit. Ofruesit e shërbimeve tradicionale duhet të ofrojnë shërbime më të ndryshme dhe të ofrojnë më shumë kurse online, me fokus të veçantë në zhvillimin e vazhdueshëm profesional dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës. Ata gjithashtu duhet të inkurajohen të angazhohen në forma më të reja të hapura online, të cilat po krijohen gjithnjë e më shumë. Tendenca për hapjen dhe burimet arsimore të disponueshme lirisht duhet të ruhet dhe të përmirësohet. Qëllimi duhet të jetë të sigurohet që të gjitha burimet arsimore të financuara nga publiku të jenë të disponueshme.

Arritja e këtyre ambicjeve nuk është një detyrë e lehtë. Kjo do të kërkojë ndryshime të rëndësishme në punën e institucioneve të arsimit të lartë, si dhe një ndryshim në kulturën dhe mënyrën e të menduarit. Sfidat do të kërkojnë sërish veprim dhe mbështetje të synuar. Ekziston ende një kulturë konservatorizmi në arsimin e lartë evropian që duhet ndryshuar, gjë që kërkon udhëheqje dhe vizion të fortë si nga autoritetet publike ashtu edhe nga drejtuesit institucionalë. Megjithëse një sërë praktikash të mira tashmë po shfaqen në të gjithë Evropën, kjo po ndodh kryesisht në një qasje të pakoordinuar nga poshtë-lart. Qeveritë dhe institucionet duhet të zhvillojnë strategji gjithëpërfshirëse në nivel kombëtar dhe institucional për të adoptuar mënyra të reja të të mësuarit dhe mësimdhënies në arsimin e lartë. Qeveritë duhet të vendosin për kombinimin e shërbimeve të nevojshme në sistem për të përmbushur nevojat e të gjithë studentëve dhe duhet të identifikojnë mbështetjen e nevojshme për ta arritur këtë. Në veçanti, stimujt financiarë të synuar do të jenë më të rëndësishmet në iniciativat fillestare. Natyrisht, personeli mësimdhënës është në krye të zbatimit të këtyre ndryshimeve dhe ai duhet të jetë i pajisur me aftësitë dhe njohuritë e nevojshme për të përfituar plotësisht nga gama e mjeteve të reja mësimore në dispozicion. Zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësuesve duhet të bëhet normë e të gjitha institucioneve evropiane.

Modelet e ofrimit të shërbimeve të reja sjellin disa sfida. Por duke pasur parasysh mundësitë që ato ofrojnë për të mësuarit gjatë gjithë jetës, zhvillimin e vazhdueshëm profesional dhe ndërkombëtarizimin, është e domosdoshme që autoritetet publike të marrin në konsideratë se si këto mundësi mësimi mund të prezantohen në mënyrë më të plotë në sistemin e arsimit të lartë. Ka shumë shqetësime për cilësinë dhe pranimin më të gjerë të këtyre përvojave të të mësuarit dhe nevojitet veprim për të adresuar këto shqetësime. Udhëzimet për sigurimin e cilësisë dhe zhvillimin e lehtësive të kreditimit dhe njohjen e këtyre formave të të mësuarit do të çojnë përpara përpjekjet për t'i përfshirë ato si një alternativë të besueshme ndaj programit tradicional të studimit. Sistemi ECTS i jep Evropës një avantazh të qartë në këtë drejtim. Mësimi online ka sjellë aftësinë për të mbledhur dhe analizuar të

dhëna për studentët, gjë që më parë nuk ishte e mundur. Kjo krijon gjithashtu një potencial të madh për mësim të personalizuar, megjithëse duhet pasur kujdes për t'u siguruar që studentët të jenë plotësisht në dijeni dhe të japin pëlqimin e plotë për mbledhjen dhe përdorimin e të dhënave të tyre personale.

HLG dallon tre modele kryesore të përdorimit të mënyrave të reja të mësimnxënies dhe mësimdhënies:

Ofruesit e shërbimeve tradicionale të arsimit të lartë që ofrojnë programe në kampus dhe kurse duke përdorur teknologji dhe pedagogji online, një qasje e njohur si mësim i përzier. Kjo vlen edhe për ofruesit konvencional të arsimit në distancë.

Ofruesit e shërbimeve konvencionale të arsimit të lartë që ofrojnë programe të plota në internet ose kurse të shkurtra në internet. Këto kurse dhe programe mund të kufizohen tek studentët e regjistruar ose ata që nuk janë regjistruar, me ose pa kredite. Ky model ka një potencial të veçantë për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe kalimit nga një nivel arsimor në tjetrin.

Ofruesit e shërbimeve jouniversitare që ofrojnë kurse falas ose me pagesë, me ose pa kredite.

Metoda të reja të mësimnxënies dhe mësimdhënies në modernizimin e arsimit të lartë

Teknologjitë dixhitale në vetvete nuk përmirësojnë domosdoshmërisht cilësinë e të mësuarit dhe të mësimdhënies. Sigurisht, cilësia e përbajtjes duhet të mbetet parësore. Gjithsesi, teknologjitë dixhitale krijojnë kushtet për një përmirësim të tillë dhe mund të hapin rrugën për një mësimdhënie me në qendër nxënësin. Mësuesit nuk kanë mundësinë të mbështeten në një sërë materialesh në formate të ndryshme që mund të përmirësojnë cilësinë dhe diversitetin e kurrikulës. Përmirësimi i cilësisë është rezultat i materialeve të zakonshme mësimore me cilësi të lartë dhe qasjeve pedagogjike më krijuese dhe individuale.

Studentët janë unikë, dhe po ashtu është edhe mënyra se si ata mësojnë. Prandaj, mjetet e mësimdhënies që përdoren në universitete dhe fakultete duhet t'i përshtaten mënyrave individuale të të mësuarit dhe studenti do të jetë në qendër të kësaj. Disa nga studentët tanë do të mësojnë më mirë dhe më shpejt me ndihmën e mediave ndërvepruese që përfshijnë imazhe, grafikë, video dhe elementë audio. Të tjerët do të preferojnë tekst statik dhe numra në masa të ndryshme. Teknologjia e klasës mund t'i kombinojë të gjitha këto për një përvojë të personalizuar të të mësuarit për çdo student, në varësi të aftësive të tij ose të saj individuale. Përveç përmirësimit të efikasitetit të të mësuarit, një përshtatje e tillë ndaj nevojave individuale mund të ketë gjithashtu një efekt të rëndësishëm në reduktimin e braktisjes.

Teknologjitë e reja dhe platformat e komunikimit mundësojnë gjithashtu një ndërveprim më të madh mes mësuesve dhe nxënësve dhe midis nxënësve të tjerë brenda dhe jashtë klasës. Megjithëse pjesa më e madhe e përbajtjes së programit mund të shpërndahet përmes mësimit elektronik "të vetë-administruar", mësuesit mund të përqendrohen në rolin e tyre si mentorë, duke zhvilluar me studentët aftësitë e menaxhimit të informacionit, të kuptuarit dhe pyetjes, të menduarit kritik dhe aplikimin e njohurive. Kështu, mediat dixhitale mund të lehtësojnë të mësuarit më aktiv të bazuar në probleme, "i cili ka provuar se ka inkurajuar angazhim më të madh të studentëve dhe ka çuar në rezultate më të mira të të nxënësve. Mjetet e vlerësimit dixhital mund të ofrojnë reagime të shpejta mbi

përparimin e nxënësve në mënyrë që të përshtatin kurrikulën sipas nevojave të studentëve. Potenciali i teknologjisë gjithashtu do të kthehet nga një transferim i thjeshtë i njohurive në një partneritet në të mësuar.

Ofrimi tradicional i arsimit të lartë nuk i ka shërbyer kurrë të gjitha grupeve të shoqërisë. Megjithëse angazhimi në arsimin e lartë është rritur ndjeshëm në dekadat e fundit, kufizimet në para, kohë dhe vendndodhje vazhdojnë të pengojnë shumë njerëz të marrin pjesë në arsimin e lartë. I tillë është rasti me të rriturit dhe ata që arsimohen vazhdimisht. Ambiciet për t'u bërë një shoqëri dhe ekonomi me njohuri intensive varen nga disponueshmëria e një fuqie punëtore shumë të aftë dhe fleksibël. Ekziston një nevojë urgjente për të ofruar mundësi për trajnim, rikualifikim dhe zhvillim të vazhdueshëm profesional për të siguruar që sa më shumë qytetarë të kenë aftësitë dhe atributet e kërkuara nga tregu i punës sot, dhe më e rëndësishmja nesër. Qeveritë do të dëshirojnë që institucionet e tyre të arsimit të lartë të bëhen ofrues shumë më aktivë të këtij lloji të arsimit. Kjo do të kërkojë ndryshime në punën e tyre për të përmbushur nevojat e këtij lloji të studentit. Teknologjitë dixhitale dhe ofrimi i shërbimeve online ofrojnë mjetet për ta arritur këtë.

Në mjediset e klasave tradicionale, është e vështirë për një mësues të gjurmojë përparimin e secilit student. Ritmi i kursit është i pamundur të përshtatet me nevojat individuale. Shërbimet online ofrojnë mbledhjen e të dhënave që mund të përdoren për të gjurmuar përparimin e studentëve. Përparimet në të dhënat e mëdha dhe analitikën e të mësuarit mund të ndihmojnë sistemin tonë të arsimit të lartë të adaptojë mjetet e mësimdhënies dhe të zhvillojë rrugë më të personalizuar të të mësuarit bazuar në të dhënat e studentëve. Megjithatë, mbledhja, analiza dhe përdorimi i të dhënave mësimore mund të bëhet vetëm me pëlqimin e qartë të studentit. Të dhënat mund të përfshijnë se si studentët marrin pjesë në kurs, komunikojnë me studentët e tjerë dhe adoptojnë koncepte me kalimin e kohës. **Informacioni mbi procesin e të nxënit mund të jepet duke e vendosur përballë informacionit vetëm për rezultatin e të nxënit.** Mësuesit mund të eksperimentojnë me qasje të ndryshme dhe të shqyrtojnë ndikimin e menjëhershëm. Të dhënat mund të përdoren gjithashtu për të identifikuar studentët në rrezik në një fazë të hershme, duke ndihmuar në përpjekjet për të reduktuar shkallën e braktisjes. Edhe pse fusha është ende relativisht e re, zhvillime emocionuese në analizën e të mësuarit janë në pritje. Disa universitete në Shtetet e Bashkuara u kanë ofruar mësuesve mundësinë për të ndjekur live performancat e studentëve të tyre. Disponueshmëria dhe përdorshmëria e lartë e të dhënave ka gjithashtu një potencial të madh për kërkime empirike mbi të mësuarit dhe mësimdhënien. Laboratori i Analitikës së Stanfordit është një shembull që zbaton kërkime empirike për të kuptuar më mirë performancën e studentëve. Procesi i të mësuarit dhe mjetet e feedback-ut janë një tjetër përparim që u mundëson studentëve të monitorojnë performancën e tyre dhe ta rregullojnë atë në përputhje me rrethanat. Iniciativa e Hapur e Mësimit të Universitetit Carnegie Melon dhe Universiteti i Maryland-it “Check-Mi-Activities” janë shembuj të tillë premtues.

Aftësi dixhitale në mësimnxënie dhe mësimdhënie

Sigurimi që të gjithë punonjësit në institucionet e arsimit të lartë të kenë aftësitë dhe atributet e nevojshme për përdorimin e suksesshëm të teknologjive të reja dhe përfshirja e këtyre të fundit në kurs, do të jetë vendimtare për përfshirjen e suksesshme të mënyrave të reja të të mësuarit dhe mësimdhënies në programet tradicionale të studimit dhe zgjerimin e mundësive për mësimin online.

Një gamë e gjerë mjetesh, programesh, teknologjish dhe burimesh informacioni mund t'ua vështirësojë gjithashtu punën mësuesve, të cilët s'dinë nga të fillojnë. Teknologjitë e reja dhe pedagogjia shoqëruese kërkojnë një grup aftësish, dukshëm të ndryshme në krahasim me mësimdhënien tradicionale, dhe kjo mund të krijojë presion shtesë mbi mësuesit. Jo të gjithë ekspertët teknologjikë janë në mesin e stafit akademik dhe në shumë raste ata nuk kanë kaluar fare asnjë formë trajnimi pedagogjik. Ata kanë nevojë për trajnime, udhëzime dhe mbështetje specifike nëse duan të ofrojnë mësimdhënie cilësore. Kjo është veçanërisht e rëndësishme sepse integrimi i këtyre metodave të reja të mësimdhënies rezulton në ndryshimin e rolit të mësuesit, nga transmetues të njohurive dhe ekspertëve të lëndëve në mentorë dhe lehtësues të të menduarit kritik. Në pjesën e parë të këtij teksti, u fol për nevojën e trajnimit pedagogjik të certifikuar për të gjithë mësuesit dhe prezantimin e zhvillimit të vazhdueshëm profesional të detyrueshëm. Aftësitë dixhitale duhet të jenë një element thelbësor i këtij procesi.

Institucionet gjithashtu duhet të ofrojnë trajnime për aftësitë dixhitale për studentët, veçanërisht studentët e vitit të parë. Në shumë raste, është thënë se studentët nuk janë mjaftueshëm të përgatitur në arsimin e tyre të mëparshëm për mësim dixhital. Hulumtimet e fundit kanë treguar se në të gjitha vendet e BE-së përveç njërit, mbi gjysma e studentëve nuk përdorin TIK-un për projekte ose mësimdhënie. Kjo konfirmon edhe më tej gjetjet në Komunikatën e Komisionit Evropian për hapjen e arsimit. Nëse nxënësit nuk i fitojnë këto aftësi në shkolla, ata duhet t'i marrin ato në arsimin e lartë. Kjo shkon përtej përmirësimit të përvojave mësimore të studentëve; ka të bëjë me përvetësimin e aftësive që janë thelbësore në tregun e punës dhe, gjithnjë e më shumë, për jetën e përditshme. Institucionet gjithashtu duhet të jenë të vetëdijshëm për nevojën për të përsëritur aftësitë e fituara gjatë përvojës së të mësuarit në kampus gjatë punës online. Rrjetëzimi dhe bashkëveprimi me kolegët është një element i rëndësishëm i përvojës mësimore dhe platformat online duhet të bëhen një mbështetje integrale për studentët në rrjet.

Roli i institucioneve të arsimit të lartë dhe i qeverive

Evropa po përqafon ngadalë potencialin e arsimit të lartë të ofruar nga rrugët e reja të mësimnxënies dhe mësimdhënies. Megjithëse po shfaqen hapësira të aktivitetit inovativ, në përgjithësi mbetet një nivel i caktuar konservatorizmi dhe mungesë lidhësi dhe vizioni në vendet Anëtare të Europës si në nivel kombëtar ashtu edhe në atë institucional. Shumë shpesh, këto zhvillime të reja shihen si eksperimente në shkallë të vogël ose si shtesa opsionale në funksionimin normal të institucioneve të arsimit të lartë. Ekziston ende një besim i gjerë se ofrimi i shërbimeve jashtë klasës është inferior ndaj programeve tradicionale. Mësuesit dhe studentët ndihen më rehat në klasë dhe stilet më tradicionale të mësimdhënies janë më afër tyre. Siç vërehet në raportin e NMC Horizon, **mospëlqimi ndaj ndryshimit kufizon përhapjen e ideve të reja dhe shumë shpesh dekurajon eksperimentimin e tyre.**

Megjithëse sektori i shkollave në vende të ndryshme evropiane ka ndërmarrë veprime dhe iniciativa të ndryshme në lidhje me mësimin online, autoritetet kombëtare deri më tani kanë hezitur të përfshihen në këto çështje në sektorin e arsimit të lartë. Duke pranuar që pedagogjia dhe hartimi i kurrikulës janë një çështje e institucioneve, qeveritë janë përgjegjëse për përcaktimin e politikave, kornizave ligjore dhe kornizave të financimit që kanë një ndikim të drejtpërdrejtë në motivimin dhe aftësinë e institucioneve për të integruar mënyrat e reja të ofrimit të arsimit të lartë. Sidoqoftë,

strategjitë kombëtare gjithëpërfshirëse mungojnë qartë në shumicën dërrmuese të vendeve evropiane. Kjo thjesht nuk është mjaft e mirë sepse shfaq inerci dhe mungesë ambicie, sepse brezat e ardhshëm nuk do të falenderojnë asnjë prej nesh. Politikëbërësit duhet të kalojnë në një angazhim më të lartë.

Zhvillimi i një vizioni kombëtar për mënyrat e reja të të mësuarit dhe të mësimdhënies që do të përdoren për të mbështetur qëllimet e politikave të arsimit të lartë është në thelb hapi i parë në arritjen e ndryshimeve të nevojshme në të gjithë Evropën. Ky proces do të ofrojë një mundësi për dialog me të gjitha palët e interesuara dhe do të përshkruajë një profil të zhvillimeve të reja dhe do t'u japë atyre shtysë. Strategjitë duhet të ofrojnë një pasqyrë të qartë të diversitetit të shërbimeve që pritet të ofrohen në sistem (në klasë, në distancë, online, etj.), mbështetje për përmirësimin e shërbimeve tradicionale duke përdorur TIK, dhe gjithashtu trajtimin e çështjeve që lidhen me format e reja të ofrimit të shërbimeve (p.sh. MOOC) dhe llojet e reja të ofruesve të shërbimeve jashtë arsimit të lartë. Strategjitë kombëtare duhet të identifikojnë strukturat e nevojshme mbështetëse kombëtare të nevojshme për të lehtësuar financimin, zhvillimin e infrastrukturës dhe trajnimin, dhe duhet të miratojnë politika për aspekte të rëndësishme të çështjes, si sigurimi i cilësisë, kreditimi dhe njohja, akses i hapur dhe e drejta e autorit. Autoritetet nuk duhet të japin shumë orientime dhe nuk duhet të përpiqen të "zgjedhin fitues", por qëllimi i tyre duhet të jetë zhvillimi i kushteve që inkurajojnë dhe përqafojnë inovacionin dhe krijojnë vrull real.

Kornizat kombëtare do të ofrojnë një plan për veprim institucional. Në ngjashmëri me nivelin kombëtar, aktualisht nuk ka shumë raste ku institucionet evropiane të arsimit të lartë kanë adoptuar një qasje strategjike institucionale për integrimin e mënyrave të reja të mësimdhënies dhe mësimdhënies në programet e tyre arsimore. Në përgjithësi, iniciativat zakonisht zhvillohen në mënyrë ad-hoc dhe nga individë të stafit mësimdhënës, të cilët janë të interesuar të përdorin teknologjitë e reja dhe pedagogjinë. Në shumë raste, stafi nuk është në dijeni të opsioneve të disponueshme. Megjithatë hulumtimi i **EU**A-së mbi institucionet raportoi se gjysma e institucioneve të intervistuar kanë një strategji të e-learning, vetëm një e katërta e përdorin gjerësisht e-learning në të gjithë institucionin. Sipas të njëjtit sondazh, vetëm 12% e institucioneve kanë MOOC. Akoma më interesant është reagimi ndaj MOOC-ve, ku 42% raportojnë ndjenja të përziera, 30% pretendojnë se kanë njohuri të kufizuara ose mosinteresim për MOOC dhe vetëm 10% shprehen pozitivë për MOOC.

Vizioni dhe udhëheqja strategjike nevojiten për të adresuar seriozisht këto perceptime dhe për të angazhuar më plotësisht stafin për të adresuar potencialin e ofruar nga rrugët e reja të të mësuarit dhe mësimdhënies. Integrimi i teknologjive të reja dhe pedagogjisë duhet të vendoset në qendër të strategjive institucionale për mësimdhënien dhe mësimdhënien dhe ato duhet të bëhen një komponent integral i funksionimit të përditshëm të institucionit. Drejtimi i institucioneve duhet të shprehë vazhdimisht pritshmërinë që i gjithë stafi mësimor të bëhet më aktiv, më i aftë dhe me përvojë në përdorimin e mjeteve të reja pedagogjike novatore dhe të ofrojë mbështetjen e nevojshme për të përmbushur këto pritshmëri. Strategjitë institucionale duhet të krijojnë një kornizë koherente për zhvillimin e mënyrave të reja të ofrimit si pjesë e punës së institucionit, duke përfshirë teknologjitë dhe pedagogjinë novatore në kurrikulat dhe duke ofruar trajnime të përshtatshme për akademikët dhe studentët.

Krijimi i strukturave të dedikuara organizative është i rëndësishëm për të siguruar që inovacioni të transmetohet në të gjithë institucionin. Krijimi i qendrave të përsosmërisë në mësimin dixhital mund të sigurojë mbështetje të vazhdueshme, promovim dhe zhvillim të qasjeve inovative.

Duke punësuar specialistë të teknologjisë së të mësuarit, ekspertë të TIK-ut dhe programues arsimorë, institucioneve do t'u sigurohet ekspertizë më moderne dhe mbështetje për stafin akademik në të gjithë institucionin. Ky staf duhet të konsiderohet si aktorë kryesorë në zhvillimin e kapaciteteve dixhitale në institucion dhe duhet të përfshihen në planifikimin dhe hartimin e programit. Këto lloj strukturash të centralizuara mund të sigurojnë gjithashtu që të merret një qasje e përbashkët institucionale ndaj aspekteve sfiduese të shërbimeve të hapura dhe online si e drejta e autorit, pronësia intelektuale dhe vlerësimi i të nxënit.

Institucionet gjithashtu duhet të kërkojnë mundësi për bashkëpunim me partnerë të jashtëm. Siç u përmend tashmë, ka një sërë kompanish që tani ofrojnë shërbime të arsimit të lartë si vlerësim dhe certifikim. Këto kompani po zhvillojnë produkte inovative që mund të plotësojnë punën e institucionit dhe të ofrojnë mjete më efikase për ofrimin e këtyre shërbimeve, duke i lënë akademikët të përqendrohen më shumë në hartimin e kurrikulës. Ekziston gjithashtu një hapësirë e konsiderueshme për bashkëpunim ndërmjet institucioneve dhe përtej kufijve në hartimin e strategjive të të mësuarit dixhital, mbështetjen e infrastrukturës dhe kornizat e trajnimit pedagogjik.

Modelet aktuale të financimit të arsimit të lartë dhe regjimeve të shkollimit në shumë vende evropiane nuk nxisin zhvillimin e programeve të ofruara nëpërmjet internetit dhe, në disa raste, veprojnë si pengesë. Kjo manifestohet në disa mënyra. Së pari, modelet e financimit në shumicën e vendeve lidhen kryesisht me numrin e studentëve “tradicionale” në kurset “tradicionale”. Kjo do të thotë që institucioni nuk do të marrë fonde publike në lidhje me një student që ndjek një kurs online, gjë që nuk i jep atij një nxitje financiare për të rritur ofertën e tij online. Kjo ka qenë gjithsesi dekurajuese për metodat tashmë të krijuara të mësimit në distancë dhe të të mësuarit fleksibël, madje edhe për studimet me kohë të pjesshme. Rritja e përdorimit të formave të arsimit formal në distancë, si në universitetet tradicionale ashtu edhe në universitetet e hapura, p.sh. programet master plotësisht online, do t'i testojnë më tej këto modele financimi. Duhet thënë gjithashtu se regjimet e shkollimit në disa vende pengojnë aplikimin e taksave në çdo rrethanë. Pamundësia për të gjeneruar të ardhura shtesë nga kurset në internet mund të zvogëlojë entuziazmin e institucioneve për të investuar në zhvillimin e opsioneve të ndryshme të këtij shërbimi.

Dhënia e stimujve sipas modeleve kryesore të financimit mund të mos jetë e mjaftueshme për të krijuar nivelet e ndryshimit që ka nevojë Evropa. Ekziston një besim i përhapur se kurset në internet janë një formë e lirë e ofrimit të shërbimit. Ekziston gjithashtu një nënvlerësim i plotë i përpjekjeve dhe kostove të përfshira në institucione për zhvillimin e kapaciteteve të tyre dixhitale dhe përfshirjen e plotë të teknologjive dhe pedagogjisë së re në biznesin e përgjithshëm – si në shërbimet konvencionale, ashtu edhe në format më të reja të shërbimeve online. Kjo kërkon staf të specializuar profesional, trajnim dhe zhvillim profesional të stafit mësimdhënës, investime në infrastrukturë dhe më e rëndësishmja, kohë dhe përpjekje të konsiderueshme të mësuesve që japin lëndët. Autoritetet publike duhet ta njohin këtë dhe të marrin masa për të inkurajuar veprimet. Financimi i synuar mund të jetë një mjet i rëndësishëm për fillimin e aktiviteteve. Disa vende dhe institucione të arsimit të lartë tashmë po ecin në këtë drejtim duke prezantuar iniciativa financimi të synuara për të mbështetur zhvillimin teknologjik, duke hartuar kurse online dhe trajnime pedagogjike.

Rekomandimet e HLG:

Komisioni Evropian duhet të mbështesë Shtetet Anëtare në zhvillimin dhe zbatimin e kornizave kombëtare gjithëpërfshirëse për diversifikimin e ofrimit të shërbimit dhe integrimin e mënyrave të reja të mësimnxënies dhe mësimdhënies në të gjithë sistemin e arsimit të lartë. Ai duhet të promovojë mësimin e ndërsjellë mbi aspektet kyçe, duke përfshirë zhvillimin e aftësive, infrastrukturën, kornizat ligjore, sigurimin e cilësisë dhe financimin, në veçanti duke shfrytëzuar potencialin e programit Erasmus+.

Komisioni Evropian duhet t'i japë përparësi mbështetjes për institucionet e arsimit të lartë në kuadër të programit Erasmus+ për të rritur kapacitetin dixhital dhe mënyrat kryesore të të mësuarit dhe mësimdhënies brenda institucionit. Financimi Erasmus+ duhet gjithashtu të vihet në dispozicion për të promovuar partneritetin eksperimental me ofrues të shërbimeve të specializuara.

Integrimi i teknologjive dhe pedagogjisë dixhitale duhet të jetë një element integral i strategjive të institucioneve të arsimit të lartë për mësimdhënien dhe të nxënit. Duhet të përcaktohen qëllime dhe objektiva të qarta dhe të krijohen strukturat e nevojshme mbështetëse organizative (si Akademia Evropiane e Mësimdhënies dhe Mësimnxënies) për të nxitur implementimin.

Autoritetet kombëtare duhet të lehtësojnë zhvillimin e një kornize kombëtare të kompetencave për aftësitë dixhitale. Kjo duhet të integrohet në kornizat kombëtare të zhvillimit profesional për mësuesit e arsimit të lartë.

I gjithë stafi mësimdhënës në institucionet e arsimit të lartë duhet të trajnohet në teknologjitë dhe pedagogjitë përkatëse digjitale si pjesë e trajnimit fillestar dhe zhvillimit të vazhdueshëm profesional.

Kornizat kombëtare të financimit duhet të krijojnë stimuj, veçanërisht në kontekstin e formave të reja të financimit të bazuar në performancë, në mënyrë që institucionet e arsimit të lartë të hapin arsimin, të zhvillojnë mënyra më fleksibël të ofrimit të tij dhe të diversifikojnë popullsinë e tyre studentore.

Autoritetet kombëtare duhet të prezantojnë fonde të dedikuara për të mbështetur përpjekjet për të integruar mënyrat e reja të të mësuarit dhe mësimdhënies në ofrimin e arsimit të lartë. Financimi duhet të inkurajojë përgjigjet bashkëpunuese ndaj nevojave infrastrukturore, trajnimit pedagogjik dhe ofrimin e programeve.

Autoritetet kombëtare dhe rajonale duhet të përdorin mundësitë në kuadër të programit të Fondeve Strukturore dhe Investive Evropiane për të mbështetur zhvillimin e infrastrukturës, teknologjive dhe materialeve të nevojshme mbështetëse.

Autoritetet publike duhet të zhvillojnë udhëzime për sigurimin e cilësisë në mësimin e hapur dhe online, dhe për të promovuar përsosmërinë në përdorimin e TIK-ut në ofrimin e arsimit të lartë.

Komisioni Evropian duhet të mbështesë iniciativat ndërkufitare për zhvillimin e standardeve të cilësisë për mësimin e hapur dhe online në kuadër të programit Erasmus+.

Institucionet e arsimit të lartë duhet të sigurojnë që masat e sigurimit të cilësisë të zbatohen për të gjitha format e dhënies së kredive në institucion. Institucionet duhet të përdorin sistemin e sigurimit të cilësisë për të monitoruar normat dhe për të informuar mbi zhvillimin e mbështetjes së duhur.

Komisioni Evropian dhe autoritetet kombëtare duhet të inkurajojnë dhe stimulojnë ofruesit e arsimit të lartë që të japin dhe njohin kredite sipas Sistemit Evropian të Transferimit dhe Akumulimit të Kredive për të gjitha format e kurseve online. Rishikimi aktual i Udhëzuesit ECTS duhet të inkorporojë këto parime.

European states should ensure that legal frameworks allow higher education institutions to collect and analyse learning data. The full and informed consent of students must be a requirement and the data should only be used for educational purposes.

Qeveritë dhe institucionet e arsimit të lartë duhet të punojnë për akses të plotë të hapur të burimeve arsimore. Në tenderët publikë, licencat e hapura duhet të jenë një kusht i detyrueshëm, në mënyrë që përmbajtja të mund të ndryshohet, riprodhohet dhe përdoret diku tjetër. Në burimet arsimore të (bashkë)financuara publikisht, synimi duhet të jetë që materialet të jenë sa më të disponueshme.

Shtetet evropiane duhet të sigurojnë që kornizat ligjore t'u ofrojnë institucioneve të arsimit të lartë për të mbledhur dhe analizuar të dhënat e të mësuarit. Pëlqimi i plotë i studentëve pasi janë informuar duhet të jetë një kërkesë dhe të dhënat duhet të përdoren vetëm për qëllime arsimore.

Platformat online duhet të informojnë përdoruesit për politikën e tyre të privatësisë dhe mbrojtjes së të dhënave në një mënyrë të qartë dhe të kuptueshme. Individët duhet të kenë gjithmonë zgjedhjen për të ruajtur anonim të dhënat e tyre.

Shembuj të praktikave të mira:

Irlanda, përmes Forumit Kombëtar për Rritjen e Mësimnxënies dhe Mësimdhënies, po zhvillon një udhërrëfyes kombëtar për ndërtimin e kapaciteteve dixhitale në arsimin e lartë. Kjo do të trajtojë zhvillimin e strategjisë, kërkesat pedagogjike dhe aftësitë, si dhe mbështetjen teknologjike. Ai do të mbështetet nga një fond i dedikuar për nisma bashkëpunuese.

Forumi Gjerman për Arsimin e Lartë në Epokën Dixhitale, i iniciuar në vitin 2014 dhe i financuar nga Ministria Federale, është një platformë e pavarur kombëtare për promovimin e të mësuarit dhe mësimdhënies dixhitale në universitetet gjermane. Nga inovacioni në mësimdhënie dhe të mësuar deri te çështjet e qeverisjes dhe politikave, gjashtë grupe ekspertësh punojnë në tema të ndryshme në fushën e mësimit elektronik, me qëllim që të diskutojnë çështje thelbësore dhe të zhvillojnë standarde dhe një kurs veprimi të rekomanduar. Forumi synon veçanërisht të rrisë dukshmërinë e mësimdhënies dhe të nxënit dixhital në publik dhe të promovojë diskursin e hapur mbi këtë temë.

Portali Open Education Europa, i krijuar nga Komisioni Evropian në shtator 2013, ofron një portë ndërevropiane për burime të hapura arsimore për përdorim. Materialet e disponueshme në portal janë rritur në mënyrë dramatike që nga fillimi i tij dhe përfshijnë burime mësimore, kurse dhe MOOC.

UNESCO, në partneritet me Cisco, Intel, ISTE dhe Microsoft, ka zhvilluar një Kuadër të Kompetencave të TIK-ut për mësuesit, duke detajuar kompetencat që mësuesit kanë nevojë për të integruar TIK-un në praktikën dhe zhvillimin e tyre profesional. Edhe pse kjo është krijuar për mësuesit e mesëm, ajo ka potencialin për t'u përshtatur për arsimin e lartë.

Iniciativa për mësimin në distancë e Universitetit të Edinburgut është një strategji ndëruniversitare për zhvillimin e kurseve të mësimit në distancë në internet. Ai përfshin investime prej disa milionë paund. Janë zhvilluar një numër i madh programesh të akredituara për master dhe CPD, dhe qëllimi është të arrihet një numër i barabartë studentësh në internet dhe në kampus.

Programi i Kampusit Virtual Zviceran (SVC) është një iniciativë tetëvjeçare që synon të promovojë mësimin elektronik në Institucionet e Arsimit të Lartë Zviceran. Iniciativat e mësimit elektronik nuk janë të integruara dhe kostot përkatëse janë integruar në buxhetin e zakonshëm të IAL-ve.

E-Campus është një program pesë vjeçar, i financuar nga Ministria Norvegjiane e Arsimit, që fokusohet në vënien në dispozicion të teknologjisë për sektorin e arsimit të lartë norvegjez për ta bërë mësimdhënien dhe kërkimin e tyre më të mirë, më efektiv dhe më të disponueshëm përtej barrierave organizative dhe gjeografike. Një nga fushat ku fokusohet e-Campus është kapja e leksioneve.

Shtojca: Arsimi i Lartë në Strategjinë për Zhvillimin e Arsimit në Serbi

Strategjia për zhvillimin e arsimit në Serbi deri në vitin 2020, është miratuar në vitin 2012. Ajo ka të bëjë me zhvillimin e arsimit në të gjitha nivelet arsimore, dhe një nga kapitujt flet për zhvillimin e arsimit të lartë. Megjithatë, temat e trajtuara në këtë tekst janë shumë pak të diskutuara në Strategji. Në rubrikën për modernizimin e programeve të studimit dhe të llojeve të reja të mësimdhënies, thuhet se programet e studimit duhet të prezantojnë elementë kërkimi, si dhe përmbajtje që nxisin sipërmarrjen, që duhet të përmirësohen aftësitë dhe kompetencat praktike, që në zbatimin dhe zhvillimin e programeve të rejadhe egzistuese të studimit duhet të futen metodat e reja dhe teknologjitë e informacionit, si dhe qeveria të mbështesë institucionet e arsimit të lartë në modernizimin, prokurimin dhe zbatimin e software-ve dhe hardware-ve modernë. Thuhet gjithashtu se përdorimi më i madh i metodologjisë dhe teknologjive të mësimit elektronik duhet të mbështetet si një shtesë e mësimit tradicional, nëpërmjet implementimit të programeve të studimit që zhvillohen paralelisht (në formë klasike dhe si mësim në distancë) dhe programeve të studimit që zbatohen vetëm si mësim në distancë, si dhe që standardet e cilësisë për mësimin në distancë duhet të harmonizohen me praktikën në botë dhe BE, veçanërisht duke marrë parasysh standardin që përcakton ngarkesën e mësuesve.

Në seksionin që ka të bëjë me rritjen e efikasitetit të studimit, një nga masat e planifikuara është përshpejtimi i studimit duke modernizuar mësimdhënien, ku përfshihet aplikimi i metodave aktive të të nxënësve, parimi "nxënësi në qendër të mësimit", puna e vazhdueshme e studentëve gjatë semestrit, zhvillimi i kreativitetit dhe sipërmarrjes dhe mësimi i personalizuar. Sidoqoftë, asgjë nuk është thënë se si do të arrihet kjo. Nga ana tjetër, kapitulli për modernizimin e organizimit të studimeve akademike flet edhe për rritjen e kompetencave të mësuesve universitarë duke ofruar arsimim shtesë dhe trajnim të mësuesve në pedagogji. Gjithashtu thuhet se në rregullat e përzgjedhjes së mësuesve duhet të inkurajohet puna e tyre kërkimore dhe arritja e rezultateve në mësimdhënie.

Duke analizuar problematikat që lidhen me kompetencat e mësimdhënies në arsimin e lartë, u theksua se e njëjta praktikë vazhdon të zbatohet edhe për arsimimin e mësuesve të arsimit të lartë: trajnimi për rolin e mësuesit as nuk është krijuar dhe as nuk është përcaktuar. Njohuritë bazë të profesionit (përmbajtja) vlerësohen dukshëm më shumë se njohuritë e transferuara të tjerët. Në universitete, në kuadër të zbatimit të përzgjedhjes/rizgjedhjes së mësuesve, nuk ka tregues realë për vlerësimin e cilësisë së mësuesve (përveç profesionit, i cili shprehet në numrin e punimeve shkencore/profesionale). Kriteret minimale për zgjedhje përfshijnë tregues të përcaktuar saktë të punës shkencore apo artistike, ndërsa puna arsimore nuk vlerësohet fare. Ai tani vlerësohet ose nëpërmjet treguesve të pamjaftueshëm përkatës si anketat e studentëve, ose ka mungesë të plotë të treguesve objektivë për vlerësimin e cilësisë së metodave të mësimdhënies.

Në pjesën që i kushtohet masave dhe veprimeve që do të ndërmerren, thuhet se për formimin fillestar të mësuesve për arsimin e lartë, do të krijohen qendra universitare për zhvillimin e arsimit. Në këto qendra do të zhvillohen dhe zbatohen standardet e kompetencave dhe të zhvillimit profesional të mësuesve universitarë si një portret profesional realisht i arritshëm i mësuesit të arsimit të lartë të së ardhmes, me përcaktimin e treguesve të veçantë të cilësisë. Mësimdhënësit në arsimin e lartë do të fitojnë kompetenca pedagogjike që në titullin e parë mësimit. Kjo do të rregullohet nga ligji i arsimit të lartë. Statutet e institucioneve të arsimit të lartë do të përfshijnë dispozita për këtë çështje, si dhe për përzgjedhjen dhe ngritjen në detyrë të mësuesve, masat dhe kriteret për përcaktimin e kompetencave pedagogjike. Gjithashtu, Strategjia thotë se mësuesit në arsimin e lartë duhet të detyrohen sistematikisht të ndjekin arsim shtesë në fushat pedagogjike-psikologjike-metodologjike, duke e lidhur përparimin e mësuesve me kompetencat profesionale të mësimdhënies (dhe jo vetëm me ato shkencore dhe profesionale, si më parë). Qendrat universitare për avancimin e mësimdhënies dhe mësimnxënies, të cilat janë planifikuar të krijohen në universitete të integruara dhe universitete më të mëdha, duhet ta kryejnë këtë funksion edhe për universitetet dhe kolegjet profesionale më të vogla (dhe private). Universitetet duhet të angazhohen për të rritur cilësinë e mësuesve të tyre. Kjo do të arrihet duke vendosur kriteret shtesë për rizgjedhjen në lidhje me punën e mësuesve dhe duke përcaktuar treguesit që do të masin punën pedagogjike të mësuesve të universitetit. Vetëm pas kësaj mund të pritet që universiteti të bëjë përparim në ndryshimin e qasjes (aktuale) ndaj zhvillimit profesional të mësuesve të universitetit.

Fatkeqësisht, asnjë nga planifikimet nuk është realizuar deri më tani.

Strategjia në fjalë nuk është më e vlefshme që në vitin 2020 dhe ende nuk është miratuar një strategji e re për periudhën deri në vitin 2030. Drafti i Strategjisë për Zhvillimin e Arsimit në Serbi deri në vitin 2030 mund të gjendet në webfaqen e Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Zhvillimit Teknologjik të Republikës së Serbisë. Fatkeqësisht, edhe ky draft nuk ofron asgjë më shumë se strategjinë e periudhës së mëparshme.

Dixhitalizimi i arsimit të lartë është përcaktuar si synim i veçantë në draft, që nënkupton prezantimin e platformave dixhitale, indeksit elektronik dhe regjistrin elektronik të studentëve, si dhe krijimin e regjistrin të kompetencave dhe regjistrin të kualifikimeve. Sa i përket platformave dixhitale, asgjë nuk thuhet saktësisht se për çfarë do të shërbenin. Duke qenë se të gjitha risitë e tjera të propozuara kanë të bëjnë me administrimin e arsimit të lartë, me të drejtë mund të supozohet se edhe këto platforma dixhitale nuk do të kenë të bëjnë me mësimdhënien dhe të nxënët.

Për sa i përket burimeve njerëzore në arsimin e lartë, drafti planifikon si hap të parë përcaktimin e treguesve sasiorë dhe cilësorë për vlerësimin e kompetencave të mësuesve në institucionet e arsimit të lartë, të cilët duhet të bëhen pjesë e Kornizës së Kompetencave të Mësuesit në Arsimin e Lartë. Më pas do të krijohet një koncept i ri i sistemit të zhvillimit të vazhdueshëm profesional të personelit mësimit, administrativ dhe teknik në institucionet e arsimit të lartë, do të përcaktohen tregues sasiorë dhe cilësorë për vlerësimin e efekteve të zhvillimit profesional dhe kriteret dhe procedurat e reja për përzgjedhjen dhe do të përcaktohet promovimi i personelit mësimit në institucionet e arsimit të lartë. Të gjitha këto ndryshime do të shoqërohen me ndryshime në rregullore.

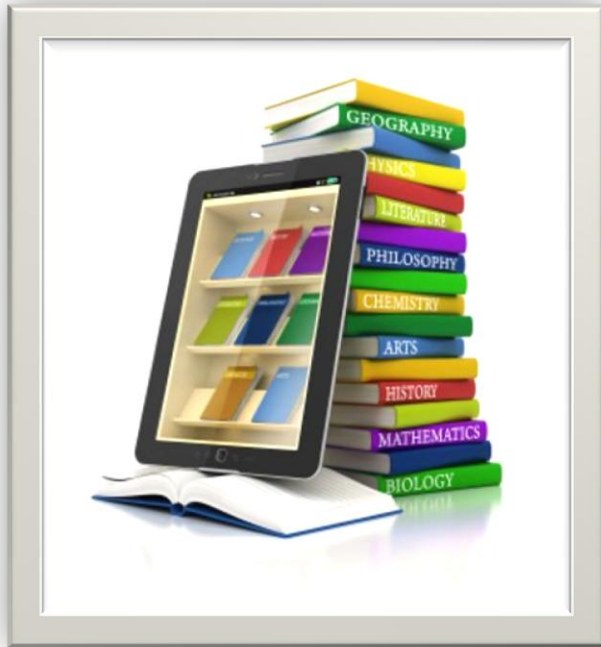
Ne mundemi vetëm të shpresojmë që të paktën kjo pak që është planifikuar të realizohet.

Referencat

- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (eds.) (2009), *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*, Neë York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gaebel, M., Kupriyanova, B., Morais, P., Colucci, E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions: Results of a Mapping survey*. Brussels: European University Association Publications.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in european higher education institutions – survey report*. Brussels: European University Association Publications.
- Gaebel, M., Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association Publications.
- Garrison, D. R., Vaughan, Norman D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass – a JohnWiley & Sons imprint.
- Healey, M., Flint, A., Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. Heslington, York: The Higher Education Academy.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, March 27, 2020.
- Hooker, M. (1997). The transformation of higher education. In: Oblinger, D., Rush, S.C. (Eds.) (1997). *The Learning Revolution*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Johnson, L., Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Renewed EU agenda for higher education* (2017). Brussels: European Commission.
- Sadeghi, S. H. (2018). *E-Learning practice in higher education: a mixed-method comparative analysis*. Springer International Publishing.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije 107/2012.
- Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems* (2011). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (2011). Paris: UNESCO in cooperation with CISCO, Intel, ISTE and Microsoft.

Autorë:
Zorana Lužanin
Andreja Tepavčević

Përshtati në shqip:
Irma Gjollëshi



Përgatitja e **Materialeve mësimore** **Shembull i një teksti shkollor**

Pyetje:

Çfarë është një tekst shkollor në shekullin e 21-të?

Si e përdorin nxënësit një tekst shkollor?

Çfarë nevojitet për një tekst të mirë shkollor?

Si duket procesi i krijimit të teksteve shkollore?

Si të vlerësoni një tekst shkollor?

Hyrje

Do të ishte interesante të bëhej një kërkim mbi asocimin e parë me termin TEKST SHKOLLOR. Supozimi është se për mësuesit e arsimit parauniversitar, teksti shkollor është më i rëndësishëm në procesin mësimor sesa për mësuesit e arsimit të lartë. Për këto arsye, pjesa e parë e materialit që keni përpara do të prezantojë vendin e teksteve shkollore në arsimin formal me theks të veçantë në dallimin mes arsimit parauniversitar dhe atij universitar. Pjesa e dytë i kushtohet cilësisë së teksteve shkollore. Pyetja kryesore është: cili është roli që kanë përdoruesit (nxënësit dhe studentët) në vlerësimin e cilësisë së teksteve shkollore dhe cili është roli që kanë recensuesit apo mësuesit? Pjesa e tretë paraqet rregullat dhe rekomandimet shitesë për përgatitjen e një teksti të mirë universitar. Së fundi, në pjesën e katërt bëhet një rishikim i teksteve shkollore nga fusha e matematikës.

Në mënyrë që përmbajtja e këtij materiali të lidhet me praktikën, ju sugjerojmë të kaloni përmbajtjen e tij në mënyrën e mëposhtme. Do të ishte mirë të punoni në çift me një koleg që nuk jep mësim në të njëjtën fushë me ju. Më pas çdo çift duhet të zgjedhë një libër universitar për studimet bazë akademike në fushat e tyre. Për shembull, një libër shkollor mund të jetë Algjebra 1 dhe tjetri Analiza 1 nëse dyshja përbëhet nga dy mësues matematike ose Analiza 1 dhe Mekanika nëse dyshja përbëhet nga një mësues matematike dhe një mësues i fizikës. Të dy anëtarët e çiftit duhet të kenë në dispozicion të dy tekstet e zgjedhura. Duke përdorur procedurën e propozuar të zotërimit, do të jeni në gjendje të kuptoni dhe rishikoni në mënyrë kritike përmbajtjen e paraqitur në një mënyrë më të thjeshtë.

Përgatitja e ushtrimeve:

Punë në dyshe: Dy mësues nga fusha të ndryshme

Mësuesi 1 zona e të cilit është X.

Mësuesi 2 zona e të cilit është Y.

Hapi 1: Përzgjedhja e teksteve shkollore për analizë

Teksti X për studimet universitare në fushën X

Teksti mësimor Y për studimet universitare në fushën Y

Hapi 2: Çdo anëtar çifti duhet të ketë të dy tekstet shkollore

Mësuesi 1 do të vlerësojë tekstin X si recensues, dhe tekstin Y si student.

Mësuesi 2 do të vlerësojë tekstin Y si recensues, dhe tekstin X si student.

Libri shkollor në arsimin formal

Shekulli i njëzet e një solli ndryshime të paparashikueshme në arsim në të gjitha nivelet. Shpejtësia e ndryshimeve që ndodhin në botë duhet të shkaktojë ndryshime të mëdha në klasë, nëse duam që nxënësit dhe studentët të arrijnë qëllimet e nevojshme për edukimin e vazhdueshëm dhe/ose për përfshirjen në tregun e punës. Një nga kompetencat kyçe që duhet të zhvillohet tek nxënësit është kompetenca për të mësuarit gjatë gjithë jetës, e cila mund të përshkruhet si më poshtë.

Zhvillimi personal dhe profesional i një individi bazohet kryesisht në aftësinë e tij/saj për të menaxhuar procesin e të mësuarit. Nxënësi duhet të jetë i aftë të fillojë të nxënit, të zgjedhë strategjitë e të nxënit dhe të hartojë kontekstin në të cilin mëson, të monitorojë dhe kontrollojë progresin gjatë mësimit, të menaxhojë të nxënit në përputhje me synimet dhe qëllimin që ka. Nxënësi është në gjendje të gjejë dhe të përvetësojë njohuri dhe aftësi të reja, duke shfrytëzuar përvojën e mëparshme mësimore dhe jashtëshkollore. Ai/ajo është i vetëdijshëm për procesin mësimor, mundësitë dhe vështirësitë në të nxënë; ai/ajo di të kapërcejë vështirësitë dhe të ngulmojë në mësim. Ai/ajo i zbaton njohuritë në situata të ndryshme në varësi të karakteristikave të situatës dhe qëllimeve të tij/saj.

Një nga aspektet e rëndësishme të procesit mësimor është gjetja dhe përdorimi i materialeve mësimore. Zhvillimi i teknologjisë ka mundësuar që disponueshmëria e materialeve për pothuajse çdo zonë të rritet në mënyrë eksponenciale, gjë që nga njëra anë u mundëson të interesuarve të gjejnë një qasje të përshtatur për nevojat apo aftësitë e tyre. Megjithatë, nga ana tjetër, disponueshmëria e madhe dhe mundësia që pothuajse kushdo mund të vërë në dispozicion materialin e tij të përgatitur pa asnjë verifikim apo rishikim mund të jetë shkak i përhapjes së pretendimeve të pasakta ose të paverifikuara, pra keqkuptimeve. Kjo është një nga sfidat më të mëdha të arsimit modern. Qasja kritike në materiale dhe përzgjedhja e atyre të përshtatshme është një kusht i domosdoshëm për një proces të suksesshëm mësimor. Ndërsa në arsimin formal dhe pjesërisht joformal mësuesi, përkatësisht zbatuesi, merr përsipër përzgjedhjen e materialeve mësimore, më së shpeshti tekste, në arsimin joformal këtë rol e merr vetë nxënësi. Kjo do të thotë se në rastin e parë materiali përzgjidhet nga një ekspert i fushës apo lëndës, ndërsa në rastin e dytë nga një student që ende nuk ka zhvilluar kompetencat e tij profesionale. Mund të konkludojmë se për këtë arsye puna me materialet mësimore dhe mbi të gjitha me një tekst shkollor është një segment jashtëzakonisht i rëndësishëm i procesit mësimor. Në këtë kontekst, është e rëndësishme që nxënësit, krahas përvetësimit të kompetencave

lëndore, përmes teksteve të zgjedhura mirë të zotërojnë edhe kompetencat shtesë të nevojshme për vetëedukim.

Pyetja e parë që duhet të marrë përgjigje për të shqyrtuar përdorimin dhe krijimin e teksteve në përgjithësi është "Çfarë është një tekst shkollor?". Në mënyrë intuitive, secili prej nesh ka një ide se çfarë është një tekst shkollor, por ka shumë përkufizime formale. Ne rendisim disa prej tyre.

Përkufizimet janë jashtëzakonisht të thjeshta por edhe të paplota.

"Një libër shkollor është një libër që përdoret në studimin e një teme të caktuar." (Fjalori Merriam-Webster)

"Një libër shkollor është një libër që përmban informacion të detajuar për një lëndë për njerëzit që studiojnë atë lëndë." (Fjalori i Kembrixhit)

"Një tekst shkollor është një libër që përdoret në shkolla ose kolegje për të studiuar zyrtarisht atë lëndë" (<https://www.thefreedictionary.com/textbook>),

Nga ana tjetër, kemi përkufizime më të gjera si:

"Një tekst shkollor është një libër që përmban një përmbledhje gjithëpërfshirëse të përmbajtjes nga një degë studimi me qëllimin për ta shpjeguar atë." (<https://en.wikipedia.org/wiki/Textbook>)

"Një tekst shkollor është një material i organizuar, i dobishëm për studimin formal të një fushe lëndore." (https://en.wikibooks.org/wiki/Wikibooks:Textbook_considerations)

"Libri shkollor është një mjet mësimor bazë didaktik, në çdo formë apo mjet, i cili përdoret në punën edukative në shkollë për të përvetësuar njohuri, aftësi, për të formuar qëndrime, për të nxitur të menduarit kritik, për të përmirësuar njohuritë funksionale dhe për të zhvilluar karakteristikat intelektuale dhe emocionale të nxënësve, përmbajtja e të cilave përcaktohet me planprogramin e mësimdhënies dhe të nxënies dhe që miratohet në përputhje me këtë ligj." (Neni 2, Ligji për tekstet shkollore, "Gazeta Zyrtare e RS", Nr. 27/2018)

Tekstet shkollore kanë një rëndësi të madhe në të gjitha nivelet e arsimit. Që nga krijimi i tekstit të parë e deri më sot, funksioni didaktik i tekstit shkollor ka ndryshuar ndjeshëm. Fillimisht, teksti shkollor ishte forma e vetme e kurrikulës shkollore me të cilën nxënësit dhe mësuesit ranë në kontakt. Për nxënësit/studentët teksti shkollor ishte mjeti bazë i të mësuarit, kryesisht për formën riprodhuese të të nxënësve. Funksioni kryesor i tekstit ishte të përcillte informacione të caktuara sipas planit mësimor për një lëndë dhe klasë të caktuar, ose për një lëndë të caktuar në studime. Në ditët e sotme, vështrimi i teksteve shkollore është i ndryshëm, sepse fokusi është zhvendosur tek personi që mëson. Me përmbajtjen dhe mjetet e tij didaktike, teksti shkollor ndihmon në ndërtimin e njohurive të nxënësve (Ivić, Pešikan, Antić, 2003). Kështu, teksti shkollor sot dominohet nga zhvillimi në raport me rolin e transmetueshëm (rolin e transferimit të njohurive). Theksi vihet në procesin e ndërtimit të njohurive të zbatueshme, me përpjekjen e vetë studentit.

Tekstet shkollore të dizajnuara mirë kanë potencialin për ta bërë mësimin më argëtues, të qëndrueshëm dhe kuptimplotë me aftësinë për të përfshirë në mënyrë aktive njohjen e studentëve në mënyra të ndryshme, përmes mekanizmave të tillë si përpunimi vizual, të menduarit analitik, pyetja, testimi i hipotezave dhe arsyetimi verbal. Teksti shkollor nuk është thjesht një grup informacionesh, faktesh dhe materialesh të dobishme, ai është një udhëzues për nxënësin për rendin e të mësuarit që do ta ndihmojë atë të zotërojë fushën e lëndës.

Shembull: Për të zhvilluar një kuptim më të mirë të rolit të teksteve të matematikës në veprimtaritë e mësimdhënies dhe mësimnxënies në matematikë, është zhvilluar një model teorik (Rezat, 2006a)

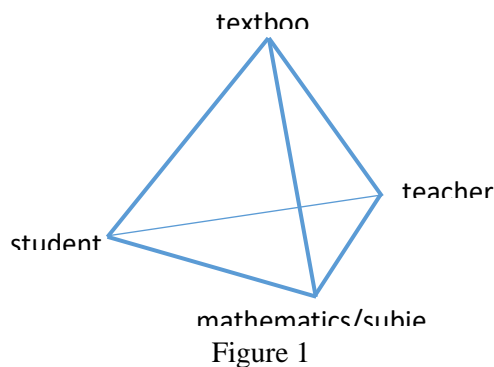


Figura 1 tregon modelin e Shuvelarit bazuar në modelin bazë të sistemit didaktik: marrëdhënia treshe e nxënësit, mësuesit dhe matematikës. Teksti i matematikës zbatohet si instrument në të tre anët e trekëndëshit: mësuesit përdorin tekstet për përgatitjen e njëjësive mësimore, tekstet përdoren në klasë dhe në fund nxënësit mësojnë nga tekstet. Çdo trekëndësh i modelit tetraedron përfaqëson një sistem aktivitetesh. Kështu, teksti i matematikës ka ndikim në veprimtarinë e mëimit të matematikës në tërësi, e cila përfaqësohet nga një trekëndësh didaktik në fund të katërkëndëshit.

Tekstet shkollore në arsimin parauniversitar

Serbia është një vend që ka zgjedhur të rregullojë ndryshe tekstet dhe mjetet e tjera mësimore në nivele të ndryshme arsimore. Nga njëra anë, tekstet shkollore në arsimin parauniversitar rregullohen përmes kornizave ligjore shumë të forta si dhe procedurave strikte. Akti bazë juridik është Ligji për tekstet shkollore (Ligji për tekstet shkollore, “Gazeta Zyrtare e RS”, Nr. 27/2018).

Neni 1 e përcakton objektin e ligjit si më poshtë

“Ky ligj rregullon përgatitjen, miratimin, përzgjedhjen, lëshimin, tërheqjen dhe monitorimin e teksteve dhe kompleteve të teksteve, manualeve dhe mjeteve mësimore shtesë për shkollat fillore dhe të mesme.

...

“Përgatitja, miratimi dhe dhënia e teksteve shkollore për një institucion që ushtron veprimtarinë e arsimit të lartë rregullohet me akt të përgjithshëm të institucionit të arsimit të lartë, në përputhje me një ligj të veçantë”.

Ligji i përmendur, versioni i parë i të cilit është miratuar në vitin 2009, mundëson liberalizimin e tregut të teksteve shkollore për arsimin fillor dhe të mesëm. Megjithatë, një qasje e tillë ka sjellë dy gjëra të kundërta.

Nga njëra anë, numri i teksteve për arsimin fillor, veçanërisht për lëndët e detyrueshme, është i madh, ndoshta shumë i madh, kështu që zgjedhja e teksteve është shumë shpesh në qendër të vëmendjes së publikut. Edhe pse janë përcaktuar standardet e cilësisë, për të cilat do të diskutohet më vonë, kriteret e mësuesve për zgjedhjen e teksteve janë ende të paqarta.

Nga ana tjetër, ekziston një pjesë e konsiderueshme e arsimit të mesëm, i cili në radhë të parë i referohet lëndëve profesionale në arsimin e mesëm profesional, të cilat nuk kanë literaturën e duhur. Duke qenë se përqindja e nxënësve në arsimin profesional (rreth 74%) është dukshëm më e lartë se

ajo e arsimit të përgjithshëm (rreth 26%), kjo tregon se një pjesë e konsiderueshme e popullsisë studentore nuk ka tekste të përshtatshme dhe ndoshta përdor shënimet e tyre ose ndonjë burim tjetër.

Edhe pse Ligji për tekstet shkollore dhe aktet nënligjore përkatëse rregullojnë në mënyrë të detajuar përgatitjen, miratimin, përzgjedhjen, lëshimin, tërheqjen dhe monitorimin e teksteve shkollore, një segment jashtëzakonisht i rëndësishëm mbetet i pazbuluar, e ai është përdorimi i teksteve. Mënyra e përdorimit të tekstit i lihet tërësisht mësuesit të lëndës, i cili nëse vlerëson nuk ka pse ta përdorë tekstin në mësimdhënie. Bazuar në këtë qasje, mund të supozojmë se nxënësit nuk zotërojnë përdorimin e teksteve dhe punojnë me tekstin në mënyrë sistematike.

Tekstet shkollore në arsimin e lartë

Në arsimin e lartë, teksti shkollor bëhet i rëndësishëm për dy arsye. Arsyeja e parë është se teksti është kushti për zgjedhje në pozitat më të larta, dhe arsyeja e dytë është se tekstet janë të rëndësishme në procedurën e akreditimit të institucionit dhe programeve të studimit.

ZGJEDHJA NË POZICIONET MËSIMORE: Botimi i tekstit është kusht i detyrueshëm për zgjedhjen në pozitën e profesorëve të rregullt dhe të asocuar në lëmin natyral-matematikor dhe tekniko-teknologjik.

Të paktën një nga botimet e mëposhtme: monografi e botuar, tekst i botuar në fushën përkatëse, një kapitull në një tekst shkollor ose monografi, një përmbledhje problemesh ose një praktikë.

AKREDITIMI I PROGRAMIT STUDIMOR: Rregullore për standardet dhe procedurën e akreditimit të institucioneve të arsimit të lartë ("Gazeta Zyrtare e RS", Nr. 13/2019)

Standardi 10: Biblioteka, tekstet shkollore dhe mbështetja e IT-së

Institucioni i arsimit të lartë ka një bibliotekë të përshtatshme të pajisur me tekstet e nevojshme për mësimdhënien dhe burimet dhe shërbimet e IT-së që përdor për të përmbushur detyrat bazë.

10.2. Institucioni i arsimit të lartë ofron mbulimin e të gjitha lëndëve me literaturë të përshtatshme, mjete mësimore. Mjetet mësimore duhet të jenë të disponueshme në kohë dhe në numër të mjaftueshëm për të siguruar mbarëvajtjen normale të procesit mësimor.

Standardi 11: Mekanizmat e sigurimit të brendshëm të cilësisë

11.4. Institucioni i arsimit të lartë monitoron veçanërisht cilësinë e mësimdhënies, provimet, suksesin e studentëve në studim në tërësi dhe në lëndët individuale, cilësinë e teksteve shkollore dhe merr masat e nevojshme për eliminimin e mangësive të konstatuara.

Çdo institucion i arsimit të lartë i akredituar ka miratuar një rregullore që rregullon miratimin e teksteve shkollore. Megjithatë, përmbajtja e rregulloreve ndryshon shumë.

Shembuj të rregullores që rregullon fushën e literaturës së teksteve shkollore në institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Serbisë.

Rregullore për tekstet shkollore, Universiteti i Novi Sadit

(<http://www.uns.ac.rs/index.php/univerzitet/javnost-rada-2/dokumenti/aktiuns/send/35-pravilnici/257-prailnik-nastavna-literatura>)

Rregullore për tekstet shkollore Fakulteti i Shkencave, Universiteti i Novi Sadit

(<https://www.pmf.uns.ac.rs/wp-content/uploads/2019/12/3Pravilnik-o-udzbenicima.pdf>)

Cilësia e teksteve shkollore

Qëllimi parësor i tekstit nuk është të japë informacion për një lëndë të caktuar, por të mundësojë zhvillimin e një kuptimi të duhur të lëndës. Prezantimi është jashtëzakonisht i rëndësishëm dhe është i përgatitur për t'i shërbyer një niveli të caktuar të lexuesve. Teksti shkollor nuk mund të jetë gjithëpërfshirës për sa i përket përmbajtjes apo përdoruesve. Një tekst i mirë merr parasysh mënyrën e mësimdhënies dhe nivelin e audiencës lexuese.

Tekstet shkollore duhet të plotësojnë dy kushte. E para prej tyre janë kërkesat që lidhen me përmbajtjen (fushen) e lëndës. Meqenëse tekstet shkollore janë shkruar kryesisht nga ekspertë të lëndëve, ky kusht zakonisht plotësohet. Megjithatë, kushti i dytë ka të bëjë me mundësinë e njohjes së nxënësit, e cila mund të përshkruhet edhe si: përshtatja e tekstit me një nxënës që nuk ka njohuritë e duhura për fushën e lëndës, por që duhet t'i fitojë ato duke përdorur tekstin shkollor. Ndërsa kushti i parë është relativisht i lehtë për t'u verifikuar, ky kusht i dytë është shumë shpesh i vështirë për t'u vlerësuar.

Tekstet shkollore vijnë në forma dhe formate të ndryshme, në varësi të lëndës dhe aftësive të nxënësit. Shumica e teksteve në sistemin tonë arsimor janë të shtypura në letër, e cila është ende një medium i shkëlqyer, por një numër në rritje i shtëpive botuese dhe, veçanërisht vetë-botuesve, përdorin media dixhitale (p.sh. Epub, iBooks, faqet e internetit ...) për të ofruar përmbajtje dhe kontribuojnë në mësimdhënie efektive dhe të nxënës të suksesshëm.

Siç u përmend tashmë, në nivele të ndryshme arsimore, miratimi i teksteve shkollore rregullohet në mënyra të ndryshme. Në arsimin parauniversitar procesi i miratimit dhe dhënies është i përcaktuar në mënyrë strikte, ndërsa në arsimin e lartë situata është dukshëm e ndryshme. Në arsimin parauniversitar, ndryshe nga arsimi i lartë, cilësia e teksteve është e përcaktuar qartë dhe të gjitha tekstet e miratuara plotësojnë kërkesat minimale të përcaktuara. Si pasojë e kësaj qasjeje, ka një cilësi më të lartë të teksteve në arsimin parauniversitar në raport me arsimin e lartë.

Më poshtë po paraqesim shkurtimisht standardet e cilësisë së teksteve shkollore si elemente bazë në procesin e miratimit të teksteve në arsimin parauniversitar. Në bazë të Ligjit për tekstet shkollore, u miratua Rregullorja për standardet e cilësisë së teksteve shkollore dhe udhëzimet për përdorimin e tyre ("Gazeta Zyrtare e RS", nr. 45/2018), e cila përcakton pesë fusha të standardeve.

Cilat janë standardet e cilësisë së teksteve shkollore?

Kushtet që duhet të plotësojnë tekstet dhe mjetet e tjera mësimore që janë të miratuara për përdorim në institucionet parashkollore, shkollat fillore dhe të mesme.

Çfarë i referohet standardeve të cilësisë së teksteve shkollore?

Për përmbajtjen, kërkesat pedagogjike-psikologjike, didaktike-metodike dhe gjuhësore, si dhe për pajisjet grafike dhe teknike të mjetit mësimor.

Cili është qëllimi i standardeve të cilësisë së teksteve shkollore?

Përmirësimi i cilësisë së teksteve dhe mjeteve të tjera mësimore për të arritur parimet, synimet dhe rezultatet e përgjithshme të arsimit dhe edukimit.

Për kë janë standardet?

Autorët dhe botuesit e teksteve shkollore;

Personat që marrin pjesë në procedurën e dhënies së ekspertizës së dorëshkrimit të tekstit shkollor, gjegjësisht mendimit të ekspertit;

Rregullorja përcakton pesë standarde të cilësisë së teksteve shkollore:

- ✓ Standardi 1 - Përmbajtja e tekstit është e rëndësishme për realizimin e kurrikulës
- ✓ Standardi 2 - Teksti mësimor nxit zhvillimin e nxënësve dhe mundëson të nxënit e pavarur
- ✓ Standardi 3 - Teksti mësimor është hartuar në përputhje me kërkesat didaktike dhe metodologjike
- ✓ Standardi 4 - Gjuha e tekstit është e përshtatshme dhe funksionale
- ✓ Standardi 5 - Pajisja grafike dhe teknike e tekstit mundëson përdorimin e lehtë të tij
- ✓ Çdo standard vlerësohet nëpërmjet disa treguesve. Më poshtë janë shembuj të treguesve për pajtueshmërinë me standardin 1 dhe standardin 3.

Treguesit e pajtueshmërisë me standardin 1:

1. Përmbajtja e tekstit dhe fushëveprimi i tij harmonizohen me kurrikulën e lëndës.
2. Përmbajtja e tekstit kontribuon në arritjen e standardeve arsimore dhe zhvillimin e kompetencave të nxënësve.
3. Përmbajtja e tekstit mësimor bazohet në teori të pranuar shkencore, fakte, përfundime, interpretime, të dhëna aktuale dhe arritje moderne.
4. Nuk ka gabime materiale në përmbajtjen e tekstit shkollor.
5. Përmbajtjet vizuale janë të qarta, përfaqësuese dhe kanë funksione të ndryshme.
6. Përmbajtja e tekstit shkollor është në përputhje me sistemin e vlerave të përcaktuara nga synimet e arsimit dhe edukimit.
7. Teksti shkollor lidh përmbajtjet brenda së njëjtës lëndë dhe lëndëve të tjera.
8. Përmbajtjet që nuk parashikohen nga kurrikula janë funksionale dhe ndjekin rrjedhën e paraqitjes në tekst.

Treguesit e pajtueshmërisë me standardin 3:

1. Teksti shkollor ka një strukturë të qartë, logjike dhe koherente.
2. Teksti mësimor respekton parimet dhe metodat didaktike të mësimdhënies së lëndës.
3. Pasqyra e përmbajtjes, sistemi i titujve dhe titrave është i organizuar në një parim të qartë dhe ofron qartësi dhe lehtësi referimi.
4. Teksti mësimor përmban komponentë strukturorë: hyrje, pasqyrë e përmbajtjeve, njësi funksionale (mësime).
5. Njësia funksionale (ora mësimore) përmban tekstin bazë dhe pajisjet didaktike (fjalë kyçe të zgjedhura, shembuj, detyra, përmbledhje të orës së mësimi, ilustrime - figura, diagrame, harta, tabela etj.).
6. Shembujt e dhënë në tekstin shkollor janë funksional, të shumëllojshëm dhe relevant.
7. Pyetjet, detyrat dhe urdhrat lidhen logjikisht me përmbajtjen, të formuluar qartë, të ndryshme në kompleksitet dhe funksion dhe nxisin zbatimin e asaj që është mësuar.
8. Detyrat dhe urdhrat janë realisht të realizueshme, ato marrin parasysh larminë e mjedisëve në të cilat jetojnë nxënësit dhe nuk rrezikojnë nxënësit dhe as mjedisin.

Ndërtimi i një teksti shkollor

Si të shkruhet një tekst i mirë është një pyetje me të cilën të gjithë mësuesit përballen të paktën një herë në punën e tyre profesionale. Shpesh ky proces është i gjatë, i mundimshëm dhe plot sfida. Më poshtë do të shikojmë disa rregulla dhe kritere që mund të ndihmojnë autorët e ardhshëm në qasjen e tyre ndaj zhvillimit të teksteve shkollore.

Fillimisht, ju kujtojmë se organizimi i përmbajtjes dhe tekstit bazohet në kryqëzimin e dy kërkesave. E para prej tyre është një kërkesë në lidhje me përmbajtjen e lëndës. Meqenëse autorët e tekstit shkollor janë, si rregull, ekspertë në lëndën për të cilën është menduar teksti, kërkesa për përmbajtjen e lëndës zakonisht nuk është një sfidë e madhe. Megjithatë, kërkesa e dytë lidhet me aftësitë e studentit ose përdoruesit / lexuesit. Në këtë rast, mund të shfaqen kufizime të rëndësishme. Edhe pse njohja është një aftësi njerëzore, autorët që tashmë kanë zotëruar një fushë lëndore shpesh i shpërfillin kufizimet e përmendura. Në këtë mënyrë, nga njëra anë, fitohet një tekst i shkëlqyer për nga përmbajtja lëndore, por nga ana tjetër, është pothuajse i kotë për zotërimin e përmbajtjes lëndore për ata që ende nuk janë bërë ekspert, pra për studentët. Për të shfrytëzuar sa më mirë aftësitë e nxënësve, në vazhdim do të përshkruhen disa rregulla për strukturimin dhe paraqitjen e ideve, koncepteve dhe materialeve në tekste shkollore.

Pesë rregulla për ndërtimin e një teksti shkollor

1. Struktura materiale

Qasja përtej standardeve të cilësisë së teksteve shkollore është jashtëzakonisht formale dhe shpesh shumë e rreptë, gjë që mund të çojë në këmbëngulje të panevojshme për disa nga treguesit duke pasur parasysh qëllimin e tekstit. Standardet e cilësisë, përkatësisht treguesit e tyre kanë rëndësi të madhe, para së gjithash, për miratimin dhe vlerësimin e cilësisë së teksteve shkollore nga recensuesit. Nga ana tjetër, ka qasje që përvijojnë vetëm parimet për përgatitjen e një teksti të mirë shkollor. Më poshtë po paraqesim pesë parime ose rregulla të tilla (wikibooks.org). Këto parime e vënë studentin në plan të parë dhe autorët theksojnë proceset më të rëndësishme njohëse nëpër të cilat kalon studenti dhe që duhet të merren parasysh për të përgatitur një tekst të përshtatshëm për nxënësin.

Kujtesa dhe të kuptuarit përmirësohen duke përdorur një strukturë që imiton strukturat që ne të gjithë përdorim në mendjet tona për të ruajtur informacionin. Përpara se të përdorim ose zotërojmë një objekt, duhet të kemi një udhërrëfyes mendor që na lejon të lëvizim brenda dhe përmes fushës së objektit. Teksti shkollor mund të ndihmojë më së miri për të kuptuar përmbajtjen duke e bërë të qartë çdo seksioni ose teme. Është e nevojshme që nxënësi të njohë dhe të përdorë kornizën kur kalon tekstin shkollor. Struktura vepron si një hartë mendore që lejon studentët të lëvizin brenda dhe përmes fushës së lëndës.

Rregulli 1: Struktura në tekst duhet të jetë konsistente

Struktura shërben si një hartë mendore që lejon studentët të lëvizin brenda dhe përmes fushës së lëndës.

1 Terminologjia

Prezantimi i emrave të termave ose koncepteve, si dhe titujt e duhur, janë vendimtare për aftësinë për të mbajtur mend gjërat që nxënësi di. Me terminologji të qëndrueshme, arrijmë që nxënësi të ndërtojë një hartë të përshtatshme mendore që do t'i mundësojë të zotërojë përmbajtjen e synuar. Është e rëndësishme që një emër të përdoret vetëm për një term ose element në mënyrë që të shmangen keqkuptimet e panevojshme ose pengesat për të kuptuar. **Si shembull i një emri konfuz, citojmë nocionin e vlerësimeve të parametrave (ocena parametra), të cilat përdoren në shumicën e literaturës në gjuhën serbe për disa terma të ndryshëm. Nga njëra anë, ato përdoren si statistika, dmth. një funksion i variablave të pavarur që shërben për të vlerësuar parametrat (eng. estimator), ndërsa nga ana tjetër, me të njëjtin emër quajmë vlerën e atij funksioni për një mostër specifike (eng. vlerësim).** Shpesh është një pengesë e madhe përdorimi i emrave për termat e rinj në gjuhën serbe. Prandaj, është e rëndësishme të theksohet se autorët e teksteve universitare në gjuhën serbe duhet që në bashkëpunim me gjuhëtarët të pasurojnë fjalorin e gjuhës serbe duke futur terma të rinj. Kështu, shembulli i përmendur tashmë i vlerësimit të parametrave mund të zëvendësohet me dy terma vlerësues të parametrave kur i referohemi një funksioni, dhe vlerësimin e parametrave kur i referohemi vlerës së tij për një mostër të realizuar).

Në rast se përdoren emra të ndryshëm për terma të caktuar, është e rëndësishme të zgjidhni një dhe ta përdorni në të gjithë materialin. Gjatë prezantimit të termit, është mirë të përmenden emra të tjerë për termin e përfaqësuar në literaturën përkatëse. Si shembull, ne përdorim termin “tipar” në statistika për të cilat ka emra të tjerë përkatës si variabël, karakteristikë... Përveç kësaj, në materialet e shkruara në serbisht, është e nevojshme të specifikohet termi i duhur në anglisht për t'u mundësuar studentëve të bëjnë më lehtë lidhjen dhe të përdorin burime të tjera. Për termin statistikor të përmendur “obležje”, në anglisht përdoren emra të ndryshëm, si variabël, veçori, atribut ...

Rregulli 2: Prezantoni dhe zbatoni terminologjinë e qëndrueshme.

Struktura vepron si një hartë mendore që lejon studentët të lëvizin brenda dhe përmes fushës së lëndës.

Terminologjia është thelbësore për aftësinë për të kujtuar gjërat që një student i ka mësuar tashmë.

1

Sasia e informacionit

Kur mësojmë nga një skicë, ilustrim ose shembull, shumica prej nesh janë të kufizuar në aftësinë tonë për të përvetësuar materiale të reja. Ndërsa njohim një pjesë të fushës së lëndës, kjo sasi rritet, por për materialin e ri, katër deri në gjashtë elementë të rinj përfaqësojnë një kufizim të arsyeshëm. Nëse skica e kapitullit përmban dymbëdhjetë artikuj, studenti do ta harrojë skicën përpara se të arrijë tek pika e fundit. Kur teksti nuk e mbështet këtë rregull, edhe një student i zellshëm duhet ta përsërisë materialin në mënyrë të panevojshme.

Autorët e teksteve duhet të jenë gjithmonë të vetëdijshëm se po u prezantojnë materiale nxënësve që nuk janë ekspertë në fushën që prezantohen. Kjo është arsyeja pse është thelbësore të vlerësohet aftësia e studentëve për të përvetësuar përmbajtje të reja. Informacioni i tepërt është

demotivues dhe i inkurajon studentët ose të heqin dorë ose të adoptojnë përmbytje pa kuptim të mjaftueshëm, duke e bërë njohuritë e fituara jetëshkurtër dhe shpesh të padobishme. Megjithatë, nuk duhet të harrojmë se hapësira që studentët mund të pranojnë po zgjerohet duke u bërë më profesionistë në fushën e lëndëve që studiojnë. Kjo është arsyeja pse shpesh ka dallime të konsiderueshme në tekstet shkollore të destinuara për studime bazë ose master. Në lëndët themelore (shpesh lëndët e detyrueshme në studimet universitare) është jashtëzakonisht e rëndësishme që teksti shkollor të sigurojë gradualisht informacion dhe të sigurojë që studentët ta përvetësojnë atë.

Rregulli 3: Përcaktoni sasinë optimale të informacionit.

Kufizoni sasinë e informacionit të ri që prezantoni në të njëjtën kohë duke u kujdesur për kapacitetet e studentëve.

Hierarkia

Kornizat tona mendore janë hierarkike. Është i njohur fakti se gjatë mësimdhënies së studentëve, duhet të merret parasysh aftësia e studentit për të lidhur përmbytje të reja me ato që tashmë i ka zotëruar. Është e nevojshme të zbatohet i njëjti parim gjatë përgatitjes së tekstit shkollor. Ky parim mund të përfaqësohet përmes tre niveleve të hierarkisë. Niveli bazë përfaqëson gjithçka që studenti duhet të dijë dhe atë që ne supozojmë se ai/ajo e ka përvetësuar dhe është e nevojshme të kuptohen përmbytjet aktuale që janë elemente kyçe të hierarkisë. Niveli i fundit është lidhja me përmbytjen që duhet ende të përpunohet. Paraqitja e materialit në tekstet shkollore është shumë komplekse dhe parimi i hierarkisë është një nga elementët kyç që siguron kohezionin e përmbytjes.

Rregulli 4: Shndërroni njohuritë e reja në njohuri të mësuara.

Duhet të sigurohemi që studenti të ketë marrë njohuritë e nevojshme përpara se të hyjë në përmbytjen e radhës. Teksti shkollor duhet t'i sigurojë atij/asaj një pasqyrë të qartë në ndërtimin hierarkik të përmbytjes.

Repetition

Starting from the fact that most students learn by repetition, it is important to point out, ie determine the contents of the subject (facts, concepts) that are important for students to know in the long run. These selected elements need to be presented in textbooks on several occasions. It can happen that we repeat some elements five or six times in the textbook. In this way, we achieve that the student masters them with greater understanding, as well as to fit them or connect them with different contents. Some elements need to be repeated a smaller number of times, while some elements will not be repeated at all. Through this principle, we further build the student's mental map. Exercises and review sections ideally contribute to a designed repetition pattern.

Përsëritja

Duke u nisur nga fakti se shumica e nxënësve mësojnë duke përsëritur, është e rëndësishme të theksohen, gjegjësisht të përcaktohen përmbytjet e lëndës (faktet, konceptet) që janë të rëndësishme që nxënësit t'i dinë në planin afatgjatë. Këta elementë të përzgjedhur duhet të paraqiten në tekste shkollore në disa raste. Mund të ndodhë që disa elemente t'i përsërisim pesë ose gjashtë herë në tekst. Në këtë mënyrë arrijmë që nxënësi t'i përvetësojë ato më mirë, si dhe t'i përshtatë ose t'i lidhë me

përmbajtje të ndryshme. Disa elementë duhet të përsëriten më pak, ndërsa disa elementë nuk do të përsëriten fare. Nëpërmjet këtij parimi ndërtojmë më tej hartën e mendimit të nxënësit. Ushtrimet dhe seksionet e përsëritjes kontribuojnë në mënyrë ideale në një model përsëritjeje të projektuar.

Rregulli 5: Përsëritni elementët kryesorë për t'u bërë pjesë e kujtesës afatgjatë.

Zgjidhni përmbajtjet (fakte, terma, koncepte) që janë të nevojshme që nxënësit të njohin në planin afatgjatë dhe kthehuni në to disa herë në tekst.

Rekomandime të tjera për përgatitjen e një teksti shkollor

Së fundi, ne rendisim rekomandime të thjeshta dhe të dobishme që mund të përdoren në procesin e zhvillimit të një teksti ose ndonjë materiali tjetër mësimor. Rekomandimet janë miratuar kryesisht nga Jose Pikardo (<https://www.josepicardo.com/education/a-textbook-problem-seven-suggestions-to-improve-the-quality-of-published-resources/>). Edhe pse disa nga rekomandimet duken shumë të thjeshta, ka shumë tekste shkollore ku ato nuk zbatohen.

Prezantoni tema të reja duke iu referuar asaj që studenti tashmë di

Shumë tekste shkollore prezantojnë tema të reja duke iu referuar objektivave dhe rezultateve të të nxënës dhe më pas zhyten në çdo temë të re që prezanton kapitulli. Për shkak se kërkimet tregojnë se mësimi më i mirë ndodh kur studentët ndërtojnë njohuritë e mëparshme, ju mund të filloni kapitujt me aktivitete që kërkojnë nga studentët të kujtojnë dhe, në një farë kuptimi, të aktivizojnë njohuritë e mëparshme, duke forcuar kështu lidhjet midis njohurive ekzistuese dhe atyre të reja.

Lidhja e imazheve me tekstin

Është e qartë se tekstet shkollore duhet të jenë tërheqëse e estetike. Është e rëndësishme të mos neglizhohen faktorët afektiv (qëndrimet, perceptimet, ndjenjat) që mund të ndikojnë negativisht në prirjen e një studenti për të mësuar përpara se ai ose ajo të ketë pasur mundësinë për të filluar të mësuarit. Edhe pse në mënyrë stereotipike përpigemi të përcaktojmë se ashpërsia akademike lidhet negativisht me numrin e ilustrimeve, është e mundur të prodhohen tekste shkollore që të jenë tërheqëse dhe të mbështesin mësimdhënien efektive.

Mungesa e ilustrimeve ul shumë cilësinë e teksteve shkollore, por ilustrimet e tepërta mund të ndikojnë në të njëjtën mënyrë. Një sfidë e madhe për autorët është të gjejnë ekuilibrin e duhur midis tekstit dhe ilustrimeve dhe të bashkojnë ilustrimet që do të mbështesin procesin e të mësuarit me tekstin.

Ilustrimet grafike të dizajnuara mirë tregojnë qartë modele, paraqesin koncepte abstrakte dhe zbulojnë strukturat bazë të njohurive që do t'i ndihmojnë studentët të krijojnë lidhjet e nevojshme për të mësuarit e mëtejshëm.

Në një mjedis dixhital, ilustrimet mund të marrin jetë, të cilat mund të jenë shumë të dobishme, por është e rëndësishme që animacionet të jenë të thjeshta për të mos shpërqendruar në mënyrë të panevojshme. Videot e zgjedhura me kujdes mund të futen gjithashtu për të dhënë shembuj dhe për të lehtësuar kuptimin konceptual.

Ndërthurja e temave dhe aftësive të ndryshme, por të lidhura me temën

Ndërthurja është praktikë e ndryshimit të alternuar të temave dhe llojeve të përmbajtjes. Edhe pse ne intuitivisht mendojmë se mësojmë më mirë duke u fokusuar në një temë ose aftësi në të njëjtën kohë, hulumtimi tregon se mësimi më i mirë arrihet kur studentët merren me tema ose aftësi të ndryshme por të lidhura në të njëjtën kohë, në vend që të fokusohen në një temë ose aftësi dhe pastaj një temë ose aftësi tjetër, etj. Edhe pse iluzioni i të mësuarit më të mirë arrihet duke studiuar tema në blloqe, në fakt, duke ndërthurur tema dhe aftësi, arrihen njohuri afatgjata dhe kuptim i përgjithshëm më i mirë.

Nxënësit dhe mësuesit mund ta shohin këtë qasje më pak të përshtatshme dhe të paqartë, por kërkimet tregojnë pa mëdyshje se ndërthurja çon në të mësuarit më të mirë të përgjithshëm në planin afatgjatë. Në rastin e një formati dixhital të teksteve shkollore ose materialeve mësimore, lidhja e kujdesshme nëpërmjet hiperlidhjeve ndërmjet temave të lidhura mund të mbështesë ndërthurjen e temave dhe koncepteve kryesore nëse përdoret një format dixhital.

Mësimdhënia e aftësive të të nxënit të pavarur për të forcuar metanijohjen (*metacognition*)

Edhe pse shumë tekste nxisin mësimin e pavarur, për shembull, duke e referuar nxënësin në burime shtesë, faqe interneti përkatëse, video, etj, pak prej tyre kërkojnë në mënyrë aktive të mësojnë disa strategji metakognitive për t'i ndihmuar studentët të bëhen më të suksesshëm në një lëndë të caktuar. Shpesh konsiderohet se qëllimi i tekstit është që nxënësi të mësojë, gjegjësisht të përvetësojë përmbajtjet, e jo që nxënësi të mësojë se si të mësojë.

Vetëvlerësime të shpeshta

Teksti shkollor duhet t'i mundësojë nxënësit të vetëvlerësojë të kuptuarit në secilën pjesë kyçe, pra në vendet ku përpunohen elementët kryesorë të përmbajtjes. Është e nevojshme të zgjidhen forma të përshtatshme të pyetjeve dhe detyrave që do t'u ofrojnë nxënësve pa mëdyshje informacion për nivelin e arritur të të kuptuarit të përmbajtjes.

Ushtrim:

Pjesa 1: Vlerësoni shkallën në të cilën janë përmbushur rregullat dhe rekomandimet për të dy tekstet e përzgjedhura. Në cilin segment dallojnë më shumë notat e dy teksteve?

Pjesa 2: Shkëmbeni notat me dyshen tuaj. Sa përputhen notat e marra? Nga erdhën mosmarrëveshjet më të mëdha?

A review of mathematics textbooks

Një përmbledhje e teksteve të matematikës

Matematika si lëndë, pavarësisht nivelit arsimor ka specifikat e veta. Para së gjithash, të kuptuarit e matematikës nënkupton përdorimin e mënyrave të ndryshme të të menduarit dhe të arsyetimit. Abstragimi, përgjithësimi dhe deduksioni janë sfida jashtëzakonisht të mëdha për nxënësin që mëson, por edhe për mësuesin që jep mësim.

"Për hir të formës, ne flasim për atë që studentët "duhet" të mësojnë, ndërsa ata luftojnë me probleme shumë më të rëndësishme, duke u përpjekur të mësojnë gjuhën tonë dhe të

deshifrojnë proceset tona të të menduarit. Librat e kompensojnë këtë duke dhënë shembuj për zgjidhjen e të gjitha llojeve të mundshme të detyrave të shtëpisë. Profesorët kompensojnë duke dhënë detyra shtëpie dhe detyra kontrolli që janë shumë më të lehta se materiali që "kalohet" në lëndë dhe më pas i vlerësojnë ato në bazë të kritereve që nuk kërkojnë shumë mirëkuptim. Supozojmë se problemi qëndron te studentët, dhe jo në komunikim, duke besuar se studentët ose nuk janë mjaft të mirë ose nuk janë të interesuar sa duhet. Vëzhguesit jashtë profesionit janë të habitur nga ky fenomen, por ne matematikanët thjesht ngremë supet." (Thurston, 1994)

Përmbajtja e matematikës shpesh kërkon përpjekje të mëdha nga ana e studentit. Qasja formale shpesh mund të jetë demotivuese për studentin, ndaj konkluzioni është se prova klasike duhet të modernizohet dhe t'i lërë vendin mjeteve të tjera që kontribuojnë në përvetësimin e fakteve dhe njohurive matematikore.

"Formalizmi pa kuptim dhe të kuptuarit pa formalizëm janë gjithashtu të mundshme. Në çdo rast, aftësia për të recituar një provë të mësuar të një teoreme nuk është e njëjtë me të kuptuarit e teoremës. Qëllimi i vërtetë është të kuptosh." (Uhl & Davis, 1999)

Të kuptuarit e koncepteve matematikore qëndron në themel të mësimit të matematikës dhe është i nevojshëm për përvetësimin e përmbajtjes matematikore. Në një artikull (Mac Line 1994), autori Sondres McLains sugjeron rendin e mëposhtëm për të kuptuar përmbajtjen matematikore:

intuitë - provë - gabim - të menduarit - parashikim - provë.

Në kontrast me këtë, në mësimitdhënien e matematikës përfaqësohet kryesisht rendi tipik:

leksion - memorizimi (praktikimi i detyrave tipike) - testimi.

Një numër i konsiderueshëm matematikanësh aktivë pajtohen me përkrahimin e McLain, duke e bërë të pashmangshme konkludimin se matematika që ne praktikojmë nuk përputhet me matematikën që mësojmë. Pyetjet që janë hapur prej shumë vitesh janë:

A mund të përputhet matematika që ne mësojmë me atë që praktikojmë në të vërtetë?

A mund të ngjallim interesin e nxënësve për matematikën?

Në kumtesë (Uhl dhe Davis 1999), autorët shprehen

“Është më mirë t'u kërkosh studentëve shpjegime, jo prova: Fjalët "provë" dhe "show" janë muzika më e frikshme për veshin e një matematikani të papërvajë. Fjala "shpjego" nuk tingëllon aq e frikshme, pasi shpjegimet zakonisht mendohen të jenë më pak formale sesa provat. Nga ana tjetër, një shpjegim i vlefshëm zakonisht përmban ide kyçe që përmbahen edhe në provën formale, kështu që përqendrimi në shpjegim, në vend të provës formale, nuk e degradon kuptimin matematikor.

Në fakt, formalizmi dhe mirëkuptimi zakonisht nuk shkojnë dorë për dorë: formalizmi qëndron në një pjesë të trurit, ndërsa të kuptuarit përshkon trurin, zemrën dhe shpirtin.”

Pas këtij shqyrtimi të shkurtër të disa aspekteve kyçe të mësimit të matematikës, konkluzioni është se krijimi i një teksti të mirë në fushën e matematikës kërkon përpjekje të mëdha. Fillimisht, problemi i parë që hasin autorët është se në çfarë niveli njohurish në matematikë është nxënësi që do të përdorë tekstin shkollor. Autorët duhet të përcaktojnë qartë se çfarë presin që studenti të dijë dhe kuptojë, dhe çfarë përfshin konceptet dhe pretendimet, si dhe nivelin e të kuptuarit. Nëse nuk ia bëjmë të qartë nxënësit, ai/ajo ndoshta shumë shpejt do të heqë dorë nga puna me tekstin ose do të fillojë të mësojë pa kuptuar.


Tekstet në matematikë, si dhe në fusha të tjera, ndryshojnë në cilësi. Më poshtë japim shembuj të katër teksteve të matematikës dhe ftojme lexuesin që fillimisht të bëjë hipoteza për tekstin e vëzhguar vetëm në bazë të faqeve të zgjedhura dhe më pas të punojë me tekstet e mësipërme dhe të tregojë cilësinë e secilit prej tyre.

12-4

Convergent and Divergent Series


OBJECTIVE

- Determine whether a series is convergent or divergent.



Real World Application

HISTORY The Greek philosopher Zeno of Elea (c. 490–430 B.C.) proposed several perplexing riddles, or paradoxes. One of Zeno's paradoxes involves a race on a 100-meter track between the mythological Achilles and a tortoise. Zeno claims that even though Achilles can run twice as fast as the tortoise, if the tortoise is given a 10-meter head start, Achilles will never catch him. Suppose Achilles runs 10 meters per second and the tortoise a remarkable 5 meters per second. By the time Achilles has reached the 10-meter mark, the tortoise will be at 15 meters. By the time Achilles reaches the 15-meter mark, the tortoise will be at 17.5 meters, and so on. Thus, Achilles is always behind the tortoise and never catches up.




Is Zeno correct? Let us look at the distance between Achilles and the tortoise after specified amounts of time have passed. Notice that the distance between the two contestants will be zero as n approaches infinity since $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{10}{2^n} = 0$.

To disprove Zeno's conclusion that Achilles will never catch up to the tortoise, we must show that there is a time value for which this 0 difference can be achieved. In other words, we need to show that the infinite series $1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \dots$ has a sum, or limit. *This problem will be solved in Example 5.*

Starting with a time of 1 second, the partial sums of the time series form the sequence $1, \frac{3}{2}, \frac{7}{4}, \frac{15}{8}, \dots$. As the number of terms used for the partial sums increases, the value of the partial sums also increases. If this sequence of partial sums approaches a limit, the related infinite series is said to **converge**. If this sequence of partial sums does not have a limit, then the related infinite series is said to **diverge**.

Time (seconds)	Distance Apart (meters)
0	10
1	$\frac{10}{2} = 5$
$1 + \frac{1}{2} = \frac{3}{2}$	$\frac{10}{4} = 2.5$
$1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{7}{4}$	$\frac{10}{8} = 1.25$
$1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} = \frac{15}{8}$	$\frac{10}{16} = 0.625$
\vdots	\vdots
$1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \dots$	$\frac{10}{2^n}$

786 Chapter 12 Sequences and Series



Shembulli A: Berchie Holliday, Gilbert J. Cuevas, Melissa S. McClure (2004), Konceptet e avancuara matematikore: Paralogaritjet me Aplikacione, f.786

which implies that $x - y \in \mathcal{N}(T)$ and consequently $x - y = 0$ or $x = y$. ■

Before we proceed with the next examples we shall prove a fundamental equality relating rank and nullity of a linear transformation T defined on a finite-dimensional space.

THEOREM 2.5.1

(Rank and Nullity Theorem)

Let V be a finite-dimensional vector space and $T : V \rightarrow W$ denote a linear transformation from V into another vector space W . Then

$$\dim V = \dim \mathcal{N}(T) + \dim \mathcal{R}(T)$$

i.e., the sum of rank and nullity of linear transformation T equals the dimension of space V .

PROOF Denote $n = \dim V$ and let e_1, \dots, e_k be an arbitrary basis of the null space. According to Theorem 2.4.3, the basis e_1, \dots, e_k can be extended to a basis $e_1, \dots, e_k, e_{k+1}, \dots, e_n$ for the whole V with vectors e_{k+1}, \dots, e_n forming a basis for a complement of $\mathcal{N}(T)$ in V . We claim that vectors $T(e_{k+1}), \dots, T(e_n)$ are linearly independent and that they span the range space $\mathcal{R}(T)$. To prove the second assertion pick an arbitrary vector $w = T(v)$. Representing vector v in basis e_1 , we get

$$\begin{aligned} w &= T(v_1 e_1 + \dots + v_k e_k + v_{k+1} e_{k+1} + \dots + v_n e_n) \\ &= v_1 T(e_1) + \dots + v_k T(e_k) + v_{k+1} T(e_{k+1}) + \dots + v_n T(e_n) \\ &= v_{k+1} T(e_{k+1}) + \dots + v_n T(e_n) \end{aligned}$$

since the first k vectors vanish. Thus $T(e_{k+1}), \dots, T(e_n)$ span $\mathcal{R}(T)$. Consider now an arbitrary linear combination with coefficients $\alpha_{k+1}, \dots, \alpha_n$ such that

$$\alpha_{k+1} T(e_{k+1}) + \dots + \alpha_n T(e_n) = 0$$

But T is linear, which means that

$$T(\alpha_{k+1} e_{k+1} + \dots + \alpha_n e_n) = \alpha_{k+1} T(e_{k+1}) + \dots + \alpha_n T(e_n) = 0$$

and consequently

$$\alpha_{k+1} e_{k+1} + \dots + \alpha_n e_n \in \mathcal{N}(T)$$

The only vector, however, which belongs simultaneously to $\mathcal{N}(T)$ and its complement is the zero vector and therefore

$$\alpha_{k+1} e_{k+1} + \dots + \alpha_n e_n = 0$$

which, since e_{k+1}, \dots, e_n are linearly independent, implies that $\alpha_{k+1} = \dots = \alpha_n = 0$ from which in turn follows that $T(e_{k+1}), \dots, T(e_n)$ are linearly independent as well.

Shembulli B: Demkowicz, Leszek; Oden, John Tinsley (2018), Analiza funkcjonalna e aplikuar, f.144

- 7.1.6. Write out the system of equations for the linear map whose corresponding matrix is $\begin{pmatrix} 2 & -3 \\ 6 & 2 \end{pmatrix}$.
- 7.1.7. Write out the system of equations for the linear map whose corresponding matrix is $\begin{pmatrix} 4 & 0 \\ 2 & 1 \end{pmatrix}$.
- 7.1.8. Where would the point $(7, 3)$ be mapped to by the linear map whose corresponding matrix is $\begin{pmatrix} 0 & 0 \\ 0 & 0 \end{pmatrix}$?

7.2 Old Friends

In this section, we'll be taking a closer look at some of the things that linear maps can do for us. You'll see that some of the transformations you've known for years can be achieved by matrix multiplication!

Mirror Images

Working on a 2-dimensional plane, one of the basic transformations that we might want to consider is reflection. Reflection is the process of taking the "mirror image" of the plane, about some given axis of reflection. We'll start by looking at reflection in lines which result in particularly nice matrices, and then we'll move onto a general case.

First up, we're going to look at reflection in the x -axis, as shown in Figure 7.1.

Let's consider exactly what a reflection like this does to our (x_0, y_0) . The x coordinate is the same before and after the reflection, so we can immediately see that $x_1 = x_0$. The y coordinate, however, doesn't stay the same: its sign is reversed when the reflection takes place. This means that $y_1 = -y_0$. Putting these two equalities together gives us:

$$\begin{aligned} x_1 &= x_0 \\ y_1 &= -y_0 \end{aligned}$$

This corresponds to the matrix:

$$\begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & -1 \end{pmatrix}$$

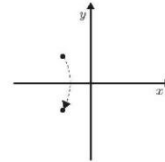


Figure 7.1

Similarly, we can reflect about the y axis. This time our y coordinate is left unchanged by the reflection while the sign of the x coordinate changes, so our system of equations is:

$$\begin{aligned} x_1 &= -x_0 \\ y_1 &= y_0 \end{aligned}$$

This corresponds to the matrix:

$$\begin{pmatrix} -1 & 0 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$$

Now that we've seen some specific cases of reflection, it's time to move towards a more general case. We're going to examine reflection about any line passing through the origin: the two lines above were certainly examples of that, so let's explore a little deeper. A good starting point would be reflection about the line $y = x$, as in Figure 7.2.

Let's think carefully about what this reflection does to (x_0, y_0) . After we apply the reflection, the x coordinate becomes the y coordinate and the y coordinate becomes the x coordinate. We therefore have the system of equations:

$$\begin{aligned} x_1 &= y_0 \\ y_1 &= x_0 \end{aligned}$$

Which corresponds to the matrix:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & 0 \end{pmatrix}$$

SYMBOLIC LOGIC AND PROOFS

Logic is the study of consequence. Given a few mathematical statements or facts, we would like to be able to draw some conclusions. For example, if I told you that a particular real-valued function was continuous on the interval $[0,1]$, and $f(0) = -1$ and $f(1) = 5$, can we conclude that there is some point between $[0,1]$ where the graph of the function crosses the x -axis? Yes, we can, thanks to the Intermediate Value Theorem from Calculus. Can we conclude that there is exactly one point? No. Whenever we find an "answer" in math, we really have a (perhaps hidden) argument. Mathematics is really about proving general statements (like the Intermediate Value Theorem), and this too is done via an argument, usually called a proof. We start with some given conditions, the *premises* of our argument, and from these we find a consequence of interest, our *conclusion*.

The problem is, as you no doubt know from arguing with friends, not all arguments are *good* arguments. A "bad" argument is one in which the conclusion does not follow from the premises, i.e., the conclusion is not a consequence of the premises. Logic is the study of what makes an argument good or bad. In other words, logic aims to determine in which cases a conclusion is, or is not, a consequence of a set of premises.

By the way, "argument" is actually a technical term in math (and philosophy, another discipline which studies logic):

Arguments.

An **argument** is a set of statements, one of which is called the **conclusion** and the rest of which are called **premises**. An argument is said to be **valid** if the conclusion must be true whenever the premises are all true. An argument is **invalid** if it is not valid; it is possible for all the premises to be true and the conclusion to be false.

For example, consider the following two arguments:

- If Edith eats her vegetables, then she can have a cookie.
Edith eats her vegetables.
∴ Edith gets a cookie.
-
- Florence must eat her vegetables in order to get a cookie.
Florence eats her vegetables.
∴ Florence gets a cookie.

197

(The symbol "∴" means "therefore")

Are these arguments valid? Hopefully you agree that the first one is but the second one is not. Logic tells us why by analyzing the structure of the statements in the argument. Notice the two arguments above look almost identical. Edith and Florence both eat their vegetables. In both cases there is a connection between the eating of vegetables and cookies. But we claim that it is valid to conclude that Edith gets a cookie, but not that Florence does. The difference must be in the connection between eating vegetables and getting cookies. We need to be skilled at reading and comprehending these sentences. Do the two sentences mean the same thing? Unfortunately, in everyday language we are often sloppy, and you might be tempted to say they are equivalent. But notice that just because Florence *must* eat her vegetables, we have not said that doing so would be *enough* (she might also need to clean her room, for example). In everyday (non-mathematical) practice, you might be tempted to say this "other direction" is implied. In mathematics, we never get that luxury.

Before proceeding, it might be a good idea to quickly review Section 0.2 where we first encountered statements and the various forms they can take. The goal now is to see what mathematical tools we can develop to better analyze these, and then to see how this helps read and write proofs.

3.1 PROPOSITIONAL LOGIC

Investigate!

You stumble upon two trolls playing Stratego®. They tell you:

Troll 1: If we are cousins, then we are both knaves.

Troll 2: We are cousins or we are both knaves.

Could both trolls be knights? Recall that all trolls are either always-truth-telling knights or always-lying knaves.

Attempt the above activity before proceeding

A **proposition** is simply a statement. **Propositional logic** studies the ways statements can interact with each other. It is important to remember that propositional logic does not really care about the **content** of the statements. For example, in terms of propositional logic, the claims, "if the moon is made of cheese then basketballs are round," and "if spiders have eight legs then Sam walks with a limp" are exactly the same. They are both implications: statements of the form, $P \rightarrow Q$.

Shembulli D: Oscar Levin (2019) Matematikë diskrete. Një hyrje e hapur, p197-198

Në vend të përfundimit

Tekstet shkollore janë ende një nga elementët kryesorë të procesit mësimor. Ekzistojnë sfida të ndryshme që janë të pranishme sot kur përdoren tekstet shkollore dhe pikëpamje të ndryshme për të ardhmen e tyre. Megjithatë, është e vështirë të imagjinohen forma formale, por edhe të tjera të edukimit pa tekste shkollore apo materiale të përshtatshme mësimore.

Sigurisht, sisteme të ndryshme arsimore përballen me probleme të ndryshme. Një nga problemet më të mëdha në Serbi është numri i pamjaftueshëm i teksteve në gjuhën serbe. Përkthimi apo shkrimi i teksteve është një punë kërkuese dhe e kushtueshme, ndaj tregjet e vogla si ato në vendin tonë nuk i japin një zgjidhje të thjeshtë këtij problemi. Nga ana tjetër, në disa sisteme arsimore çmimi i teksteve universitare është një nga problemet kryesore. Në punimin e tyre (Martin, Belikov, Hilton III, Wiley, & Fischer, 2017) kryen kërkime në një universitet të madh privat (Universiteti Brigham Young, Provo, Utah, SHBA). Studentët që morën pjesë në hulumtim deklaruan se ata marrin vendime se cilat kurse të ndjekin bazuar në kostot specifike të tekstit shkollor. Nga ana tjetër, fakultetet deklaruan se janë të gatshëm të përdorin tekste të hapura për të lehtësuar barrën e studentëve, por nuk janë të sigurt se ku mund të gjejnë mundësi të favorshme. Rezultoi se 66% e nxënësve të këtij institucioni nuk e blenë tekstin shkollor për shkak të kostove. Gjithashtu u konstatua se 91% e mësuesve në këtë institucion do të ishin të gatshëm të përdornin alternativa të burimeve të hapura arsimore (OER) dhe se 53% e tyre do të mirëprisnin ndihmën në identifikimin dhe përshtatjen e materialeve për kursin e tyre.

Jung, Bauer, & Heaps (Jung, Bauer, & Heaps, 2017) gjithashtu eksplorojnë mundësinë e OER-ve në arsimin e lartë. Kostoja e lartë e shkollimit dhe e teksteve shkollore mund të ketë një

ndikim negativ te studentët e mundshëm me prejardhje më të ulët socio-ekonomike. Burimet e hapura arsimore u ofrojnë studentëve një mënyrë për të kursyer kostot arsimore duke përdorur tekste të hapura me cilësi të lartë. Studimi i paraqitur eksploron tekstet e hapura të ofruara nga OpenStak. Në mënyrë të veçantë, studimi përdor kornizën COUP (Kostot, Rezultatet, Përdorimet, Perceptimet) për të ekzaminuar: (1) reduktimet e kostos, (2) rezultatet, (3) përdorimet dhe (4) perceptimet e fakultetit për cilësinë e teksteve shkollore OpenStak. Në përgjithësi, gjetjet sugjerojnë se përdorimi i teksteve shkollore OpenStak mund të arrijë kursime të konsiderueshme financiare me disa ndryshime pedagogjike.

Ne i referojmë lexuesit e interesuar në kërkime të reja në lidhje me përdorimin e teksteve shkollore në arsimin e lartë si. Sugjerojmë gjithashtu përdorimin e teksteve dixhitale për të zëvendësuar versionet në letër (Fischer, Hilton, Robinson, & Wiley, 2015; Meyer et al., 2015; Shepperd, Grace, & Koch, 2008) Udžbenici su i dalje jedan od ključnih elemente nastavnog procesa.

References

- Berchie Holliday, Gilbert J. Cuevas, Melissa S. McClure (2004), *Advanced Mathematical Concepts: Precalculus with Applications*, Glencoe/McGraw-Hill
- Demkowicz, Leszek; Oden, John Tinsley (2018), *Applied functional analysis*, CRC Press
- Edward Hurst, Martin Gould (2009), *Bridging the Gap to University Mathematics*, Springer
- Fischer, L., Hilton, J., Robinson, T. J., & Wiley, D. A. (2015). A multi-institutional study of the impact of open textbook adoption on the learning outcomes of post-secondary students. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(3), 159–172. <https://doi.org/10.1007/s12528-015-9101-x>
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić S. (2003), *Aktivno učenje 2: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*, Institut za psihologiju, Beograd
- Jung, E., Bauer, C., & Heaps, A. (2017). Higher education faculty perceptions of open textbook adoption. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(4), 123–141. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i4.3120>
- Levin, Oscar (2019), *Discrete Mathematics. An open Introduction*, openmathbooks.org
- Line, Saunders Mac. 1994. "Responses to Theoretical Mathematics." *Bulletin of the American Mathematical Society*, 190–93.
- Martin, M. T., Belikov, O. M., Hilton III, J., Wiley, D., & Fischer, L. (2017). Analysis of Student and Faculty Perceptions of Textbook Costs in Higher Education. *Open Praxis*, 9(1), 79. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.1.432>
- Meyer, A., Frederick, S., Burnham, T. C., Boyer, T. W., Ball, L. J., Pennycook, G., ... Schuldt, J. P. (2015). Supplemental Material for Disfluent Fonts Don't Help People Solve Math Problems. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 194–195. <https://doi.org/10.1037/xge0000049.supp>
- Rezat, S. (2009), *The utilization of mathematics textbooks as instruments for learning*, Justus-Liebig-University Giessen, Germany, 2009. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/editionelectronique/-cerme6/wg7-22-rezat.pdf>
- Shepperd, J. A., Grace, J. L., & Koch, E. J. (2008). Evaluating the Electronic Textbook: Is it Time to Dispense with the Paper Text? *Teaching of Psychology*, 35(1), 2–5. <https://doi.org/10.1080/00986280701818532>

Thurston, W. P. (1994). *On proof and progress in mathematics*. 30(2), 161–177.

Uhl, J., & Davis, W. (1999). Is the Mathematics We Do the Mathematics We Teach ? *Contemporary Issues in Mathematics Education*, 67–74. (<http://library.msri.org/books/Book36/files/uhl.pdf>)

Wikibooks.org, https://en.wikibooks.org/wiki/Wikibooks:Textbook_considerations (accessed on 10. March 2021.)

José Picardo, <https://www.josepicardo.com/education/a-textbook-problem-seven-suggestions-to-improve-the-quality-of-published-resources/> (accessed on 12. February 2021.)

Autorë:
Andreja Tepavčević
Zorana Lužanin

Përshtati në shqip:
Irma Gjolleshi



Vlerësimi i njohurive të studentëve

**Si të vlerësojmë studentët e
matematikës?**

PYETJE:

Si të lidhim vlerësimin me rezultatet e të nxënit?

Si të përgatisim instrumentet për vlerësime te ndryshme?

Si të vlerësojmë një student?

Si ndikon vlerësimi dhe vetë-vlerësimi në arritjet dhe motivimin e studentit?

Si të vlerësojmë cilësinë e vlerësimit?

Si të testojmë njohuritë dhe studentët online?

Hyrje

Çdo mësues, pavarësisht nga niveli arsimor ku jep mesim, ndeshet me një numër të madh pyetjesh që lidhen me vlerësimin dhe mbi të cilat ai përpiqet të gjejë përgjigjet e duhura. Pyetjet më të zakonshme që bëjmë janë:

- ✓ Cili është roli i vlerësimit?
- ✓ Si mund të zgjedhim metodat e duhura të vlerësimit për kursin tonë?
- ✓ Sa konsistent është vlerësimi me rezultatet?
- ✓ Si mund të ndihmojë një plan dhe matricë monitorimi për të bërë një vlerësim të duhur?
- ✓ A është e mundur të bëhet një vlerësim absolutisht i besueshëm dhe i vlefshëm?
- ✓ Si mund të ndikojë në besueshmëri dhe vlefshmëri formulimi i pyetjeve të mira dhe detyrave të vlerësimit?
- ✓ Cili është roli i reagimit?
- ✓ Si të jepni komente?
- ✓ Si të nxirren përfundime nga analiza e provimeve dhe si të përmirësohen provimet e ardhshme?

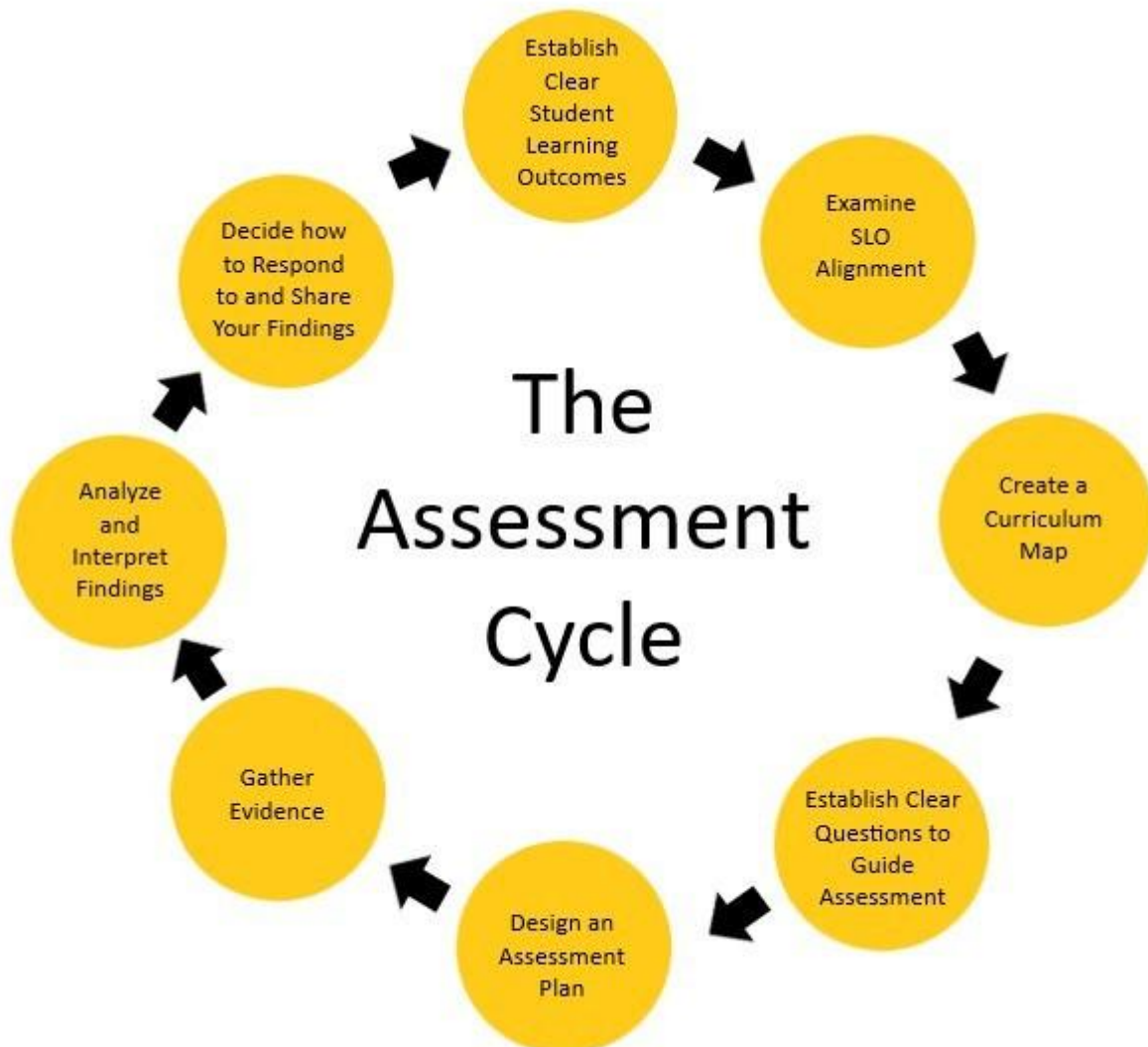
- ✓ Nëse nxënësit e mirë nuk arrijnë të zgjidhin detyrat, çfarë tregon kjo për detyrën dhe çfarë për mësimdhënien?

Vlerësimi i studentëve është sigurisht një nga segmentet më të rëndësishme të procesit mësimor. Kërkon njohuri dhe përkushtim të madh të mësuesve, sepse përfshin disa hapa të rëndësishëm si përgatitja, vlerësimi që përputhet në mënyrë konstruktive (përmbajtja, niveli, metodat) me objektivat dhe aktivitetet e lëndës, si dhe aplikimin e kritereve të cilësisë për vlefshmërinë, besueshmërinë, dhe transparencën e vlerësimit. Prandaj, që mësuesit të mund të vlerësojnë njohuritë e studentëve, ky aktivitet duhet të harmonizohet në nivel të gjithë programit të studimit. Më poshtë janë dy përshkrime të ciklit të vlerësimit që mbivendosen ndjeshëm.

Cikli i vlerësimit 1.

Marrë nga: <https://uwm.edu/academicaffairs/facultystaff/assessment-of-student-learning/program-assessment-cycle>

/



Rezultatet e të nxënit të studentëve (SLO)

Departamenti dhe fakulteti i programit së pari bien dakord për atë që duhet të mësojnë studentët, ose çfarë duhet të jenë, të dinë ose të jenë në gjendje të bëjnë studentët që diplomohen nga programi i tyre. Çdo departament ose program më pas zhvillon qëllimet dhe rezultatet mësimore të programit të shkruara dhe të dakorduara qartë.

Përafrimi

Përafrimi është procesi i sigurimit që rezultatet e të nxënit të kursit, rezultatet e të nxënit të programit dhe qëllimet institucionale të korrespondojnë me njëra-tjetrën. Fakulteti individual është përgjegjës për sigurimin e përafrimit me qëllimet e programit në kurset e tyre, megjithëse programi në tërësi është përgjegjës për sigurimin e përafrimit të përgjithshëm me qëllimet institucionale.

Hartimi i kurrikulës

Krijimi i një harte kurrikulare i lejon programet të sigurojnë që çdo qëllim dhe rezultat i programit të adresohet në mënyrë adekuate gjatë gjithë kursit të studimit. Ai sqaron se cilat lëndë janë përgjegjëse për ofrimin e mundësive dhe përmbajtjes për të ndihmuar studentët të arrijnë rezultate të veçanta. Harta e kurrikulës ndihmon për të siguruar që aftësitë ose njohuritë e dëshiruara të programit të futen, ripohohen dhe zhvillohen nëpër kurse të shumta të kërkuara.

Bërja e pyetjeve

Planet e mira të vlerësimit fillojnë duke bërë pyetje të qarta dhe specifike që pasqyrojnë shqetësimet dhe vlerat e fakultetit. Pyetja më themelore e vlerësimit e pranishme në të gjitha planet e vlerësimit të programit është "Çfarë, ose në çfarë shkalle kanë mësuar studentët tanë?" Fakulteti mund të hartojë plane vlerësimi që trajtojnë gjithashtu pyetje programore më specifike rreth faktorëve dhe kushteve që ndikojnë në të nxënit e studentëve, si p.sh. se si një kurrikul e re po ndikon në rezultatet e testeve të studentëve, ose nëse një kurrikul po funksionon po aq mirë për popullata të ndryshme studentore në program.

Hartimi i një plani vlerësimi

Plani i vlerësimit të programit është krijuar për të mbledhur prova për të vlerësuar efektivitetin e programit dhe është i ndryshëm nga vlerësimi i studentëve. Ndërsa vlerësimi i studentëve pyet nëse një student ka demonstruar një aftësi ose ka mësuar mjaftueshëm për të kaluar, diplomuar ose fituar një notë të caktuar, vlerësimi i programit përdor tregues (të cilët mund të përfshijnë rezultatet e vlerësimit të studentëve) për të vlerësuar programin. Çdo program përcakton se çfarë lloj provash do të ndriçojnë më së miri pyetjet e tyre të vlerësimit. Planet e vlerësimit përfshijnë vendosjen e objektivave për rezultatet e pranueshme të programit, dhe llogaritin se çfarë lloj provash nevojiten dhe si të mblidhen ato dëshmi me burimet e disponueshme.

Mbledhja e provave

Programet dhe kurset tashmë prodhojnë dëshmi të të mësuarit. Planet më të qëndrueshme të vlerësimit përfitojnë nga vlerësimi i integruar, duke kapur dhe vlerësuar punën e studentëve tashmë të prodhuar në një mënyrë që lejon që ajo të agregohet për qëllime të vlerësimit të programit. Provat mund të jenë të drejtpërdrejta ose të tërthorta dhe duhet të jenë të përshtatshme për çka vlerësohet.

Analizimi i të dhënave

Të dhënat rrallë flasin vetë. Programet dhe fakultetet punojnë për të kuptuar të dhënat e tyre të vlerësimit, qofshin ato cilësore apo sasiore, dhe për të përcaktuar se çfarë nënkuptojnë rezultatet e tyre

në kontekstin lokal të programit të tyre. Ky proces mund të jetë bashkëpunues, ose programet mund të caktojnë fakultete ose staf të kualifikuar për të shqyrtuar të dhënat e vlerësimit, për t'i kontekstualizuar ato dhe për të eksploruar se çfarë përfundimesh mund të nxirren.

Responding and Sharing

The results of program assessment are first, and most importantly, shared with program faculty to determine what response is needed and to develop an action plan to implement the response. Assessment data highlights program successes and strengths, while also helping faculty identify needed changes in curriculum, professional development, academic support structures for students, or even in the assessment plan itself. As part of the accreditation process, programs report their assessment activity, data, and resulting action plans.

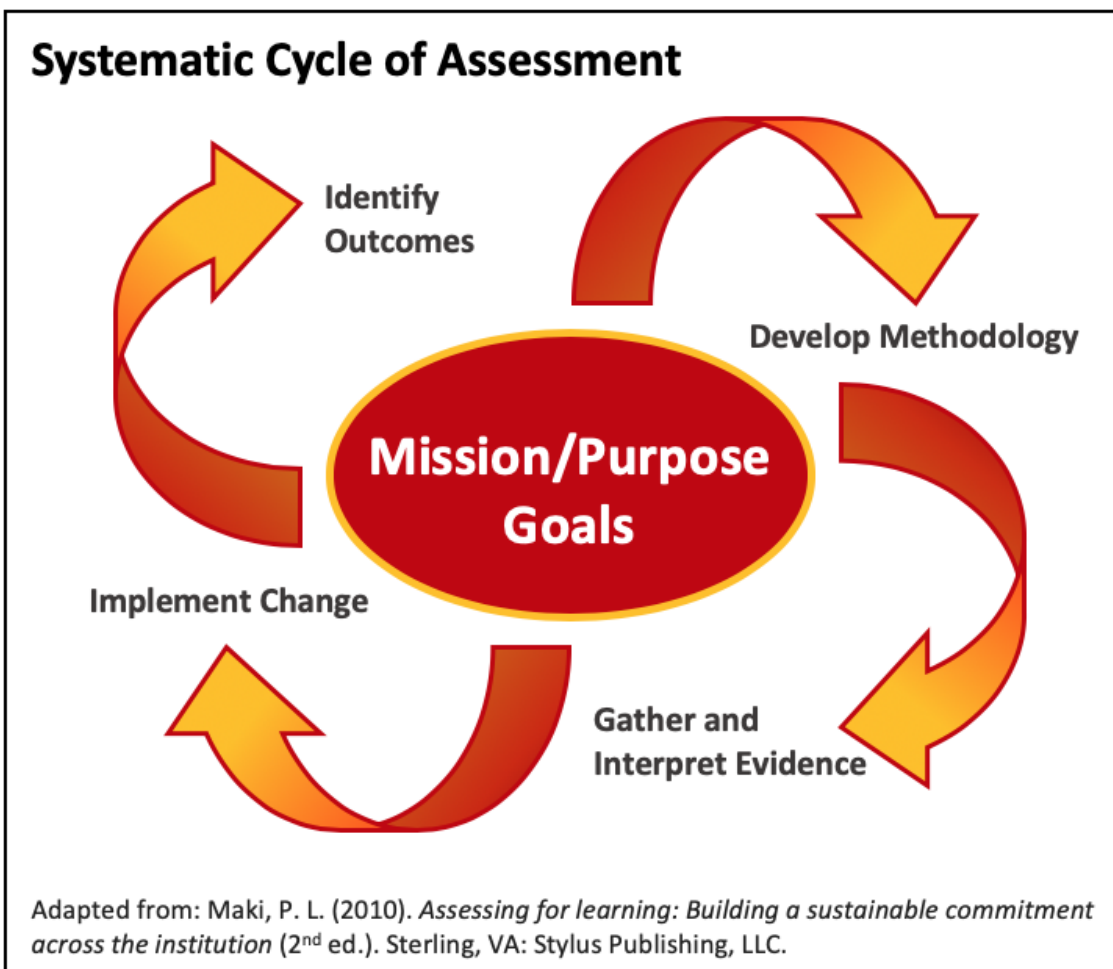
Përgjigja dhe Ndarja

Rezultatet e vlerësimit të programit, së pari, dhe më e rëndësishmja, ndahen me fakultetin e programit për të përcaktuar se çfarë përgjigje nevojitet dhe për të zhvilluar një plan veprimi për zbatimin e përgjigjes. Të dhënat e vlerësimit nxjerrin në pah sukseset dhe pikat e forta të programit, ndërsa ndihmojnë gjithashtu fakultetin të identifikojë ndryshimet e nevojshme në kurrikulë, zhvillimin profesional, strukturat mbështetëse akademike për studentët, apo edhe në vetë planin e vlerësimit. Si pjesë e procesit të akreditimit, programet raportojnë aktivitetin e tyre të vlerësimit, të dhënat dhe planet e veprimit.

Cikli i Vlerësimit 2

Marrë nga:

<https://www.celt.iastate.edu/teaching/assessment-and-evaluation/steps-in-the-assessment-cycle/>



Vlerësimi efektiv duhet të shihet si një proces përsëritës, por nuk ka nevojë të jetë tepër kompleks ose kërkon kohë. Hapat në ciklin e vlerësimit mund të përdoren për të organizuar aktivitetet tuaja të vlerësimit.

Vlerësimi është një proces që, ngjashëm me mësimdhënien, duhet të fillojë me rezultate dhe qëllime. Vlerësimi është më shumë se zhvillimi i një sondazhi, mbledhja dhe analizimi i të dhënave. Megjithatë këto janë hapa në procesin e vlerësimit, vlerësimi është më i dobishmi kur ai lidhet me misionin dhe qëllimet më të gjera të institucionit, ka identifikuar rezultate dhe ka plane për të përdorur të dhënat për të dokumentuar të nxënëit e studentëve dhe/ose për të bërë përmirësime.

1. Çdo vlerësim duhet të lidhet me misionin, qëllimin, synimet dhe objektivat më të gjerë.
 - a. Cili është qëllimi i bërjes së këtij vlerësimi?
 - b. Si përshtatet ky qëllim në kontekstin më të gjerë?
2. Filloni duke identifikuar rezultatet ose objektivat tuaja të të mësuarit.
 - a. A janë të matshme këto rezultate/objektiva?
 - b. Si do ta di nëse ato janë arritur?
3. Zhvillimi i metodës:
 - a. Si do t'i vlerësoni rezultatet?
 - b. A keni akses në të dhëna apo mund të mbledhni të dhëna për të matur rezultatet?
 - c. Cilat metoda/masa do të përdorni?
4. Mblidhni dëshmi – mblidhni të dhëna
5. Interpretoni provat
 - a. Analizoni dhe interpretoni rezultatet bazuar në rezultatet e të nxënëit dhe qëllimin e vlerësimit. Analiza mund të jetë cilësore, sasiore ose duke përdorur metoda të përziera.

6. Implement Change

a. Vlerësimi i mirë kërkon vënien në veprim të rezultateve. Përdorni rezultatet e vlerësimit tuaj për të bërë ndryshime për të përmirësuar atë që është studiuar.

7. Përdorimi i informacionit nga vlerësimet e mëparshme. Bëni ndryshime në planin tuaj të vlerësimit dhe filloni përsëri.

Duke qenë se cikli i vlerësimit përfshin procesin e vlerësimit të njohurive dhe cilësisë, ky proces kërkon modifikim të vazhdueshëm për të arritur rezultatet e përcaktuara. Metodave të reja inovative shfaqen shumë shpesh. Këtu është një shembull

Pikat praktike (Lambert W. T. Schuwirth & Cees P. M. van der Vleuten (2011): Vlerësimi programatik: Nga vlerësimi i të mësuarit në vlerësimin për të mësuarin, Mësuesi i Mjekësisë 33(6):478-85): .

- Në mjediset arsimore vlerësimi për të nxënëit duhet të ketë përparësi ndaj vlerësimit të të nxënëit.

- Një program vlerësimi duhet të synojë ndërtimin e marrëdhënieve n:n: çdo fushë e kompetencave duhet të informohet nga burime të ndryshme vlerësimi dhe çdo burim vlerësimi duhet të përdoret për të informuar për disa fusha të kompetencave.

- Për vlerësimin programatik si pjesë e vlerësimit për të nxënëit, nevojiten zgjerime të qasjeve aktuale psikometrike.

- Roli i gjyqimit njerëzor në vlerësim duhet të rivlerësohet dhe studiohet.

Ashtu si në universitetet në Serbi, vlerësimi në masë të madhe, pothuajse 100%, i është lënë subjektivitetit të mësuesve në një lëndë individuale pa koordinim në nivel programesh apo institucionesh. Është shumë e rëndësishme t'i kushtohet shumë më tepër vëmendje këtij segmenti të rëndësishëm të mësimdhënies. Një mundësi është zhvillimi i trajnimeve në internet, bazuar në shembuj të mirë, siç janë kurset online.

Vlerësimi në Arsimin e Lartë: Zhvillimi Profesional për Mësuesit zhvilluar në Erasmus University Rotterdam (<https://www.coursera.org/lecture/assessment-higher-education/perspectives-why-do-we-assess-in-higher-education-ij1cR>)

Vlerësimi i studentëve të matematikës

Në vazhdim të këtij teksti trajtojmë vlerësimin e studentëve në kuadër të programeve të studimit të matematikës. Ideja bazë është që vlerësimi duhet të fillojë nga qëllimet dhe rezultatet mësimore të programit të studimit në tërësi dhe gjithashtu të një kursi të caktuar. Ajo që aktualisht monitorohet dhe vlerësohet është arritja e atyre qëllimeve dhe rezultateve, të cilat janë të përcaktuara në kurrikul. Do të përmendim gjithçka që monitorojmë në kuadër të objektivave dhe rezultateve të monitorimit, cilat janë instrumentet për vlerësimin e punës së studentëve, si bëhet vlerësimi, si dhe mundësinë e organizimit të provimeve online, e cila mund të jetë një opsion interesant në këndvështrimin aktual të pandemisë.

Çfarë ndjekim: qëllimet dhe rezultatet e të mësuarit

Qëllimet mësimore (të një lënde) janë elementet fillestare për realizimin e një lënde. Të gjithë elementët e tjerë të organizimit të një lënde rrjedhin nga qëllimet dhe rezultatet e të nxënit që lidhen me to. Qëllimet e kurseve individuale lidhen drejtpërdrejt me qëllimet e programit të studimit. Zakonisht, qëllimet e një kursi janë deklarata për arritjet e pritshme të studentëve pas marrjes së atij kursi. Teorikisht, qëllimet ndahen në qëllime njohëse dhe qëllime procesi. Qëllimet njohëse flasin për atë që studenti do të mësojë, dhe qëllimet e procesit flasin për aftësitë që fitohen gjatë përvetësimit të atyre njohurive.

Rezultatet e të nxënit lidhen me qëllimet dhe paraqesin pohime të qarta për atë që studenti do të jetë në gjendje, të dijë ose të jetë në gjendje të bëjë kur të zotërojë lëndën.

Prandaj, për çdo program studimi dhe çdo lëndë, qëllimet dhe rezultatet që studenti duhet të përvetësojë janë të përcaktuara qartë dhe pa mëdyshje, dhe pasi ato miratohen, studenti i nënshtrohet provimit. Monitorimi i punës së një studenti në një lëndë nënkupton monitorimin e arritjes së qëllimeve dhe miratimin e rezultateve.

Kontrolli fillestar (START)

Rekomandohet që në klasat fillestare të çdo lënde të bëhet një test fillestar i njohurive të nxënësit. Është e rëndësishme që mësuesi që në fillim të kontrollojë nëse nxënësit kanë njohuritë e duhura fillestare për të qenë në gjendje të ndjekin lëndën. Përveç kontrollit nëse nxënësit kanë njohuritë e nevojshme, është e rëndësishme të shihet se sa homogjen (heterogjen) është grupi i nxënësve dhe që mësuesi të bëjë një strategji mësimore për atë vit shkollor që në fillim. Ky verifikim fillestar mund të jetë anonim. Mund të jetë një test me shumë përgjigje që teston njohuritë e një studenti, si dhe disa detyra më të thjeshta për të testuar aftësitë e nevojshme. Ky kontroll fillestar nuk ka të bëjë me vlerësimin me note, dhënien e pikëve, etj (për sa kohë është anonim).

Vlerësimi fillestar është një vlerësim i arritjeve dhe njohurive të mëparshme të nxënësve brenda fushave, lëndëve ose temave të caktuara që kanë lidhje me lëndën.

Ekziston mundësia që gjatë përshkrimit të lëndës (në të ashtuquajturën fletë lëndore ku përshkruhet lënda) të përcaktohet se lënda mund të regjistrohet vetëm nëse janë dhënë disa provime të mëparshme. Edhe nëse studentët kanë dhënë provime në disa lëndë kyçe në të cilat bazohet kjo lëndë, është e nevojshme të bëhet një test fillestar sepse ka mundësi që studentët të kenë harruar disa detaje nga lëndët e mëparshme dhe mësuesi kontrollon me këtë test nëse duhet dhe sa detaje nxënësve duhet tu kujtohen për disa tema të mëparshme të nevojshme për lëndën aktuale.

Monitorimi gjatë procesit mësimor (RACE)

Është e rëndësishme që gjatë procesit të mësimdhënies, mësuesi të jetë i vetëdijshëm nëse nxënësit e ndjekin atë, nëse e kuptojnë atë që po mësohet aktualisht. Nëse nuk është kështu, atëherë procesi i mësimdhënies humbet kuptimin e tij. Pra, një mësues mund t'i ndjekë studentët në disa mënyra, njëra është të bëjë pyetje dhe të sigurohet që studentët të kuptojnë gjatë vetë procesit mësimor. Është e mundur të përdoren disa mjete më të thjeshta, siç është testimi automatik (ka shumë software falas që e lejojnë këtë). Përveç kësaj, është e mundur të vendosen detyra shtëpie, të cilat do

të kenë disa pikë, por rekomandohet që detyrat të jenë të hapura, ose që secilit student t'i jepet detyra e tij. Përveç kësaj, është e mundur të bëhen teste më të vogla që do të kenë gjithashtu pikë, dhe sigurisht kolokiume që do të kenë më shumë pikë. Të gjitha këto pikë do të numërohen në vlerësimin përfundimtar të studentëve. Pra, gjatë procesit mësimor mund të ndiqet në mënyra të ndryshme, por është e rëndësishme që mësuesi të ketë informacion se sa janë të përditësuar nxënësit me lëndën. Komunikimi mes mësuesit dhe asistentit është gjithashtu i rëndësishëm këtu (nëse ka asistent), sepse zakonisht mësuesi mban leksione, kurse asistenti ushtron. Gjatë procesit mësimor, nxënësi zakonisht mbledh pikë për aktivitetin, detyrat e shtëpisë, testet dhe kolokiumet dhe mund të ndodhë që studenti të ketë arritur tashmë numrin e pikëve të nevojshme për të dhënë provimin. Me veprimtarinë e tij dhe kryerjen e detyrave të ndryshme, nxënësi tregoi se ia ka arritur qëllimit dhe ka arritur rezultatin e kërkuar për atë lëndë. Zakonisht studentët që e kalojnë provimin duke mbledhur një numër të madh pikësh gjatë orëve të mësimi i nënshtrohen provimit përfundimtar për të marrë pikë shtesë dhe për të marrë një notë më të lartë.

Kontrolli përfundimtar (FINISH)

Siç u përmend, shumica e studentëve mbledhin pikë gjatë kursit, dhe disa prej tyre tashmë kanë pikë të mjaftueshme për të kaluar provimin. Kjo varet edhe nga mënyra se si është organizuar kursi dhe në shumicën e rasteve ende nuk është e mundur të kalohet kursi pa provim përfundimtar. Në varësi të objektivave dhe rezultateve të lëndës dhe mënyrës se si mund të maten ato, ekzistojnë disa metoda për testimin e njohurive, por zakonisht organizohet një provim me shkrim, një provim me gojë, një provim praktik ose një mbrojtje e një punimi seminarik. Nganjëherë qëllimet dhe rezultatet formulohen në atë mënyrë që të shkruhet provimi përfundimtar, gjegjësisht në atë mënyrë kontrollohen rezultatet. Dhe nëse rezultatet formulohen si të kuptuarit e një disipline shkencore, atëherë shpesh mënyra për të kontrolluar është një provim me gojë. Në rast se qëllimi është përvetësimi i disa aftësive praktike, atëherë testi përfundimtar është një provim praktik. Dhe nëse qëllimi është trajnimi për zgjidhjen e pavarur të një problemi ose një detyre më komplekse, atëherë mund të shkruhet dhe të mbrohet një punim seminarik. Kjo nuk shter mundësitë e testit përfundimtar, mësuesit bëjnë një strategji për kontrollin në varësi të objektivave të lëndës dhe rezultateve të kërkuara dhe shpesh kontrollojnë dy ose më shumë aspekte, kështu që provimi është shpesh një kombinim i praktikës me provimin me gojë, provimit me shkrim dhe me goje, etj.

Feedback (TIME-OUT)

Është shumë e rëndësishme që mësuesi dhe asistenti të marrin informacion nga nxënësit me opinione për të gjitha aspektet e mësimdhënies, si për mënyrën e transferimit të njohurive, tekstin e pershtatshëm, gatishmërinë e mësuesve për t'iu përkushtuar nxënësve, testimin e njohurive, kuptueshmërinë dhe dobinë e lëndës. Nëse bëhet fjalë për anketa të organizuara nga universiteti, ato janë të përgjithshme dhe shpesh studentët nuk janë në gjendje të vlerësojnë siç duhet, kanë frikë se anketa mund të mos jetë anonime dhe të japë kryesisht nota të mira. Mësuesi duhet t'i studiojë në detaje këto sondazhe dhe veçanërisht përgjigjet e pyetjeve të hapura, sepse ato mund të tregojnë disa aspekte të cilave ai/ajo nuk i ka kushtuar vëmendje të mjaftueshme. Mësuesi mund të kryejë gjithashtu një anketë personale dhe t'u bëjë pyetje studentëve në lidhje me aspektet e mësimdhënies që i interesojnë veçanërisht atyre.

Instrumentet e vlerësimit

Llojet e detyrave / pyetjeve

Është shumë e vështirë të zgjedhësh një detyrë dhe llojin e detyrës që do të masë arritjet e nxënësit në një mënyrë të caktuar.

ËSHTË NJË DETYRË E VËSHTIRË TË ZGJEDHËSH NJË DETYRË !!!

Duke u nisur nga kuadri teorik, studentit duhet t'i jepet një detyrë që i përgjigjet situatës reale.

Zakonisht ka ushtrime standarde nga lëndë që bëhen me asistentë gjatë orëve të ushtrimeve dhe që përdorin një teori të caktuar. Është pak më e vështirë të zgjedhësh një detyrë provimi, kështu që nuk është as shumë e lehtë dhe as shumë e vështirë. Nëse jepet një detyrë që është identike ose shumë e ngjashme me atë të bërë në orët e ushtrimeve, pyetja është nëse kjo vlerëson rezultatin në një mënyrë të mirë. Është e mundur që këtë detyrë ta bëjë një nxënës që nuk e ka kuptuar thelbin e lëndës, por vetëm ka riprodhuar automatikisht detyrën që ka mësuar. Nëse detyra është shumë e vështirë ose e gjatë, mund të ndodhë që asnjë nga studentët të mos e bëjë atë në provim dhe përsëri një detyrë e tillë nuk është një instrument i mirë për vlerësim në këtë kontekst.

Në këtë kuptim, është e rëndësishme që mësuesit e rinj dhe ata të moshuar të ndjekin literaturën profesionale, të përdorin vetëvlerësimin, të jenë të gatshëm për kritika nga studentët dhe kolegët e tjerë dhe të diskutojnë detyrat me kolegë të tjerë nga fusha të ngjashme.

Në detyrë, mësuesi duhet të jetë i vetëdijshëm për aspektet e mëposhtme:

- ✓ Qëllimi (qëllimi) i detyrës
- ✓ Formulimi (është e rëndësishme që detyra të formulohet qartë dhe saktë)
- ✓ Koha dhe kushtet e punës (është e rëndësishme të vlerësohet koha e nevojshme për të përfunduar detyrën dhe të përcaktohet nëse studenti lejohet të ketë një makinë llogaritëse, kompjuter, literaturë, etj.)
- ✓ Vlerësimi i detyrës (është e rëndësishme që mësuesi të jetë i vetëdijshëm paraprakisht se si do të vlerësohet detyra ose pjesët e detyrës).

Testet

Monitorimi i njohurive të nxënësve gjatë vitit mund të bëhet përmes testeve. Është e mundur të kryhen teste më të shkurtra brenda kohës së caktuar për leksione. Testet i shërbejnë gjithashtu mësuesit për të vlerësuar se sa studentë ndjekin leksionet dhe sa material kanë përvetësuar deri tani, si dhe studentit për të kontrolluar njohuritë e tij dhe për të fituar një numër të pjesshëm pikësh që do të hyjnë në rezultatin përfundimtar. Testi përfshin një test me shkrim të arritjeve të nxënësve.

Në teste, është gjithashtu e rëndësishme të merren parasysh disa aspekte:

- ✓ Qëllimi (qëllimi) i testit: a kontrollon vërtet testin atë që donim të kontrollojmë?
- ✓ Përzgjedhja e detyrave (është e rëndësishme se si të zgjidhni detyrat për një test të shkurtër në mënyrë që të masë arritjet e nxënësve)
- ✓ Koha dhe kushtet e punës (siç është përmendur tashmë, është e nevojshme të vlerësohet koha e nevojshme për testin dhe materiali i lejuar gjatë testit, për shembull nëse nxënësit mund të përdorin tekstin shkollor).
- ✓ Rezultati total (është e rëndësishme që testi të vlerësohet mirë në mënyrë që të përcaktohet saktësisht se sa pikë mbart ai test në rezultatin total për lëndën).

Lloje të ndryshme të detyrave testuese:

1. plotësimi i përgjigjes

2. pyetje dikotomike
3. zgjedhje e shumëfishtë me një përgjigje të saktë
4. zgjedhje e shumëfishtë me shumë përgjigje të sakta
5. pyetje me lidhje (matching)
6. pyetje e hapur

Ndonjëherë është mirë të jepen teste të shkurtra që përdorin disa nga llojet e detyrave 1-5, ku duhet të kontrollohet nëse nxënësi ka përvetësuar njohuritë bazë teorike.

Shumica e testeve të matematikës në nivel universitar në përgjithësi do të përmbajnë pyetje të hapura në të cilat studentët do të zgjidhin detyra të ndryshme (bazë) ose do të japin përkufizime bazë. Teste të tilla mund të matin nëse studentët kanë arritur qëllime dhe rezultate të pjesshme dhe sa mirë ndjekin ligjëratat. Testimi gjatë semestrit i ndihmon mësuesit të hartojnë leksione të mëtejshme.

Punime seminarike

Punimi seminarik nga një lëndë është një punë e pavarur e një teme që lidhet me fushën e asaj lënde. Është një lloj pune akademike, përgatitja e së cilës është e përcaktuar me planprogram dhe është një nga përvojat e para në shkrimin e punimeve profesionale. Në rastin e punimeve seminarike, gjatë përcaktimit të temës, është e nevojshme të vlerësohet shkalla në të cilën përgatitja e atij punimi mat arritjen e qëllimeve dhe rezultateve për atë lëndë. Në çdo rast, për punën seminarike në studimet universitare dhe master, si rregull, nuk kërkohet kërkim origjinal dhe punimi seminarik nuk përmban njohuri dhe rezultate të reja, origjinale shkencore. Megjithatë, punimi seminarik mund të shërbejë si një ushtrim i mirë për përgatitjen e ardhshme të punimeve më komplekse, më të gjera dhe më kuptimplote, siç janë teza përfundimtare (nëse ekziston në studimet universitare), teza e masterit, mundësisht punime shkencore dhe të tjera. Pra, përveç kompetencave lëndore, shkrimi i punimit seminarik kontribuon edhe në kompetencat e tjera, si mënyra e të shkruarit të punimit, mënyra e citimit të literatures, etj. I gjithë procesi, zgjedhja e temës, studimi i literaturës, formulimi i punimit, shkrimi teknik dhe rregullimi i punimit, mbrojtja e punimit, i jep studentit kompetenca të përgjithshme domethënëse. Programi për lëndën përcakton se sa pikë sjell punimi seminarik dhe nëse është i detyrueshëm apo fakultativ. Përmes leximit dhe monitorimit të mbrojtjes së punimit me parashtrimin e pyetjeve të cilave nxënësi përgjigjet, mësuesi vlerëson nëse nxënësi i ka arritur qëllimet dhe rezultatet e lëndës.

Punët përfundimtare (teza)

Puna përfundimtare në një program studimi është instrumenti përfundimtar për të kontrolluar nëse studenti i ka arritur qëllimet dhe rezultatet e atij programi studimi. Zakonisht, punimi përfundimtar mund të jepet nga çdo mësues që ka dhënë një lëndë brenda atij programi studimor. Shpesh në kurrikulat e studimeve bazë (matematikë) nuk ka punë përfundimtare, por studenti i përfundon studimet duke i dhënë të gjitha provimet e detyrueshme dhe duke fituar 180 pikët e nevojshme për studimet bazë trevjeçare ose 240 pikët për studimet bazë katërvjeçare. Tema e magistraturës është një tezë përfundimtare e detyrueshme në studimet master. Një student zakonisht zgjedh të punojë një tezë masteri nën mbikëqyrjen e një mësuesi, leksionet e të cilit ishin të afërta dhe interesante për të. Kur një mësues i cakton një temë një studentit për tezën e masterit dhe jep udhëzime

për përpunimin e temës, është e rëndësishme të dihet se sa kredi ECTS mbart ai punim brenda programit të studimit (ekuivalente me informacionin se sa kohë pritet një student të perfundojë). Për shembull, nëse teza e magjistraturës ka 30 ECTS, parashihet që ajo të bëhet gjatë një semestri. Përveç kompetencave lëndore, gjatë përgatitjes së temës së magjistraturës, studenti fiton edhe kompetenca të tjera të përgjithshme, mëson mënyrën e përdorimit të literaturës, mënyrën e formulimit dhe përpunimit të tekstit etj. Është veçanërisht e rëndësishme që studenti (nëse nuk ka pasur mundësi deri më tani) të njihet se çfarë është plagjiatura, të mësojë se vepra duhet formuluar në mënyrë të pavarur dhe të kujdeset që të mos përfshijë drejtpërdrejt pjesë të tëra. ose fjali) të ndonjë pune të mëparshme.

Në kuadër të programit të studimit përcaktohet nëse tema e masterit vlerësohet me notë apo jo dhe nëse ajo notë merret brenda notës mesatare apo jo. Nëse vlerësohet teza e magjistraturës, komisioni duhet të marrë parasysh shkallën në të cilën teza e masterit tregon se studenti ka arritur qëllimet dhe rezultatet e programit të studimit.

Vetë-vlerësimi

Ekziston mundësia që mësuesi të bëjë teste me anë të të cilave nxënësit mund të vlerësojnë në mënyrë të pavarur arritjet e tyre, të qëllimeve dhe rezultateve të lëndës (për shembull, ky test do t'i ndihmonte studentët të vlerësojnë nëse ata e kanë zotëruar lëndën dhe janë gati për një provim ose nëse disa teste paraprake të njohurive). Ky test mund t'u dorëzohet studentëve nga mësuesi ose të postohet në web faqen e lëndës ose në një vend tjetër të përshtatshëm përmes të cilit nxënësit dhe mësuesit shkëmbejnë materiale.

Vlerësimi

When it is determined that the student has achieved the objectives of the course and achieved the outcomes, then he takes the exam. Usually, in colloquia, tests and other evaluation instruments, the student (who has passed the exam) has achieved a certain number of points between 51 and 100 and that number defines a grade from 6 to 10 in advance according to the relevant university and faculty regulations. During the evaluation, the following evaluation principles must be met:

Kur konstatohet se studenti i ka arritur objektivat e kursit dhe i ka arritur rezultatet, atëherë ai i nënshtrohet provimit. Zakonisht, në kolokiume, teste dhe instrumente të tjera vlerësimi, studenti (i cili ka dhënë provimin) ka arritur një numër të caktuar pikësh nga 51 deri në 100 dhe ky numër përcakton një notë nga 6 deri në 10 paraprakisht sipas rregullores së universitetit dhe fakultetit përkatës. Gjatë vlerësimit, duhet të respektohen parimet e mëposhtme të vlerësimit:

Parimet e vlerësimit janë:

- 1) objektivitet në vlerësim sipas kriterëve të përcaktuara;
- 2) rëndësia e vlerësimit;
- 3) përdorimi i teknikave dhe metodave të ndryshme të vlerësimit;
- 4) drejtësi në vlerësim;
- 5) rregullsia dhe afati kohor në vlerësim;
- 6) vlerësimi pa diskriminim dhe ndarje në asnjë bazë;
- 7) respektimi i kushteve aktuale në të cilat bëhet vlerësimi.

Vlerësimi formues

Vlerësimi formues është grumbullimi i rregullt dhe i planifikuar i të dhënave përkatëse për përparimin e nxënësit, arritjen e rezultateve dhe qëllimeve të përcaktuara dhe nivelin e arritur të zhvillimit të kompetencave të nxënësve. Ai është pjesë përbërëse e procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies dhe përmban komente për mësuesin për krijimin e mëtejshëm të procesit mësimor dhe rekomandime për nxënësin për përparim të mëtejshëm dhe regjistrohet në dokumentacionin e mësuesit. Në bazë të të dhënave të mbledhura nga vlerësimi formues, studenti ka marrë një numër të caktuar pikësh, i cili i shtohet numrit të pikëve të arritura në provim. Vlerësimi formues rekomandohet për grupe relativisht të vogla nxënësish.

Vlerësimi përmbledhës

Vlerësimi përmbledhës është vlerësimi i arritjeve të nxënësve në përfundim të provimit brenda afateve të provimit. Vlerësimi përmbledhës jep nota që janë numerike (nga 6 deri në 10 nëse studenti ka arritur qëllime dhe rezultate), të cilat varen nga numri i përgjithshëm i pikëve të fituara nga studenti gjatë semestrit dhe në provim.

Vlerësimi përshkrues

Vlerësimi përshkrues është i rëndësishëm kryesisht në rekomandimet që mësuesit u shkruajnë nxënësve sipas kërkesës dhe në to renditen karakteristikat përshkruese të nxënësit, aftësia e vlerësuar e nxënësve për të vazhduar shkollimin, etj. Studentët kanë nevojë për rekomandime për punësim, bursa, çmime studentore, arsimim të vazhdueshëm etj.

Gabime të mundshme në vlerësimin me notë:

1. Qasja personale (shumë strikt, shumë i butë)
2. Efekti Halo (ndikimi i informacionit të mëparshëm)
3. Dhënia e notave më të larta në mënyrë që studentët të kenë një mesatare më të lartë

Verifikimi i njohurive përmes internetit

Mënyra klasike e organizimit të provimeve për studentët e matematikës në Serbi është provimi me shkrim në të cilin zakonisht kryhen detyrat dhe pas dhënies së provimit me shkrim, studenti i nënshtrohet provimit me gojë, ku kontrollohet se si studenti e ka mësuar teorinë. Provimi me shkrim zgjat zakonisht 3 deri në 4 orë, në varësi të universitetit, dhe studentët zakonisht zgjidhin detyra jo standarde që nuk janë bërë më parë në klasa ushtrimore. Rreth vitit 2005, dmth. deri në miratimin e Deklaratës së Bolonjës, shumica e provimeve ishin dy semestrale dhe jepeshin në fund të semestrit të dytë duke kryer detyra në të gjitha fushat që mbulonte provimi dhe më pas duke marrë një provim teorik që përmbante material të plotë nga dy semestra. Përfundimisht, do të kishte një kolokium fakultativ që jepte pikë shtesë. Pas vitit 2005, provimet u ndanë kryesisht në njësi më të vogla dhe ishin kryesisht një semestrale. Përveç kësaj, marrja pjesë pjesërisht në provimeve ka marrë jetë. Në disa lëndë, i gjithë materiali ndahet në pjesë dhe merret në atë mënyrë, ndërsa në disa të tjera provimi merret vetëm në tërësi, sepse mësuesit pohojnë se kjo është mënyra e vetme për të kontrolluar nëse nxënësit e kuptojnë thelbin e asaj lënde.

Rendi i dhënies së provimit me shkrim dhe me gojë është, si rregull, fillimisht provimi me shkrim, e më pas provimi me gojë, edhe pse para kryerjes së detyrave është e nevojshme njohja e teorisë. Për shkak të atij rendi, fillimisht me shkrim dhe më pas me gojë, disa studentë priren të njihen me teorinë vetëm aq sa u nevojitet për të kryer detyrat, që shpesh do të thotë pa një kuptim të plotë të temës. Kjo është veçanërisht e vërtetë për studentët që nuk kanë ambicie për të marrë nota më të larta në provim. Pra, ndoshta do të mund të mendohej të ndryshohej rendi i mbajtjes së pjesëve të provimit: fillimisht të zotërimi i teorisë dhe më pas zbatimi i saj në detyra (dhe zakonisht kjo renditje përdoret për të mësuar: së pari leksionet, pastaj ushtrimet në të cilat zbatohet teoria e cila përvetësohet në ligjërata). Pra, studentët mund të shqyrtojnë fillimisht se sa thellë kanë hyrë në teori, dhe më pas ata do të zgjidhin problemet që përdorin atë teori dhe kështu të demonstrojnë përdorimin e teorisë së miratuar.

Në materialet e akreditimit të programit të studimit bazë “MATEMATIKË” në një universitet në Serbi (ndoshta në shumicën e universiteteve që kanë një program të tillë studimi) u theksua se ky program studimi me përmbajtjen e tij mësimore, si dhe format dhe metodat e mësimdhënies u mundëson nxënësve të përvetësojnë njohuritë themelore matematikore dhe të kuptojnë zbatimin e njohurive matematikore në praktikë. Gjithashtu, duke zotëruar programin e studimit MATEMATIKË, studenti fiton aftësinë për të menduar logjikisht, për të formuluar supozime dhe për të nxjerrë përfundime në mënyrë formale ose të formalizuara. Prandaj, me këtë program studimi pritet që studenti të përvetësojë njohuritë themelore matematikore dhe zbatimin e tyre në praktikë. Veçanërisht theksohet se fitohet aftësia e abstraksionit dhe e të menduarit logjik.

Në përshkrimin e kompetencave të përgjithshme dhe specifike për lëndët e studentëve thuhet se një matematikan që përfundon programin e studimit Matematikë do të jetë në gjendje të zgjidhë të

gjitha llojet themelore të problemeve dhe detyrave matematikore që përfshijnë trajtimin e funksioneve reale dhe komplekse, strukturat topologjike, algjebrike dhe kombinuese. objekte dhe konfigurime gjeometrike, hapësirat e probabilitetit, dhe zgjidhja (e saktë) e llojeve bazë të ekuacioneve diferenciale dhe e problemeve bazë numerike. Gjithashtu, thuhet se studenti i diplomuar do të jetë në gjendje të riinterpretojë sistematikisht dhe qartë supozimet më të rëndësishme teorike nga këto fusha dhe t'i zbatojë ato në modelimin e situatave më të thjeshta nga praktika.

Rezultatet e të nxënit të të gjithë programit thonë se studenti i suksesshëm, pas diplomimit, do të kuptojë bazën e sistemit të disiplinave matematikore dhe marrëdhëniet ndërmjet tyre dhe në thelb do të kuptojë konceptet dhe rezultatet bazë të degëve bazë të matematikës. Këto njohuri do të mundësojnë përvetësimin me sukses të përmbajtjeve matematikore më komplekse dhe më të sofistikuara, si dhe aplikimin e njohurive të marra, si dhe edukimin dhe përmirësimin e pavarur të teorive matematikore të konsideruara. Gjithashtu thuhet se studentët, pas përfundimit me sukses të këtyre studimeve bazë, do të kenë një pasqyrë të koncepteve dhe do të fitojnë njohuri bazë për disiplinat më të rëndësishme të matematikës teorike dhe (në varësi të zgjedhjes së lëndës) të matematikës së aplikuar. Ky do të jetë një parakusht për zotërimin e mëtejshëm të suksesshëm të fushave specifike të matematikës teorike dhe të aplikuar, pas së cilës fitohen njohuri të plota në nivelin akademik (master). Gjithashtu, nxënësi do të mund të zbatojë në praktikë njohuritë e marra, duke përdorur teknikat që ka zotëruar, duke bërë modele matematikore bazë.

Duke parë lëndët individuale, objektivat e lëndës janë formuluar kryesisht si "të mësuarit" e disa gjërave teorike dhe zotërimi i disa teknikave. Rezultatet e lëndës shpesh formulohen në atë mënyrë që rezultati të jetë që studenti të zotërojë një fushë të caktuar matematikore, me aftësinë për të zgjidhur në mënyrë krijuese problema dhe për të kuptuar lidhjet e materialit të paraqitur me fushat e tjera të matematikës. Ndonjëherë rezultatet e një lënde përcaktohen si minimale dhe të dëshirueshme. Nëse arrihet një rezultat minimal, atëherë studenti merr një notë kaluese, por më të ulët, dhe nëse arrihet një rezultat "i dëshirueshëm", kandidati do të marrë një notë më të lartë.

Për shembull, për lëndën e algjebërës së Bulit dhe funksionet në programin e studimeve bazë të matematikës, qëllimi i lëndës përcaktohet si më poshtë:

Hyrje në algjebtrat dhe funksionet e Bulit si bazë matematikore e teknologjisë dixhitale dhe në këtë kuptim zotërimi i teknikave të optimizimit të termave dhe funksioneve të Bulit.

Rezultatet e kursit përcaktohen si më poshtë:

Minimumi: Pas përfundimit të kursit studenti duhet të njohë dhe kuptojë strukturat e renditura të fundme, veçanërisht algjebërën e Bulit dhe të njohë gjuhën përkatëse. Ai/ajo duhet të ketë një rol të qartë të termave ose funksioneve të Bulit në teknologjinë dixhitale, të kuptojë arsyen dhe kuptimin e minimizimit dhe të njohë teknikat e duhura algjebrike.

E dëshirueshme: Njohuri më të hollësishme të strukturave të renditura, grupeve të renditura, rrjetave shpërndarëse të Bulit dhe teoremave të paraqitjes. Zotërim i mirë i termave dhe identiteteve të Bulit dhe aftësi për të zgjidhur probleme më komplekse të minimizimit.

Prandaj, gjatë vlerësimit, mësuesi duhet të kontrollojë nëse nxënësi ka përvetësuar njohuritë e duhura dhe ka arritur rezultatet e nevojshme të lëndës dhe nëse ai/ajo ka arritur vetëm rezultate minimale, apo edhe rezultate të dëshirueshme, dhe për rrjedhojë, nëse nxënësi është një kandidat për notë më të lartë.

Më tej, në fletën përkatëse me përshkrimin e asaj lënde, thuhet se miratimi i materialit monitorohet përmes dy kolokumeve dhe se në pjesën gojore të provimit studenti tregon një kuptim

gjithëpërfshirës të materialit të paraqitur, në përgjigje të pyetjeve dhe zgjidhjeve teorike. Përcaktohet gjithashtu se kolokiumet kanë vlerën 60 pikë, kurse provimi me gojë 40 pikë (gjithsej 100), që do të thotë se studenti mund ta kalojë provimin vetëm me 51 pikë të fituara në kolokium pa marrë provimin me gojë. Kështu, kolokiumet duhet të masin përmes detyrave nëse janë arritur rezultate minimale. Pas kalimit të kolokiumeve (duke fituar të paktën 30 nga gjithsej 60 pikë), studenti i nënshtrohet provimit me gojë dhe mësuesi kontrollon nëse studenti ka arritur njohuri dhe kuptim të mjaftueshëm të lëndës.

Pyetja është nëse është e mundur të kontrollohet miratimi i rezultateve të të nxënës në internet?

Përsa i përket dhënies së kolokiumeve për t'i zgjidhur në shtëpi dhe dërgimit të detyrave të zgjidhura, ekziston mundësia që studentët t'i ndajnë zgjidhjet mes tyre dhe nuk është e mundur të përcaktohet me siguri nëse një student e ka kryer vetë detyrën. Apo e ka kopjuar nga një koleg.

Një mundësi që lind në këtë kontekst është caktimi i detyrave dhe monitorimi i studentëve ndërsa ata zgjidhin detyrat përmes kamerës së internetit. Edhe këtu mund të dyshohet se nxënësi i ka zgjidhur detyrat në mënyrë autentike, sepse ekzistojnë mundësi të ndryshme sesi nxënësit mund t'i kopjojnë detyrat nga të tjerët (nga mjetet teknike si viruset e deri te "ndihmuesit" që do të ishin të pranishëm jashtë fushëveprimit të kamerës.)

Një mundësi është që çdo nxënësi t'i caktohen detyra të ndryshme, gjë që do të ishte e mundur nëse nuk do të kishte shumë nxënës në grup. Pra, secili student bën detyrat e shtëpisë dhe koha është e kufizuar dhe studentët punojnë në mënyrë që kamera e tyre të jetë e ndezur. Me të mbaruar koha, atëherë nxënësit fotografojnë detyrat e kryera dhe ua dorëzojnë menjëherë mësuesve ose i vendosin në platformën përkatëse.

Gjithashtu, është e mundur të kontrollohen shpejt njohuritë e termave (test i shpejtë me përgjigje të shumta) në të cilat nxënësit marrin ndërrime të ndryshme të përgjigjeve në pyetjet nga të cilat përgjigja e saktë është në pozicione të ndryshme të nxënës të ndryshëm.

Një opsion realist është edhe komunikimi oral në të cilin komunikohet me nxënësin gjatë gjithë kohës duke përdorur mikrofon dhe kamerë. Në atë variant, nxënësit ekzaminohen një nga një. Mësuesi/ja komunikon drejtpërdrejt me nxënësin duke përdorur një mikrofon dhe një aparat fotografik. Është mirë që nxënësit të lejohen të përdorin një libër ose fletore dhe pasi të marrin një temë për të cilën do të organizohet një diskutim, ata mund të lihen të mendojnë rreth temës për disa minuta. Pas kësaj, atyre u bëhen një sërë pyetjesh të shpejta për të përcaktuar se sa nxënësit e kuptuan dhe mësuan temën.

Si rregull, për studentët është më e vështirë nëse lejohet përdorimi i literaturës, sepse atëherë pyetjet zakonisht janë më të vështira dhe u kërkohet të tregojnë të kuptuar të mirë, dhe jo vetëm materialin e mësuar pa kuptim të thellë.

Për shembull, për Algjebërën e Bulit dhe funksionet në programin universitar të Matematikës, disa nga pyetjet që mund t'i bëhen studentit për të treguar të kuptuarit janë si më poshtë:

1. Nga tema Bashkësia e Fillimit, mund të bëhen pyetjet e mëposhtme:

- A ekziston një relacion që është në të njëjtën kohë një relacion ekuivalent dhe një relacion fillestar dhe nëse po, cili do të ishte relacioni?
- A është relacioni mbulues refleksiv, simetrik, asimetrik, kalimtar ?
- Jepni shembuj të një bashkësie fillestare që nuk është lineare.

- A mund të jetë bosh relacioni mbulues dhe nëse po, në cilën bashkësi fillestare është rasti?
- A mund të jetë i njëjti relacion mbulues për dy bashkësi të ndryshme fillestare?
- A mundet një nenbashkësi e një bashkësie fillestare të jetë edhe zinxhir dhe antizinxhir?
- Jepni shembuj gjysmëfiltrash dhe gjysmëidealesh të një bashkësie fillestare numrash natyrorë të renditur me relacionin "pjesto"
- A duhet që bashkësitë fillestare izomorfike të fundme të kenë të njëjtin numër elementesh?
- A ka ndonjë element sa minimal, ashtu edhe maksimal?
- Shpjego lidhjen ndërmjet elementeve më të vogla, më të mëdha, minimale dhe maksimale.

Disa nga këto pyetje janë mjaft të thjeshta dhe çdo nxënës që ka arritur rezultatin minimal duhet ti dijë ato. Të tjerat matin arritjen e rezultatit të dëshiruar, për një notë më të lartë.

Le të themi se pyetja nëse relacionet mbuluese të dy grupeve të ndryshme të renditura mund të jenë të njëjta, përmban disa "kurthe". Gjëja e parë është që nëse dy relacionet janë të njëjta, atëherë ato janë në të njëjtin grup, kështu që grupi bartës i këtyre dy grupeve të renditura duhet të jetë i njëjtë. Dhe së dyti, relacionet duhet të jenë të njëjta me një grup çiftesh të renditura. Nëse studentët e dinë përgjigjen e pyetjes se relacioni mbulues mund të jetë një grup bosh, ata ndoshta do të përpiqen të gjejnë një shembull në mënyrë që relacioni mbulues të jetë një grup bosh. Dhe nëse ata kujtojnë se bartësi duhet të jetë i njëjtë dhe nëse kuptojnë se duhet të jetë i pafund, ata ndoshta do të kujtojnë një shembull të thjeshtë, siç është: bashkësia e numrave realë me relacion më pak dhe të barabartë dhe më pas e njëjta bashkësi me relacion të barabartë (zinxhir dhe antizinxhir), por në të dyja rastet relacioni mbulues është i njëjtë: relacion bosh ...

Ky është një shembull kur pyetjet në dukje të thjeshta mund të përdoren për të matur kuptimin e temës dhe të rezultateve të arritura, dhe kjo mund të bëhet edhe në internet, pikërisht sepse pyetjet janë të shkurtra dhe të thjeshta dhe nuk kanë shumë detaje teknike.

Në këtë kurs, është gjithashtu e përshtatshme të bëhen pyetje për të ndertuar një rrjet me karakteristikat e dhëna, dhe më pas studenti mund ta vizatojë atë dhe t'ia tregojë drejtpërdrejt mësuesit.

References

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers (Jossey-Bass Higher and Adult Education Series). In *Jossey-Bass Publishers* (Vol. 46). Retrieved from <http://www.amazon.com/Classroom-Assessment-Techniques-Jossey-Bass-Education/dp/1555425003>
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: A practical guide*.
- Irons Alastair. (2007). Assessment and. In *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. Routledge.
- Lambert W. T. Schuwirth & Cees P. M. van der Vleuten (2011): Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning, *Medical Teacher* 33(6):478-85
- Pointon, A., & Sangwin, C. J. (2003). An analysis of undergraduate core material in the light of hand-held computer algebra systems. *International Journal of Mathematical Education*, 34(5), 671–

686. <https://doi.org/10.1080/0020739031000148930>

- Sangwin, C. (2013). *Computer Aided Assessment of Mathematics*. Oxford University Press.
- Thompson, D. R., Burton, M., Cusi, A., & Wright, D. (2018). *Classroom Assessment in Mathematics: Perspectives from Around the Globe*. Springer International Publishing.
- Walser, T. M. (2009). An action research study of student self-assessment in higher education. *Innovative Higher Education*, 34(5), 299–306. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9116-1>
- Williams, H. (2020). Will Students Engage If There Are No Grades? a Review of the Evidence, and an Experiment in Ungrading. *ICERI2020 Proceedings*, 1(November), 2575–2581. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0605>
- Yorke, M. (2003). ... education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, (1997), 477–501. Retrieved from <http://www.springerlink.com/index/N423R5P1011388J1.pdf>
- Yorke, Mantz. (2005). Formative assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*, 11(3), 219–238. <https://doi.org/10.1007/s11233-005-5110-z>
- <https://uwm.edu/academicaffairs/facultystaff/assessment-of-student-learning/program-assessment-cycle/> (assessed on 24.03. 2021)
- <https://www.celt.iastate.edu/teaching/assessment-and-evaluation/steps-in-the-assessment-cycle/>(assessed on 24.03. 2021).

**Autori:
Predrag Vujović**

**Përshtati në shqip:
Dhori Terpo**



PYETJE:

Si t'i aftësosh studentët të bëjnë një kalim nga dëgjues pasivë në pjesëmarrës aktivë në procesin e të mësuarit?

Si t'i angazhojmë studentët në mënyrë aktive që të përparojnë nga memorizimi i fakteve, te kuptimi, analizimi dhe zbatimi i koncepteve në detyra të ndryshme të zgjidhjes së problemeve?

Si të përfshijmë transferimin e të mësuarit dhe njohjen e modeleve në aktivitetet në klasë?

Pyet, mos trego!

Teknika për të nxitur mësimdhënien dhe të mësuarit interaktiv me kuptueshmëri

Hyrje

Domosdoshmëria e arsimit të lartë bashkëkohor duhet tu mundësojnë studentëve të mesojnë në mënyrë të pavarur. T'u kërkosh studentëve të kujtojnë, të shpjegojnë, të analizojnë, të zbatojnë dhe të vlerësojnë njohuritë ekzistuese në vend të (ri)tregimit thjesht të asaj që tashmë gjendet në tekstet shkollore ose burime të tjera informacioni lehtësisht të disponueshme, është një arritje që kërkon një përpjekje të konsiderueshme nga ana e lektorëve për të ndryshuar mënyrën se si ata përdorin kohën e vlefshme, por të kufizuar të leksioneve. Ekzistojnë lloje të shumta të aktiviteteve në klasë që i lejojnë studentët të ndërveprojnë në mënyrë aktive me materialin dhe të mësojnë me kuptueshmëri, në krahasim me memorizimin e thjeshtë të fakteve. Sesione që zgjasin 5 deri në 10 minuta të leksioneve tradicionale mund të përdoren për të ndërlidhur aktivitetet e njëpasnjëshme në orën e mësimit dhe për të ofruar shpjegime shtesë dhe/ose përmbledhje të temave dhe koncepteve të ndërlikuara.

Disa këshilla të drejtpërdrejta të përshkruara më poshtë mund të shërbejnë si mjete të dobishme për të ndihmuar studentët të kultivojnë aftësitë e lartpërmendura të të menduarit dhe të lehtësojnë kalimin e tyre nga të qenit fillestar drejt të bërit ekspert në fushat e tyre të interesit.

Udhëzoni studentët që të përgatiten që më përpara

Koha e leksionit është e kufizuar dhe për këtë arsye nuk duhet shpërdoruar në përsëritjen e përkufizimeve dhe koncepteve relativisht të thjeshta që gjenden në tekstet shkollore. Duket veçanërisht e tepruar të harxhohet një pjesë e konsiderueshme e kohës së leksionit për rishikimin e njohurive, që studentët duhet të kenë përvetësuar për të kaluar testet e pranimit në Universitete. Megjithatë, rishikimi i njohurive bazë është i nevojshëm për të kaluar në tema dhe koncepte më komplekse.

Një strategji që mund të përdoret nga pedagogu është që t'i konsiderojë studentët si përgjegjës për përvetësimin e njohurive bazë përpara se të vijnë në orën e mësimit. Me fjalë të tjera, para çdo ore mësimi, studentët duhet të udhëzohen që të lexojnë kapitullin përkatës nga teksti shkollor i zgjedhur dhe t'u përgjigjen 10-15 pyetjeve bazë të detyrave të shtëpisë në lidhje me temën e leksionit të ditës. Qëllimi i kësaj përgatitjeje është aftësimi i studenteve që nga “dëgjues pasivë” të shndrohen në “pjesëmarrës aktivë” në procesin mësimor. Mungesa e mundshme e impenjimit nga ana e studentëve për të investuar kohë në aktivitetet para orës mesimore mund të kapërcehet duke vlerësuar detyrat e shtëpisë për sa i takon realizimit dhe/ose korrektësisë dhe duke e bërë këtë aktivitet të përllogaritet deri në 10% të notës përfundimtare.

Përdorni aktivitete të ndryshme në klasë

Përdorimi i teknikave të ndryshme të mësimdhënies është një hap vendimtar për t'i bërë studentët të angazhohen aktivisht me materialin dhe t'u mundësojnë atyre që të përparojnë nga "memorizimi i fakteve" drejt të kuptuarit, analizimit dhe zbatimit të koncepteve në detyra të ndryshme të zgjidhjes së problemeve. Në vazhdim po listojmë disa aktivitete në klasë që mund të përshtaten lehtësisht në disiplina të ndryshme (p.sh., shkencat natyrore, shkencat humane dhe sociale, etj.).

Pyetje të hapura në kartela treguese të panëshkruara. Dihet mirë se frika e të folurit në publik dhe/ose sikleti i përgjigjes së gabuar para bashkëmoshatarëve është një pengesë e madhe për krijimin e një mjedisi mësimor interaktiv dhe për rrjedhojë edhe për zbulimin në kohën e duhur të koncepteve të gabuara të studentëve (Silverthorn 2002). Kjo vështirësi mund të shmanget duke udhëzuar studentët që t'i përgjigjen shkurtimisht një pyetjeje të hapur (p.sh. Si e rregullon trupi presionin e gjakut?) në një kartelë treguese të panëshkruar. Më pas, kartelat treguese mbledhen dhe rishpërndahen në mënyrë të rastësishme në të gjithë klasën, në mënyrë që secili student të marrë përgjigjen anonime të dikujt tjetër. Studenteve u lihet një farë kohe për të diskutuar midis tyre përgjigjet përpara se t'u kërkohet të lexojnë me zë të lartë përgjigjen në kartelën treguese që kanë marrë. Në këtë mjedis, studentët janë më të gatshëm të diskutojnë hapur përgjigjet me pjesën tjetër të klasës nëse ato janë të sakta apo jo, sepse nuk mbajnë përgjegjësi për saktësinë. Ky është një shembull i një aktiviteti në klasë i krijuar për të ndihmuar studentët të integrojnë njohuritë e tyre, për të lehtësuar komunikimin midis tyre dhe në të njëjtën kohë për të lejuar pedagogun të zbulojë çdo ide të gabuar në kohë reale.

Pyetje me alternativa (PA). Pyetjet me alternativa janë një shembull i një aktiviteti në klasë që mund të ndryshojë ndjeshëm në kompleksitetin e tij. Ky tip pyetësori mund të përdoret rregullisht gjatë gjithë semestrit për të testuar jo vetëm njohuritë bazë (p.sh. terminologjinë, përkufizimet, etj.), por edhe aftësinë e studentëve për të integruar pjesë më të vogla të informacionit në të ashtuquajturën "tablo më të madhe".

Përgjigjet e studentëve mund të anketohen duke përdorur ose sisteme elektronike të përgjigjes së studentëve (p.sh. iClickers) ose një nga aplikacionet e sondazheve të telefonave inteligjentë (p.sh. SurveyMonkey, Socrative, etj.). Në mungesë të aksesit në sistemet elektronike të përgjigjeve të studentëve, mund të përdoret një qasje shumë më e thjeshtë por po aq efektive. Përkatesisht, çdo student mund të pajiset me një sërë kartash me ngjyra të ndryshme me shkronja në to (A, B, C, D ose E). Studentët u përgjigjen pyetjeve duke ngritur lart kartën me shkronjën e cila sipas mendimit të tyre korrespondon me alternativën e saktë të përgjigjes të pyetësorit. Ngjyrat e ndryshme i lejojnë pedagogut të interpretojë me shpejtësi përgjigjen e shumicës.

Pyetjet me alternativa mund të përdoren ose në fillim të çdo ore për të testuar memorizimin e materialit të shpjeguar më herët në leksion, ose për të testuar kuptueshmërinë e materialit të mësuar gjatë orës. Në këtë drejtim, PA-të mund të jenë një tjetër mjet i çmuar për zbulimin me efikasitet të koncepteve të gabuara. Për më tepër, PA-të mund të përdoren jo vetëm si një mjet testimi, por edhe si një mjet mësimi. Riformulimi nga studentët i alternativës të pasaktë me shprehje të sakta, mund t'i ndihmojë ata në plotësimin e boshllëqeve në njohuritë e tyre.

Përveç rasteve kur PA-të synojnë testimin e ndonjë prej koncepteve më të ndërlikuara, shumica e studentëve përgjigjen saktë ndërsa të tjerët zakonisht zgjedhin një nga alternativat e gabuara të përgjigjeve. Megjithatë, ka raste kur shumica e studentëve zgjedhin të njëjtën alternativë të gabuar. Në vend që të sqarojë menjëherë te moskuptuarit, një lektor mund të përdorë një teknikë të ashtuquajtur "bisedoni me fqinjët tuaj", e njohur formalisht si "*Mendo-* puno në dyshe -Shkëmbe" (Lyman 1981). Kjo teknikë e veçantë i lejon studentët të korrigjojnë të kuptuarit gabim nga ana e tyre duke i diskutuar konceptet me kolegun e tyre. Efikasiteti i kësaj qasjeje dëshmohet rregullisht në mjedisin e klasës pasi përqindja e studentëve që përgjigjen saktë në pyetje zakonisht rritet ndjeshëm pasi kanë pasur mundësinë të kenë një diskutim të shkurtër me bashkë-studentët e tjerë. Kjo teknikë tregon gjithashtu se suksesi i mësimdhënies ndërvepruese varet jo vetëm nga komunikimi mes pedagogut dhe studentëve, por edhe nga komunikimi ndërmjet studentëve.

Përfitimet e mësimdhënies "puno në dyshe" mund të maksimizohen duke i ekspozuar studentët ndaj ndikimeve të sa më shumë mënyrave të ndryshme të arsytimit. Prirja e zakonshme e studentëve për t'u ulur gjithmonë pranë shokëve të tyre, që ata preferojnë për shoqërim jashtë klasës, mund të neutralizohet nga "përzjerja", që herë pas here i udhëzon ata të ulen pranë njerëzve që, për shembull, kanë lindur në të njëjtin muaj ose emrat e të cilëve fillojnë me të njëjtën shkronjë. Përdorimi i këtyre kriterëve të rastësishme lehtëson kontaktin e studentëve me më shumë bashkëmoshatarë sesa normalisht dhe i ndihmon ata të mësojnë se si të punojnë në mënyrë më efektive në grup.

Kompleksiteti i PA-ve si një mjet testimi mund të rritet duke ndryshuar numrin e alternativave të sakta. Një qasje është ajo me vetëm një alternativë të saktë. Megjithatë, studentët mund të udhëzohen të rrethojnë të gjitha alternativat e sakta. Në këtë rast, numri i alternativave të sakta mund të jetë i ndryshëm nga zero në të gjitha ato të ofruara. Në këtë rast, vlerësimi i plotë merret vetëm duke rrethuar çdo përgjigje të saktë dhe duke e lënë të parrethuar çdo alternativë të pasaktë. Një vlerësim i pjesshëm merret në rast se një student rrethon një ose më shumë alternativa të pasakta ose nëse ai ose ajo nuk arrin të rrethojë një ose më shumë nga alternativat e sakta.

Hartat konceptuale dhe grafikët. Hartografia është një mënyrë jo lineare e organizimit të materialit. Ajo bazohet në teorinë se çdo person ka një organizim unik njohës të materialit të mësuar më parë (Daley 2010, Fonseca 2020). Mësimi i ri ndodh kur nxënësit janë në gjendje të bashkojnë ide të reja në këtë kuadër paraekzistues. Një hartë mund të marrë një shumëllojshmëri formash, por zakonisht përbëhet nga terma të lidhura nga shigjetat shpjeguese. Harta mund të përfshijë diagrame ose figura. Shigjetat lidhëse mund të etiketohen për të shpjeguar llojin e lidhjes midis termave (struktura/funksioni, shkaku/efekti) ose mund të etiketohen me fraza shpjeguese (pra "është e përbërë nga...").

Përfitimi i vërtetë nga përdorimi i hartave ndodh kur studentët përgatisin harta/skema nga e para. Duke paraqitur materialin në formën e një harte koncepti, studentët nxiten të shqyrtojnë marrëdhëniet midis termave, të organizojnë konceptet në një strukturë hierarkike dhe të kërkojnë ngjashmëri dhe dallime midis elementeve. Bashkëveprimi me materialin në këtë mënyrë siguron që studentët të mbajnë mend temat e trajtuara për një kohë të gjatë në kujtesë sesa thjesht të memorizojnë ato për një testim.

Efektshmëria e hartave mund të rritet edhe më shumë nga përdorimi i vazhdueshëm i ngjyrave dhe formave. Pikërisht, studime të shumta në teorinë e të mësuarit kanë konfirmuar se

konsistenca në ngjyrë dhe formë në grafikë shkakton njohjen e modelit tek shikuesi dhe përmirëson performancën e kujtesës (Kuhbandner 2013).

Lista e udhëzimeve që një lektor mund t'u japë studentëve për të lehtësuar përparimin e tyre në bërjen e hartave paraqitet si më poshtë:

1. Zgjidh temën për hartën.
2. Zgjidh fjalët dhe konceptet që lidhen me temën. Gjykoni rëndësinë relative të secilave.
3. Rendit konceptet në mënyrë të organizuar. Filloni me më të përgjithshmen, më të rëndësishmen ose më e rëndësishmja nga e cila rrjedhin natyrshëm të gjitha të tjerat.
4. Rendit konceptet nga më të përgjithshmet në krye deri tek ato më specifiket në fund, ose ndiqni rrjedhën kohore nga fillimi në fund. Projektimi zbritës i hartës në përgjithësi do të thotë ose kalim kronologjik (sipas kohës) ose një kompleksitet në rritje.
5. Vendos se cila është lidhja midis dy termave. A e shkakton A-ja B-në (shkak-pasojë)? Është B një nën-pjesë apo nën-temë e A (tip i pjesshmëm)? A është karakteristikë apo përshkruar i A-së? Përdor shigjetat si tregues i drejtimit të lidhjes. Me marrëveshje $A \rightarrow B$ do të thotë se A shkakton ose ka efekt mbi B ose B është një përbërës i A.

Për të ilustruar efektshmërinë e hartave konceptuale si një mjet mësimdhënës/mësimnxënës, ne do të përdorim hartën e cila paraqet reagimin e trupit ndaj dehidratimit të rëndë (Fig.1). Kjo temë është tradicionalisht e vështirë për studentët e fiziologjisë për të kuptuar, sepse ajo kërkon aftësinë për të konsoliduar në sistemin mendor informacionin e diskutuar gjatë një semestri të tërë. Megjithatë, paraqitjet grafike të proceseve të ndërlidhura mundësojnë një kuptueshmëri më të shpejtë dhe më efikase të materialit pavarësisht nga kompleksiteti i tij. Për shembull, edhe një lexues që nuk është ekspert në fiziologji do të ishte në gjendje t'i përgjigjej relativisht lehtë pyetjes "Cili është roli i angiotensin II në dehidratimin e rëndë?". Thjesht duke parë hartën studenti përgjigjet: vepron në sistemin e kontrollit kardiovaskular në tru, ngushton arteriolat, stimulon sekrecionin e vazopresinës, nxit etjen. Në mënyrë alternative, nëse të njëjtit lexues do t'i kërkohej t'i përgjigjej pyetjes së njëjtë duke lexuar një paragraf i cili përmban të njëjtën sasi informacioni si hartat konceptuale të lartpërmendura, procesi i arritjes së përgjigjeve të sakta do të ishte më i vështirë dhe do të kërkonte kohë.

Zhvillimi i mëtejshëm i aftësive të të menduarit të rendit të lartë (p.sh., aplikimi, analizimi, vlerësimi) mund të bëjë që të arrihet një ndërveprim më kuptimplotë me materialin, duke i bërë studentët të interpretojnë grafikët dhe diagramat në formate të ndryshme ose duke i udhëzuar ata të paraqesin grupe të dhënash në formën e grafikëve. Studentët duhet të udhëzohen që të fillojnë analizën e grafikut duke identifikuar variablin e pavarur dhe variablin e varur dhe më pas të përshkruajnë verbalisht informacionin e përfshirë në grafik. Në mënyrë alternative, studentëve mund t'u kërkohej të konvertojnë përshkrimet tekstuale të të dhënave në grafikë.

Krahaso dhe dallo. Mësimi me kuptueshmëri mund të përmirësohet duke përdorur modelin e detyrave «krahaso dhe dallo». Kërkimi brenda fushës së të mësuarit perceptual dhe konceptual ka treguar se kontrastet e rregulluara përshtatshëm mund të ndihmojnë studentët të vërejnë veçori të reja që më parë i kanë shpëtuar vëmendjes së tyre dhe të mësojnë se cilat veçori janë të rëndësishme ose të parëndësishme për një koncept të veçantë (Schwartz 1999). Kjo lloj detyre është e përshtatshme për konceptet mësimore të lidhura me disiplina të ndryshme shkencore si matematika (funksionet

lineare kundrejt jolineare), psikologjia (kujtesë njohëse kundrejt kujtesës mekanike), fiziologjia (veçoritë anatomike dhe funksionale të sistemit simpatik kundrejt parasymphatic), etj.

Probleme sasiore. Përdorimi i detyrave të bazuara në llogaritjet dhe zgjidhjen e ekuacioneve është i përshtatshëm për mësimdhënien e matematikës, fizikës dhe kimisë, si dhe disiplinave të ndryshme biologjike, të tilla si fiziologjia dhe gjenetika. Kjo lloj detyre është e përshtatshme jo vetëm për të testuar njohuritë e studentëve, por edhe për t'i ndihmuar ata të zhvillojnë vetëbesimin. Për shembull, disa aktivitete sasiore që kërkojnë përdorimin e ekuacioneve mund të dizajnohen që të përmbajnë të dhëna të tepërta që nuk nevojiten për llogaritjet. Në këtë rast, studentët fillimisht duhet të shfaqin aftësinë e eliminimit të pjesëve të informacionit të parëndësishëm për zgjidhjen e një problemi të veçantë dhe më pas t'i përdorin ato të mbeturat për të arritur përgjigjen e saktë. Në mënyrë alternative, studentëve mund t'u paraqiten detyra në të cilat duhet të kuptojnë se atyre nuk u jepet informacioni i mjaftueshëm për të arritur përgjigjen e saktë. Qëllimi i këtyre ndërhyrjeve është të orientojë studentët që të nxirren nga zonat e tyre të rehatisë, si dhe të imitojnë situatat e botës reale në të cilat mund të ketë më tepër ose më pak informacion për të zgjidhur një problem.

Përfshini transferimin e të mësuarit dhe njohjen e modeleve në aktivitetet tuaja në klasë.

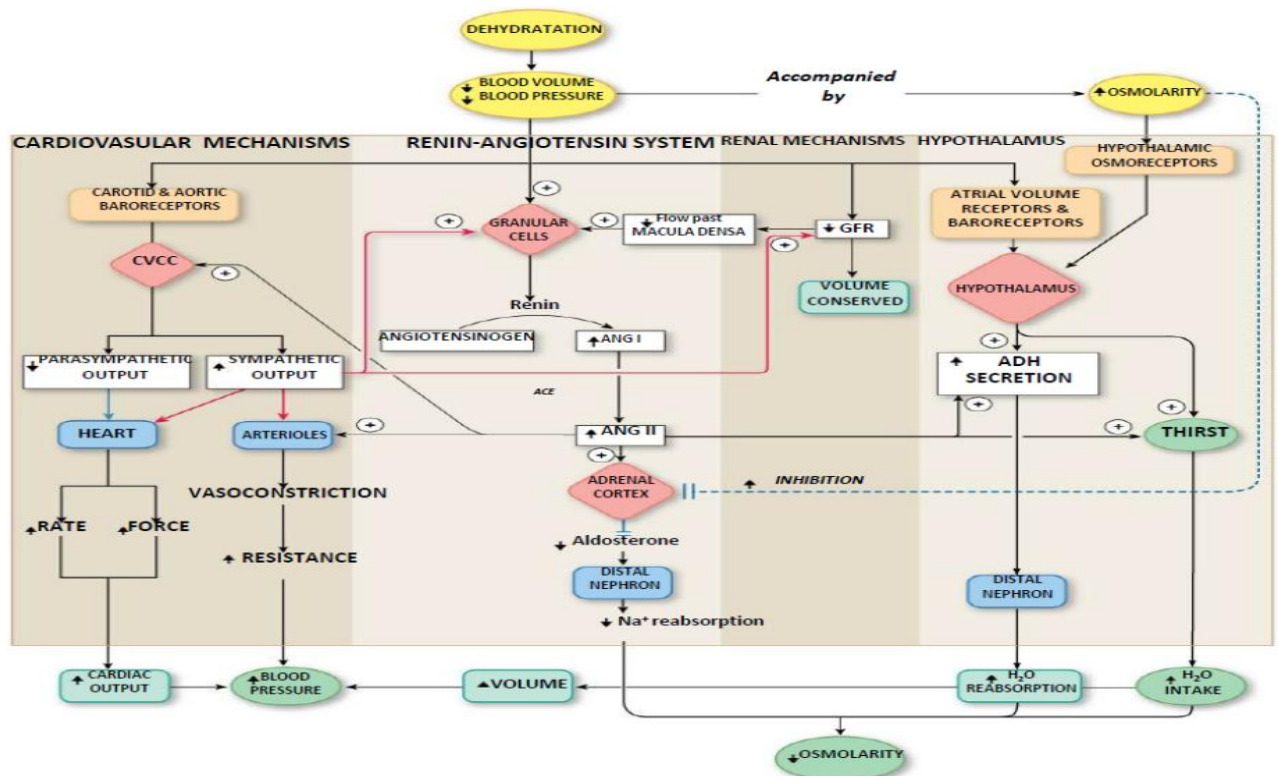
Synimi kryesor i arsimimit modern është t'u mundësojë studentëve të zbatojnë në kontekste të reja atë që kanë mësuar në një kontekst të mëparshëm. Kjo aftësi quhet transferim i të mësuarit. Për shembull, të kuptuarit e dinamikës së lëngjeve që shpesh mësohet në kurset hyrëse të fizikës duhet të lehtësojë idealisht kuptimin e parimeve që rregullojnë rrjedhjen e gjakut dhe rezistencën ndaj rrjedhjes së gjakut të trajtuara në kurset e fiziologjisë. Në mënyrë të ngjashme, parimet komplekse të sistemeve ciklike pozitive dhe negative zbatohen në biologji, kimi, fizikë, ekonomi, gjeologji, dhe madje edhe në shkencat sociale.

Megjithatë, hulumtimi ka treguar se studentët rrallëherë e transferojnë spontanisht atë që kanë mësuar në disiplinat / kontekstet shkencore të palidhura në dukje. Transferimi i njohurive mund të nxitet duke përdorur teknikat mësimore që synojnë trajnimin e të menduarit fleksibël. Një mënyrë për të rritur fleksibilitetin është t'u kërkohet studentëve të zgjidhin një rast specifik dhe më pas t'u jepet një rast i ngjashëm. Qëllimi i këtij ushtrimi është t'i ndihmojë ata të nxjerrin parime të përgjithshme që çojnë në një transferim më fleksibël të njohurive. Një metodë tjetër është përgjithësimi i një rasti të veçantë, në mënyrë që studenteve t'u kërkohet të krijojnë një zgjidhje që nuk zbatohet thjesht për një problem të veçantë, por për një klasë të tërë problemesh të ngjashme.

Një aftësi që i dallon ekspertët nga fillestarët është aftësia për të njohur modelet, në mënyrë të vetëdijshme ose të pavetëdijshme (Bransford 2000). Modelet janë një mënyrë për të rikoduar pjesë të veçanta të informacionit në 'copa' (pjesë). Pjesë të kufizuara informacioni, që një person mund të ketë përpunuar më parë mund të zgjerohen duke i 'grumbulluar' së bashku – domethënë duke i kontekstualizuar ato. Ekspertiza zhvillohet më pas nga praktika e kujdesshme me shembuj të shumtë specifikë që përfaqësojnë modelin themelor (Norman 2005). Njohja e ndërgjegjshme ose e nënndërgjegjshme e modeleve, një formë e të menduarit jo-analitik, tanimë njihet si një komponent i rëndësishëm i arsytimit klinik (Norman 2007) dhe për këtë arsye është një aftësi që mësuesit duhet ta zhvillojnë ta zhvillojnë te studentët e tyre.

Për shembull, provohet se në lëndën “Hyrje në fiziologji”, përforcimi i shpeshtë i modeleve bazë të reflekseve gjatë gjithë kursit rezultoi në njohjen e modelit, gjë e cila në përfundim përmirësoi aftësinë e studentëve për të transferuar parimet e homeostazës në situata të panjohura (dmth, procesi fiziologjik i patrajtuar drejtpërdrejt në klasë). Pas kësaj, një kuptueshmëri më e mirë e mekanizmave homeostatikë i ndihmoi studentët të zërthejnë dhe të kuptojnë njëloj si skenarët fiziologjikë normalë, ashtu edhe ata jonormalë.

Si përfundim, teoritë dhe teknikat e mësimdhënies të përshkruara më lart përfaqësojnë një kuadër që mund të nxisë mësimdhënien dhe të mësuarit interaktiv me kuptueshmëri. Këto qasje janë gjerësisht të zbatueshme, të pakufizuara për një disiplinë specifike shkencore, dhe mund të përdoren nga edukatorët dhe/ose studentët për të kultivuar inovacionin dhe përparimin.



2 Figura 1 Reagimi i trupit të njeriut ndaj dehidrimit të rëndë. Përshtatur nga "Human Physiology: An Integrated Approach (6th Ed)" nga Dee Silverthorn

Referenca

Bransford JD, Brown AL, Cocking RR, Donovan MS, Pellegrino JW, editors. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School (Expanded Edition)*. National Academy Press: 2000.

Daley BJ, Torre DM. Concept maps in medical education: an analytical literature review. *Med Educ* 44: 440–448, 2010. doi: 10.1111/j.1365-2923.2010.03628.x.

Fonseca M, Oliveira B, Carreiro-Martins P, Neuparth N, Rendas A. Revisiting the role of concept mapping in teaching and learning pathophysiology for medical students. *Adv Physiol Educ* 44: 475–481, 2020. doi: 10.1152/advan.00020.2020.

Kuhbandner C, Pekrun R. Joint Effects of Emotion and Color on Memory. *Emotion* 13: 375–379, 2013. doi: 10.1037/a0031821.

Lyman F. The Responsive Classroom Discussion. In: *Mainstreaming Digest*, edited by Anderson A. College Park, Maryland: University of Maryland College of Education, 1981, p. 109–113.

Norman G, Young M, Brooks L. Non-analytical models of clinical reasoning: the role of experience. *Med Educ* 41: 1140–1145, 2007. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02914.x.

Norman G. Research in clinical reasoning: past history and current trends. *Med Educ* 39: 418–427, 2005. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02127.x.

Schwartz, D.L., X. Lin, S. Brophy, and J.D. Bransford 1999 Toward the development of flexibly adaptive instructional designs. Pp. 183-213 in *Instructional Design Theories and Models: Volume II*, C.M. Reigelut, ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Silverthorn DU. Uncovering misconceptions about the resting membrane potential. *Adv Physiol Educ* 26: 69–71, 2002. doi: 10.1152/advan.00012.2002.

Autori:
Marija Jovanović

Përshtati në shqip:
Antuela Sinani

PYETJE:

Cilat janë veçoritë dhe funksionet e komunikimit pedagogjik?

Cilat lloje komunikimi janë të rëndësishme për procesin e mësimdhënies?

Si mund të krijohet një komunikim i efektshëm në klasë?

Çfarë është bashkëveprimi në komunikimin në klasë?

Si mund të inkurajohet dëgjimi aktiv?

Si mund të zgjidhen konfliktet në mënyrë konstruktive?



**Komunikim i
efektshëm pedagogjik
në arsimin e lartë
Si të komunikosh në klasë?**

Përmbajtja

<u>Hyrje 76</u>	82
.....	82
<u>Komunikimi pedagogjik 78</u>	83
.....	83
<u>Funksionet e komunikimit pedagogjik 79</u>	85
.....	85
<u>Llojet e komunikimit pedagogjik 80</u>	86
.....	86
<u>Komunikimi ndërpersonal, intrapersonal dhe masiv 80</u>	86
.....	86
<u>Komunikimi verbal dhe joverbal 81</u>	87
.....	87
<u>Komunikimi personal dhe jo-personal 84</u>	89
.....	89
<u>Komunikimi i njëanshëm dhe i dyanshëm 84</u>	90
.....	90
<u>Komunikimi demokratik dhe autoritar 85</u>	90
.....	90
<u>Plus, i përshtatshëm, zero, minus komunikim dhe anti-komunikim 85</u>	91
.....	91
<u>Komunikimi i drejtpërdrejtë dhe komunikimi në distancë (telekomunikim) 86</u>	91
.....	91
<u>Komunikimi i dhunshëm dhe jo i dhunshëm 86</u>	92
.....	92
<u>Komunikim i efektshëm pedagogjik në arsimin e lartë 87</u>	93
.....	93
<u>Bashkëveprimi në komunikimin në klasë 90</u>	95
.....	95
<u>Dëgjimi aktiv si bazë e komunikimit të efektshëm 91</u>	97
.....	97
<u>Pengesa për dëgjimin aktiv 92</u>	98
.....	98
<u>Teknika për të inkurajuar dëgjimin aktiv në arsimin e lartë 93</u>	99
.....	99
<u>Zgjidhja konstruktive e konfliktit si një parakusht i komunikimit efektiv në klasë 94</u>	100
.....	100
<u>Referimet 96</u>	102
.....	102
<u>Shtojca 1: Skenari i një teme mësimi: Dëgjimi aktiv në klasë 98</u>	104
.....	104
<u>Shtojca 2: Skenari i një teme mësimi: Zgjidhje konstruktive e konflikteve në klasë 101</u>	107
.....	107

Hyrje

Procesi mësimor është një komunikim specifik, karakteristikat e të cilit përcaktojnë mënyrat e tij të realizimit, cilësisë dhe efikasitetit.

Parakushtet për komunikim të suksesshëm në klasë janë, para së gjithash, njohuri shumë të thelluara në lidhje me komunikimin pedagogjik, aftësitë komunikuese të të gjithë pjesëmarrësve në procesin e edukimit dhe kompetencat e mësuesve për një modelim efikas didaktik dhe metodologjik në mësimdhënie. Fusha e kompetencave për modelimin didaktik dhe metodologjik nënkupton pikëpamjen moderne të procesit të mësimdhënies, organizimin e tij, metodat e mësimdhënies didaktike të aplikuara, objektivat dhe qëllimet, parimet udhëzuese, metodat dhe format e mësimdhënies. Procesi i modernizimit dhe përmirësimit të komunikimit në klasë kushtëzohet nga procesi i përmirësimit dhe modernizimit të të gjithë procesit mësimor dhe vetëm kuptimi i duhur i kësaj lidhjeje reciproke midis mësimit dhe komunikimit brenda tij ofron një mundësi për të arritur qëllimet dhe objektivat e përcaktuara.

Duke pasur parasysh se qëllimi kryesor i mësimdhënies është përvetësimi i njohurive dhe zhvillimi i aftësive dhe zakoneve, i gjithë komunikimi në klasë mund të përkufizohet si një proces shumë kompleks. Komplexiteti i këtij procesi pasqyrohet në nevojën që të gjitha procedurat e komunikimit të bazohen në aftësinë e studentëve për të pranuar, interpretuar, miratuar dhe për t'iu përgjigjur në mënyrë të përshtatshme mesazhit të komunikuar. Përputhja me aftësitë psiko-fizike dhe intelektuale të nxënësve, qartësia dhe reciprociteti, domethënë komunikimi i dyanshëm, janë parakushtet kryesore për realizimin e suksesshëm të komunikimit në klasë.

Meqënëse studentët janë pjesëmarrës në procesin mësimor, ata janë të nevojshëm dhe parakushti i një procesi arsimor të suksesshëm, të cilit të gjithë pjesëmarrësit e tij duhet të aspirojnë në mënyrë të barabartë. Bazuar në këtë, dhe duke marrë parasysh specifikat e procesit të komunikimit, mund të thuhet se efikasiteti i komunikimit në klasë kryesisht varet nga aftësia e mësuesit për ta kthyer nxënësin në një pjesëmarrës aktiv në aktivitetet arsimore. Ky rol aktiv nënkupton se ai/ajo është aktiv dhe krijues në përgatitjen, zbatimin dhe vlerësimin e mësimdhënies. Pjesëmarrja më intensive në komunikimin në klasë rezulton në pavarësi më të madhe, në zhvillimin e kreativitetit, të aftësive, vetë-realizimin dhe vetë-aktualizimin e nxënësve, si dhe në zhvillimin e vlerave të tjera pedagogjike që mësimi modern përpiqet të arrijë.

Detyra më komplekse dhe më e vështirë e komunikimit në klasë në arsimin e lartë, nga e cila varet efektshmëria e mësimdhënies, është të ngjallë sjellje aktive. Në mënyrë që të arrihet kjo, është e nevojshme që studentët të jenë shumë të motivuar, gjë e cila arrihet duke përdorur ato metoda dhe mjete mësimore me të cilat inkurajohen të marrin pjesë në aktivitetet e të mësuarit. Në këtë kuptim, komunikimi në klasë duhet të organizohet në mënyrë cilësore didaktikisht dhe metodologjikisht, për të çuar domosdoshmërisht në marrjen intensive dhe aktive të njohurive dhe zhvillimin e kompetencave.

Komunikimi i përshtatshëm dhe i efektshëm në klasë është më shumë se gjysma e suksesit. Sado e rëndësishme të jetë për mësuesin të njohë materialin e mësimit, është gjithashtu e rëndësishme, madje më shumë, që mësuesi ta përcjellë ose ta transmetojë atë material me ndihmën e komunikimit të duhur. Komunikimi pedagogjik si faktor i efektshmërisë së mësimdhënies duhet të respektojë

standardet bazë mbi bazën e të cilave bazohet i gjithë procesi arsimor, mes të cilave spikatin parimet e qartësisë, plotësisë, koncizes, konkretitetit dhe saktësisë. Kjo do të thotë se nëse duam komunikim të efektshëm në klasë, duhet të paraqesim qartë dhe të flasim në mënyrë të kuptueshme, duhet të marrim parasysh tërësinë e përmbajtjes së materialit mësimor, të nxjerrim në pah bazën e përmbajtjes së paraqitur, ta bazojmë të gjithë paraqitjen në specifikim dhe saktësi.

Arsimi i lartë modern, nëse duam ta pranojmë apo jo, karakterizohet ende nga një komunikim jo i efektshëm që karakterizohet nga pozita pasive e studentëve, cilësia e dobët dhe kryesisht komunikimi me një drejtim, dhe shumë karakteristika të tjera që janë pengesa për procesin e modernizimit dhe përmirësimit të efikasitetit të tij. Natyrisht, kjo nuk do të thotë se nuk bëhen përpjekje për të modernizuar, përmirësuar dhe për ta bërë mësimdhënien dhe komunikimin në klasë më të efektshëm. Çdo gjë që po bëhet me qëllim të studimit të komunikimit pedagogjik, pavarësisht nëse ka karakter teorik apo empirik, është një kontribut i rëndësishëm. Bazuar në arritjet pozitive të komunikimit pedagogjik dhe përvojës së gjerë globale në studimin e këtij problemi, ne duhet të ndërtojmë një sistem të pasur njohurish shkencore që do të na mundësojë të bëjmë komunikim të mirë dhe të efektshëm në mësimin e realitetit tonë. Roli i mësuesve-praktikantëve në të gjitha nivelet e arsimit është shumë i rëndësishëm sepse ata janë zbatues të drejtpërdrejtë të ndryshimit. Me orientimin e tyre drejt modeleve moderne interaktive të komunikimit dhe kompetencave për zbatimin e efektshëm të llojeve dhe teknikave të ndryshme të komunikimit në klasë, mësuesit sigurojnë cilësinë e mirë të procesit mësimor, zhvillojnë aftësitë komunikuese tek nxënësit e tyre dhe i përgatisin ata të jenë krijuar aktivë të modeleve të ardhshme të komunikimit. Për këtë arsye, materiali synon t'u sigurojë mësuesve dhe bashkëpunëtorëve në institucionet e arsimit të lartë njohuri themelore moderne në këtë fushë dhe të zhvillojë aftësi efektive komunikimi në klasë.

Komunikimi pedagogjik

Termi "komunikim" rrjedh nga termi latin *komunikim*, që do të thotë të përcjellësh, të japësh, të paraqesësh, të bashkohësh. Etimologjia e këtij termi i referohet ndërveprimit, bashkëpunimit midis individëve në realizimin e një qëllimi të përbashkët.

Komunikimi pedagogjik është një aktivitet jashtëzakonisht i rëndësishëm me anë të të cilit transmetimi, pritja dhe shkëmbimi i vlerave shoqërore dhe arritjeve ekseriente kryhet nëpërmjet simboleve. Është "shkëmbimi i kuptimeve, shkëmbimi i përvojave, transmetimi i vlerave shoqërore, transmetimi, ose transmetimi dhe pranimi i informacionit, sinjaleve ose mesazheve nëpërmjet gjesteve, fjalëve ose simboleve të tjera" (Mijanović, 2004,256).

Thelbi i komunikimit pedagogjik është përdorimi i përshtatshëm i simboleve dhe shenjave të komunikimit në komunikim, i cili parandalon ndodhjen e gabimeve dhe keqkuptimeve, dhe siguron komunikim të suksesshëm. Nga aspekti andragogjiko-psikologjik, "komunikimi nënkupton forma të ndryshme komunikimi midis njerëzve. Në procesin arsimor, komunikimi supozon se si mësuesit ashtu edhe nxënësit kuptojnë shenjat dhe simbolet e komunikimit, që është një parakusht i rëndësishëm për bashkëpunimin e tyre të barabartë dhe krijuar, dhe gjithashtu suksesin e përgjithshëm në mësimdhënie dhe mësim" (Kulić, 2004, 194).

Komunikimi në klasë nënkupton transferimin, pritjen, analizën e informacionit dhe veprimit të nevojshëm në përputhje me to, të gjitha këto për qëllime të arritjes së qëllimeve dhe objektivave

arsimore. Ai jo vetëm lejon shkëmbimin e informacionit, por gjithashtu siguron që qëndrimet, interesat, dëshirat, idetë, emocionet të përcillen, të merren dhe shkëmben, dhe lejon një kontakt shpirtëror dhe kulturor midis pjesëmarrësve.

Elementet kryesore të komunikimit në klasë janë: burimi i komunikimit-dërgues, pranuesi, mesazhi, kanalet e komunikimit dhe feedback-u. Përveç këtyre termave të komunikimit, për të pasur përkufizimin e saktë dhe më të plotë të komunikimit pedagogjik, është gjithashtu e nevojshme të përcaktohen termat aftësitë komunikuese, zhurma, sinjalet, kodifikimi dhe dekodimi.

Burimi i komunikimit, domethënë dërguesi ose transmetuesi mund të jetë mësues ose libër mësues. "Burimi që dërgon mesazhin (mësuesin) enkripton mendimin, d.m.th. përcakton të dhënat që duhen dërguar. Ky proces quhet kodim i mesazhit. Kodifikimi do të varet nga aftësitë, qëndrimet dhe njohuritë e mësuesve" (Stevanović, 2004, 90).

Marrësi në komunikimin në klasë është nxënësi të cilit i drejtohet mesazhi. Ai e deshifroi mesazhin e marrë, domethënë e përkthen atë në një formë që e kupton. Për të deshifruar saktë mesazhin e marrë, marrësi duhet të jetë i aftë për të dëgjuar ose për të lexuar.

Mesazhi është një deklaratë që përmban informacione që dërgohen nëpërmjet procesit të komunikimit.

Kanali është rruga që udhëton një mesazh. Ajo përcaktohet nga burimi i mesazhit dhe mund të jetë e drejtpërdrejtë (fjalim, tekst, gjest) dhe e tërthortë (nëpërmjet një ndërmjetësi).

Me *komente*, dërguesi kontrollon se si marrësi e kuptonte mesazhin. Feedback-u është veçanërisht i rëndësishëm për procesin mësuesor sepse nëpërmjet tij ne jemi të informuar rreth përparimit të nxënësve. Na jep informacionin e nevojshëm për të kontrolluar, korrigjuar dhe rregulluar procesin mësuesor dhe siguron motivim si për nxënësit, ashtu edhe për mësuesit për angazhim dhe përpjekje të reja.

Zhurma është çdo gjë që ndërhyr në rrjedhën e duhur të informacionit dhe mund të shkaktojë gabime në marrjen e tij. Këto janë më shpesh zhurma, toni i qetë i zërit, të folurit me zë të lartë, teksti i pamjaftueshëm, të folurit e shtendosur, etj.

Sinjalet janë krijime nëpërmjet të cilave transmetohet informacioni.

Aftësitë komunikuese nënkuptojnë aftësinë për t'u përshtatur me situata të ndryshme komunikimi. Ajo përfshin edhe njohurinë, tiparet dhe zakonet e komunikimit.

Kodimi është një proces njohës mendimi i transformimit të ideve dhe ndjenjave në simbole dhe organizimi i tyre në formën e një deklaratë.

Dekodimi është procesi i kundërt i transformimit të një mesazhi në ide dhe ndjenja.

Duke qenë të vetëdijshëm për veçoritë kryesore dhe elementet e komunikimit në klasë, mësuesit mund të planifikojnë, organizojnë dhe interpretojnë siç duhet komunikimin dhe të sigurojnë zbatimin e tij efektiv në procesin e mësimit të përditshëm.

– Funkzionet e komunikimit pedagogjik

Konteksti i arsimit të lartë karakterizohet nga komunikimi specifik i cili kushtëzohet kryesisht nga moshë e rritur, pra, niveli i admirueshëm i pjekurisë së pjesëmarrësve të tij (studentët dhe mësuesit). Kjo veçanti e komunikimit të arsimit të lartë imponon sfida të shumta tek mësuesit për të përmbushur kërkesat dhe funksionet që kërkojnë pjesëmarrësit e rritur në këtë komunikim. Funksionet kryesore që duhet të kryejë komunikimi i arsimit të lartë në klasë janë: funksioni njohës, emocional, normativ dhe aktualizues.

Të gjitha këto funksione janë të ndërlidhura dhe të kushtëzuara reciprokisht, dhe është e nevojshme për t'i studiuar ato në unitetin e tyre dialektik. Për të kuptuar më mirë secilën nga këto funksione, ne do të paraqesim karakteristikat e tyre më të rëndësishme.

Funksioni njohës i komunikimit në klasë është baza për realizimin e të gjitha funksioneve të tjera të tij. Në komunikimin në klasë, nxënësit, në përputhje me aftësitë dhe interesat e tyre individuale, fitojnë njohuritë e nevojshme për t'u përfshirë aktivisht në botën reale. Vetë procesi i marrjes së njohurive, si dhe faktet dhe përgjithësimet që arrihen nëpërmjet këtij procesi, nuk janë i vetmi objektiv. Ato janë një mjet për zhvillimin e personalitetit. Përveç përvetësimit të njohurive, funksioni njohës përfshin zhvillimin e aftësive intelektuale, aftësive dhe zakoneve, zhvillimin e interesit në të mësuar, motivimin për vetë-edukimin, përmirësimin e veprimtarisë intelektuale etj., e cila është veçanërisht e rëndësishme për qytetarët e ardhshëm akademikë.

Funksioni emocional i komunikimit në klasë pasqyrohet në përmirësimin dhe zhvillimin e gjendjes së përgjithshme emocionale të nxënësve dhe realizohet si në komunikimin mësues-nxënës, ashtu edhe në komunikimin nxënës-nxënës. Për këtë arsye, është e rëndësishme të sigurohet që komunikimi në klasë të karakterizohet nga një atmosferë pozitive nxitëse e dominuar nga një ndjenjë besimi, ndershmërie, mirëkuptimi, kënaqësie, bashkëpunimi reciprok, etj.

Funksioni normativ i komunikimit në klasë i referohet ofrimit të kushteve të përshtatshme psikosociale dhe kushteve të tjera për të kuptuar dhe pranuar rregullat, normat dhe vlerat e sjelljes sociale të pranueshme. Ky funksion i komunikimit pedagogjik është shumë i rëndësishëm, sepse mbulon fushën e socializimit dhe zhvillimit socio-moral të të rinjve. Falë këtij funksioni, studentët janë të aftë të zhvillojnë identitetin e tyre shoqëror, të kuptojnë dhe kuptojnë kuptimin dhe domethënien e përgjegjësisë, detyrave dhe pozitave të tyre në grup dhe komunitetin shoqëror të cilit i përkasin.

Aktualizimi i funksionit të komunikimit në klasë ka për qëllim krijimin e mundësive për vetë-realizimin e nxënësve në klasë. Ajo përfshin krijimin e mundësive për studentët për të shprehur pikëpamjet, aftësitë, potencialin dhe kreativitetin e tyre. Pra, ky funksion krijon kushte që nxënësit të kuptojnë personalitetin e tyre, të konfirmojnë, të provojnë dhe të vetë-kuptojnë.

Siç e kemi përmendur tashmë, çdo ekskluzivitet dhe njëanshmëri në favor të një prej funksioneve të lartpërmendura është i papranueshëm dhe mësuesit duhet gjithmonë të kenë parasysh se procesi i komunikimit, sipas specifikave të qëllimit të caktuar, duhet të drejtohet drejt arritjes së sa më shumë funksioneve të jetë e mundur.

Llojet e komunikimit pedagogjik

Në literaturën didaktike dhe të komunikimit gjejmë klasifikime të shumta të komunikimit, që kryesisht varet nga preferenca e disa kritereve nga të cilat fillon procesi i klasifikimit. Klasifikimi më i detajuar i komunikimit është si më poshtë: (1) bazuar në numrin e pjesëmarrësve - komunikimi ndërpersonal, ndërpersonal dhe komunikimi masiv; (2) bazuar në natyrën e mesme kryesore të komunikimit - personal dhe të komunikimit jo-personal; (3) bazuar në mënyrën e komunikimit - komunikimin verbal dhe jo verbal; (4) bazuar në drejtimin e komunikimit - komunikimin një-palësh dhe të dyanshëm; (5) bazuar në natyrën e marrëdhënieve të komunikimit midis pjesëmarrësve të komunikimit - komunikimit autoritar dhe demokratik; (6) bazuar në cilësinë e komunikimit - plus, të përshtatshëm, zero, minus komunikimin, anti-komunikimin; (7) bazuar në distancën midis pjesëmarrësve në procesin e komunikimit - komunikimin e drejtpërdrejtë dhe komunikimin në distancë të largët (telekomunikim); (8) bazuar në natyrën e sjelljes në një situatë konflikti - komunikimi i dhunshëm dhe jo i dhunshëm.

– Komunikimi ndërpersonal, intrapersonal dhe masiv

Komunikimi ndërpersonal në klasë nënkupton komunikimin midis dy ose më shumë njerëzve "ballë për ballë", ose komunikimin midis dy njerëzve nëpërmjet një mediumi jopersonal (letër, telefon, etj.). Në kuptimin didaktik, komunikimi ndërpersonal është një ndërveprim në të cilin një person paraqet përmbajtje të caktuar në mënyrë që të ndikojë në personalitetin e personit me të cilin ai/ajo komunikon.

Karakteristikat kryesore të komunikimit të suksesshëm ndërpersonal janë: 1) "Komunikimi ndërpersonal përfshin sjellje verbale si dhe jo verbale; 2) Komunikimi ndërpersonal përfshin sjellje spontane, të praktikuar dhe të planifikuara, ose një kombinim të tij; 3) Komunikimi ndërpersonal nuk është statik por zhvillimor; 4) Komunikimi ndërpersonal përfshin reagime personale, bashkëveprim dhe koherencë; 5) Komunikimi ndërpersonal zhvillohet në përputhje me disa rregulla të brendshme dhe të jashtme; 6) Komunikimi ndërpersonal është një aktivitet; 7) Komunikimi ndërpersonal mund të përfshijë besime ose bindje" (Reardon, 2008, 20).

Këto karakteristika janë të rëndësishme për vetë procesin mësimor dhe është e nevojshme të theksohet se komunikimi në klasë është dhe duhet të jetë komunikim ndërpersonal.

Komunikimi intrapersonal është komunikimi i brendshëm, personal i një personi me veten, domethënë, "të folurit me veten". Quhet edhe e folura e brendshme, sepse përfaqëson një introspektim të qëndrimeve, aftësive ose sjelljes së tij. Ky komunikim është referuar si "veprim të vetëm (monoaction)". Komunikimi intrapersonal, domethënë, të folurit e brendshëm, paraprin çdo komunikim ndërpersonal dhe është i një rëndësie të veçantë për procesin e vetë-vlerësimit ose vetëvlerësimit. Në didaktikë, ky lloj komunikimi shihet si një heshtje stimuluese dhe i jepet rëndësi e madhe sepse i paraprin llojeve të tjera të komunikimit që vlerësohen si më të mira nëse u paraprin atyre.

Komunikimi masiv është një lloj specifik i komunikimit pedagogjik, i cili e ka origjinën si pasojë e arritjeve moderne të teknologjisë arsimore dhe të informacionit dhe mass mediave. Komunikimi masiv synon një grup të gjerë dhe heterogjen studentësh, dhe për shkak të publicitetit të

tij shpesh përfshin një popullatë që është jashtë formave të organizuara të mësimdhënies. Aplikimi i komunikimit masiv në mësimdhënie është me rëndësi të madhe dhe bëhet duke regjistruar emisione radio dhe TV, panele diskutimesh etj. të cilat mund të shihen nga nxënësit në kohën e dëshiruar.

– Komunikim verbal dhe joverbal

Komunikimi verbal bazohet në të folurin e artikuluar, nëse bëhet drejtpërdrejt nëpërmjet një leksioni ose bisede ose me ndihmën e ndonjë mjeti nëpërmjet të cilit transmetohet (mikrofilm, kompjuter, etj.). Ajo luan një rol të rëndësishëm në mësimdhënie, me kusht që të jetë në formë didaktike dhe të përputhet me udhëzimet kryesore arsimore. Meqë bazohet në gjuhën si sistemi më i rëndësishëm i komunikimit, komunikimi verbal mund të jetë gojor ose i shkruar, gjë që e bën atë më të zbatueshëm dhe më të rëndësishëm për procesin mësimor krahasuar me llojet e tjera të komunikimit. Falë komunikimit verbal, është e mundur të informohen studentët mbi pikëpamjet objektive, mbi ngjarjet dhe objektet nga realiteti i menjëhershëm, për veten tonë, por edhe për pikëpamjet subjektive, idetë, mendimet, dëshirat, etj. Duke marrë parasysh këto veçori të komunikimit verbal dhe faktin se është nën kontrollin tonë të vetëdijshëm, këtij lloji komunikimi iu dha rëndësi e madhe në shkencën pedagogjike. Duke pasur parasysh rëndësinë që kanë llojet e tjera të komunikimit pedagogjik për procesin mësimor, shkenca moderne pedagogjike gjithnjë e më shumë po u kthehet atyre gjithashtu, duke theksuar kryesisht lidhjen e tyre dhe unitetin dialektik me komunikimin verbal.

Mësuesi si udhëheqës i procesit mësimor duhet të jetë i përgatitur mirë, si teorikisht, ashtu edhe praktikisht, për të përdorur komunikimin verbal. Për të përdorur komunikimin gojor për të arritur të gjitha synimet e arsimimit, është e nevojshme të mbajmë parasysh domethëniet e ndryshme të këtij komunikimi. Këto janë mbi të gjitha: kuptim formal, funksional, afektiv dhe prototipik i komunikimit verbal.

Kuptimi formal i komunikimit verbal është ajo që një mesazh i veçantë do të thotë në aspektin e formulimit të tij. Është një kuptim që njerëzit e tjerë do ta interpretojnë gjithmonë në të njëjtën mënyrë, pavarësisht se si thuhet apo shkruhet diçka. Kuptimi formal është i një përdorimi të madh në procesin e mësimdhënies kur individë të ndryshëm e kuptojnë një mesazh të caktuar ndryshe, sepse ai shërben si një kriter për sqarimin e keqkuptimeve.

Kuptimi prototip nënkupton përdorimin e shembujve, d.m.th., modelet në bazë të të cilave një deklaratë e caktuar verbale shërben për të treguar një numër situatash të ngjashme, rastesh, etj. "në të cilat i njëjti kuptim mund të njihet në rrethanat e dhëna".

Kuptimi prekës i komunikimit verbal i referohet përmbajtjes emocionale që ka një mesazh i caktuar verbal për dërguesin dhe marrësin. Në procesin mësimor, mund të ndodhë që të mos ketë përputhje midis përvojës emocionale të mësuesit dhe nxënësve.

Kuptimi funksional i komunikimit verbal tregon aspektin praktik të përmbajtjes për të cilën po flasim. Në procesin mësimor, këtij kuptimi të komunikimit verbal i jepet rëndësi e madhe sepse për të arritur të gjitha qëllimet arsimore, është e nevojshme të kalojmë nga niveli formal në atë funksional të pranimit të materialit që mësohet.

Komunikimi verbal në klasë mund të shoqërohet nga një seri pengesash verbale, që komplikon ndjeshëm si procesin e komunikimit ashtu edhe realizimin e objektivave të mësimimit. Në rastin më të mirë, këto pengesa mund të kapërcehen ose të paktën të lehtësohen nga sinjale joverbale

që shoqërojnë komunikimin gojor. Pengesat verbale që shfaqen më shpesh në mësimdhënie janë: fjalët mbushëse, shprehjet konfuze, fjalët emocionale, paqartësitë, defektet e të folurit, etj.

Fjalët mbushëse janë shprehje, fjalë, zëra asnjans ose rrokje që shpesh shoqërojnë paraqitjen gojore nga oratori duke i përdorur ato në vende ku nuk i përkasin kontekstit. Fjalët mbushëse më të zakonshme në mësimdhënie janë: shprehjet - prandaj, në këtë kuptim; fjalë - kuptim, dua të them, përndryshe, pra; zëra neutralë dhe rrokje - mmm, nnn, hmm, etj.

Shprehjet konfuze janë pasojë e pasaktësisë së të folurit dhe ndodhin për shkak të të folurit me zhargon, metaforës së papërshtatshme ose shqiptimit të gabuar ose theksimit.

Fjalët emocionale janë ato fjalë që përdoren shpesh në klasë për të ngjallur emocione të forta, qofshin ato pozitive apo negative, domethënë, emocione të këndshme ose të pakëndshme. Ato përdoren shpesh për të rritur motivimin e nxënësve për disa veprimtari që nxënësit rrallë i zgjedhin.

Paqartësitë janë të lidhura me fjalët dhe shprehjet që janë shkruar njësoj, por kanë kuptime të ndryshme në varësi të kontekstit ose shqiptimit.

Defektet e të folurit shpesh e bëjnë të vështirë komunikimin pedagogjik, pavarësisht nëse vijnë nga mësuesit apo nxënësit. Defektet më të zakonshme të të folurit që e bëjnë komunikimin të vështirë në klasë janë: belbëzim, sigmatizëm, dyslalia, ton tepër i qetë i zërit, fjalim tepër i lartë, fjalor i pasaktë, etj.

Komunikimit jo-verbal shumë shpesh dhe në mënyrë të pajustificueshme i jepet rëndësi dytësore në procesin e mësimdhënies. Në mbështetje të pretendimit se një qëndrim i tillë ndaj komunikimit jo-verbal është i pajustificuar, sigurisht duhet të theksohet se realizimi i funksioneve kryesore të komunikimit verbal (i cili shihet si veçanërisht i rëndësishëm) është i pamundur pa shoqërimin e përshtatshëm jo-verbal. Në procesin mësimor, komunikimi jo-verbal konfirmon, mohon, zgjeron, ndryshon ose vlerëson një mesazh të shprehur verbalisht. Komunikimi jo-verbal shpreh emocionet, qëllimet, pritjet, si dhe qëndrimet ndaj mesazheve të shprehura në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe të menjëhershme.

Nëse e dimë se në procesin mësimor komunikimi synon t'i bëjë nxënësit të kuptojnë në mënyrë të qartë mesazhin arsimor, si dhe ta pranojnë atë dhe të veprojnë në përputhje me të, dhe nëse e dimë se kuptimi i mesazhit ndikohet ndjeshëm nga sjellja joverbale e mësuesit që shoqëron mesazhin, ky komunikim duhet të përqëndrohet në më shumë. Mësuesit duhet të mbajnë gjithmonë në mendje dhe të dinë se nuk është vetëm përmbajtja e folur që është e rëndësishme, por edhe sjellja jo verbale që shoqëron mesazhin.

Funksionet kryesore të komunikimit jo verbal janë: "shprehja e emocioneve, shprehja e qëndrimeve reciproke të personave në komunikim; duke paraqitur karakteristikat e veta; monitorim, mbështetje dhe plotësim të komunikimit verbal; zëvendesues për komunikimin verbal; shprehje konvencionale e llojeve të ndryshme të aktivitetit shoqëror "(Rot, 2004, 141).

Për përdorimin e saktë të komunikimit jo-verbal në mësimdhënie, është e nevojshme të njihen kanalet bazë nëpërmjet të cilave ai zbatohet. Kanalet bazë të komunikimit jo verbal janë: komunikimi pamor, shprehjet e fytyrës, gjuha e trupit, hapësira personale, paralanguazhi etj.

Sipas shumë autorëve, *komunikimi vizual* është kanali më i rëndësishëm i komunikimit jo-verbal në mësimdhënie. Ajo i referohet jo vetëm shikimit dhe kontaktit me sy, por edhe shikimit të shenjave të dobishme jo-verbale. Duke pasur parasysh se duke parë diçka, një individ sheh dhe regjistrohet, pranon shenja më të disponueshme jo-verbale, ky proces është jashtëzakonisht i rëndësishëm në procesin mësimor. Prandaj, duke parë, studentët mund të vëzhgojnë shenja dhe sinjale jo-verbale që mund të amplifikojnë, qartësojnë ose ndryshojnë shumë domethënien e mesazheve verbale të cilave u ekspozohen.

Shprehja e fytyrës është gjithashtu një nga kanalet e rëndësishme të komunikimit jo-verbal në mësimdhënie. Duke vëzhguar me kujdes shprehjen e fytyrës, të gjithë pjesëmarrësit në procesin e edukimit mund të mësojnë shumë si për njerëzit, ashtu edhe për ngjarjet që po diskutohen dhe shumë shpesh mund të njohin emocionet bazë të personit, fytyra e të cilit po vëzhgon.

Gjuha e trupit si një nga kanalet e komunikimit jo verbal përfshin shenjat e mëposhtme: prekjen, orientimin e trupit, gjestet e duarve dhe tundjen. Secila nga shenjat e mësipërme përdoret gjerësisht në shkollë, e cila flet për domethënien dhe gjerësinë e zbatimit të tyre.

Hapësira personale përfaqëson nivelin e afërsisë fizike që lejohet në varësi të afrimitetit të marrëdhënies me personin me të cilin po ndërveprojmë. Konteksti shoqëror, ndonjëherë i shkruar dhe ndonjëherë rregullat e pashkruara, rregullon distancën e individit në procesin e komunikimit. Në klasë, hapësira personale e nxënësit përcaktohet, para së gjithash, nga fëmija, aftësitë individuale të fëmijës, por edhe nga karakteristikat e personalitetit të tij. Në klasat më të reja, me nxënësit me aftësi më të ulta intelektuale, mësuesi shpesh detyrohet të afrohet me nxënësin se zakonisht. Sigurisht, çdo shkelje tjetër e hapësirës personale të nxënësve, çdo gjë që nuk ka për qëllim arritjen e qëllimeve arsimore, është e papranueshme dhe e papërshtatshme.

Paralanguazhi është një emër i zakonshëm për intonimin, theksin, pauzat dhe kohën, tonin emocional të zërit, theksimin dhe gabimet e të folurit, si belbëzimin, «aaa», «hm» e kështu me radhë. Zbatimi i këtyre aspekteve paralinguistike të të folurit në mësim është i shpeshtë dhe përdoret për të theksuar gjërat thelbësore, për të vënë në dukje dallimet ose ngjashmëritë, për të udhëzuar nxënësit të mendojnë, të kthejnë një deklaratë në një pyetje, etj. Përdorimi i shkathët i paralanguazhit mund të jetë një përdorim i madh në mësimdhënie, ndërsa improvizimi i çdo lloji mund të ketë pasoja jashtëzakonisht të dëmshme, kështu që arsimimi i mësuesve në këtë fushë është shumë i rëndësishëm.

Komunikimi verbal dhe jo-verbal janë, pra, njëlloj të rëndësishëm për pjesëmarrësit në procesin e edukimit. Marrëdhëniet ndërpersonale varen nga mënyra e komunikimit që realizohet në procesin mësimor dhe suksesi i komunikimit të realizuar dhe i gjithë punës mësimore varet nga marrëdhëniet e realizuara.

– **Komunikimi personal dhe jo-personal**

Komunikimi personal (lat. Persona, -ae = person, personalitet) është një formë e komunikimit në të cilën dy ose më shumë persona marrin pjesë pa ndonjë ndërmjetësim. Ky komunikim në klasë mund të bëhet në disa mënyra. Në marrëdhënien mësues-nxënës, mësues-mësues, nxënës-nxënës, mësues-grup, nxënës-grup, etj. Falë faktit që zhvillohet mes pjesëmarrësve në procesin e edukimit, drejtpërdrejt, pa ndërmjetës, është i pasur me emocione, mundëson një shkëmbim të pasur mendimesh dhe qëndrimesh, gjë që është e një rëndësie të veçantë për realizimin e qëllimeve mësimore.

Komunikimi jo-personal është komunikimi në të cilin mediat bazë të komunikimit janë mjete teknike, pajisje elektronike, sisteme mediale, sisteme multimediale, etj. Prandaj, komunikimi ndërmjetësohet nga ndonjë medium teknik ose jopersonal. Në modelet moderne të mësimit të organizuar të shkaktuara nga situata epidemiologjike globale, ky lloj komunikimi ka rëndësi të madhe dhe mund të thuhet se kohët e fundit është zhvilluar dhe përmirësuar edhe më shumë.

Duke pasur në mendje vlerën pedagogjike të komunikimit personal dhe jo-personal, mund të arrihet në përfundimin se këto dy lloje komunikimi në mësimdhënie duhet të kombinohen dhe të plotësojnë në mënyrë që përfundimi i mësimdhënies të jetë i suksesshëm.

– Komunikim i dyanshëm dhe i njëanshëm

Komunikimi i dyanshëm nënkupton komunikimin që bazohet në mundësinë e dhënies së komenteve reciproke midis pjesëmarrësve. Me feedback, subjekti që merr informacionin i përgjigjet informacionit që i është dërguar, duke konfirmuar në këtë mënyrë marrjen dhe kuptimin e informacionit që ka marrë. Në procesin mësimor, komunikimi dy-palësh më intensiv realizohet në marrëdhëniet midis një mësuesi dhe një nxënësi ose në marrëdhëniet midis një mësuesi dhe një grupi të vogël nxënësish. Në mënyrë që të arrihet një komunikim intensiv dhe me cilësi të mirë në dy mënyra, metoda e bisedës përdoret shpesh në mësimdhënie.

Komunikimi i njëanshëm në klasë është karakteristikë e mësimit tradicional dhe përfaqëson komunikimin që duhet kapërcyer dhe zëvendësuar nga komunikimi dy-palësh. Veçoria kryesore e këtij komunikimi është se ai zhvillohet në një drejtim, d.m.th., që informacioni gjatë komunikimit rrjedh vetëm nga një subjekt në tjetrin, domethënë, tek të tjerët, dhe jo anasjelltas. Veçoria kryesore e komunikimit një-palësh është mungesa e reagimeve. Megjithatë ky lloj komunikimi është kritikuar dhe konsiderohet më i pafavorshmi për mësimdhënien, ai është ende më mbizotëruesi në shkollën moderne.

– Komunikimi autoritar dhe demokratik

Komunikimi autoritar është karakteristikë e mësimit tradicional dhe pasuesve të autoritarizmit. Ajo karakterizohet nga dhënia e udhëzimeve dhe urdhrave strikte, si dhe informacioni i njëanshëm dhe kursi i para-përcaktuar dhe i rregulluar i komunikimit. Ajo përfaqëson komunikimin nga një pozicion hierarkik dhe karakterizohet nga një ton komandues, bindje e pakushtëzuar, përjashtimi i dëshirave, spontaniteti dhe liria. Studenti është në një pozitë të varur, pa të drejtë të shprehë lirisht nevojat dhe interesat e tij dhe pa mundësinë për të marrë pjesë aktivisht në mësimdhënie.

Komunikimi demokratik është karakteristikë e mësimdhënies moderne. Ajo bazohet në bashkëpunimin, iniciativën dhe veprimtarinë e studentëve. Barazia e të gjithë pjesëmarrësve në komunikim, aftësia për të shprehur nevojat, dëshirat dhe interesat individuale dhe për të ndërmarrë veprime në përputhje me to është një tipar i komunikimit demokratik. Komunikimi demokratik u jep nxënësve mundësinë të kenë dhe shprehin opinionet e tyre, të shprehin pikëpamjet e tyre dhe të komunikojnë lirisht si me mësuesin, ashtu edhe me njëri-tjetrin. Ky lloj komunikimi shpesh quhet komunikim simetrik-interaktiv, që do të thotë se nxënësi gjithmonë mund t'i drejtohet mësuesit në të njëjtën mënyrë siç bën mësuesi në komunikimin me nxënësin. Duke i vënë të gjithë pjesëmarrësit në

një bazë të barabartë, komunikimi demokratik krijon një klimë nxitëse dhe motivuese që luan një rol të rëndësishëm në procesin e të mësuarit.

– Plus- komunikimi, komunikimi i përshtatshëm, zero-komunikimi, minus-komunikimi dhe anti-komunikim

Ka *plus-komunikim* në mësimdhënie kur marrësi i mesazhit ka arritur një nivel më të lartë komunikimi sesa dërguesi i mesazhit. Ai siguron bazën për punë krijuese dhe është shumë i vlefshëm dhe i rëndësishëm për procesin e edukimit.

Komunikimi i përshtatshëm karakterizohet nga "shkëmbimi intensiv dhe dinamik i dyanshëm i informacionit midis mësuesve ose ndonjë burimi tjetër të njohurive, dhe studentëve" (Mijanović, 2004, 244). Ajo bën të mundur që cilësia më e lartë e mundshme e procesit të komunikimit të arrihet nëpërmjet shkëmbimit të informacionit dhe komenteve në kohë reale.

Zero-komunikimi bazohet në përdorimin ekskluziv të sensit të dëgjimit në mësimdhënie, që në fund të fundit rezulton në njohuri të pamjaftueshme të mesazhit dërguar studentit, si nga marrësi, ashtu edhe nga dërguesi. Vetë emri i këtij komunikimi thotë se ka një efekt shumë të dobët (jo) në procesin e edukimit.

Minus-komunikimi është karakteristikë e shkollës tradicionale dhe kushtëzohet nga një komunikim i pazëvenueshëm i imponuar dhe i papranueshëm me një drejtim për nxënësin. Në të, studentët marrin informacion të rrallë, sipërfaqësor, subjektiv dhe kryesisht të parakohshëm rreth arritjes së tyre, por vetë mësuesit gjithashtu nuk kishin një vështrim në kohë dhe të besueshëm në arritjen e studentit. Në këtë komunikim, mungesa e komenteve mbi arritjet rezulton në pranimin e pamjaftueshëm dhe sipërfaqësor të thelbit të mesazhit dërguar studentëve.

Anti-komunikimi është një lloj komunikimi në të cilin studentët kanë mundësi të shprehin mendimin e tyre dhe të argumentojnë kundër dërguesit të mesazhit nëse e shkruajnë të nevojshme. Ky lloj komunikimi pedagogjik u pengua dhe u shtyp në mënyrë të ashpër në shkollën tradicionale, shpesh me ndëshkim verbal dhe trupor, sepse ishte krejtësisht e papranueshme të kundërshtoheshin opinionet dhe argumentet ndaj asaj që paraqitej në mesazh.

– Komunikimi i drejtpërdrejtë dhe komunikimi në distancë të largët (telekomunikim)

Komunikimi i drejtpërdrejtë është komunikimi ballë për ballë midis njerëzve në të njëjtën dhomë. Ky lloj komunikimi është mbizotëruesi në shkollë dhe bazohet në kontaktin e drejtpërdrejtë midis pjesëmarrësve. Ai, pra, ofron mundësi për arritjen e komunikimit të dyanshëm dhe marrëdhënieve cilësore ndërpersonale midis pjesëmarrësve. Pavarësisht nëse ka karakter verbal apo jo verbal, ai ka epitetin e komunikimit intensiv dhe cilësor pedagogjik. Duke marrë parasysh përfitimet e komunikimit të drejtpërdrejtë, teoria didaktike dhe praktika ka filluar ta favorizojë atë, por edhe duke e kombinuar atë me lloje të tjera komunikimi, në varësi të kushteve dhe rrethanave që mbizotërojnë.

Komunikimi në distancë (telekomunikacioni) është një formë komunikimi midis dy ose më shumë njerëzve, të cilët nuk janë në të njëjtën dhomë ose vend dhe nuk mund të komunikojnë drejtpërdrejt ballë për ballë. Në këtë lloj komunikimi, përmbajtja edukative transmetohet nëpërmjet aplikimit të internetit, letrës, televizionit, librit, telefonit, etj. Disavantazhi kryesor i këtij lloj

komunikimi është mungesa e një komponenti emocional dhe e komunikimit të dyanshëm. Edhe pse ky lloj komunikimi është me rëndësi të madhe në situatat kur kontakti i drejtpërdrejtë midis pjesëmarrësve në procesin arsimor është i paaftë, hulumtimet didaktike tregojnë se shpesh ndodh që njerëzit e përfshirë në këtë komunikim shpesh ndihen të larguar, të vetmuar dhe të motivuar në mënyrë të pamjaftueshme.

– Komunikim i dhunshëm dhe jo i dhunshëm

Komunikimi i dhunshëm është një lloj komunikimi që karakterizohet nga britmat, imponimi i autoritetit, kërcënimet, fyerjet e madje edhe detyrimi. Ky lloj komunikimi synon arritjen e një qëllimi në dëm të palëve konfliktuale. Vetë komunikimi perceptohet si një mjet për të arritur fitoren mbi palët me të cilën ka një konflikt.

Ndryshe nga komunikimi i **dhunshëm**, **komunikimi jo i dhunshëm** karakterizohet nga mirëkuptimi, respekti, toleranca dhe bashkëpunimi në zgjidhjen e problemeve. Qëllimi i trajnimit të komunikimit jo të dhunshëm është të zhvillojë një ndërgjegjësim se konflikti nuk shkaktohet nga njerëzit por nga një problem. Komunikimi jo i dhunshëm është themeli për procesin e humanizimit të procesit mësimor dhe kjo çështje kohët e fundit ka marrë shumë vëmendje.

Modeli jo i dhunshëm i komunikimit ka emrin alternativ "gjuha e zemrës", "gjuha largpamëse (gjirafë)" ose "komunikimi i dhembshur". Të gjithë këta emra thonë se është komunikimi që lidh arsyen dhe ndjeshmërinë dhe se është i fokusuar në të kuptuarit e vetes dhe të tjerëve. Katër komponentët bazë të komunikimit jo të dhunshëm janë: perceptimet, ndjenjat, nevojat dhe kërkesat. Një veçori e rëndësishme e komunikimit jo të dhunshëm është përdorimi i mesazheve "mua" në vend të mesazheve "juve".

Një situatë e shpeshtë pedagogjike mund të paraqitet nëpërmjet modelit të komunikimit të dhunshëm dhe jo të dhunshëm: Nxënësi vazhdimisht vjen në klasë pa pajisjet e nevojshme për ushtrime gjeometrike.

Si shembull i komunikimit jo të dhunshëm në të cilin paraqiten qartë karakteristikat e mësipërme, mund të citonim këto:

Komunikimi i dhunshëm	Komunikim jo i dhunshëm
Sjellja jote është e papërgjegjshme.	Kur nuk i sjell aksesoret e tu në çdo mësim, tregon papërgjegjshmëri
Më duket sikur nuk të pëlqej.	Ndihem i habitur dhe i shqetësuar.
Ti më zemërove!	Duhet të respektojmë marrëveshjen tonë
Mos e bëj këtë të ndodhë përsëri!	Do të doja (do të thoshte shumë për mua) që të mos ndodhë më

Rosenberg përmend dallimet kryesore midis komunikimit jo të dhunshëm ("modeli gjirafa") dhe komunikimit të dhunshëm ("modeli i gjarprit") nëpërmjet pesë përcaktuesve:

1. liria e zgjedhjes kundrejt lirisë së pasojës,
2. vetëdisiplina kundrejt bindjes,
3. respekti për autoritetin kundrejt frikës nga ajo që mund të bëjë autoriteti,
4. kontrolli mjedisor kundrejt kontrollit të fëmijëve,

5. mbrojtje kundër përdorimit ndëshkues të forcës."

Këta përcaktues të komunikimit jo të dhunshëm janë shumë të rëndësishëm për procesin mësimor. Në mënyrë që komunikimi në klasë të ketë karakteristikat e komunikimit jo të dhunshëm dhe në këtë mënyrë të përfaqësojë një kontekst pozitiv dhe stimulues që inkurajon efikasitetin e gjithë procesit mësimor, është e nevojshme që ai: (1) të krijojë një klimë të tillë që nxënësit të angazhohen në të gjitha aktivitetet për motivimin e brendshëm dhe jo për kontrollin e jashtëm (2) nxënësit ndërtojnë sistemin e tyre të kontrollit dhe vetëkontrollit, dhe të mos e bazojnë sjelljen e tyre në modelin e shpërblimit dhe ndëshkimit (3) nxënësit e shohin vlerën dhe rëndësinë e njohurive dhe aftësive të siguruar nga autoriteti i tyre (4) të jenë të vetëdijshëm për shtrirjen midis mjedisit dhe nevojave zhvillimore të nxënësve (5) të përdorin metodën e ndëshkimit vetëm kur mbron studentin.

Parimet e komunikimit jo të dhunshëm në arsimin e lartë të mësimdhënies formojnë themelet e një klime nxitëse që ka një efekt motivues mbi studentët dhe i inkurajon ata të bëjnë përpjekje shpesh dhe të angazhohen në realizimin e objektivave të të mësuarit. Për këtë arsye, mësuesit duhet të zhvillojnë aftësi komunikimi jo të dhunshme.

Komunikim i efektshëm pedagogjik në arsimin e lartë

Një nga pyetjet e rëndësishme që një mësues modern duhet t'i paraqesë atij/vetes brenda vetëvlerësimit të punës mësimore është nëse komunikimi në procesin e tij/saj mësimor është efektiv? Në këtë kuptim, të gjithë ata që marrin pjesë në mësimdhënie duhet t'i njohin mirë cilësitë e komunikimit të efektshëm, që ta vënë atë në praktikë. Komunikimi efektiv është ai lloj komunikimi që karakterizohet nga marrëdhënia e vendosur ndërpersonale dhe cilësia e temave të komunikimit.

Marrëdhënia ndërpersonale në një komunikim efektiv në klasë karakterizohet nga kuptimi, ndjenja e kënaqësisë, përmirësimi i marrëdhënies, nisja e veprimit dhe ndikimit reciprok, mbështetja, empatia, etj.

Këto cilësi të marrëdhënieve ndërpersonale në komunikimin efektiv në klasë nënkuptojnë një prani minimale të konflikteve dhe aftësinë e mësuesve për të zgjidhur siç duhet situata të tilla. Është shumë e rëndësishme të theksohet se marrëdhënia ndërpersonale e komunikimit efektiv të mësimdhënies nuk është vetëm marrëdhënia midis mësuesit dhe nxënësit, por edhe marrëdhënia mes vetë nxënësve.

Përvoja emocionale në komunikim është një nga parakushtet e rëndësishme për komunikim efektiv. Kënaqësia i referohet pikërisht asaj që ndien një person kur komunikon. Ndjenja e pakënaqësisë ndikon negativisht në efektin e komunikimit dhe si ndjenja të dëshirueshme që shkaktojnë kënaqësi në komunikim janë: simpatia, dashuria, kënaqësia, përzemërsia, respekti, vlerësimi, etj. Nëse nuk ka kënaqësi në komunikimin në klasë, vihet në pikëpyetje efektshmëria e komunikimit.

Një parakusht tjetër i rëndësishëm për marrëdhënie ndërpersonale me cilësi të mirë në komunikimin efektiv në klasë është empatia. Si një formë e "projektimit të vetvetes në pozicionin e dikujt, duke u identifikuar me dikë" (Bratanić, 2003, 110) dhe si mirëkuptim dhe pranim i sigurtë i një personi siç është, empatia është premisë kryesore e efektivitetit të komunikimit në klasë. Sipas

këtyre veçorive, komunikimi empatik është i mundur nëse komunikimi karakterizohet nga: (1) një numër më i vogël i studentëve, (2) njohuritë e personave pjesëmarrës në të, (3) zhvilluar ndjeshmëri ndaj formave të ndryshme të sjelljes së manifestuar të pjesëmarrësve, (4) zhvilluar motivimin për të arritur lidhjen reciproke të pjesëmarrësve në procesin e komunikimit.

Komunikimi me përmbajtje dhe i efektshëm duhet të karakterizohet nga: (1) aftësia e dërguesit për të përcjellë mesazhin, (2) aftësia e marrësit për të marrë dhe kuptuar mesazhin, (3) të eliminonjë ose të minimizojë shpërqendruarit e komunikimit dhe (4) reagimet e efektshme.

Në mënyrë që këto veçori të arrihen me sukses në arsimin e lartë, është e rëndësishme, mbi të gjitha, që mësuesit dhe pjesëmarrësit e tjerë në procesin e komunikimit të përdorin terma dhe shprehje me kuptim të saktë. Në këtë kuptim, është e rëndësishme të merret parasysh kuptimi denotativ dhe konotativ i termave dhe shprehjeve sepse mospërputhja e tyre është një nga arsyt kryesore të keqkuptimit gjatë komunikimit. Kuptimet denotative janë kuptime përshkruese, të zakonshme për shumicën e njerëzve në një mjedis të caktuar kulturor, ndërsa kuptimet konotative janë kuptime personale që janë të qenësishme për secilin individ. Kështu, për shembull, kuptimi denotativ i fjalës arritje është ajo që mund të gjendet në një fjalor, enciklopedi dhe që pranohet nga shumica, ndërsa kuptimi konotativ i referohet interpretimit të arritjes që është e ndryshme nga individ në individ. Ekzistenca e një dallimi të rëndësishëm midis kuptimit denotativ dhe konotativ të një fjale është pengesa më e zakonshme për realizimin efektiv të aspektit të përmbajtjes së komunikimit në klasë, sepse procesi i komunikimit është efektiv në atë masë që përkthyesi ia atribuon të njëjtin kuptim shenjave si ai që i përdor ato. Ja pse është e rëndësishme që mësuesi të jetë i vetëdijshëm për lidhjen mes këtyre dy llojeve të komunikimit, t'i kontrollojë vazhdimisht dhe, nëse është e nevojshme, t'i lidhë ato.

Nëse shohim veçoritë e paraqitura të komunikimit efektiv dhe i interpretojmë ato nga aspekti i praktikës së drejtpërdrejtë, mund të arrijmë në mënyrë të qartë në përfundimin se komunikimi ekzistues i arsimit të lartë përqendrohet kryesisht në kuptimin e përmbajtjes, ndërsa më pak vëmendje u kushtohet ndjenjave, përmirësimit të marrëdhënieve dhe nxitjes së veprimit. Arsyja kryesore qëndron në faktin se realizimi i tyre është më kompleks dhe kërkon kompetenca didaktike dhe metodologjike dhe komunikuese të mësuesve. Për këtë arsye, kurset në të cilat studentët pajisen me njohuri moderne në fushën e pedagogjisë, didaktikës dhe komunikimit pedagogjik duhet të jenë pjesë e kurrikulat moderne të programeve të studimit të mësuesve.

Kapërcimi i çështjeve ekzistuese, domethënë, rritja e efektshmërisë së komunikimit pedagogjik në arsimin e lartë është e mundur nëpërmjet një qasjeje të ndryshme ndaj roleve të mësuesve dhe studentëve në procesin mësimor dhe komunikimin në të. Ndryshimet në rolet e mësuesve dhe nxënësve në procesin mësimor duhet të jenë, mbi të gjitha, të orientuara drejt kapërcimit të mangësive ekzistuese të komunikimit në klasë dhe përmirësimit të punës arsimore. Kështu, mësuesi duhet të zëvendësojë rolin e tij mësimor sa më shpesh të jetë e mundur me rolin e koordinatorit, ndihmësit, instruktorit të mësimdhënies aktive, krijuesit të marrëdhënieve të reja ndërpersonale, këshilltarit, partnerit, etj. Ky interpretim i rolit të ri të mësuesit është plotësisht i fokusuar si në përmbajtje ashtu edhe në aspektet ndërpersonale të komunikimit pedagogjik, gjë që krijon parakushte për përmirësimin e tij dhe organizimin më efikas. Rolet e reja të mësuesve vënë përpara tyre një numër të madh kërkesash në fushën e arsimit dhe trajnimit. Pasi procesi i arsimit të mësuesve nuk mund të mbulojë të gjitha rolet e deklaruara të mësuesve, zhvillimi i përhershëm

profesional i tyre është i nevojshëm. Përfshirja në procesin e zhvillimit profesional, natyrisht, duhet të jetë një iniciativë individuale e vetë mësuesve, ndërsa organizimi i arsimit duhet të planifikohet, organizohet dhe zbatohet në nivel shoqëror dhe në përputhje me politikën arsimore të vendit.

Karakteristikat e komunikimit efektiv në arsimin e lartë përfshijnë gjithashtu:

- Eliminimi i faktorëve objektivë dhe subjektivë që reduktojnë cilësinë e komunikimit si: mungesa e vëmendjes, kërkesat e paqarta; frikë, paragjykim rreth përmbajtjes së bisedës ose për personat me të cilët komunikon, etiketohet, përçmohet, kritikohet, sulmon, imponon mendimin ose vullnetin e tij, etj.
- Krijimi i një mjedisi stimulues që përfshin: respektin e ndërsjelltë, barazinë, pranimin e pakushtëzuar pa kritikë dhe gjykim, ndershmërinë dhe integritetin, respektin për nevojat e veta dhe të tjerëve.
- Qasja aktiviste në komunikim karakterizohet nga: inkurajimi i mendimeve, krijimi i zgjedhjeve, shkëmbimi i ideve dhe ndjenjave, inkurajimi i mendimit kritik, analitik dhe krijues, etj.
- Inkurajimi i dëgjimit aktiv nëpërmjet një marrëdhënieje cilësore me interlokatorin, respektimi i komenteve mbi të kuptuarit e mesazhit që dëshiron të përcillet, dhënia e udhëzimeve inkurajuese, pyetjet inkurajuese, etj.
- Respektimi i komunikimit të mësimdhënies me parimin e njerëzimit dhe demokracisë dhe parimin e individualizimit.
- Respekt për çdo student individual, aftësitë e tij individuale, nevojat dhe interesat.
- Fokusohuni në aktivitetet pozitive, rezultatet dhe sjelljen e studentëve nëpërmjet lavdërimit dhe vënies në pah të punës dhe angazhimit të studentëve.
- Inkurajimi i iniciativës së studentëve në procesin e komunikimit.
- Sigurimi i rikthimit në komunikim.
- Krijimi i një konteksti emocional pozitiv që karakterizohet nga çiltërsia, përzemërsia, ndershmëria dhe besimi në marrëdhënien mes mësuesve dhe nxënësve.

– Bashkëveprimi në komunikimin në klasë

Thelbi i komunikimit në arsimin e lartë është ndërveprimi, i cili është gjithashtu një parakusht për suksesin dhe cilësinë e tij. Ajo përfaqëson "ndërveprimin midis dy ose më shumë njerëzve, ose një personi me një burim të pajetë, në një proces qëllimi i të cilit është të përcjellë mesazhe (informacion) dhe të krijojë kushte për realizimin optimal (vetë) të një personi" (Bognar, 2002, 359). Bashkëveprimi si një tipar i komunikimit në klasë, përveç ofrimit të shumë-drejtimeve, siguron më së shumti reciprocitetin e veprimit të të gjithë pjesëmarrësve në procesin mësimor.

Mësimi bazohet në marrëdhëniet njerëzore dhe ndërveprimin që krijohen midis mësuesve dhe nxënësve (individualisht ose në grup). Pjesa më e madhe e ndërveprimit në arsim realizohet nëpërmjet komunikimit në mësimdhënie. Bashkëveprimi nënkupton një marrëdhënie aktive që zhvillohet midis dy ose më shumë njerëzve me qëllim të ndikimit në sjelljen e njëri-tjetrit. Kështu sigurohet ndërvarësia e ndërsjelltë e marrëdhënies që realizohet mes pjesëmarrësve të saj. Bashkëveprimi nënkupton ndërveprimin e njerëzve që kanë pikëpamje të caktuara rreth njëri-tjetrit dhe që përcaktojnë reciprokisht sjelljen e njëri-tjetrit. Meqë ndryshimi i sjelljes bazohet në qëndrimet reciproke, dhe mbështetet në përshtatjen e pjesëmarrësve të ndërveprimit, si për shkak të rrethanave

dhe karakteristikave të menjëhershme të pjesëmarrësve, ndërveprimi luan kështu një rol të rëndësishëm në organizimin e procesit mësimor.

Bashkëveprimi si proces ka karakteristikat e mëposhtme: (1) reciprociteti i perceptimit dhe vlerësimit dhe shfaqjet e tyre të dashurisë, d.m.m.t., të mospëlqyeshme; (2) bashkëpunimin dhe kompetencën si përmbajtje e përgjithshme e ndërveprimit; (3) marrëdhëniet midis pjesëmarrësve në bashkëveprim: dominimi, nënshtrimi, autoritarizmi (demokracia), toleranca (intoleranca), butësia (mizoria), pëlqimi (konflikti), miqësia (armiçësia); (4) mënyrat dhe proceset psikologjike të ndikimit reciprok në ndërveprim si: korroborigimi, imitimi, bindja, përputhja, nënshtrimi, etj., (5) mjetet dhe proceset në bashkëveprim si: shpërblimi, ndëshkimi, përdorimi i autoritetit; (6) rrjedhën e ndërveprimit ose sekuencën e aktiviteteve në proces, kushtshmërinë e një veprimi interaktiv (sjellje) ndaj të tjerëve midis pjesëmarrësve në bashkëveprim.

Këto aktivitete karakterizojnë ndërveprimin në klasë dhe në një masë të madhe e mundësojnë atë për të arritur me sukses objektivat dhe objektivat e caktuara të të mësuarit, i cili është një parakusht për mësimdhënien efikase. Ndërveprimi në mësimdhënie, siç e shohim, krijon një lidhje dhe kushtësim reciprok në aspektin e qëndrimeve dhe sjelljeve, si dhe në aspektin e shkëmbimit të informacionit, qëndrimeve dhe njohurive të fituara, që të gjitha kontribuojnë në cilësinë e të gjithë procesit mësimor.

Biseda është shumë e rëndësishme për bashkëveprimin në klasë. Biseda që zhvillohet midis pjesëmarrësve në procesin mësimor është një mjet i suksesshëm ndërveprimi. Gjatë bisedave si ndërveprime përdoren impulset didaktike të mëposhtme: të folurit, shprehjet e fytyrës dhe objektet, të cilat zgjerojnë fushën e të menduarit të studentit. Impulset e të folurit janë më të dëshirueshme kur reagimi i studentit është i pamjaftueshëm për të inkurajuar më shumë përpjekje dhe për të arritur një rezultat të kënaqshëm. Disa nga impulset më të zakonshme të të folurit janë, për shembull: *përpiqu të ma shpjegosh pak më saktë këtë, ndihmoje, shpjegoje pak më mirë, je afër...*

Impulset me shprehje ose gjeste të fytyrës, me përdorimin e duhur, janë një mjet shumë efektiv i bisedës, sepse kanë një efekt shumë pozitiv dhe nuk ndërhyjnë në punën e grupit. Vetëm një gjest si: lëvizja e kokës, shprehja e fytyrës, buzëqeshja e mësuesit, vetullat e ngritura etj. mund të kenë një efekt më të mirë dhe më domethënës se një tufë fjalësh të thëna. Impulset me objekte karakterizohen nga përdorimi i mjeteve mësimore dhe janë shumë të përshtatshme për ta bërë procesin mësimor më interesant dhe për të sjellë një lëndë të caktuar më pranë nxënësve. Zbatimi i impulseve didaktike kontribuon shumë në cilësinë e ndërveprimit në mësimdhënie. Për këtë arsye, shpesh në mësimdhënie përdoren modele të ndryshme bisedash. Një bisedë me pyetje-përgjigje (pyet mësuesi dhe nxënësi përgjigjet) nuk është mënyra më e mirë për të folur, sepse ndërveprimi i reduktuar në dy individë është i varfër. Një model disi më i dëshirueshëm i bisedës në mësimdhënie është një model në të cilin më shumë nxënës i përgjigjen pyetjes së mësuesit. Ky model gjithashtu nuk i plotëson kriteret për një bisedë në klasë me cilësi të mirë sepse, përveç ndërveprimit midis mësuesve dhe një numri të madh nxënësish, ende mungon ndërveprimi i nxënësve me njëri-tjetrin. Modeli më i dëshirueshëm i bisedës në klasë lidhur me arritjen e ndërveprimit cilësor është modeli në të cilin, bazuar në pyetjen e mësuesit (impulsit), ekziston një bisedë mes nxënësve. Roli i mësuesit është të kontrollojë se biseda nuk ndërpritet, domethënë, të udhëheqë nxënësit gjatë bisedës së tyre. Duke aplikuar këtë model të bisedës në klasë, komunikimi dhe ndërveprimi fitojnë në mënyrë të

konsiderueshme në fushëveprim dhe cilësi, gjë që ndikon drejtpërdrejt në efikasitetin e procesit mësimor.

Duke pasur parasysh cilësinë e ndërveprimit, mund të flasim për nivelet e mëposhtme të ndërveprimit midis pjesëmarrësve në komunikim:

- (1) Prania fizike (komunikimi joverbal, nivelet e ndryshme të lidhjes së brendshme);
- (2) Komunikimi veprim-reagim (pyetje-përgjigje, pa lidhje të brendshme, procesi i informacionit - pa ndikim);
- (3) Komunikimi empatik (empatia për të tjerët, përshtatja e komunikimit me ata me të cilët komunikojmë, informojmë dhe influencuojmë);
- (4) Dialogu (komunikimi reciprok empatik, ndikimi reciprok - komunikimi ideal njerëzor)" (Bratanić, 1990: 98).

Megjithëse të katër nivelet e ndërveprimit mund të gjenden në praktikë, është e rëndësishme të theksohet se nga aspekti i cilësisë, rolit dhe rëndësisë së tyre, komunikimi empatik dhe dialogu duhet të përpiqen në procesin mësimor.

Dëgjimi aktiv si bazë e komunikimit të efektshëm

Parakushti për komunikim efektiv në arsimin e lartë është dëgjimi aktiv. Edhe pse dëgjimi aktiv mbështetet në ndjenjën e dëgjimit, ai nuk mund të reduktohet në aftësinë pasive për të marrë tinguj ose informacion, sepse ajo kërkon domosdoshmërisht aktivitet intensiv njohës të dëgjuesit. Kjo do të thotë se gjatë bisedës ne tregojmë një dëshirë për të dëgjuar bashkëbiseduesin, ta shikojmë atë në sy, të mos e ndërpresim atë të dëgjojë me mirëkuptim, të tolerojë pikëpamjet ose opinionet që ndryshojnë nga tonat, të njohë ndjenjat e fshehura pas fjalive të shqiptuara nga folësi dhe të përpiqet të inkurajojë personin tjetër për të shprehur nevojat, opinionet e tyre, emocione (Galina, 2013).

Dëgjimi aktiv ka dy faza: njohja e informacionit bazë që transmetohet dhe përdorimi i këtij informacioni në një kontekst më të gjerë komunikues. Si një aftësi komunikimi, presupozohet që bashkëbiseduesi ose dëgjuesi të bëjë përpjekje të caktuara mendore në mënyrë që të përpiqet të kuptojë nivele të ndryshme të mesazheve, nga verbale në ato të shprehura nga heshtja (Purić, 2016).

Nga aspekti i procesit mësimor, në varësi të qëllimit të caktuar dhe përmbajtjes së punës mësimore, dëgjimi aktiv në arsimin e lartë ka karakter informues, kritik, reflektues dhe argëtues (Radojević, 2015) sepse ofron parakushte për kuptim efektiv, kujtesë, analizë dhe vlerësim, krijon marrëdhënie, krijon një mjedis argëtues, etj.

Kur flasim për dëgjimin aktiv si një parakusht për komunikimin efektiv pedagogjik, Brillhart et al. listojnë cilësitë e mëposhtme të një dëgjuesi të mirë që janë veçanërisht të rëndësishme në arsimin e lartë:

- a) Një dëgjues i mirë i kushton vëmendje kontekstit në të cilin thuhet diçka,
- b) Një dëgjues i mirë i kushton vëmendje ndjenjave të oratorit,
- c) Një dëgjues i mirë bën pyetje për t'ia bërë të qartë çdo gjë atij,
- d) Interpretin heshtjen dhe pauzë siç duhet dhe reagon në përputhje me komunikimin (Brillhart, Galanes dhe Adams, 2001, f. 54)

Sipas karakteristikave individuale në procesin e dëgjimit, mund të përmendim katër preferenca dominuese të dëgjimit:

- 1) Dëgjuesit e orientuar nga njerëzit - kujdesen për atë se si sjellja e tyre e dëgjimit ndikon në sjelljen e prezantuesit dhe pjesëmarrësve të tjerë në procesin e komunikimit. Ata tregojnë kujdes dhe asnjë kritikë ndaj prezantuesit.
- 2) Dëgjuesit e orientuar drejt veprimit - kryesisht fokusohen në veprimin fizik: të tilla si demonstrimi, vizatimi, përgatitja e materialeve, shkrimi, etj.
- 3) Dëgjues të orientuar në kohë - kujdesuni për orarin e aktiviteteve dhe kohën për zbatimin e tyre.
- 4) Dëgjuesit e orientuar drejt përmbajtjes – kënaqen duke analizuar gjërat që kanë dëgjuar dhe janë të interesuar në burime nga të cilat mund të mësojnë më shumë rreth temës së komunikimit.

Në arsimin e lartë, këto preferenca të dëgjimit i japin mundësi mësuesit të aktivizojë studentët me preferenca të ndryshme, në përputhje me përmbajtjen e mësimit, qëllimin dhe objektivat e përcaktuara, por gjithashtu i ndihmon ata të ndërtojnë dhe zhvillojnë karakteristikat e preferencave të tjera dhe t'i vënë ata në shërbim të dëgjimit aktiv.

– Pengesa për të dëgjuar aktivisht

Gjatë procesit të mësimdhënies mund të ndodhin pengesa të ndryshme për të dëgjuar aktivisht. Shpeshtësia dhe karakteri i tyre varen nga karakteristikat individuale të nxënësve, përmbajtja e komunikimit, por edhe aftësitë komunikuese të mësuesve dhe nxënësve. Shpeshtësia e këtyre pengesave në arsimin e lartë mund të reduktohet në minimum nga planifikimi dhe zbatimi i duhur i procesit mësimor, me kusht që pjesëmarrësit në procesin e komunikimit të kenë një nivel të lakmueshëm të aftësive komunikuese.

Pengesat më të zakonshme për dëgjimin aktiv në arsimin e lartë janë:

- (1) *Pseudo-dëgjimi* i cili nënkupton vëmendjen e rreme dhe përqendrimin gjatë komunikimit i cili fsheh mungesën aktuale të vëmendjes në komunikim. Manifestohet më shpesh nga disa gjeste të shpeshta si tundja, ngritja e vetullave etj.;
- (2) *Digressioni* (dalja nga tema) nënkupton përqendrimin në disa devijime, d.m.th., duke u larguar nga tema kryesore në çështje dhe tema dytësore dhe më pak të rëndësishme;
- (3) *Fokusi në gjëra të parëndësishme dhe shpërqëndruese* është një fenomen që karakterizohet nga të drejtuarit e vëmendjes në zhurmat që shoqërojnë komunikimin (zhurmë, muzikë, objekte në dhomë, dritë, temperaturë, ajër, troba dhe pamjen e bashkëbiseduesit);
- (4) *Dëgjimi me një shtresë të vetme ose sipërfaqësore*, i cili karakterizohet nga dëgjuesi që dëgjon vetëm një pjesë të informacionit dhe drejton memorizimin e vëmendjes në mënyrë që të lërë përshtypjen se ai ka marrë pjesë aktivisht në të gjithë bisedën;
- (5) *Dëgjimi përzgjedhës* - kur dëgjuesi dëgjon vetëm atë që ai është veçanërisht i interesuar, gjë që mund të jetë nga dobia më e madhe për të, etj.;
- (6) *Refuzimi përzgjedhës* - kur dëgjuesi përqendrohet në tema që nuk dëshiron t'i dëgjojë dhe në pjesën e bisedës kur flitet, ai "përrjashtohet" ose tërhiqet;
- (7) *Ndërpres ose interjektoje dikë* - kur dëgjuesi mezi pret mundësinë për të thënë diçka dhe e ndërpret dikë gjatë një faze të bisedës jo të destinuar për bashkëveprim dhe komunikim të dyanshëm;

- (8) *Dëgjimi në "pritë"* - është karakteristikë e dëgjuesit që dëgjon prezantuesin në mënyrë që ta sulmojë sa herë që i duket se fjalët e tij mund të merren në pyetje;
- (9) *Dëgjimi mbrojtës* nënkupton një dëshirë të vazhdueshme të dëgjuesit për të mbrojtur veten mendërisht, verbalisht ose aktivisht nga çdo gjë që ai percepton në komunikim si një lloj të caktuar sulmi;
- (10) *Shumë i shpejtë për të përfunduar* është një lloj taktike që studentët përdorin për të shkurtuar ose ndërprerë rrjedhën e komunikimit pedagogjik. Duke nxjerrë përfundime tepër shpejt, shpesh e ndërpresin me dashje oratorin, me qëllim që t'i tregojnë se e kuptuan dhe arritën në përfundime për një temë të caktuar, madje edhe para përfundimit të prezantimit.

Nëse shohim rreziqet apo pengesat e sipërcituara që shoqërojnë dëgjimin aktiv në mësimdhënie, është e rëndësishme të theksohet se mësuesit me kompetencat e tyre komunikuese dhe didaktike-metodologjike mund t'i identifikojnë me sukses këto fenomene dhe t'i parandalojnë ato. Për të parandaluar ndodhjen e këtyre pengesave dhe për të inkurajuar dëgjimin aktiv në arsimin e lartë, teknika të shumta mund të përdoren me sukses për të inkurajuar dëgjimin aktiv.

– Teknika për të inkurajuar dëgjimin aktiv në arsimin e lartë

- (1) *Duke parafrazuar e përsëritur atë që thuhet me fjalët e veta.* Duke përdorur këtë teknikë, mësuesi shumë efektivisht mund të kontrollojë nëse nxënësi e kupton se çfarë po thuhej apo nëse ai ishte një dëgjues aktiv dhe ta motivojë atë për të vazhduar me përfshirjen njohëse dhe emocionale;
- (2) *Përmbledhja* - nxjerrja në pah e sendeve kryesore, dhe pjesët e informacionit të përmendura në bisedë ose përsëritja e temës dhe ndjenjave kryesore që shfaqen ose shprehen oratori;
- (3) *Duke bërë pyetje* - bëjini një pyetje studentit dhe vendoseni atë në gjendje të vazhdojë të flasë dhe të paraqesë në mënyrë që të marrë një përgjigje të plotë që do të parandalonte keqkuptimin;
- (4) *Sqarim* - nënkupton aftësinë e bërjes së pyetjeve pozitive në mënyrë që ta motivojë studentin, ta inkurajojë atë të shprehë ose të sqarojë opinionin, pozicionin apo vlerësimin e tij dhe të sqarojë më tej, t'i shpjegojë ato;
- (5) *Riwording* mesazhet - riwording mesazhet që ju keni marrë nga studentët për të kontrolluar se keni dëgjuar dhe kuptuar atë mirë;
- (6) *Inkurajimi, nxitja* - inkurajimi i studentëve për të investuar përpjekje dhe angazhim shtesë rreth përmbajtjes së komunikimit dhe angazhimit të tyre mendor për të parë marrëdhëniet dhe marrëdhëniet shkak-pasojë, ose për të shprehur një qëndrim kritik rreth problemit të komunikimit;
- (7) *Lehtësimi* - një proces i inkurajimit të studentëve për të folur sa më shpesh të jetë e mundur duke përdorur shenja verbale dhe jo-verbale që i bëjnë të ditur se ne jemi duke dëgjuar me kujdes (sy hapur, supe të ngritura, ,, hm ..., po, aha ...);
- (8) *Të dëgjosh pa dënim* - tregojni studentëve se ne i afrohem bisedës pa paragjykime dhe me një qëndrim të hapur për të dëgjuar mendimin e të tjerëve, pavarësisht nëse ajo është në kundërshtim me tonën;
- (9) *Komunikimi empatik* - tregojnë se ju jeni të aftë për të parë gjërat nga pozita e studentëve, për të kuptuar qëndrimet, opinionet dhe ndjenjat e tyre, domethënë, për të vënë veten në "këpucët e tyre";
- (10) *Reflektimi* - jepuni studentëve mendimin tuaj rreth veprimeve dhe ndjenjave të tij në mënyrë që ata të dinë se çfarë efekti kanë lënë veprimet e tyre mbi ju;

- (11) *Konfirmimi ose vlerësimi* - konfirmojnë apo vlerësojnë qartë qëndrimin ose veprimin e studentit dhe kështu tregojnë respekt dhe vlerësim, në mënyrë që t'i motivojnë më tej që të dëgjojnë aktivisht.

Përdorimi i teknikave për inkurajimin e dëgjimit aktiv siguron përfshirjen mendore dhe emocionale të studentëve në procesin e komunikimit, ndërveprimin dhe komunikimit efektiv.

Zgjidhja konstruktive e konfliktit si një parakusht i komunikimit efektiv në klasë

Konflikti mund të përkufizohet si mosmarrëveshje ndërpersonale e cila karakterizohet nga konflikti i hapur ose latent midis njerëzve me interesa të ndryshme dhe mosmarrëveshje të theksuara rreth realizimit të qëllimeve, objektivave ose aktiviteteve të caktuara. Konfliktet janë pjesë e jetës së përditshme të të gjithëve ne dhe kërkojnë një qasje të përkushtuar në kapërcimin e tyre sepse sjellja e njerëzve në situata konfliktit varet nga shumë faktorë të tillë si personi me të cilin kemi rënë në konflikt, shkaku, kursi dhe përmbajtja e konfliktit.

Konfliktet mund të ndahen në: konflikte të brendshme, konflikte ndërpersonale të bashkëmoshatarëve, konflikte mësues-nxënës, konflikte familjare dhe konflikte me të panjohur. Mësuesi, si një faktor kyç në mësimdhënie, duhet të dijë domosdoshmërisht veçoritë thelbësore të konfliktit dhe mënyrat e reagimit në mënyrë që të zgjidhë me sukses situatat në të cilat lindin konflikte në punën e tij / saj arsimore. Tre modelet bazë të zgjidhjes së konfliktit janë:

Fitore-fitore: zgjidhje që i ofrojnë secilës palë një përfitim të caktuar;

Fitore-humbje: zgjidhjet në të cilat njëra palë ka disa përfitime në kurriz të tjetrës;

Humbje-humbje: zgjidhje në të cilat asnjëra palë nuk përfiton.

Megjithëse zgjidhja e konflikteve sipas modelit win-win është më e vështira për t'u arritur, mësuesi me kompetencat e tij sociale duhet të përpiqet kurdoherë për këtë qëllim. Megjithatë, është e rëndësishme të dimë se dy modelet e tjera kanë gjithashtu vlerë të rëndësishme arsimore në situatat kur nxënësit duhet të tërheqin vëmendjen ndaj dëmshme të pjesëmarrjes aktive në konflikte.

Zbatimi me sukses i mësimëve kërkon që mësuesi të njohë mirë mënyrat si të reagojë ndaj konflikteve dhe të bëjë zgjedhjet e duhura në përputhje me situatën specifike. Stilet kryesore të reagimit në një situatë konfliktit janë:

Tërheqja është një mënyrë pasive reagimi dhe nënkupton shmangien mendore të konfliktit dhe duke besuar se konflikti do të zhduket vetë. Megjithëse tërheqja nga situatat e konfliktit duhet shmangur sepse konflikti sigurisht që do të rishtohet në të ardhmen, ky model reagimi është i dobishëm në rastet kur konflikti nuk është i rëndësishëm dhe kur siguron që një detyrë të përfundojë.

Koncesioni është përshtatja me palën tjetër dhe karakterizohet nga shqetësimi për interesat dhe nevojat e palës tjetër. Të dy palët priren të reduktojnë dallimet midis tyre dhe të theksojnë ngjashmëritë. Krijohet një harmoni e dukshme, por thelbi i problemit lihet pas dore.

Kompromisi është gatishmëria për të dhënë diçka në këmbim të diçkaje tjetër dhe më së shpeshti nënkupton një zgjidhje të shpejtë të ndërsjelltë që pjesërisht i kënaq të dyja palët. Në këtë model kërkohet një zgjidhje e pranueshme, jo optimale.

Bashkëpunimi është një konfrontim i hapur me konfliktin dhe një fokus në një zgjidhje të kënaqshme reciproke. Si mënyra më efektive për të zgjidhur konfliktet, bashkëpunimi bazohet në analizën e dallimeve midis palëve në konflikt, gjetjen dhe zgjidhjen e problemeve në mënyrë që të dyja palët të përfitojnë.

Mënyrat e zgjidhjes së konflikteve që duhet të shmangen veçanërisht në mësimdhënie janë: konkurrenca/ konflikti dhe akomodimi hedonistik.

Konkurrenca është përdorimi i pushtetit për të arritur qëllimin e tij dhe karakterizohet nga një orientim drejt interesave personale dhe një neglizhencë e plotë e njerëzve të tjerë. Kjo është mënyra më pak e dëshirueshme për të zgjidhur konfliktet dhe duhet shmangur në mësimdhënie.

Strehimi hedonist nënkupton prirjen e mësuesit për të kënaqur të dyja palët në konflikt, edhe kur kërkesat janë jorealiste. Kjo është mënyra e gabuar dhe mund të thellojë konfliktin.

Mësuesit dhe të gjithë ata që janë të angazhuar drejtpërdrejt apo tërthorazi në procesin arsimor duhet të përqëndrohen në zgjidhjen konstruktive të konfliktit. Baza e kësaj qasjeje është:

- 1) decentring - duke i parë gjërat nga perspektivat e të tjerëve?;
- 2) izolojnë problemet nga konflikti;
- 3) pamje anësore - qasje anësore ndaj problemit;
- 4) shprehje të qarta të ndjenjave; përkthimit për nevojat;
- 5) të formulojë kërkesat ose pritjet;
- 6) duke kërkuar mënyra alternative për të përmbushur nevojat për të dyja palët në konflikt;
- 7) duke kërkuar dhe arritur konsensus;

Aftësitë që presuposojnë zgjidhjen konstruktive të konfliktit që mësuesit duhet të zhvillojnë si gjatë edukimit formal ashtu edhe nëpërmjet zhvillimit profesional dhe vetë-edukimit të vazhdueshëm janë:

- 1) dëgjimi aktiv dhe refleksiv / dëgjimi me empati;
- 2) përkthimin e deklaratave të të dyja palëve në konflikt në gjuhën e nevojave dhe ndjenjave;
- 3) përkthimi i ti - fjalimit dhe me - të folurit;
- 4) vetë-respekti - nevojat thelbësore;
- 5) respekti për personin tjetër – nevojat e tij/saj thelbësore;
- 6) duke u fokusuar në problemin (teknika këtu dhe tani);
- 7) duke shprehur qartë ndjenjat dhe nevojat e veta në lidhje me problemin;
- 8) respektin për personin tjetër dhe kujdesin për të/saj në konflikt;
- 9) duke marrë përgjegjësinë për sjelljen e tij.

Falë aftësive të mësipërme dhe orientimit drejt zgjidhjes konstruktive të konflikteve, mësuesit mund të sigurojnë numrin minimal të konflikteve dhe t'i zgjidhin ato me sukses kur ato ndodhin.

Referime

- Marrë më 2001. ^ Brilhart, J. K., Galanes, G. J., and Adams, K. (2001). *Diskutimi i grupit Effektive: Teoria dhe Praktika*. McGraw-Hill.
- Bognar, L. and Matijević, M.(2002). *Didaktika* [Didaktikë]. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (2003). *Mikropedagogija* [Mikropedagogjia]. Zagreb: Školska knjiga.
- Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R., & Tai, T. (2015). *Elementet e praktikës efektive për mentorim*. E katërta. Boston, MA: MENTOR: Partneriteti Kombëtar i Mentorimit
- Đorđević, J.(2004). Nastava kao proces poučavanja, učenja i komunikacije. *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi* [Mësimi si proces i mësimdhënies, mësimi dhe komunikimi. *Komunikimi dhe media në mësimdhënien moderne*]. Jagodina:Učiteljski fakultet.
- Marrë më 2013. ^ Eller, L. S., Lev L. E., & Feurer, A. (2013). *Komponentët kryesorë të një marrëdhënieje të efektshme mentorimi: Një studim cilësor*. Marrë nga <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3925207/>
- James, R., & Baldwin, G. (1999). *11 Praktika të Mbikëqyrësve Efektivë Pasuniversitarë*. Melbourne: Qendra për Studimin e Arsimit të Lartë dhe Shkolla e Studimeve Të Diplomuara, Universiteti i Melburnit.
- Jucovy, L., & Garringer, M. (2008). *ABC-të e Mentorimit të Bazuar në Shkollë: Strategji efektive për ofrimin e mentorimit cilësor të të rinjve në shkolla dhe komunitete*. Portland, OSE: Qendra Kombëtare e Mentorimit.
- Jovanović, M., Vukić, M. (2020). Komunikimi aspekt mentorskog odnosa u visokoškolskom obrazovanju [Aspekti i komunikimit të marrëdhënies mentoruese në arsimin e lartë]. *Nastava i vaspitanje*, 69(1), 471-489.
- Kulić, R., Despotović, M.(2004). *Uvod u andragogiju* [Hyrje në andragogji]. Beograd: Svet knjige.
- Marrë më 2011. ^ Lechuga, M. V. (2011). *Marrëdhëniet mentoruese të studentëve: Rolet dhe përgjegjësitë e perceptuara të mentorëve*. *Arsimi i lartë*, 62(6), 757-771.
- Marrë më 2004. ^ Mijanović, N. (2004). Uloga komunikacije u organizovanju savremene nastave i učenja. *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi* [Roli i komunikimit në organizimin e mësimi dhe mësimi modern. *Komunikimi dhe media në mësimin modern*]. Jagodina:Učiteljski fakultet.
- Marrë më 2017. ^ Polić, I. (2017). *Metode uspešne komunikacije* [Metodat e komunikimit të suksesshëm]. Zagreb: Učiteljski fakultet, Završni rad.
- Marrë më 2016. ^ Purić, D. (2016). Faktori aktivnog slušanje dece predškolskog uzrasta [Faktorët e dëgjimit aktiv të fëmijëve parashkollorë]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, 4, 297-314.
- Marrë më 2015. ^ Radojević, T. (2015). *Pedagoški aspekti razvijanja komunikacionih kompetencija učenika u osnovnoj školi* [Aspektet pedagogjike të zhvillimit të aftësive komunikuese të nxënësve në shkollën fillore]. Univerzitet u Prištini: Filozofski fakultet, Doktorska disertacija
- Rosenberg, B.M. (2006). *Nenasilna komunikacija – jezik života* [Komunikimi jo i mëshirshëm - gjuha e jetës]. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja* [Shenjat dhe kuptimet]. Beograd: Platoni.
- Reardon, K.(1998). *Interpersonalna komunikacija* [komunikimi ndërpersonal]. Zagreb: Alinea.
- Stevanović, M.(2004). *Škola po mjeri učenika* [Mësim i përshtatur për nevojat e nxënësve]. Varaždinske Toplice:Tonimir.

- Marrë më 2003. ^ Suzić,N.(2003). Efikasna pedagoška komunikacija [Komunikim efektiv pedagogjik]. *Nastava i vaspitanje*, 2-3.
- Marrë më 2005. ^ Suzić, N.(2005). Pedagogjia za XXI vijek [Pedagogjia për shekullin e 21-të], TT Centar, Banja Luka, str.175.
- Marrë më 2001. ^ Terwel, J. et al. (2001). Proceset e të mësuarit bashkëpunues të studentëve: Një perspektivë shumëgjuhëshe longitudinale. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 619-645.

Shtojca 1: Skenari i një teme mësimi: Dëgjimi aktiv në klasë

Tema e mësimit:	DËGJOJNË AKTIVISHT NË KLASË
Përmbledhje e përmbajtjes:	Karakteristikat e dëgjimit aktiv; Preferencat e dëgjimit; Pengesat për të dëgjuar aktivisht në mësimdhënie; Teknikat për të inkurajuar dëgjimin aktiv.
Objektivat	Të kuptojmë cilësitë e dëgjimit aktiv në klasë; - Duke u njohur me preferencat e dëgjimit dhe mundësinë e përdorimit të tyre në procesin mësimor; - Duke u trajnuar për të identifikuar në mënyrë efektive pengesat për të dëgjuar aktivisht në mësimdhënie dhe për të marrë masa për t'i trajtuar ato; - Adoptimi dhe trajnimi praktik për zbatimin e teknikave për inkurajimin e dëgjimit aktiv.
Synimet e të mësuarit	Pritet që pas këtyre mësimëve nxënësit të jenë në gjendje të: 1) të kuptojë karakteristikat e dëgjimit aktiv në mësimdhënie dhe të ndërtojë një marrëdhënie aktive ndaj tyre; 2) të njohë preferencat e dëgjimit dhe mundësitë e përdorimit të tyre efikas në procesin e mësimdhënies; 3) të identifikojë pengesat për të dëgjuar aktivisht në mësimdhënie dhe të marrë masat e duhura për t'i eliminuar ato; 4) të aplikojë teknikat e inkurajimit të dëgjimit aktiv në praktikën mësimore.
Metodat e instruksioneve	- Bisedë (diskutim), Demonstrim, Prezantim gojor (përshkrim, shpjegim, të folur), Dokumente praktike dhe ilustruese.
Lloji i instruksioneve	- Grup, Frontal dhe Individual
Mjete ndihmëse për mësimdhënien	- Letër me ngjyra, shënues, kuti - Materiali për të mësuar: - Marrë më 2005. ^ Suzić, N. (2005). Pedagogjia za XXI vijek [Pedagogjia për shekullin e 21-të], Banja Luka : TT Centar, f. 183 në dispozicion në https://www.academia.edu/7077733/Nenad_Suzic_Pedagogjia_za_21_vijek - Bognar, L. (1998). Govor nenasilja [Fjalim jo i dhunshëm]. Osijek, f.36. (Lista Radni "Znaš li slušati" [Fletë pune "A mund të dëgjoni"]) në dispozicion në https://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Govor%20nenasilja_0.pdf - Fletë pune për teknikat për të inkurajuar dëgjimin aktiv: http://treninzi.rs/tehnike-aktivnog-slusanja/ http://www.obukeikursevi.com/vestina-aktivnog-slusanja/ - Fletë vlerësimi (pjesë e skenarit të mësimit)

MËSIMI KRYESOR: 8:30 – 10:00

PJESA HYRËSE E MËSIMIT: 08:30-08:45

Pjesa hyrëse e mësimit ka për qëllim t'i motivojë nxënësit të mendojnë për karakteristikat e dëgjimit aktiv në mësim.

Mësuesi: u siguron nxënësve fletën e punës nr. 5 të përgatitur, të cilën e mbushin në mënyrë anonime, bazuar në përvojën e tyre.

Studentët: plotësoni fletën e punës që përmban pyetje për disa elemente të dëgjimit aktiv cilësor, si: *A e shikoni personin që flet? A i dëgjon dhe i përdor shprehjet dhe gjetet e fytyrës? A mendoni për atë që po thotë personi? A të vjen keq për atë person? A bën pyetje nëse nuk kupton diçka? A përpiqesh ta vësh veten në pozicionin e atij personi? A e ri-interpreton herë pas here atë që po thotë personi për t'u siguruar që të kuptosh mirë? A e ndihmon një person të sqarojë problemin e tyre? A e mbështet një person që ta zgjidhë vetë problemin e tij?* Përveç këtyre pyetjeve në fletën e punës, studentët mund të shtojnë edhe disa mënyra të tjera që mund t'i përmirësojnë aftësitë e tyre të dëgjimit.

Pasi nxënësit mbushin fletën e punës dhe e vendosin në kutinë mbi tavolinë, mësuesi nxjerr fletët dhe të gjithë së bashku analizojnë se sa nxënës po shohin personin që flet, duke përdorur shprehjet e fytyrës, etj. Në bazë të rezultateve, të gjithë i vlerësojnë rezultatet së bashku dhe arrijnë në përfundimin se cilat elemente të dëgjimit aktiv në mësim mund të përmirësohen. Mësuesi thekson se kjo do të mësohet në mësimin e sotëm. Mësuesi përcakton se çfarë është dëgjimi aktiv dhe thotë se si ndryshon nga dëgjimi i zakonshëm dhe i përditshëm.

Në këtë pjesë të klasës, **ata nuk** analizojnë pyetjen e hapur nga lart - Si mund të përmirësohet dëgjimi.

PJESA KRYESORE E MËSIMIT: 08:45- 09:50

Pjesa e parë: 08:45 -09:15

Mësuesi: i ndan nxënësit në 9 grupe. Çdo grup merr materiale mësimore që lidhen me:

1) grupet 1-4: një preferencë dëgjimi: Orientimi ndaj njerëzve, Orientimi ndaj përmbajtjes, Orientimi në rrjedhën e kohës, Orientimi i Veprimit;

2) grupet 5-9: një nga pengesat për dëgjimin aktiv: Pseudo-dëgjimi; Digresion; Përqëndrohu në irrelevantat dhe shpërqëndruesit; Dëgjimi mbrojtës; Shumë shpejt për të përfunduar.

Materiali i të mësuarit të cilin grupet e përdorin është në të vërtetë ekstrakte në preferencat e dëgjimit dhe pengesat për dëgjimin aktiv nga: Suziç: Pedagogjia për shekullin e 21-të, p. 184,185, 186.

Pas shpërndarjes së materialeve, mësuesi përcakton kohën e punës në grup (20 min) dhe ndan detyrat që nxënësit duhet të kryejnë brenda punës në grup. Mësuesi u thotë anëtarëve të grupit t'i ndajnë vetë këto detyra.

Puna e grupit studentor:

Detyrat për nxënësit nga grupet 1-4:

- 1) të analizojë vetitë e preferencës së dëgjimit dhe të përmbledhë veçoritë bazë të tij;
- 2) të krijojë një shembull të preferencës së deklaruar nga pozicioni i një studenti;
- 3) tregojnë një shembull të preferencës së deklaruar nga pozita e mësuesit.

Detyrat për studentët nga grupet 5-9:

- 1) paraqesin veçoritë thelbësore të pengesave për dëgjimin aktiv;
- 2) të krijojë një shembull të pengesës së deklaruar nga pozita e një studenti;
- 3) tregojnë një shembull të pengesës së deklaruar nga pozita e mësuesit.

Pas punës në detyrat, grupet përmbledhin rezultatet dhe përfundimet e punës së tyre (10min) duke rënë dakord se si do ta paraqesin këtë.

Pjesa e dytë: 09:15 - 9:45

Mësuesi: Shpjegon se nxënësit kanë mësuar rreth 4 preferencave të dëgjimit të përcaktuara nga Kiti

Uatson dhe pengesat më të zakonshme për të dëgjuar aktivisht në klasë dhe hap një prezantim plenar në të cilin nxënësit do të paraqesin rezultatet e punës në grup.

Prezantimi i grupeve: (30 minuta)

Së pari, grupet 1-4 paraqesin karakteristikat e preferencave të dëgjimit dhe japin shembuj nga pozita e nxënësve dhe mësuesve, të ndjekur nga grupet 5-9 të cilët paraqesin pengesat më të zakonshme të dëgjimit aktiv dhe shembuj nga pozita e mësuesve dhe nxënësve.

Gjatë prezantimit plenar nga grupet, mësuesi koordinon dhe udhëheq nxënësit.

PJESA E FUNDIT E MËSIMIT (9.45-10.00)

Diskutim mbi përfundimet dhe theksimi i vlerës së tyre aplikative në praktikën e menjëhershme të mësimdhënies.

Mësuesi flet për:

- 1) rëndësinë e preferencave të dëgjimit në mësimdhënie dhe mundësinë e përdorimit të tyre efikas;
- 2) aftësitë e mësuesve për të njohur pengesat e dëgjimit aktiv dhe për të përmirësuar aftësitë e tyre në këtë fushë.

Studentët marrin pjesë aktivisht në diskutim duke ndarë përvojat e tyre dhe dilemat që mund të kenë pas përfundimit të caktimeve.

USHTRIMET: 10:15-11:00

PJESA HYRËSE E MËSIMIT (10:15-10:20)

Mësuesi: u thotë nxënësve se ka shumë teknika për të inkurajuar dëgjimin aktiv. Ai vë në dukje se përzgjedhja e tyre varet nga numri i nxënësve, nga natyra e përmbajtjes që mësohet në klasë, por edhe nga karakteristikat e çdo individi. Ai u shpjegon studentëve se ata do të njihen me teknikat kryesore dhe do t'i prezantojë ata me çështjet organizative të punës në grup.

PJESA KRYESORE E MËSIMIT : 10:20-10:50

Pjesa e parë: 10:20-10:30

Mësuesi i ndan nxënësit në 6 grupe: Grupi 1-Parafrazim, Grupi 2-Përmbledhja; Grupi 3-Bëj një pyetje; Grupi 4 - Lehtësimi; Grupi 5 - Inkurajimi; Grupi 6 - Shpjegimi.

Pas formimit të grupeve, mësuesi u jep nxënësve fletë pune mbi teknikat e përdorura për të inkurajuar dëgjimin aktiv:

<http://treninzi.rs/tehnike-aktivnog-slusanja/>

<http://www.obukeikursevi.com/vestina-aktivnog-slusanja/>

Puna e grupit studentor: studentët punojnë në detyra në grupe.

Caktimet për studentët:

1) njihni me teknikën e inkurajimit të dëgjimit aktiv (5 min).

2) bazuar në përvojën e tyre, përshkruani një shembull të një teknike të caktuar ose krijoni një shembull nëse studentët nuk kanë përvojë me një teknikë të caktuar (5min)

Pas punës në detyrat, studentët planifikojnë një prezantim të rezultateve.

Pjesa e dytë: 10:30-10:50

Aktivitetet e studentëve: Prezantim i grupit plenar

Të gjitha grupet paraqesin teknikën e tyre dhe përshkruajnë një shembull.

Aktiviteti mësues-nxënës

Mësuesi ndihmon, shpjegon, drejton prezantimet në grup

PJESA E FUNDIT E MËSIMIT (10:50-11:00)

Mësuesi nxjerr *fletët e punës* që nxënësit mbushën në fillim të leksionit të parë dhe u jep mundësinë studentëve të shkruajnë përgjigjen me stilolaps të kuq në pyetjen e hapur të mëposhtme - Si mund të përmirësohet dëgjimi. Studentët përdorin dhe tregojnë se ku janë krahasuar tani me fillimin, d.m.th., se sa kanë mësuar për këtë temë. ☺☺

Vlerësimi: Studentët përfundojnë shkallën e vlerësimit duke shënuar nivelin e arritjeve me një shenjë X. Pasi nxënësi të ketë përfunduar këtë, mësuesi vlerëson angazhimin e tyre në klasë, kuptimin e përmbajtjes dhe aftësinë për të aplikuar njohuritë e fituara (me një ngjyrë të ndryshme të lapsit me një notë 5-10).

Shkalla e vlerësimit:

Emri dhe mbiemri i studentit:	5	6	7	8	9	10
E di se çfarë është dëgjimi aktiv						
I di preferencat e dëgjimit						
I njoh pengesat e dëgjimit aktiv						
Mund t'i dalloj pengesat më të zakonshme për të dëgjuar aktivisht						
Kam zotëruar teknika për të inkurajuar dëgjimin aktiv						
Jam në gjendje të përdor teknika për të inkurajuar dëgjimin aktiv						
VLERËSIMI I MËSUESIT	angazhimi		të kuptuarit		aplikativ	

Shtojca 2: Skenari i një teme mësimi: Zgjidhje konstruktive e konflikteve në klasë

Tema e mësimi:	ZGJIDHJE KONSTRUKTIVE KONFLIKTI NË KLASË
Përmbledhje e përmbajtjes:	<ul style="list-style-type: none"> - Konfliktet, veçoritë, shkaqet, llojet dhe zgjidhjet; - Stilet e reagimit në konflikt; - Zgjidhje konstruktive e konflikteve në 6 faza; - Krijimi i një modeli për zgjidhjen konstruktive të konflikteve në klasë.
Objektivat	<ul style="list-style-type: none"> - Kuptimi i natyrës së konfliktit dhe modelet potenciale të reagimit në situatat e konfliktit; - Të jesh në gjendje të njohësh situatat e konfliktit dhe të zgjedhësh modelet e përgjigjeve optimale; - Mastering dhe menaxhimin e teknikës së zgjidhjes konstruktive të konfliktit; - Trajnim për zgjidhjen konstruktive të konfliktit në klasë.
Synimet e të mësuarit	<p>Pas mësimeve, nxënësit do të jenë në gjendje të:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Të kuptojë natyrën e konflikteve dhe të zhvillojë modele të reagimit në situatat e konfliktit; 2) të njohin situatat e konfliktit dhe të përdorin modelet e përshtatshme të zgjidhjes së konflikteve; 3) të përdorin teknikën konstruktive të zgjidhjes së problemeve; 4) të zgjidhë në mënyrë konstruktive konfliktet në praktikën e menjëherëshme arsimore.

Metodat e instruksioneve	- Grup, individual dhe frontal
Lloji i instruksioneve	- Punë praktike, Bisedë (diskutim), Demonstrim, Prezantim gojor (përshkrim, shpjegim, të folur)
Mjete ndihmëse për mësimdhënien	- Flipchart, letër me ngjyra, stilolapsa me majë ndjenje, letra me ngjyra - Materiali për të mësuar: - Marrë më 2005. ^ Suzić, N. (2005). Pedagogjia za XXI vijek [Pedagogjia për shekullin e 21-të], Banja Luka : TT Centar, f. 310-360 në dispozicion në https://www.academia.edu/7077733/Nenad_Suzic_Pedagogjia_za_21_vijek - https://www.living-democracy.com/me/textbooks/volume-2/unit-4/ - Situatat pedagogjike / Patenta e mësuesit në dispozicion në http://licencazarad.palankaonline.info/pedagogjia/10-pedagoske-situacije - Fletë vlerësimi (pjesë e skenarit të mësimit)

MËSIMI KRYESOR: 8:30 – 10:00

PJESA HYRËSE E MËSIMIT: 08:30-08:40

Pjesa hyrëse e mësimit duhet t'i bëjë nxënësit të mendojnë rreth konflikteve dhe mënyrave të ndryshme të reagimit ndaj tyre.

Mësuesi: i prezanton nxënësit me temën e klasës me një bisedë heuristike, d.m.m.t., duke bërë pyetje zhvillimi: *A është konflikti një term që e hasim pothuajse çdo ditë? Çfarë është konflikti? Sa shpesh ndodhin konflikte në klasë? Cilat janë burimet më të zakonshme të konflikteve?*

Pasi i drejton nxënësit të mendojnë, mësuesi sugjeron se ka tre zgjidhje për zgjidhjen e konflikteve: win-lose, lose-lose, win-win, dhe u kërkon nxënësve të shpjegojnë se si i kuptojnë këto.

PJESA KRYESORE E MËSIMIT: 08:40- 09:50

Pjesa e parë: 08:40 -09:10

Mësuesi: i ndan nxënësit në grupe duke përdorur teknikën me katër kënde. Çdo kënd quhet sipas një prej stileve të reagimit ndaj konflikteve (TËRHEQJE, BASHKËPUNIM, ÇLODHJE, LËSHIM). Studentët bashkohen me këndin që pasqyron stilin e tyre më të zakonshëm të reagimit. Nëse ka madhësi të pabarabartë në grup, studentët zgjedhin një stil të ndryshëm reagimi sipas frekuencës dhe kështu me radhë derisa të formohen grupe numerikisht uniforme. Çdo grup, në përputhje me stilin e reagimit, merrte fletë pune (pjesë nga literatura: *Zgjidhje e konfliktit krijues në klasë - materiale; Suzic: Pedagogji për shekullin e 21-të*). Pas shpërndarjes së materialeve të mësimit, mësuesi përcakton kohën e punës në grup (30 min) dhe shpërndan detyrat që studentët shkëmbejnë brenda grupit sipas kapaciteteve dhe interesave të tyre individuale.

Puna e grupit studentor:

Caktime për studentët

- 1) të analizojë karakteristikat e një stili të veçantë të zgjidhjes së konfliktit, duke menduar në mënyrë kritike rreth tyre dhe duke sintetizuar përfundimet nga pikëpamja e udhëzimit;
 - 2) nxjerr përfundime në të cilat situatat mund të aplikohet një stil i veçantë reagimi në instruksione dhe aktivitete jashtëshkollore;
 - 3) mendoni për një situatë kur stili i reagimit të deklaruar nuk duhet të zbatohet në klasë;
 - 4) të krijojë shembuj të zbatimit të saktë të një stili specifik në instruksione ose aktivitete jashtëshkollore.
- Të gjitha grupet paraqesin stilet e tyre të zgjidhjes së konflikteve nëpërmjet detyrave të njëjta (të listuara).

Pjesa e dytë: 09:10- 09:20

Puna e grupit studentor:

Pasi kanë përfunduar caktimet, grupet përmbledhin rezultatet dhe përfundimet (10min) duke rënë dakord për mënyrën e paraqitjes së këtyre rezultateve. Për ta bërë më të lehtë lundrimin në pjesën plenare që pason, studentët mund të paraqesin përfundimet e tyre në letrat me ngjyra ose në një hartë të mendjes.

Pjesa e tretë: 09:20 - 9:45

Mësuesi: shpjegon se nxënësit u njohën me 4 mënyra si reagojnë ndaj konflikteve; se ndryshojnë nga veçoritë cilësore dhe se do të paraqiten si të tilla. Tërheqja dhe lëshimet shihen si më pak të dëshirueshme, ndërsa kompromisi dhe bashkëpunimi janë më të dëshirueshmet. Për më tepër, mësuesi përshkruan shkurtimisht stilin e pestë, të padëshirueshëm të reagimit: konfliktin/konkurrencën. Mësuesi u jep dyshemenë grupeve që do të paraqesin rezultatet e caktimeve në diskutimin plenar.

Paraqitja plenare: (20 minuta= 4*5 min)

Grupet paraqesin stilet e tyre të reagimit nga aspekti i detyrave të përcaktuara.
Mësuesi koordinon prezantimin e tyre, drejton nxënësit, thekson gjërat më të rëndësishme.

Pjesa e katërt: 09:45-09:50

Diskutim mbi përfundimet dhe theksim i vlerës së tyre aplikative dhe funksionale në praktikën e menjëhershme të mësimdhënies (5 min)

PJESA E FUNDIT E MËSIMIT: 9:50-10:00

Mësuesi me një prezantim interaktiv PowerPoint shpjegon bazën e zgjidhjes konstruktive të konfliktit nëpërmjet dy njësive bazë:

1) *Cila është baza e zgjidhjes konstruktive të konfliktit?:*

- decentring - duke i parë gjërat nga perspektivat e të tjerëve;
- të izolojë/nxjerrë problemet nga konflikti;
- pamje anësore - qasje anësore ndaj problemit;
- shprehje e qartë e ndjenjave; përkthimit për nevojat;
- të formulojnë kërkesat ose pritjet;
- kërkimin e mënyrave alternative për të përmbushur nevojat vulnerabël për të dyja palët në konflikt;
- kërkimin dhe arritjen e konsensusit dhe festimit.

2) *Aftësitë që janë kërkesa për zgjidhjen konstruktive të konfliktit:*

- dëgjimi aktiv dhe reflektiv / dëgjimi me empati;
- përkthimin e deklarimeve të të dyja palëve për konfliktin në gjuhën e nevojave dhe ndjenjave;
- përkthimi i ti - fjalimit dhe ME - fjalimit;
- vetë-respekt - nevojat thelbësore;
- respekti për personin tjetër – nevojat e tij/saj thelbësore;
- duke u fokusuar në problemin (teknikën këtu dhe tani);
- duke shprehur qartë ndjenjat dhe nevojat e veta në lidhje me problemin;
- respekti për personin tjetër dhe kujdesi për të/saj në konflikt;
- duke marrë përgjegjësinë për sjelljen e tij.

USHTRIMET: 10:15-11:00

PJESA HYRËSE E MËSIMIT: 10:15-10:20

Mësuesi: u thotë nxënësve se qëllimi i ushtrimeve është të zotërojnë teknikën e zgjidhjes së konfliktit. I udhëzon ata në mënyrën se si duhet të punojnë dhe shpërndajnë materiale mësimore (*Paketa materialesh mësimore e studentëve: "Zgjidhja e konfliktit në gjashtë faza"*- <https://www.living-democracy.me/textbooks/volume-6/chapter-8/exercise-2>

PJESA KRYESORE E MËSIMIT: 10:20-10:40

Pjesa e parë: 10:20-10:40

Puna e grupit studentor: studentët në grupe të formuara në leksione punojnë në detyrat.

Caktimet për studentët:

- 1) Të njihemi me fazat e zgjidhjes konstruktive të konfliktit (10 min)

- 2) zgjidhjen e konflikteve specifike duke aplikuar modelin e zotëruar (situata të zgjedhura pedagogjike për marrjen e një licence për mësuesit) (10min)

Pjesa e dytë: 10:40-10:10:55

Prezantimi plenar i modeleve të krijuara për zgjidhjen konstruktive të konfliktit dhe diskutimi rreth zgjidhjeve të hartuara.

PJESA E FUNDIT E MËSIMIT: 10:55-11:00

Vlerësimi: Në fund të mësimit, mësuesi vendos një fletë vlerësimi për secilin grup në flipchart. Çdo student vlerëson rezultatin e arritur në fushën e tyre me notën 5-10 sipas kriterëve të dhëna.

Pas tyre, mësuesi përcakton notat për çdo nxënës duke rrumbullakuar notën e nxënësit ose duke e korrigjuar atë me një stilolaps me majë ndjenje të një ngjyre tjetër, dhe pastaj përcakton notën summative.

Fletë vlerësimi/shkallë:

GRUPI A	St.1	St. 2	St. 3	St. 4	St. 5
Njohuri për veçoritë thelbësore të konfliktit					
Kuptimi i stileve të zgjidhjes së konflikteve					
Identifikimi i situatave në të cilat stilet e ndryshme të zgjidhjes së konflikteve mund të përdoren në mënyrë efektive në mësimdhënie					
Duke zotëruar teknikën konstruktive të zgjidhjes së konfliktit					
Aftësia për të krijuar një zgjidhje konstruktive ndaj shembujve specifike të situatave të konfliktit					
VLERËSIMI I SHUMANSHËM I MËSUESIT					

*Fletë vlerësimi krijohet në bazë të numrit të nxënësve. Ajo duhet të mbushet publikisht dhe është e dëshirueshme që nxënësit dhe mësuesit të komunikojnë duke e mbushur atë (ofroni shpjegim, flisni për dilemat).

Autore:
Jelena Petrović

Përshtati në shqip:
Loreta Mamani

PYETJE

Si e interpreton teoria konstruktiviste procesin e mësimdhënies dhe të të mësuarit?

Cilat janë llojet dhe metodat më të zakonshme të udhëzimit në teorinë e të mësuarit konstruktivist?

Cili është roli i mësuesve dhe studentëve në teorinë e të nxënimit konstruktivist?

Cilat janë specifikat e vlerësimit në teorinë e të mësuarit konstruktivist?

Pse është i rëndësishëm konstruktivizmi për arsimin e lartë?



Konstruktivizmi qasje ndaj mësimdhënies dhe të nxënimit në arsimin e lartë Supozime teorike dhe mundësi praktike

Prezantimi

Konstruktivizmi është një qasje relativisht e re ndaj procesit të njohjes dhe të mësuarit. Ndonëse një periudhë e gjatë e zhvillimit të mendimit pedagogjik i parapriu vendosjes së konstruktivizmit në arsim siç e njohim sot, ai është bërë pjesë e fortë e politikave arsimore vetëm në dekadat e fundit. Sot, mund të dallohet trendi në rritje i popullaritetit dhe përdorimi më i shpeshtë praktik, madje mund ta konsiderojmë atë si qasjen kryesore teorike në arsim, dhe është gjithashtu themeli i shumë sistemeve moderne arsimore (Amineh & Asl, 2015). Mund të falënderojmë ndryshimet në shoqërinë moderne, shkencën dhe teknologjinë që e vendosin individin në role të reja shoqërore në të cilat ai pritet të jetë më aktiv, i vetëdijshëm, kritik, i pavarur, i adaptueshëm, bashkëpunues, etj. Sistemet arsimore pritet të mbështesin zhvillimin të individëve të tillë, dhe konstruktivizmi si një paradigmë edukative ofron metoda, teknika dhe mjete për ta bërë këtë. Arsimi universitar më shumë se kurrë po përballlet me sfidën e veprimtarisë së duhur arsimore dhe të edukimit të aftësive socio-emocionale dhe intelektuale të studentëve të tij si dhe për zhvillimin e aftësive profesionale dhe shkencore. Për këtë arsye teoria konstruktiviste bëhet baza e mësimdhënies dhe të nxënimit në universitete.

Konstruktivizmi po tërheq gjithnjë e më shumë vëmendjen në arsimin modern për shumë arsye, por në thelb të të gjithave qëndron qëllimi i përbashkët: të bëhet mësimi më efikas në krahasim me mënyrat tradicionale të mësimdhënies. Mësimi tradicional e njihte suksesin e nxënësve përmes arritjeve dhe nuk fokusohet në aftësitë e të nxënimit apo në zbatimin praktik të njohurive. Kjo çoi në memorizimin e pastër dhe keqkuptimin e thelbit të asaj që mësohet, si dhe në harresën e shpejtë dhe pamundësinë për të lidhur materialin mësimor me kontekstin e jetës reale. Në arsimin modern, roli i përvojave individuale në të nxënimit dhe mësimdhënien theksohet gjithnjë e më shumë, duke respektuar kontekstin në të cilin përftohen këto përvoja. Prandaj, qëllimi i paradigmës së re të arsimit është të zëvendësojë mësimin pasiv dhe vlerësimin e standardizuar të njohurive me të mësuarit ndërveprues, bashkëpunues dhe vlerësimin e individualizuar (Milutinović, 2011; Vrkić Dimić, 2011).

Konstruktivizmi hedh poshtë idenë e mbajtur prej kohësh se dija, si e tillë, mund të transferohet nga "njohuri" te nxënësi, se ajo thjesht mund të transportohet nga një person te tjetri. Konstruktivizmi, në të kundërt, në thelb paraqet idenë se nxënësi në fakt ka pjesën e tij të përgjegjësive në proces, shumë më të madhe se përgjegjësia e një dëgjuesi të thjeshtë pasiv. Konstruktivistët besojnë se dija nuk merret, por ndërtohet. Pedagogjia e re, e bazuar në konstruktivist, zhvillon programe dhe strategji novatore, dhe transferimi i njohurive si i tillë mbetet në të kaluarën (Milutinović, 2016). Një qasje e tillë ndaj arsimit është edhe më e rëndësishme në arsimin e lartë.

Avantazhi i konstruktivizmit është në fokusimin në ndërtimin kuptimplotë, bashkëpunues dhe të bazuar në përvojë të njohurive, dhe vlera e tij për mësimin është domethënëse: rolet e të dyve, atyre që japin mësim dhe atyre që mësojnë transformohen, fokusi është në të menduarit aktiv dhe pjesëmarrja. e të gjithë pjesëmarrësve në procesin mësimor dhe zhvillimi i vazhdueshëm i aftësive të tyre. Një ndryshim i tillë i paradigmes arsimore është një proces i vështirë dhe afatgjatë që kërkon ndryshim të vetëdijes, d.m.th., vetë-reflektim dhe zhvillim profesional të mësuesve. Megjithatë, sjell edhe përfitime, më e rëndësishmja prej të cilave është afirmimi më i madh i profesionit të mësuesit.

Disa vështirësi sigurisht që mund të lidhen me mësimdhënien konstruktiviste, siç është relativizmi i tepërt i theksuar, d.m.th., përqendrimi i tepërt në të mësuarit situativ në kurriz të të mësuarit sistematik. Megjithatë, një proces mësimor i drejtuar mirë nga mësuesit do ta parandalojë këtë, gjë që kërkon një zhvillim të plotë të kompetencave profesionale të nevojshme për mësimdhënien konstruktiviste. Qëllimi është të arrihet një mësim i tillë që përjetohet njëkohësisht si një përvojë personale, e zbatueshme në situata specifike, dhe nga ana tjetër, e lidhur sistematikisht dhe logjikisht me njohuritë kumulative njerëzore. Një nga sfidat më të mëdha të mësimdhënies konstruktiviste është gjetja e një ekuilibri midis nivelit të vëmendjes që i kushtohet angazhimit individual dhe udhëheqjes së të gjithë grupit për të ndërtuar njohuritë në përputhje me fushën specifike të shkencës.

Konstruktivizmi tani është i pranishëm në të gjitha nivelet e arsimit, megjithatë zhvillimi i një sistemi arsimor të bazuar tërësisht në konstruktivizëm kërkon shumë më tepër përpjekje dhe ndryshime dhe kërkon braktisjen e shumë metodave të vendosura me të cilat jemi mësuar. Në këtë kapitull, ne do të shpjegojmë supozimet kryesore të konstruktivizmit dhe do të tregojmë pse është e justifikuar të bazohet mësimi dhe mësimdhënia universitare në postulatet e këtij orientimi teorik. Pyetjet më të rëndësishme të cilave do t'u përgjigjemi janë: Çfarë ndryshimesh në përmbajtje dhe metoda të mësimdhënies duhet të zbatohen, si ndryshojnë rolet e pjesëmarrësve kryesorë në procesin arsimor dhe si ndryshon qëndrimi ndaj vlerësimit.

Konstruktivizmi si koncept filozofik, psikologjik dhe pedagogjik

Konstruktivizmi dhe njohuritë shkencore

Kur flasim për fillimet e pikëpamjes konstruktiviste të realitetit në përgjithësi, filozofi Giambattista Vico ishte ndër të parët që vuri në dukje se njerëzit vazhdimisht transformojnë veten dhe botën përreth tyre, dhe kultura së cilës i përket një individ në mënyrë të pashmangshme formon pikëpamjen e tij për bota dhe realiteti. Kjo pikëpamje konstruktiviste e botës, me kalimin e kohës, ka marrë formë në paradigmen me ndikim dhe të përhapur të postmodernesë, e cila është shfaqur si një alternativë ndaj koncepteve pozitiviste (Ćirić dhe Jovanović, 2018). Post-modernizmi dhe konstruktivizmi vënë në pikëpyetje kuptimin tradicional të dijes dhe kërkimit shkencor dhe karakterizohen nga të kuptuarit që individët krijojnë ose ndërtojnë të kuptuarit ose njohuritë e tyre

nëpërmjet ndërveprimit midis asaj në të cilën ata besojnë dhe ideve, ngjarjeve dhe aktiviteteve me të cilat vijnë në kontakt. . Realiteti ndërtohet në mendjet e njerëzve dhe nuk mund të konsiderohet një entitet i jashtëm dhe i pavarur; kuptohet se dija është një kategori subjektive. Nga ana tjetër, qasje pozitiviste ndaj kërkimit shmang subjektivitetin, përdor instrumente matëse të standardizuara dhe këmbëngul në neutralitetin e studiuesve. Kjo nënkupton që njohuritë janë objektive të matshme.

Konstruktivistët besojnë se studiuesi është i zhytur thellë në kontekstin e situatës që po hulumton, se ai është i motivuar nga nevojat e tij dhe se kërkimi është një proces krijues gjatë të cilit ai gjen mundësi dhe mënyra për të hetuar një fenomen të caktuar. Ata pranojnë një pikëpamje pluraliste të realitetit dhe përqafojnë mundësinë e vëzhgimit të problemit nga këndvështrime të ndryshme, si dhe rishikimin e rezultateve të marra. Edhe pse, në dukje, kjo qasje vë në pikëpyetje objektivitetin e rezultateve të fituara, ajo hap mundësi për kreativitet të studiuesve, rishikim kritik, bashkëpunim ndërdisiplinor, dialog, bashkëpunim të studiuesve që ushqejnë qasje të ndryshme. Së fundi, konstruktivistët priren të lidhin shkencën me publikun e gjerë dhe të vënë në dyshim zbatueshmërinë dhe dobinë e arritjeve profesionale dhe shkencore. Konstruktivistët janë të hapur ndaj përgjithësimeve krijuese, refuzojnë pikëpamjet e ngurta tradicionale dhe nuk e shohin njohurinë shkencore si statike dhe të pandryshueshme. Popullariteti i konstruktivizmit në shoqërinë moderne justifikohet me kontributin e tij në zhvillimin e kërkimit ndërdisiplinor dhe forcimin e qasjeve pluraliste dhe hermeneutike.

Për konstruktivistët, faktet që dihen për botën nuk ekzistojnë diku jashtë individit dhe nuk është në momentin që ai i takon me njohuri, që i zbulon dhe i pranon, mëson, i adopton si të tilla. Në vend të kësaj, pozicioni themelor i konstruktivistëve është se individi ndërton fakte dhe njohuri përmes veprimtarisë së tij. Prandaj, dija gjithmonë “formohet” nga specifikat e individit që e ndërton atë – kultura, vlerat, karakteristikat personale etj. (Babić, 2007; Vrkić Dimić, 2011). Autorët Ćirić dhe Jovanović (2018) theksojnë se relativizmi në shikimin e realitetit mund të lidhet me paradigmen konstruktiviste - realiteti është relativ në sytë e konstruktivistëve, d.m.th., i ndërtuar në mënyrë lokale dhe specifike në çdo kontekst kulturor specifik. Gjithashtu, epistemologjia, d.m.th., natyra e marrëdhënies ndërmjet subjektit që mëson dhe realitetit për të cilin ai mëson, është në thelb subjektive, dhe mënyrat e njohjes janë hermeneutike dhe gjithmonë nënkuptojnë një zbulim të drejtuar, por subjektiv të realitetit.

Konstruktivizmi si paradigmë e edukimit

Idetë konstruktiviste nuk janë të reja, ato u shfaqën në disiplinat shkencore edhe para shfaqjes së qasjes konstruktiviste në shkencat shoqërore. Shumë nga idetë që sot formojnë shtyllën kurrizore të konstruktivizmit u formësuan fillimisht në filozofi, dhe më vonë u zhvilluan në psikologji dhe pedagogji. Disa nga këto ide mund të gjenden në veprat e pedagogëve dhe teoricienëve nga fundi i shekullit të 18-të deri në shekullin e 20-të, por ato u futën zyrtarisht në pedagogji nga pragmatizmi dhe progresivizmi gjatë viteve 1920, për t'u ringjallur në vitet 1960 të inkurajuar nga kognitivistët. psikologjisë. Emrat e Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Freire dhe mbi të gjitha Dewey janë të rëndësishëm për zhvillimin e konstruktivizmit brenda shkencës pedagogjike, por falë orientimit të tyre në qendër fëmijën, Maria Montessori, Alexander Neill, Ovide Decroly dhe pedagogë të tjerë të shquar evropianë janë. përmendet gjithashtu. Në fushën e psikologjisë, pararendësit e konstruktivizmit të sotëm dhe shkencëtarët që ndikuan më së shumti në zhvillimin dhe futjen e tij në arsim janë Jean Piaget, Leo Vygotsky dhe Jerome Bruner (Ćirić dhe Jovanović, 2018; Milutinović, 2016; Kim, 2001, 20 konjak; Pot).

Të gjithë ata, pak a shumë, mbrojtën tezën e njohurive të "ndërtuara", e cila përmban dy supozime: së pari, nxënësi e ndërton atë njohuri të re në bazë të njohurive të tij të mëparshme, me fjalë të tjera - njohuritë e mëparshme janë të rëndësishme sepse ato ndikojnë në njohuritë e reja. ; dhe së dyti - të mësuarit, d.m.th., përvetësimi i njohurive nuk është pasiv - ai është një proces aktiv në të cilin ne ose ndryshojmë informacionin e ri dhe të panjohur duke i dhënë kuptimin dhe interpretimin tonë bazuar në njohuritë tona të mëparshme, ose informacioni i ri na ndryshon neve ose tonën. strukturat njohëse dhe i ngre ato në nivele më të larta. Mjedisi i të nxënës, në të dyja rastet, duhet të jetë i favorshëm për eksperimentim dhe dialog, me rezultatet e të nxënës të shikuara përmes kontekstit në të cilin ato lindën (Adams, 2006).

Më thjesht, konstruktivizmi është një teori se si njerëzit mësojnë. Ai beson se njerëzit ndërtojnë të kuptuarit e tyre të botës përmes përvojës së tyre që përjetojnë për botën dhe përmes të menduarit për atë përvojë. Kur hasim diçka të re, duhet ta përaftrim me njohuritë dhe përvojën tonë të mëparshme. Kështu, njohuritë e reja ose do të ndryshojnë njohuritë dhe bindjet tona për diçka, ose do të refuzohen si të parëndësishme. Në të dyja rastet, ne marrim pjesë aktive në proces: bëjmë pyetje, hulumtojmë dhe vlerësojmë.

E aplikuar në mjedisin universitar, qasja konstruktiviste ndaj të mësuarit ofron mënyra të ndryshme të mësimdhënies, emëruesi i përbashkët i të cilave është inkurajimi i studentëve për të përdorur teknika aktive të të mësuarit (eksperimente, zgjidhje problemesh), për të rimenduar rezultatet dhe zgjidhjet e marra dhe për të diskutuar mbi procesin dhe rezultatet. . Ky proces duhet të shoqërohet me vetëvlerësim dhe reagime që përmbajnë informacion se cilat aktivitete janë më efikase për të kuptuar përmbajtjen. Duke pyetur veten në këtë mënyrë, studentët në një klasë konstruktiviste zotërojnë teknikën e të mësuarit, domethënë "të mësojnë si të mësojnë". Kështu të mësuarit bëhet një proces i qëndrueshëm.

Shembull:

Mësuesi/ja nis një diskutim për një problem dhe cakton një grup nxënësish për ta zgjidhur atë. Ajo nuk nxiton të ofrojë zgjidhjen ose të lundrojë studentët, por i inkurajon ata të paraqesin idetë e tyre, të riformulojnë pyetjet ose të ndryshojnë këndvështrimin. Ajo i bën studentët të mendojnë për atë që tashmë dinë për të dhe kur dikush vjen me një ide përkatëse, ajo "e kapë" atë dhe i sugjeron grupit se mund të jetë një drejtim i mirë për kërkime të mëtejshme. Në fund, ata flasin për atë që mësojnë, siç dolën në përfundime, çfarë u ishte e dobishme në punën e tyre dhe çfarë jo.

Siç mund ta shohim nga shembulli i mësipërm, ndryshe nga mendimet e kritikëve, konstruktivizmi nuk e refuzon pjesëmarrjen aktive të mësuesve dhe as nuk e nënvlerëson vlerën e njohurive të ekspertëve. Ai vetëm e modifikon atë rol, në mënyrë që mësuesit të ndihmojnë në ndërtimin e njohurive në vend të të mësuarit riprodhues. Ato ofrojnë mjete të tilla si zgjidhja e problemeve dhe mësimi i bazuar në kërkime që i ndihmojnë studentët të formulojnë dhe testojnë idetë, të nxjerrin përfundime dhe të ndajnë vëzhgimet e tyre në një mjedis mësimor bashkëpunues. Konstruktivizmi e shndërron studentin nga një marrës pasiv i njohurive në një pjesëmarrës aktiv në procesin mësimor. Të udhëhequr nga mësuesi, ata vazhdimisht ndërtojnë njohuri të reja në mënyrë aktive dhe nuk i mësojnë përmendësh thjesht nga mësuesi ose nga libri.

Një tjetër kundërshtim ndaj konstruktivizmit se është një teori mësimore që harxhon kot energjinë sepse pret që studentët të "rishpikin timonin". Por, megjithëse mënyra më e shkurtër do të ishte t'u kërkohet atyre të mësonin përmendësh faktet dhe të merrnin zgjidhjet përfundimtare, në këtë rast ne humbim mundësinë për të zhvilluar frymën e kërkimit dhe vetëbesimin. Në mësimdhënien konstruktiviste, studentët angazhohen në zbatimin e njohurive dhe përvojave reale, ata mësojnë të vendosin hipoteza, të testojnë teoritë dhe të nxjerrin përfundime nga rezultatet e marra. Ata nuk pritet të rishpikin një rrotë, por të kuptojnë "si dhe pse rrotullohet dhe për çfarë shërben".

Në përmbledhje, pedagogjia konstruktiviste mund të përshkruhet përmes veçorive themelore të mëposhtme:

1. e orientuar nga nxënësi dhe respekti për origjinën dhe njohuritë e mëparshme
2. ofrimin e mbështetjes për studentët në ndërtimin e këndvështrimeve dhe opinioneve të tyre
3. prioritizimi i dialogut në klasë, i cili mundëson një klimë të hapur për shkëmbim
4. synimet dhe objektivat mësimore të zgjedhura në bazë të problemeve dhe nevojave autentike të nxënësve
5. zhvillimi i vetëdijes për ekzistencën e këndvështrimeve dhe këndvështrimeve të ndryshme
6. duke u ofruar atyre mundësi për të ndryshuar dhe plotësuar qëndrimet, besimet dhe kuptimet ekzistuese
7. zhvillimi i vetëdijes për procesin e të mësuarit (Milutinović, 2016: 13)

Është gjithashtu e rëndësishme të theksohet se konstruktivistët besojnë se nxënësit ndërtojnë njohuritë në të njëjtën mënyrë në mësimdhënien tradicionale; ndryshimi në mësimdhënien konstruktiviste është se ai krijon kushte optimale për të dhe ofron mbështetje adekuate për studentin.

Konstruktivizmi individual dhe social

Konstruktivizmi në arsim sot shihet në dy forma. Ata janë konstruktivizmi individual (kognitiv) dhe social (Milutinović, 2016). Në seksionin vijues të punimit, ne do të shpjegojmë shkurtimisht të dyja këto drejtime dhe specifikat e tyre. Megjithatë, e përbashkëta e tyre është koncepti kryesor se dija nuk përftohet në mënyrë pasive, siç kanë vënë në dukje paradigmat tradicionale të edukimit, por se subjekti që mëson gjithmonë merr pjesë aktive në ndërtimin e njohurive. Dallimi kryesor midis këtyre dy varianteve të konstruktivizmit arsimor është në rolin që secili prej tyre i cakton kontekstit social.

Konstruktivizmi individual nisët nga proceset njohëse të brendshme, intrapsikologjike të nxënësit në procesin e të mësuarit dhe të njohjes së tij; për këtë arsye, disa autorë e quajnë atë konstruktivizëm kognitiv. Teoria e zhvillimit kognitiv të Piaget mund të konsiderohet baza e konstruktivizmit individual. Piaget theksoi se të mësuarit nuk zhvillohet në mënyrë pasive, por bëhet përmes një ndërtimi aktiv të kuptimit. Në veçanti, ne i japim kuptim kësaj njohurie të re duke e lidhur atë me atë që tashmë dimë - ne përpiqemi ta asimilojmë atë në njohuritë tona tashmë ekzistuese. Në këtë proces, njohuritë e reja janë ato që ndryshojnë dhe përpiqen të përshtaten në sistemin tonë tashmë ekzistues. Në të kundërt, në situatat kur njohuritë e reja tejkalojnë aftësinë tonë për ta modifikuar dhe përvetësuar atë, ne jemi ata që modifikojmë dhe përshtatemi me njohuritë e reja - tani ne ristrukturojmë njohuritë tona ekzistuese në një nivel më të lartë të të menduarit, dhe ky quhet procesi i akomodimit. (Amineh & Asl, 2015).

Shembull:

Nëse mendoj se miqtë janë njerëz që janë gjithmonë të mirë dhe takoj një person që është gjithmonë i sjellshëm me mua, do të filloj ta konsideroj atë person një mik. Që do të thotë se njohuritë e reja i përvetësova në atë të mëparshmen. Megjithatë, një ditë do të takoj një person që është ndryshe, sepse ndonjëherë më bën presion të bëj më të mirën dhe unë përpiqem më shumë, dhe ai nuk është gjithmonë i sjellshëm me mua. Atëherë do të ndryshoj skemën time (përkufizimin e miqësisë) dhe do t'i konsideroj miqtë si njerëz që jo gjithmonë duhet të jenë të mirë, por duan gjithmonë më të mirën për ne. Ky ndryshim mund të më bëjë të rishqyrtoj nëse njerëzit që dikur i konsideroja miq ende i përshtaten asaj pamjeje.

Ky ndryshim i këndvështrimit vlen edhe për njohuritë shkencore dhe profesionale, dhe sa më shumë nxënësit të jenë fleksibël dhe sa më pak mësuesit të jenë autoritar, është më e lehtë për t'u arritur.

Me një fjalë, Piaget beson se dija ndërtohet mbi bazën e përvojave të mëparshme të individit dhe se më pas përmirësohet në ndërveprim me mjedisin shoqëror. Drejtimi i ndërtimit të dijes është këtu nga brenda jashtë, nga individi dhe proceset e tij intrapsikologjike në mjedisin e jashtëm shoqëror. Kjo nënkupton që një individ mund të mësojë informacion të ri vetëm në bazë të strukturave tashmë ekzistuese, gjë që nënkupton se mësimdhënia duhet të përshtatet me nivelet individuale të zhvillimit kognitiv (Milutinović, 2016).

Konstruktivizmi social, në dallim nga ai individual, thekson marrëdhëniet ndërpersonale në procesin e të mësuarit dhe njohjes. Ai fokusohet në proceset ndërpsikologjike, domethënë në ndërveprimin midis një individi dhe mjedisit të tij për të mësuar dhe zhvilluar (Adams, 2006; Kapur, 2018; Milutinović, 2011). Konstruktivizmi social po e shtyp gjithnjë e më shumë qasjen e individualizuar dhe sot është një formë shumë më e zakonshme e konstruktivizmit në arsim. Ai thekson rëndësinë dhe efikasitetin e ndërtimit të përbashkët - bashkëndërtimit të njohurive në proceset e ndërveprimit shoqëror.

Themelet e konstruktivizmit social gjenden në mësimet e një tjetër teoricieni të madh të zhvillimit - Leo Vygotsky. Duke studiuar gjuhën, opinionin dhe ndërvarësinë e tyre, ai erdhi në paradigmen konstruktiviste në të cilën procesi i njohjes kushtëzohet shoqërisht, domethënë varet nga mjedisi i nxënësit, si dhe nga kultura, gjuha dhe konteksti që mbizotëron në kushte specifike. Më shumë funksione mendore janë në të vërtetë marrëdhënie të brendshme shoqërore. Drejtimi i ndërtimit të njohurive këtu është nga jashtë brenda.

Konstruktivistët social besojnë gjithashtu se realiteti ndërtohet përmes veprimtarisë njerëzore, madje nuk ekziston para se njerëzit ta ndërtojnë atë në ndërveprim me njëri-tjetrin. Për sa i përket dijes, ajo është gjithashtu produkt i veprimtarisë njerëzore dhe është e ndërtuar shoqërisht dhe kulturalisht. Individët krijojnë kuptimin e tyre nëpërmjet ndërveprimeve të tyre me njerëzit e tjerë dhe me mjedisin në të cilin jetojnë. Mësimi nuk zhvillohet i izoluar tek individi dhe as nuk nënkupton zhvillimin pasiv të sjelljeve të caktuara, por të mësuarit kuptimplotë ndodh kur individi është i përfshirë në aktivitete shoqërore. Ata gjithashtu prezantojnë nocionin e ndërsubjektivitetit (Kim, 2001), i cili nënkupton një nocion të përbashkët të realitetit midis individëve, ndërveprimi i të cilëve bazohet në interesa dhe besime të përbashkëta, gjë që përbën bazën për komunikimin e tyre.

Konstruktivizmi social në arsim përqendrohet në rolin e proceseve shoqërore dhe kontekstit kulturor në krijimin dhe të nxënies e njohurive. Mënyra se si një individ e percepton dhe interpreton realitetin dhe përvojën e tij në jetë - varet në një masë të madhe nga komuniteti shoqëror dhe kultura të cilës ai i përket. Ndërtimi i njohurive është produkt i ndërveprimit shoqëror, interpretimit dhe mirëkuptimit (Babić, 2007). Për më tepër, konstruktivistët social besojnë se individët, nëpërmjet ndërveprimit dhe përdorimit të gjuhës, ndajnë kuptimet dhe kuptimet e realitetit dhe kështu ndërtojnë njohuri të përbashkëta, të cilat vetëm atëherë mund të përvetësohen si një pronë individuale. Për këtë arsye, kriteri përfundimtar për vlerësimin e njohurive, në vend të testeve objektive, në konstruktivizmin social konsiderohet të jetë konsensusi ndërmjet disa lëndëve të ndryshme mësimore, pra individëve. Me fjalë të tjera, vetëm ato ndërtime rreth të cilave bien dakord numri më i madh i njerëzve nga një grup i caktuar shoqëror do të quhen të vërteta ose realitet (Adams, 2006).

Në mësimdhënien universitare, është e dëshirueshme që të kombinohen të dy llojet e të mësuarit konstruktivist. Puna shkencore kërkon reflektim të thellë dhe punë individuale të përkushtuar, prandaj është e nevojshme t'u jepet studentëve liria e kërkimit të pavarur. Duke përdorur informacionin e duhur, literaturën, burimet në dispozicion, shembujt, studentët mund të hulumtojnë, të zgjidhin probleme dhe të arrijnë në përfundime domethënëse. Nga ana tjetër, arsimit i lartë po fokusohet gjithnjë e më shumë në zbatimin praktik të njohurive dhe studentët duhet t'i vendosin përfundimet e tyre në kontekstin e gjendjes së shoqërisë moderne, shkencës dhe profesionit për të cilin janë arsimuar. Për këtë arsye rekomandohet organizimi i vlerësimit të punës së studentëve përmes analizave, diskutimeve dhe prezantimeve në punë të përbashkët të të gjithë grupit”.

Llojet dhe metodat e udhëzimeve në teorinë e të mësuarit konstruktivist

Pikëpamjet e përmendura teorike të konstruktivizmit kanë gjetur zbatim edhe në klasa dhe kanë ndikuar në formësimin e mësimdhënies në të gjitha nivelet e arsimit. Tabela e mëposhtme përmbledh ndryshimet midis klasave tradicionale dhe konstruktiviste, dhe më poshtë, ato do të shpjegohen dhe ilustrohen. Këto veçori kryesisht përshkruajnë arsimin parauniversitar, por mund të jenë të pranishme edhe në mësimdhënien universitare. Është e natyrshme që mësimdhënia në universitet të jetë më e hapur dhe më afër paradigmës konstruktiviste, por ka hapësirë për zhvillim të mëtejshëm dhe një aplikim më të ndërgjegjshëm dhe më sistematik të kësaj qasjeje në mësimdhënien universitare.

Traditional Classroom	Constructivist Classroom
Kurrikula fillon me pjesët e së tërës. Thekson aftësitë bazë.	Kurrikula thekson konceptet e mëdha, duke filluar nga e tëra dhe duke u zgjeruar për të përfshirë pjesët.
Respektimi i rreptë i kurrikulës fikse vlerësohet shumë.	Vlerësohet ndjekja e pyetjeve dhe interesave të studentëve.
Materialet janë kryesisht tekste shkollore dhe fletore pune.	Materialet përfshijnë burimet kryesore të materialit dhe materialet manipuluese.
Mësimi bazohet në përsëritje.	Të mësuarit është ndërveprues, duke u bazuar në atë që studenti tashmë di.
Mësuesit shpërndajnë informacion tek studentët; nxënësit janë marrës të njohurive.	Mësuesit dialogojnë me nxënësit, duke i ndihmuar nxënësit të ndërtojnë njohuritë e tyre.
Roli i mësuesit është udhëzues, i rrënjosur në autoritet.	Roli i mësuesit është ndërveprues, i rrënjosur në negociata.
Vlerësimi bëhet përmes testimit, përgjigjeve të sakta.	Vlerësimi përfshin punimet, vëzhgimet dhe këndvështrimet e nxënësve, si dhe testet. Procesi është po aq i rëndësishëm sa produkti.
Njohuria shihet si inerte.	Njohuria shihet si dinamike, gjithnjë në ndryshim me përvojat tona.
Studentët punojnë kryesisht vetëm.	Nxënësit punojnë kryesisht në grupe.

Llojet dhe metodat e udhëzimeve të bazuara në konstruktivizmin social theksojnë nevojën për të mësuarit në bashkëpunim. Qasjet socio-konstruktiviste të mësimdhënies përfshijnë mësimdhënien e ndërsjellë, bashkëpunimin me bashkëmoshatarët, mësimdhënien e bazuar në probleme dhe shumë metoda të tjera që përfshijnë të mësuarit me të tjerët. Nga pikëpamja e konstruktivizmit social, të mësuarit është efektiv kur nxënësit ndahen në grupe, grupeve u jepet një problem për t'u trajtuar dhe anëtarët e grupit i qasen zgjidhjes së problemeve nga këndvështrimet e tyre që janë të ndryshme nga njëra-tjetra, duke qenë se të gjithë vijnë me qëndrime dhe njohuri të ndryshme. Në këtë mënyrë, anëtarët e grupit ndihmojnë njëri-tjetrin për të zgjidhur problemin në mënyrë më efektive dhe më të plotë sesa nëse të gjithë do të punonin vetëm, individualisht (Kim, 2001).

Aktivitete të tjera efektive të lidhura me mësuesin në një klasë konstruktiviste do të ishin: ofrimi i kohës së mjaftueshme për nxënësit për të bashkëvepruar dhe shkëmbyer ide; Hulumtimi i mënyrës së të menduarit të nxënësve për të kuptuar mënyrën e tyre të të menduarit e cila do të shërbente më tej si bazë për organizimin e mësimëve të ardhshme; inkurajimi i studentëve për t'u angazhuar në dialog dhe shkëmbim idesh dhe për të kontribuar në ndërtimin e përbashkët të njohurive; duke bërë pyetje të hapura dhe duke këmbëngulur për shpjegime nga studentët; promovimi dhe mbështetja e shpikjes dhe divergjencave në të menduarit e studentëve, si dhe inkurajimi i studentëve që të punojnë në ekip sa më shpesh të jetë e mundur, etj. (Kapur, 2018; Milutinović, 2011:

187). Përveç këtyre, si alternativa ndaj metodave tradicionale propozohen metoda të tjera të të nxënësve në bashkëpunim: metoda e mësimdhënies reciproke, metoda e praktikës njohëse, metoda legjitime e pjesëmarrjes periferike, komunitetet e të nxënësve, etj. E përbashkëta e të gjitha këtyre metodave novatore është se ato bazohen mbi idenë e zhvillimit të njohjes së situatës, e cila nënkupton zhvillimin e të mësuarit dhe të menduarit autentik në një mjedis domethënës - në kontekstin specifik (Milutinović, 2016; Milutinović, 2011).

Ne do të listojmë dhe shpjegojmë disa nga llojet dhe metodat e udhëzimeve që përdoren për të zbatuar idetë konstruktiviste në procesin e mësimdhënies. Ato janë të:

Të mësuarit individual. Një teori që insiston në aktivitetin e studentëve, natyrisht, do të mbështetet në punën individuale. Puna e pavarur individuale bëhet nën mbikëqyrjen e mësuesit, por e vendos nxënësin në rolin e studiuesit. Ai përdor njohuritë dhe aftësitë e tij të mëparshme për të krijuar diçka të re dhe në këtë mënyrë për të përmirësuar njohuritë dhe aftësitë e tij. Puna individuale gjithashtu ka një efekt pozitiv në qëndrimin ndaj punës dhe zhvillimin e aftësive dhe aftësive si planifikimi i kohës, organizimi i aktiviteteve, durimi, përqendrimi dhe kontrolli i cilësisë (Çolović, 2016). Me aplikimin e formës individuale të të nxënësve mund të merren parasysh idetë konstruktiviste si: arritja e një pozicioni aktiv të nxënësve dhe respektimi i karakteristikave individuale të nxënësve dhe përvijës së tyre.

Të mësuarit në bashkëpunim është një formë e të mësuarit që përdor zgjidhjen e përbashkët të problemeve, studentët eksplorojnë tema të dakorduara dhe krijojnë ide të reja, kombinime ose risi unike (Šefer, 2012). Puna së bashku në dyshe dhe puna në grupe i përkasin formave sociale të të mësuarit. Arsytet e aplikimit të kësaj forme të të nxënësve janë të shumta: mundësimi i përvetësimit të kompetencave bashkëpunuese, arritja në zgjidhje më të mira, plotësimi i nevojave dhe dëshirave të nxënësve për kontakt social, zgjedhja e përmbajtjes sipas interesit dhe mënyrës së të nxënësve, bashkëpunimi më i ngushtë ndërmjet nxënësve dhe mësuesit (Matijević dhe Bogar, 2005).

Të mësuarit në ekip është një nga format e të mësuarit në bashkëpunim. Të mësuarit ekipor përfshin ekipe prej dy ose më shumë mësuesish dhe disa grupe studentësh të madhësive të ndryshme që punojnë për një problem të përbashkët. Ai nënkupton planifikim dhe udhëzim fleksibël të mësimit, madhësi të ndryshme të hapësirës dhe kohës për realizimin e përmbajtjes së planifikuar dhe përdorimin e një game të gjerë mjetesh mësimore moderne. Me nxënësit punohet në grupe të mëdha, të mesme dhe të vogla, në varësi të natyrës së materialit mësimor dhe detyrave të përcaktuara (Vilotijević dhe Vilotijević, 2016).

Metodat e mësimdhënies që përdoren shpesh në mësimin konstruktivist janë si më poshtë:

Mësimi i bazuar në projekte. Si pjesë e punës në projekt, nxënësve duhet t'u jepen detyra që lidhen me problemin aktual, në mënyrë që të punojnë së bashku për të përcaktuar qëllimin e projektit, ose një plan për zgjidhjen e këtij problemi. Bazuar në informacionin e mbledhur, ata vendosin hipoteza dhe nxjerrin përfundime, dhe faza përfundimtare e projektit duhet të jetë zbatimi praktik i rezultateve të fituara (Vilotijević dhe Vilotijević, 2016). Mësimi i bazuar në projekte mundëson përzgjedhjen e materialeve mësimore në përputhje me interesat e nxënësve. Duke punuar në projekt, studentët do të mësojnë si të hulumtojnë një lloj problemi të caktuar, të mësojnë si të kërkojnë literaturë dhe burime të tjera, të ndajnë të rëndësishmen nga e parëndësishme, të përdorin informacionin, metodat dhe teorinë në mënyrë korrekte dhe kritike. Ata gjithashtu do të fitojnë aftësi

sociale, do të respektojnë diversitetin dhe opinionet e njerëzve të tjerë, do të fitojnë aftësi praktike (modelimi, përdorimi i mjeteve ose pajisjeve) dhe do të fitojnë aftësi sipërmarrëse.

Të mësuarit e bazuar në problem. Vetë zgjidhja e problemit paraprihet nga një sërë aktiviteteve dhe ndër to më e rëndësishmja është vëzhgimi se situata është vërtet problematike dhe kërkimi i një formulimi krijues të zgjidhjes së saj (Krsnik, 2003). Nxënësi përballet me detyrën e zbulimit të njohurive dhe mënyrave të reja, të panjohura deri më tani. Tendosi mendore shoqërohet me tension emocional dhe nervor, dhe mënyra për të dalë nga kjo situatë është zgjidhja e problemeve (Vilotijević dhe Vilotijević, 2016).

Metoda autentike e të mësuarit (shembull demonstrimi, mjedisi simulues). Ky lloj udhëzimi i referohet procesit në të cilin materiali mësimor u prezantohet studentëve në kushte të jetës reale, rindërtim ose simulim. Me këtë metodë, është mirë të pasqyrohet kompleksiteti i kushteve aktuale dhe të shmanget thjeshtimi. (Matijević dhe Bogнар, 2005). Pra, mund të konkludohet se ky lloj mësimi synon t'i njohë studentët me dukuritë dhe proceset në formën e tyre reale.

Të mësuarit bashkëpunues. Në kuptimin më të gjerë, mund të përkufizohet si çdo situatë mësimi në klasë, në të cilën nxënësi të niveleve të ndryshme të njohurive punojnë në grupe të strukturuar për të arritur një qëllim të përbashkët. Në këto grupe, ata bien dakord, iniciojnë, planifikojnë dhe vlerësojnë njëri-tjetrin. Në vend që të punojnë individualisht dhe të konkurrojnë me njëri-tjetrin, studentëve u jepet përgjegjësia për të ndërtuar një komunitet në të cilin marrin pjesë të gjithë studentët (Jukić, 2014). Në mësimin bashkëpunues, ndërvarësia e anëtarëve të grupit është shumë më e madhe se në punën e zakonshme në grup, në të cilën detyrat mund të ndahen dhe puna është pjesërisht e pavarur.

Të mësuarit e bazuar në kërkim. Në mësimin e bazuar në kërkim, studenti duhet të përdorë aktivitetet teorike dhe praktike në klasë për të zbuluar dhe kuptuar se çfarë është e rëndësishme në përmbajtjen që dëshiron të zotërojë. Detyra e mësuesit është të përgatisë materiale që nxënësit do t'i vëzhgojnë, analizojnë, shohin marrëdhëniet brenda tij, nxjerrin në pah atë që është e rëndësishme dhe arrijnë në një përfundim (Vilotijević, Vilotijević, 2016)

Siç mund ta shohim, zgjedhja e metodave të mësimdhënies është e tillë që ato përdoren për të krijuar situata dhe për t'u mundësuar nxënësve të përjetojnë gjëra gjatë të cilave ata do të ndërtojnë vetë njohuritë. Në kuadër të mësimdhënies konstruktiviste shmanget transferimi i drejtpërdrejtë i njohurive, por vëmendja e madhe i kushtohet njohurive të mëparshme të nxënësve sepse është pikënisja për të mësuarit e mëtejshëm.

Orari i aktiviteteve në klasa duhet të organizohet përafërsisht si më poshtë:

1. Fillimi i aktiviteteve duhet t'i ndihmojë mësuesit të përcaktojnë nivelin e njohurive paraprake. Këto janë aktivitete të shkurtra ngrohëse që ndihmojnë për të evokuar njohuri për një problem të caktuar, teste të shkurtra fillestare, biseda joformale dhe të ngjashme.
2. Është shumë e rëndësishme që situatat e të nxënësve të cilat njihen nxënësit të jenë sfiduese për ta. Këto situata duhet të hapin rrugën drejt njohurive të reja ose të inkurajojnë rishqyrtimin e koncepteve të vjetra, d.m.th., të krijojnë të ashtuquajturën disonancë konjitive. Studentët do të jenë më aktivë dhe

më të motivuar nëse përmbajtjet janë të reja, interesante dhe të zbatueshme në jetën profesionale. Kjo mund të arrihet duke caktuar situata problemore ose detyra kërkimore.

3. Veprimtaria kryesore mësimore. Këtu, është e rëndësishme t'u jepet studentëve kohë e mjaftueshme për t'u marrë me problemin e dhënë. Kjo pjesë e orës mund të realizohet nëpërmjet kryerjes së një eksperimenti, vërtetimit të një teoreme, mendimeve të kundërta, analizimit të literaturës etj. Këtu mund të zbatohen forma dhe variante të ndryshme të punës individuale dhe në grup.

4. Kur arrihen përfundime dhe gjetje të reja, reagimet janë shumë të rëndësishme. Nxënësve u duhet dhënë mundësia të vlerësojnë dhe krahasojnë ose zbatojnë praktikisht njohuritë që kanë marrë. Kjo mund të arrihet përmes prezantimeve ose raporteve të shkurtra, diskutimeve dhe kuizeve në grup, ose përmes krijimit të mësimëve, udhëzimeve për gjeneratat e ardhshme ose demonstrimeve praktike.

5. Së fundi, është e nevojshme të vlerësohet i gjithë procesi mësimor. Nxënësit duhet të ndërgjegjësohen se cilat metoda dhe procedura i kanë ndihmuar ata në procesin e të mësuarit, cilët ishin faktorët pengues dhe në cilat teknika të të mësuarit mund të mbështeten në të ardhmen.

Mundësia e organizimit të mësimëve të matematikës bazuar në teorinë e konstruktivizmit social u hulumtuan në një shkollë në Australi. Mësuesit u mbështetën për të krijuar një mjedis mësimi në klasat e tyre që është në përputhje me këtë filozofi. Në vend të udhëzimeve të thjeshta, mësuesit përdorën "lojëra matematikore", të cilat besojnë se ishin metoda shumë më efektive për sa i përket arritjeve të nxënësve, ruajtjes së informacionit, rritjes së motivimit dhe angazhimit më të madh të studentëve. Doli se mësuesit në procesin e zbatimit të këtij projekti ishin në një pozicion të dyfishtë: ata organizonin klasa për nxënësit e tyre me ndihmën e metodave krejtësisht të reja, dhe në të njëjtën kohë ata ishin në pozicionin e nxënësit, duke organizuar një ambient shkëmbyes konstruktivist me kolegët e tyre për të fituar eksperiencë të reja dhe bashkëpunim, për të zotëruar më lehtë mënyrën e re të mësimdhënies. Doli se, pas disa vështirësive fillestare, zbatimi i postulateve social-konstruktiviste si në klasë ashtu edhe në bashkëpunimin mes vetë mësuesve ishte shumë i suksesshëm. Mësuesit krijuan një mjedis bashkëpunues në të cilin ata mund të shprehnin përshtypjet, mendimet dhe përvojat e tyre për mënyrën e re të mësimdhënies, të shkëmbejnë këshilla dhe të mësonin nga njëri-tjetri, dhe kjo është pikërisht atmosfera që ata u përpoqën të krijonin me nxënësit e tyre në klasë (Irvin, 2008).

Marrëdhënia midis studentëve dhe mësuesve të universitetit në mësimin universitar në formë konstruktiviste

Rolet dhe pozicioni i mësuesve dhe nxënësve

Një koncept i rëndësishëm për mësimin konstruktivist është koncepti i "skelës". I referohet faktit që mësuesi, si dhe nxënësit e tjerë - bashkëmohatarë, kanë rolin e një skele që shërben si mbështetje për nxënësit në procesin e ndërtimit të njohurive dhe kuptimit, derisa një nxënës i caktuar arrin të kontrollojë në mënyrë të pavarur mësimin e vet. procesi (Milutinović, 2016; Milutinović, 2011). Në këtë kuptim, mësuesi duhet: të sigurojë një mjedis që inkurajon ndërveprimin në grup; të dekurajojë konkurrencën dhe të inkurajojë bashkëpunimin dhe shkëmbimin e përvojave, të respektojë mendimet dhe kontributet e studentëve, pa i vlerësuar si të vërteta apo të rreme; të sigurojë burimet dhe materialet e nevojshme; të krijojë një klimë në të cilën studentët do të ndjehen të lirë dhe të sigurt për të kërkuar dhe marrë pjesë; të jenë mbështetës për kolegët e tyre, në një kohë kur dhe në nivelin e kërkuar (Idaresit Akpan et al., 2020: 54).

Roli i mësuesit përfshin drejtimin, dhënien e drejtimit të duhur, informimin dhe inkurajimin e nxënësve për të menduar dhe diskutuar, për t'u angazhuar. Në fillim, roli i tij është dominues, por ndërsa procesi mësimor vazhdon dhe studentët investojnë në punën për problemin, kështu fillon të mbizotërojë të kuptuarit se studenti ka përgjegjësinë më të madhe për procesin e tij të të mësuarit (Milutinović, 2011; Vrkić Dimiq, 2011). Prandaj, nga nxënësit kërkohet që të jenë pjesëmarrës aktivë në bashkëndërtimin e njohurive në bashkëpunim me bashkëmoshatarët dhe mësuesit e tyre dhe të menaxhojnë mësimin e tyre. Mësuesit kanë një rol më të rëndësishëm në fillim - të krijojnë situata mësimore për të nxënësit bashkëpunues, dhe më vonë përgjegjësia e tyre transformohet dhe ata janë aty për të monitoruar, strukturuar, inkurajuar dhe "ndezur" të mësuarit që tashmë është kryesisht i pavarur midis studentëve (Bay et al. ., 2012). Mësuesi duhet të veprojë si udhërrëfyes për nxënësit për të gjetur objektivat e tyre mësimore, ai nuk është në qendër të klasës por mëson së bashku me nxënësit duke u lënë atyre hapësirë të mjaftueshme për vetërealizim.

Natyra e të nxënësit konstruktivist kërkon që mësuesit të pranojnë se çdo nxënës e ndërton njohurinë në një mënyrë të ndryshme dhe se këto dallime burojnë nga dallimet në mënyrat se si individët mbledhin, përzgjedhin, interpretojnë dhe organizojnë informacionin që ata hasin në jetën e tyre (Adams, 2006). Mësuesit prezantojnë ide të ndryshme rreth realitetit në mësim dhe u ofrojnë studentëve mbështetje dhe udhëzime në marrjen dhe vendosjen e njohurive të reja në botën e tyre të kuptimit. Ata gjithashtu përshtatin në mënyrë aktive mësimdhënien me studentët, ndërsa mësojnë vetë (Murphy, 1997). Një marrëdhënie e tillë është në fakt një proces, elementët e të cilit përmirësohen, nxënësit mësojnë se si të mësojnë më me sukses, ndërsa mësuesit, bazuar në situata specifike, mësojnë se si të mësojnë më me sukses.

Prandaj, konstruktivizmi social nuk nënkupton pakësimin e rëndësisë së rolit të mësuesit në procesin mësimor. Për më tepër, këtu mësuesi ka një rol më kërkues sesa në mësimdhënien tradicionale, përse i përket aftësive organizative, aftësive drejtuese, krijimtarisë, aftësive të diskutimit dhe dialogut aktiv, etj. Në vend të një leksioni të thjeshtë, mësuesi tani ndërmjetëson dhe strukturon ndërveprimin ndërmjet kolegëve. nxënësit, më pas sqaron dyshimet e studentëve, drejton aktivitetet e nxënësve dhe drejton një ndërveprim të madh në grup në rrugën e "aha-përvojë" drejt zbulimeve të reja. Ai është organizator, moderator dhe bashkëpunëtor, duhet të njohë përmbajtjet, mjetet mësimore, materialet dhe metodat, si dhe të kuptojë mundësitë e nxënësve të tij. Ai duhet të sigurojë që problemet e kërkimit të jenë të rëndësishme për studentët dhe të mos lidhen vetëm me nevojat dhe interesat e mësuesve dhe të sistemit arsimor.

University teachers are expected to:

1. Futja e ideve të ndryshme për realitetin në procesin e mësimdhënies, për të inkurajuar, mbështetur dhe udhëhequr studentët në përvetësimin dhe vendosjen e njohurive të reja në botën e tyre kuptimore;
2. modelojnë dhe përshtatin në mënyrë aktive mësimin për nxënësit, ndërkohë që mësojnë vetë;
3. inkurajojnë dhe pranojnë pavarësinë dhe iniciativën e nxënësve;
4. Përdorni një gamë të gjerë materialesh mësimore dhe motivoni nxënësit t'i përdorin ato;
5. të kuptojnë të kuptuarit e koncepteve nga nxënësit përpara se të shpjegojnë të kuptuarit e tyre për ato koncepte;
6. inkurajoni nxënësit që të dialogojnë me mësuesin dhe me njëri-tjetrin;
7. nxitni nxënësit të bëjnë pyetje të hapura që nuk kërkojnë një përgjigje të qartë;
8. u drejtoni nxënësve pyetje dhe nxitini t'i bëjnë pyetje njëri-tjetrit;
9. Kërkoni reflektim mbi përgjigjet fillestare të nxënësve;
10. inkurajoni bisedën, diskutimin dhe dialogun ndërmjet anëtarëve të grupit;

11. aftësojë nxënësit të kuptojnë nëpërmjet zbatimit të detyrave;
12. zgjeroni mësimin jashtë orës së mësimi, klasës dhe vetë shkollës.

Konstruktivizmi gjithashtu vendos kërkesa të reja për studentët dhe ndryshon rolin e tyre tradicional. Studenti duhet të jetë në gjendje të organizojë veprimtarinë e tij mësimore, të vlerësojë punën e tij dhe të kërkojë këshilla, informacione dhe mbështetje kur është e nevojshme. Ai gjithashtu duhet të jetë në gjendje të përmirësojë, përvetësojë, përpunojë dhe asimilojë njohuri dhe aftësi të reja. Kjo kërkon një menaxhim efektiv të modeleve të të mësuarit të dikujt, dhe veçanërisht aftësinë për të ngulmuar në të mësuar, për të komunikuar për periudha të gjata kohore dhe për të reflektuar në mënyrë kritike mbi qëllimet dhe qëllimet e të mësuarit (Mirkov, 2011). Teoria konstruktiviste kërkon që ne të ndryshojmë nevojën për të përshkruar realitetin dhe në vend të kësaj t'u drejtohem studentëve në mënyrë që secili prej tyre të krijojë modelin e vet të shpjegimit të realitetit.

Në mësimdhënien universitare që orientohet natyrshëm drejt kërkimit shkencor, rishqyrtimit kritik të fakteve dhe riformësimit krijues të njohurive, mësuesi dhe studenti tashmë po marrin rolet e përmendura. Ajo që nevojitet për qëndrueshmërinë e tyre të vazhdueshme dhe të vazhdueshme të këtyre roleve është organizimi adekuat i hapësirës dhe kohës, mbështetja e teknologjisë moderne dhe disponueshmëria e përmbajtjeve adekuate mësimore. Gjithashtu, si mësuesit ashtu edhe nxënësit duhet të trajnohen për të përdorur platforma mësimore, softuer edukues, aftësi për menaxhimin e kohës, aftësi komunikuese dhe kompetenca të tjera jo të bazuara në lëndë.

Vlerësimi në mësimdhënien me orientim konstruktivist

Kur bëhet fjalë për vlerësimin, konstruktivizmi ka kontribuar që sukcesi dhe dështimi akademik të shihen ndryshe. Para se të vlerësojë negativisht nxënësin, mësuesi do të mendojë se përse nxënësi është përgjigjur gabim dhe cila është pengesa për të kuptuar përmbajtjen në mënyrën e duhur. Kur flasim për vlerësimin e njohurive të nxënësve dhe përparimin në procesin e mësimdhënies, konstruktivizmi social kërkon që vlerësimi të ketë natyrë dinamike – që të nxënësit të vlerësohet me monitorim autentik të përparimit të nxënësit në veprimtaritë shoqërore, bashkëpunuese. Përparimi i nxënësve do të vlerësohet pozitivisht sa më shumë që ata të angazhohen në aktivitetet e grupit shoqëror në të cilin punojnë. Këtu përfshihen disa teknika cilësore si mbajtja e shënimeve, mbledhja e portofoleve të studentëve, përdorimi i testeve të pa standardizuara, etj. (Milutinović, 2011).

Prandaj, qasja konstruktiviste ndaj vlerësimit dhe vlerësimit është formuese, jo përmbledhëse. Synimi i tij është të përmirësojë cilësinë e të mësuarit, jo të vlerësojë nivelin dhe cilësinë e informacionit të mësuar. Prandaj, vlerësimi duhet t'u përgjigjet nevojave specifike të mësuesve, studentëve dhe përmbajtjeve shkencore. Varet nga konteksti - ajo që është efektive në një klasë nuk është në një tjetër. Është gjithashtu një proces i vazhdueshëm. Mësuesit marrin reagime nga nxënësit dhe më pas mbyllin rrethin duke u dhënë nxënësve informacion për arritjet e tyre dhe mundësitë për të përmirësuar procesin e të nxënësit. Nuk duhet të përdoret si një mjet për t'i bërë disa studentë të lumtur me veten e tyre dhe për të dekurajuar të tjerët që të mos merren më me probleme të caktuara. Mund të veçojmë tre procese vlerësimi që zhvillohen vazhdimisht në një mjedis shkollor konstruktivist. Këto janë vetëvlerësimi, vlerësimi i kolegëve dhe vlerësimi bashkëpunues.

Vetëvlerësimi

Me vetëvlerësim ose vetëvlerësim ne ndonjëherë nënkuptojmë një proces në të cilin studentët thjesht kontrollojnë përgjigjet e tyre sipas një çelësi vlerësimi të paracaktuar dhe vlerësojnë njohuritë

e tyre në test, por është shumë më tepër se kaq. Shumë më të rëndësishme janë aspektet e tjera të procesit, dhe këto janë proceset gjatë të cilave studentët monitorojnë dhe vlerësojnë të menduarit dhe sjelljen e tyre gjatë mësimit dhe identifikojnë strategjitë që do t'i ndihmonin ata të përmirësonin të nxëniet. Vetëvlerësimi ka një efekt kur nxënësit vlerësojnë punën e tyre dhe vërejnë mospërputhje midis rezultatit të arritur dhe rezultatit të dëshiruar. Ky aspekt i vetë-përmirësimit mund të arrihet në arsimin e orientuar drejt rezultateve, i cili përcakton qartë qëllimet dhe objektivat e të nxëniet dhe tregon strategjitë e të mësuarit dhe të mësimdhënies që mund të kontribuojnë në përmirësimin e rezultateve. Në thelb, kjo do të thotë që nxënësit fillimisht duhet të identifikojnë strategjitë e tyre të të nxëniet dhe rezultatet që kanë arritur, më pas t'i vlerësojnë ato bazuar në standarde dhe kriteret të përcaktuara qartë, pastaj të vendosin se çfarë hapash do të ndërmarrin për t'i përmirësuar ato dhe në fund të vazhdojnë të ndjekin procesin me strategjitë e reja në vend. Kjo krijon një sistem ciklik dhe vetë-qëndrueshëm që çon në përparim të vazhdueshëm.

Vetëvlerësimi është jashtëzakonisht i rëndësishëm sepse është pjesë përbërëse e procesit mësimor. Ai mbështetet në prirjen e natyrshme të njeriut për të mbajtur gjurmët se sa ka përparuar ai në një aktivitet të caktuar. Përveç kësaj, të mësuarit është i mundur vetëm nëse studenti ka kuptuar se çfarë tjetër duhet të mësojë. Në fund, është e rëndësishme për motivimin, sepse i jep studentit një ndjenjë kontrolli dhe është e rëndësishme për të kuptuar procesin e tyre të të mësuarit, ndërgjegjësimin për pikat e forta dhe të dobëta të tyre dhe mundësitë për t'i përmirësuar ato.

Vlerësimi i kolegëve

Vlerësimi i kolegëve ka disa variante, por në thelb do të thotë të merrni reagime për punën tuaj nga kolegët. Ky është një proces të cilit i jemi ekspozuar vazhdimisht që të vegjël, sepse ata që merren me të njëjtin aktivitet janë natyrshëm të interesuar për punën tonë. Ata i kuptojnë më së miri problemet me të cilat përballemi dhe mundësitë që kemi. Disa autorë (Falchikov, 2007) besojnë se ky proces nuk njihet sepse është i ndryshur në klasën tradicionale për shkak të rolit qendror të mësuesit, ku vlerësimi është një nga aktivitetet e tij kryesore. Megjithatë, ai sjell përfitime të shumta: inkurajon të nxëniet në bashkëpunim dhe mbledh studentët rreth një problemi të caktuar duke u kërkuar atyre të vlerësojnë se çfarë ka qenë e mirë për ta. Rrit nivelin e përqendrimit në klasë dhe çon në diskutim. Së fundi, studentët që vlerësojnë punën e të tjerëve praktikojnë gjykimin, nxjerrjen e përfundimeve dhe bëjnë shumë zgjedhje intelektuale dhe sociale.

Vlerësimi bashkëpunues

Vlerësimi/vlerësimi bashkëpunues është një proces i lidhur ngushtë me procesin e zgjidhjes së problemeve. Një nga avantazhet e tij më të mëdha është se të gjithë njerëzit që punojnë në zgjidhjen e problemeve fitohen të marrin pjesë, në mënyrë që fokusi të jetë tek problemi dhe jo tek njerëzit. Kjo i çliron individët nga përgjegjësia dhe parandalon kalimin e fajit nga një person te tjetri, që është një praktikë shumë e dëmshme, e megjithatë mund të vihen në dukje disa mangësi, gjykime të gabuara ose veprime dhe të kërkohet një zgjidhje më e mirë. Një aspekt tjetër i rëndësishëm pozitiv i këtij lloji të vlerësimit është se zgjidhjet e reja arrihen nga ata që janë tashmë të përfshirë në proces dhe të interesuar për një rezultat të favorshëm. Kjo është në kontrast me situatën ku ekspertët që thjesht vëzhgojnë procesin japin sugjerime në një mënyrë shumë më të natyrshme dhe më të pranueshme. Vlerësimi bashkëpunues përqipet për qëllime të dobishme dhe praktike, në vend të vlerësimeve, diagnozave dhe klasifikimeve të pjesëmarrësve.

Mjetet më të zakonshme të vlerësimit në mësimdhënien konstruktiviste

Duke qenë se qasja konstruktiviste merr parasysh njohuritë e mëparshme të nxënësve, fokusohet në aftësitë e tyre për zgjidhjen e problemeve dhe kërkon të zhvillojë potencialin për të mësuarit në bashkëpunim, ajo nuk mund të mbështetet në metoda standarde të vlerësimit të arritjeve të nxënësve. Testet tradicionale nuk do të tregonin se cilat aftësi duhet të zhvillohen, dhe për këtë arsye të vlerësohen. Për të vlerësuar rezultatet e metodës së të mësuarit konstruktivist, është e nevojshme të përdoret një gamë shumë më e gjerë e teknikave dhe instrumenteve të vlerësimit, si zgjidhja e hapur e problemeve, analiza, vlerësimi kritik, zbatimi i njohurive në situata problemore, shprehja me gojë dhe me shkrim. Gjithashtu, paradigma konstruktiviste kërkon që të vlerësohet sukcesi akademik i studentëve dhe kontributi i tyre në suksesin e grupit (Sheppard, 2000). Për këtë arsye, vlerësimi dhe vlerësimi është një detyrë shumë komplekse dhe kërkuese. Në seksionin vijues, ne do të listojmë disa nga modelet dhe mjetet e vlerësimit që përdoren.

Portofoli është një përmbledhje e punimeve të studentëve të mbledhura gjatë një ose më shumë semestrave që ndjekin zhvillimin e njohurive dhe të kuptuarit e problemeve të caktuara brenda një disipline shkencore, por gjithashtu gjurmon zhvillimin e aftësive të të shkruarit dhe të folurit, zotërimin e terminologjisë, aftësitë e strukturuar dhe sistematike të prezantimit, përdorimin e literaturës shkencore dhe teknikave kërkimore, etj. Portofoli është një nga mënyrat më të përshtatshme për të gjurmuar arritjet në mësimdhënien konstruktiviste për disa arsye: ai i ndihmon vetë studentët të shohin përparimin e tyre dhe të fitojnë njohuri për atë që kanë arritur dhe çfarë nuk kanë arritur. Ai i ofron mësuesit një pasqyrë të shpejtësisë së përparimit dhe njohurive të përgjithshme të nxënësve dhe gjatë mësimit evidenton dobësitë e nxënësve, zakonet e këqija etj., të cilat mund të korrigjohen. Kështu, rezultatet e të nxënësve dhe procesi mësimor vlerësohen përmes portofolit. Portofoli ofron gjithashtu akses të individualizuar në përmbajtje dhe mundësinë për shprehje kritike dhe krijuese të studentëve. Është gjithashtu e rëndësishme që kjo metodë e vlerësimit të mos jetë agresive dhe të mos shkaktojë stres, kështu që efektet e ankthit të neutralizohen. Megjithatë, duke qenë se është një formë e lirë, është e nevojshme që portofoli të përcaktojë kriteret me të cilat do të vlerësohet dhe elementët që duhet të përmbajë. Këto kritere duhet të përcaktohen qartë dhe t'u prezantohen studentëve. Së fundi, portofoli mund të jetë një pikënisje për diskutime të cilat do të kontribuojnë më tej në rolin e tij formues.

Tabelat e vlerësimit janë grupe kriteresh për vlerësimin e nxënësve që më së shpeshti jepen në formë tabelare. Ato lehtësojnë dhe përshpejtojnë këtë proces dhe në të njëjtën kohë janë të qarta dhe mundësojnë reagime të shpejta. Përshkrimet e detyrave, kriteret dhe pritjet futen në tabelën boshe. Ato përfaqësojnë një formë përshkruese të vlerësimit dhe janë në përputhje me qasjen e orientuar drejt rezultatit. Elementët më të zakonshëm të këtyre tabelave të vlerësimit janë: Kriteret e vlerësimit, përcaktimi i cilësisë dhe strategjia e pikëzimit.

Këto procedura dhe teknika vlerësimi shpesh duhet të kombinohen me teknika shumë më tradicionale siç janë testet. Në përgjithësi, edhe mësuesit konstruktivistë kanë nevojë për metoda vlerësimi më objektive, por ato i përdorin edhe këto metoda sepse krijojnë një ekuilibër në proceset e tyre të vlerësimit.

Përdorimi i teknologjisë moderne dhe udhëzimi konstruktivis

Në klasën konstruktiviste, përdorimi i teknologjisë moderne konsiderohet shumë i rëndësishëm. Teknologjia mbështet ndërtimin e njohurive në shumë mënyra dhe lehtëson organizimin e procesit

mësimor. Tashmë kemi theksuar se mësuesi ka një përgjegjësi të madhe në organizimin e procesit mësimor dhe se ai duhet të krijojë një mjedis që do të aktivizojë njohuritë e mëparshme të nxënësve, do t'i ndihmojë ata të zbulojnë informacione të reja dhe t'u japë atyre kuptim, dhe në fund të mundësojë vlerësimin adekuat të objektivave mësimore dhe proceset. Në secilin prej këtyre hapave, teknologjia moderne është mbështetja më e rëndësishme për mësuesit (Isik, 2018). Dhe jo vetëm mësuesit, ai është një mbështetje e rëndësishme për studentët dhe u siguron atyre një nivel shumë më të lartë të lirisë së pavarësisë dhe veprimtarisë dhe në këtë mënyrë mbështet të gjithë procesin mësimor.

Për shembull, në aktivizimin e njohurive të mëparshme, mësuesi mund të përdorë një videoklip të shkurtër, një seri fotografish ose një film. Kjo do t'u kujtojë studentëve përvojat ose njohuritë e mëparshme, dhe nëse studentët nuk i kanë ato, do t'u sigurojë atyre një bazë për të mësuar në të ardhmen. Krahas avantazheve të dukshme si aksesit i shpejtë në informacion dhe individualizimi i ritmit të të mësuarit që lejon teknologjia, duhet theksuar edhe rëndësia e tij për vlerësimin, sepse siguron reagime shumë të shpejta dhe të sakta, fillimisht për nxënësin dhe më pas për mësuesin. . Për më tepër, ne duhet të theksojmë rolin e tij në formimin dhe zhvillimin e funksioneve më të larta mendore dhe aftësive njohëse të nivelit më të lartë si të menduarit kritik dhe krijues.

Së fundi, avantazhi i madh i teknologjisë është lehtësimi i komunikimit dhe të mësuarit në bashkëpunim. Qoftë me email, takime online, forume diskutimi, tabela të bardha bashkëpunuese në internet, etj., mundësitë e komunikimit, shkëmbimit të informacionit dhe bashkëpunimit janë thjesht të pashtershme. Përdorimi i teknologjisë moderne mbështet aspektin më të rëndësishëm të mësimdhënies konstruktiviste, që është veprimtaria e pavarur dhe ndërtimi i pavarur i njohurive. Ajo, mbi të gjitha, i motivon studentët të punojnë në mënyrë të pavarur dhe më pas të ndajnë përvojën e tyre.

Përfundim: konstruktivizmi dhe mësimi modern universitar

Në një shoqëri të zhvillimit të shpejtë të teknologjisë, ndryshimeve sociale dhe zgjerimit të fluksit të informacionit, është thelbësore që studentët të zhvillojnë aftësi që do t'u ofrojnë atyre të mësuarit gjatë gjithë jetës, fleksibilitet njohës dhe një gatishmëri për t'u angazhuar dhe krijuar. Kjo do të thotë se nga ata pritet jo vetëm të njohin dhe kuptojnë konceptet ekzistuese dhe aftësitë praktike, por të kërkojnë njohuri të reja, të kapërcejnë rutinat e fituara, të rimendojnë konceptet dhe idetë që njohin dhe të përshtaten me rrethanat në ndryshim.

Pedagogjia konstruktiviste është e nevojshme dhe e mundshme në arsimin e lartë. Nxënësit tashmë kanë aftësi të caktuara, kanë njohuri të caktuara dhe supozohet se ata kanë zhvilluar përgjegjësinë për të mësuarin e tyre dhe pavarësinë në mësim. Kjo bazë duhet të përmirësohet. Studentët e universitetit, si të rritur dhe studentë të pjekur, duhet të angazhohen në ndërtimin aktiv të njohurive, të mësuarit bashkëpunues dhe duhet të vihen në situata të jetës reale nga të cilat ata do të fitojnë përvojë dhe mësojnë. Kjo qasje konstruktiviste shpesh quhet qasje holistike (Al-Huneidi & Schreurs, 2012) sepse është e integruar në jetën e përditshme personale dhe profesionale të studentëve, me synimin për t'u zhvilluar në një sistem të vetë-qëndrueshëm.

Megjithatë, mësimi universitar është ende kryesisht tradicional dhe bazohet në leksione dhe transferim njohurish. Për të kapërcyer këtë problem, është e nevojshme të futen sa më shumë elementë

të mësimdhënies me orientim konstruktivist dhe të përqipemi për ta përhapur atë model në klasat universitare. Përdorimi i teknologjisë moderne do ta lehtësojë këtë proces dhe do t'i hapë rrugën shumë formave të mësimdhënies që mund të mbahen në mënyrë të përhershme në praktikën mësimore, si të nxëniet në bashkëpunim, të nxëniet e përzier dhe të mësuarit e bazuar në problem. Së fundi, le të kujtojmë përfitimet e qasjes konstruktiviste dhe pse është e dëshirueshme në nivelin universitar:

1. Zhvillon aftësitë e të menduarit;
2. Nxit nxënësit të marrin në konsideratë mundësi dhe këndvështrime të ndryshme në zgjidhjen e problemeve;
3. Zhvillon fleksibilitet në të menduar;
4. Angazhon njohuritë e mëparshme të nxënësve në mënyrë që ata të integrojnë vazhdimisht njohuritë e vjetra dhe të reja. Për shkak të faktit se grupet e studentëve nuk janë homogjene për sa i përket kontekstit kulturor dhe social nga i cili vijnë, hapen mundësi për akses në shumë burime dhe perspektiva të ndryshme;
5. Nxënësit mund të lidhin materialin mësimor me situatat dhe përvojat e tyre reale;
6. Nxënësit mësojnë të mbështesin njohuritë me prova, të rishqyrtojnë idetë dhe të kundërshtojnë pikëpamjet alternative;
7. Nxënësit angazhohen mendërisht, për të kuptuar dhe sistemuar idetë e tyre për botën;
8. Studentët përjetojnë njohuri që shkojnë përtej mësimit të zakonshëm dhe njohin implikimet për përdorimin praktik të njohurive;
9. Zhvillohen aftësitë e komunikimit dhe sociale;
10. Nxënësit mësojnë të artikulojnë qartë idetë e tyre, të marrin pjesë në shkëmbimin e ideve dhe të bashkëpunojnë me të tjerët për të arritur në përfundime përfundimtare. Kjo është një aftësi që është thelbësore për suksesin në një mjedis të jetës reale;
11. Inkurajohen metoda alternative të vlerësimit;
12. Vlerësimi përmes librave të notave, raporteve, modelimit, krijimeve artistike, u mundëson nxënësve të shprehin njohuritë e tyre në mënyra të ndryshme. Kjo i ndihmon ata të ruajnë këtë njohuri dhe e bën më të lehtë transferimin e tyre në situata të jetës reale,
13. Inkurajohet motivimi i brendshëm për të mësuar;
14. Vlerësohet pikëpamja autentike e studentëve për botën. Ajo ndërton vetëbesimin e tyre;
15. Përdoren avantazhet e teknologjisë moderne.

Duke pasur parasysh të gjitha sa më sipër, duke përfshirë këto përfitime të mësimdhënies konstruktiviste, mësuesit e universitetit duhet të motivohen për të përdorur këtë qasje në klasat e tyre. Kalimi në konstruktivizëm mund të bëhet gradualisht, duke lidhur paradigmen tradicionale me atë konstruktiviste duke kombinuar mësimin e bazuar në problem dhe kërkimin që fokusohet në fitimin e një pasqyre të plotë dhe të sistemit konceptual të lëndëve (Mirkov, 2011). Në disa faza të procesit mësimor mund të përdoren metodat tradicionale (fazat hyrëse, përmbledhja e asaj që është mësuar),

ndërsa në faza të tjera mund të zbatohen metodat e kërkimit dhe zbulimit. Disa pjesë të rëndësishme të materialit mësimor (konceptet kryesore dhe lidhjet) mund të studiohen më thellësisht, përmes kërkimit dhe zgjidhjes së problemeve. Një pjesë e materialit mund të hulumtohet, dhe tjetra mund të mësohet në mënyrë informative përmes diskutimeve ndërmjet ekipeve hulumtuese të studentëve.

Prandaj, në fushën e arsimit të lartë, pedagogjia konstruktiviste është e nevojshme dhe e mundshme. Nxënësit tashmë kanë zotëruar aftësi të caktuara, posedojnë njohuri të caktuara dhe supozohet se ata kanë zhvilluar përgjegjësinë për mësimin e tyre dhe pavarësinë në të mësuar. Kjo bazë duhet të përmirësohet. Nxënësit, si të rritur dhe nxënës të pjekur, duhet të angazhohen në ndërtimin aktiv të njohurive, të nxënës bashkëpunues dhe të vendosen në situata reale nga të cilat do të fitojnë përvojë dhe do të mësojnë. Qasja konstruktiviste shpesh quhet holistike (Al-Huneidi & Schreurs, 2012) sepse integrohet në jetën e përditshme personale dhe profesionale të studentëve, me synimin për t'u zhvilluar në një sistem të vetë-qëndrueshëm. Kjo e bën edhe më të justifikuar përdorimin e një paradigme arsimore konstruktiviste.

References

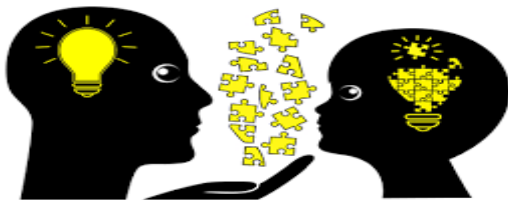
- A. M. Al-Huneidi, and J. Schreurs (2012). Constructivism Based Blended Learning in Higher Education, *iJET*, vol. 7, no. 1. Available at: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/1792/2137>
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education 3-13*, 34(3), 243-257.
- Amineh, R. J. & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija [Constructivism and pedagogy]. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-229.
- Bay, E., Bageci, B. & Cetin, B. (2012). The Effects of Social Constructivist Approach on the Learners' Problem Solving and Metacognitive Levels. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 343-349.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Ćirić, M. and Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: karakteristike, dometi i ograničenja [Constructivism in pedagogy: characteristics, scope and limitations]. *Godišnjak za pedagogiju*, III(2), 57-71.
- Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: Routledge
- Idaresit Akpan, V., Igwe, U. A., Mpamah, I. & Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Irvin, J. (2008, June). *Social Constructivism in the Classroom: From A Community of Learners to A Community of Teachers*. Navigating Currents and Charting Directions (Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia), Brisbane.
- Isik, A. D. (2018). Use of technology in constructivist approach. *Educational Research and Reviews*. Vol. 13(21), pp. 704-711, DOI: 10.5897/3609
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta [Constructivism as a link in teaching natural sciences and social sciences subjects]. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 241-263.
- Kapur, R. (2018). *The Significance of Social Constructivism in Education*. Retrived(14.4.2021.) from https://www.researchgate.net/publication/323825342_The_Significance_of_Social_Constructivism_in_Education
- Kim, B. (2001). *Social constructivism (summary)*. Retrived(28.2.2021.) from <http://relectionandpractice.pbworks.com/f/Social+Constructivism.pdf>
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja [Social constructivism in the field of education and learning]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju [Social and critical constructivism in education]*. Filozofski fakultet: Novi Sad. Dostupno na: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-355-2>
- Mirkov, S. (2011). *Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društveno znanje [Constructivist paradigm and education for social knowledge]*. TIO6.

- Šefer, J., Angelovski, N. and Z Milošević. (2012). *Kreativna nastava u praksi. Igra i istraživanje*. [Creative instruction in practice. Play and research] Institut za pedagoška istraživanja. Beograd.
- Vilotijević, M. and N. Vilotijević (2016). *Modeli razvijajuće nastave* [Models of the developmental approach to teaching and learning]. Univerzitet u Beogradu. Učiteljski fakultet. Beograd.
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education 3-13*, 34(3), 243-257.
- Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma [Learning through the prism of social constructivism]. *Acta Iadertina*, 8, 77-90.

Autori:
Aleksandra Angjelković

Përshtati në shqip:
Mimoza Çarka

Engaging **Innovative**
Practical Supportive makes me think
Their feedback helps me improve
Gives prompt feedback **Inspiring**
Organised Encouraging Cares
Authoritative **Collaboartive** **Clear**
Communicates well **Passionate**
Enthusiastic Reliable Open to new ideas
Teaches me valuable skills



**Mësimdhënia efektive
përmes
besimit dhe
refleksiviteti i mësuesit**

PYETJE:

A është roli i mësuesit vendimtar për të mësuarit efektiv?

Pse studentët janë vendas dixhitalë?

A janë mësuesit emigrantë dixhitalë?

Pse janë të rëndësishme besimi dhe reflektimi i mësuesve?

Cilët janë treguesit e mësimdhënies efektive?

Si të arrihet një mësimdhënie efektive?

Prezantimi

Çështja e mësimdhënies efektive, pjesërisht përmban mundësinë e zgjidhjes së dilemave për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe të kompetencave profesionale të pedagogëve. Mësimdhënia shpesh klasifikohet si zanat, por përshkrimet përfshijnë gjithashtu termin arti i mësimdhënies. Mund të thuhet se mësimdhënia është të dyja, si dhe se përfshin njohuritë e pedagogut, aftësinë e prezantimit dhe të shpërndarjes së materialit, me konotacion dhe fokus në rolin aktiv të dëgjuesve dhe përdorimin e strategjive aktive të mësimdhënies.

Pavarësisht se sa kohë keni qenë në pozicionin e pedagogut, nëse jeni fillestar apo mësues me përvojë të konsiderueshme pune, pyetja e pashmangshme që i bëni vetes është: Sa e kanë tërhequr vëmendjen e dëgjuesve leksionet e mia, apo ndonjëherë pse janë jo? Riekzaminime të tilla pedagogësh, të përfshirë në shkencën pedagogjike përsa i përket refleksivitetit, praktikës refleksive dhe praktikantit reflektues, janë rrugët e zhvillimit të mësimdhënies në drejtimin e duhur. Domethënë, kushdo që reflekton (reflekton, analizon, mendon, lidh dhe sintetizon) punën e tij mësimore, hap pyetje të përditshme për praktikën e mira të mësimdhënies, ndërsa përgjigjet për reflektimet personale të pedagogëve bëhen mundësi për të përmirësuar zhvillimin e tyre dhe të studentëve. Në çdo rast, mësimdhënia "fitoi popullaritet" sepse: Të mësuarit nuk është më provincë e institucioneve të veçanta: është një mënyrë e të qenit (Watkins, Carnell, Lodge, Wagner & Whalley 2002).

Sistemet arsimore në të gjitha nivelet janë të ekspozuara ndaj kërkesave të institucioneve dhe institucioneve të ndryshme për përmirësimin dhe avancimin e proceseve dhe burimeve të punës. Në sistemet e arsimit të lartë, një nga parakushtet për cilësi është përmirësimi i mësimdhënies, me theks të veçantë në proaktivitetin e studentëve dhe përfshirjen e tyre aktive. Rrjeti Evropian për Sigurimin e Cilësisë në Arsimin e Lartë (ENQA) u krijua me një tendencë për të garantuar cilësinë e arsimit të lartë në tokën evropiane. Standardet e përcaktuara nga rrjeti ENQA, roli i studentëve dhe përvojat e tyre në arsimin e lartë dhe mësimdhënie veçohen si misionet institucionale udhëheqëse në sigurimin e cilësisë së arsimit të lartë. Në standardet dhe udhëzimet për sigurimin e brendshëm të cilësisë (ESG, 2015: 12) theksohet se institucionet duhet të sigurojnë që programet të ofrohen në një mënyrë që inkurajon studentët të marrin një rol aktiv në krijimin e procesit të të mësuarit, dhe që vlerësimi i nxënësit pasqyrojnë këtë qasje. Një vend të veçantë zë roli i mësuesve në paraqitjen e fakteve të përzgjedhura, përdorimin e materialeve apo përdorimin e teknikave dhe mjeteve të tjera në mësimdhënie. Bindjet e mësuesve dhe qëndrimi i tyre ndaj përmbajtjeve dhe mënyrave se si ata do t'i paraqesin ato në klasa, formojnë praktikën e mësimdhënies dhe ndikojnë në rezultatet e të nxënës.

Kur hulumtojnë aktivitetet e mësuesve të universitetit, Maksic & Pavlović (2019, 68) deklarojnë se ata mbështeten në përvojat nga shkollimi i tyre, pavarësisht nëse duan t'i përsërisin ato ose t'i shmangin ato. Me një qasje të tillë, mësuesit zhvillojnë stilin e tyre të mësimit dhe vlerësimit, i cili ndërtohet dhe rishqyrtohet gjatë karrierës së tyre. Edhe pse ekziston një marrëdhënie themelore midis njohurive dhe besimeve personale epistemologjike, kërkimi në këtë fushë sapo ka filluar të ndikojë në mësimit dhe të nxënësve në arsimin e lartë (Hofer, 2002). Perry (1970) ishte një nga studiuesit e parë që hetoi besimet epistemologjike të studentëve të nivelit të lartë. Në kontekstin e studimit të besimeve të mësuesve të universitetit (Levin & Wadmany, 2005), ka argumente të arsyeshme që informacioni rreth besimeve të pedagogëve rreth mësimit mund të jetë një mënyrë për të kuptuar praktikën e mësimit së fakultetit (Mataka, Saderholm & Hodge, 2019), sipas për Pratt (1998, 35) të kuptuarit e perspektivës personale në mësimit do të thotë të formosh një mësues më efikas.

Edukimi i mësuesve të ardhshëm është gjithashtu një faktor vendimtar në përmirësimin e cilësisë së mësimit në praktikë, dhe në disa punime (Popović & Anđelković, 2019), si një mundësi për të inkurajuar fushat në zhvillimin e kompetencave profesionale të nxënësve për të punuar në praktikën shkollore qëndron nxjerr konceptin e të mësuarit duke bërë (WIL) që nënkupton integrimin e aktiviteteve edukative të lidhjes së disiplinës akademike me aplikimet praktike.

Megjithatë, edukimi i mësuesve nuk është i gjithëfuqishëm, dhe nuk ofron të gjitha kompetencat e nevojshme për punë të suksesshme në mësimit dhe nuk mund të pritët efikasitetin e lartë nga fillestarët, pedagogët në mësimit. Ashtu si shumica e njerëzve nuk bëhen të suksesshëm në drejtimin e automjeteve, menjëherë pas marrjes së patentës së shoferit, por në radhë të parë përmes praktikës këmbëngulëse dhe të durueshme, ashtu edhe një pedagog i mirë nuk shfaqet menjëherë pas ditëve të para të arsimit formal ose pas disa muajsh të kaluar në mësimit. Një numër jashtëzakonisht i vogël i të ashtuquajturve mësues natyralë, të cilët që nga dita e parë e mësimit nuk shkaktojnë ankth, ndonjëherë siklet apo riekzaminim personal. Përkushtimi profesional, puna dhe dëshira e mësuesve janë motive thelbësore për fillimin e mësimit efektive, të çdo niveli.

Sot vihet re një tendencë në rritje për qasje më efikase në mësimitin e arsimit të lartë, që synojnë zhvillimin e përfitimeve për studentët dhe përmirësimin e rezultateve të tyre të të nxënësve, dhe si të tilla, ato janë një nga mundësitë për të inkurajuar dhe arritur cilësinë. Rezultatet e hulumtimit mbi arsimin e lartë nga Kroacia (Nikčević-Milković, 2004: 52) tregojnë se studentët janë të kënaqur me procesin e mësimit që është aktiv, bashkëpunues, praktik, i orientuar në mënyrë kritike dhe krijues, duke mbështetur mësimitin aktiv që është relaksues, kreativ dhe efektiv. Duke u nisur nga fakti se çdo grup nxënësish karakterizohet nga specifika që përfaqësojnë faktorë të rëndësishëm që ndikojnë në punën e mësuesve, e në këtë mënyrë në zgjedhjen e strategjive të mësimit, fokusi dhe synimi i kërkimit janë përqendruar në analizën e komponentëve të mësimit efektive. Është e nevojshme të harmonizohen interesat e nxënësve me praktikën dhe të mësuarit nga dhe për jetën. Pyetja specifike që do të trajtohet në këtë punim është: Si mësuesit dhe nxënësit formojnë dhe ndikojnë në konceptin e mësimit efektive?

Të mësuarit për jetën është një ide dhe përvojë që përfshin të mësuarit nga një sërë burimesh të ndryshme. Ai përfshin një përzierje të njohurive akademike dhe aftësive jetësore, të cilat janë të nevojshme për jetën, dhe mësimit duhet të fokusohet gjithashtu në zhvillimin e aftësisë për të vepruar.

Mësimdhënia efektive mund të quhet mësimdhënie në të cilën pedagogu njih dhe zbaton strategjitë e mësimdhënies që plotësojnë nevojat dhe aftësitë individuale të studentëve duke inicuar proaktivitetin dhe pjesëmarrjen e tyre. Ndoshta një nga karakteristikat më të mëdha dhe më kërkuese të pedagogëve të mirë qëndron në përshtatjen e strategjive të tyre me grupe të ndryshme dëgjuesish dhe në kërkim të vazhdueshëm për përmirësimin e kompetencave të punës dhe profesionale. Në këtë koncept të mësimdhënies, nuk duhet harruar fakti se mësues i mirë është ai që është vetë nxënës!

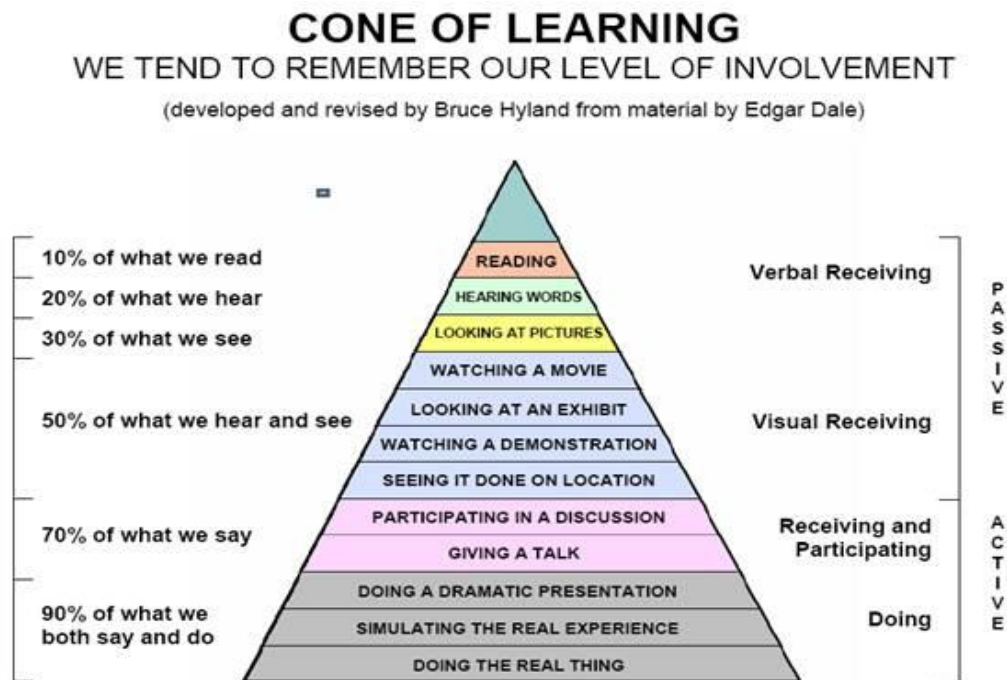
Nga veprat fillestare të John Dewey (1933), përmes konceptit të reflektimit dhe praktikantit reflektues Donald Schon (1987, 1991) e deri në ditët tona, reflektimi dhe reflektiviteti i mësuesve kanë mbetur elementë të domosdoshëm në kërkimin e cilësisë së mësimdhënies dhe praktikës mësimore. Reflektiviteti është një pjesë integrale e procesit të të nxënës dhe mësimdhënies, e cila lind përmes proceseve të ndërgjegjësimit për bindjet personale dhe mënyrat e të vepruarit në klasë, ku mësuesit janë të trajnuar dhe të gatshëm për të ndryshuar bindjet dhe veprimet në klasë, për të përmirësuar nxënësin dhe atë personal. zhvillimin. Në përgjigje të pyetjes pse reflektimi përcaktohet si thelbi i procesit mësimor, mund të veçohet shpjegimi: “Nëse mësuesit nuk zhvillojnë praktikën e të menduarit kritik, ata mbeten të bllokuar në vlerësime, interpretime, supozime dhe pritshmëri të pashqyrtuara (Larrivee , 2000, 293). Kjo lloj “skllavërie” ka ndikim negativ në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe rritjen dhe zhvillimin e pjesëmarrësve.

Konceptet teorike të mësimdhënies efektive

Që në format e para të edukimit formal, konceptet e mësimdhënies së mirë kanë ndryshuar dhe janë bërë më të ndërlikuara, nën presionin e rrethanave sociale, të zhvillimit të shkencës dhe teknologjisë, por edhe të kuptimeve pedagogjike të qasjeve të individualizuara ndaj nxënësve dhe respektimit të nevojave të tyre nga aktiviteti. përfshirja në procesin mësimor. Kërkesa të tilla në mësimdhënie, si disa nga postulatet themelore të garantimit të cilësisë së mësimdhënies, nuk janë të kohëve të fundit. Respektimi i nevojave dhe interesave të nxënësve/studentëve me pjesëmarrjen e tyre aktive në mësimdhënie si një nga postulatet themelore të garantimit të cilësisë së mësimdhënies, nuk është një ide e kohëve të fundit. Në historinë e arsimit Johan Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) ishte pionier i konceptit të të mësuarit përmes aktivitetit, Friedrich Fröbel (1782 – 1852), nxënës të Pestalozzi, gjithashtu flasin dhe shkruajnë për faktin se fëmijët kanë nevoja dhe aftësi unike. Jan Amos Komensky (1592-1670) vuri në dukje se aktiviteti, spontaniteti, liria, vetë-edukimi dhe krijimtaria e nxënësve janë elementë të mësimdhënies. Shumë më vonë, John Dewey (1859-1952) theksoi rëndësinë e vazhdimësisë së përvojave të të mësuarit nga shkollat në botën reale dhe të të mësuarit eksperimental: i gjithë edukimi i vërtetë vjen përmes përvojës (Dewey, 1938).

Baza teorike fillestare për të kuptuar mënyrën e të mësuarit dhe mësimdhënien efektive është piramida eksperimentale e Dale e zhvilluar në vitin 1946. Ajo u përmirësua më tej nga Bruce Hyland në 1969. Pedagogu amerikan Edgar Dale shpjegoi skematikisht ndikimet e zgjedhjes së pedagogëve kur zgjidhnin strategjitë e mësimdhënies dhe media të caktuara në mësimdhënie mbi dëgjuesit dhe rezultatet e tyre të mundshme të të nxënës (Skema 2). Gjithashtu, ai foli për përvojat në të mësuar dhe kompozoi Konin e Përvojës së Dale, i cili është një model që përfshin disa teori që lidhen me dizajnimin e mësimdhënies dhe proceset e të mësuarit. Ai teorizoi se nxënësit ruajnë më shumë informacion nga ajo që bëjnë në krahasim me atë që dëgjojnë, lexohet ose vëzhgohet. Sot, ky koncept njihet si të mësuarit duke bërë, të mësuarit eksperimental ose të mësuarit në veprim. Duke përshkruar veprën e Dale, Wagner (1970: 94) thotë: Ai luftoi në mënyrë aktive për shkollat më të mira, liri

akademike, të drejta civile dhe kauza të tjera shumë kohë përpara se këto të bëheshin çështje popullore.



Edgar Dale, *Audio-Visual Methods in Teaching* (3rd Edition). Holt, Rinehart, and Winston (1969).

Skema 2. Metodatat audio-vizuale në mësimdhënie. (Dale, 1946)

Koni i të mësuarit i Dale-it është i rëndësishëm, ndër të tjera, sepse tregon efektivitetin e disa metodave të mësimdhënies dhe konfirmon se rritja e aktivitetit të studentëve nëpërmjet pjesëmarrjes, përdorimit ose përballjes me përvojat dhe zbatimi praktik në situata reale ndikon në arritjen më të madhe të rezultateve të të nxëniet. Koni i të nxëniet tregon se studenti mund të ruajë vetëm 10% të informacionit të dhënë në formë gojore ose të shkruar, ndërsa kapaciteti i ruajtjes së disa mediave vizive është 30%. Loja me role mund të rrisë shkallën e ruajtjes së njohurive në 40-60%, dhe metoda më efektive është përvoja praktike me një normë ruajtjeje 80-90%.

Në pjesën e sipërme të konit, ka metoda më pak efektive, ndërsa ato më efektive janë paraqitur në fund. Kështu, përvojat verbale (leximi dhe dëgjimi) janë dukshëm më pak efektive sesa mesazhet vizuale, imazhet statike, emisionet në radio (mesazhet audio përmes medias) ose filmi, ndërsa aktivitetet më efektive janë ato në të cilat studenti merr pjesë në diskutime dhe biseda ose është të përfshirë në aktivitete praktike eksperimente, dramatizime që nisin potencialet e tyre kërkimore dhe krijuese dhe realizojnë aktivitete në situata reale.

Ndonëse një paraqitje e tillë piktoreske është bërë shumë kohë më parë, ajo nxit dhe inicon idenë e nevojës për metoda aktive dhe të rolit aktiv të nxënësve në procesin mësimor. Në një kohë, megjithëse teknologjia moderne dhe burimet multimediale nuk ishin të disponueshme në një masë të tillë, Edgar Dale paralajmëroi se vetëm 30% e asaj që shihet (p.sh.: prezantimet video që përdoren shpesh në mësimdhënie) mbahen mend, nëse nuk ka aktivitete të tjera. Përdorimi ekskluziv i teknologjisë moderne nuk do të japë rezultate nëse dëgjuesit janë pasivë dhe neglizhohen nevojat zhvillimore të të rinjve si kreativiteti, dëshira për shprehje dhe afirmim apo pjesëmarrja aktive. Nëse mësuesi ka aftësi të njohë veçoritë e nxënësve të tij, ai do t'i përgjigjet më me sukses nevojave të tyre të ndryshme arsimore. Është e nevojshme të kemi një repertor të strategjive të mësimdhënies që

inkurajojnë angazhimin dhe përfshirjen e të gjithë pjesëmarrësve, gjë që ofron mundësinë për të shprehur atë që nxënësit dinë.

Lee Shulman (Lee Shulman, 2004), një nga studiuesit më të cituar në fushën e arsimit, u përpoq t'u përgjigjej në veprat e tij disa pyetjeve të rëndësishme në lidhje me mësimdhënien, si p.sh.

- ❖ Çfarë duhet të dinë mësuesit për të dhënë mësim të mirë?
- ❖ Sa e rëndësishme është thellësia dhe cilësia e njohurive për përmbajtjen e mësuesve si një aspekt kritik i aftësisë së tyre për të dhënë mësim?
- ❖ Si mund të arsimohen më së miri mësuesit dhe si mund t'i vlerësojmë arritjet e tyre si mësues?
- ❖ Në çfarë mënyrash përgatitja profesionale e mësuesve është e krahasueshme me përgatitjen e mjekëve dhe anëtarëve të tjerë të profesioneve të mësuara?
- ❖ Cilat lloje të kërkimit arsimor mund të ofrojnë një kuptim më të thellë të mësimdhënies, të nxënësve dhe reformës në arsim?

Ai shpesh kërkonte përgjigje për këto pyetje në praktikë dhe veprat e tij kanë ndikim si te shkencëtarët ashtu edhe te mësuesit. Mendimi i tij: “Kërkimi fillon me habi dhe kuriozitet por përfundon në mësimdhënie” thekson rëndësinë e mësimdhënies, por edhe nevojën e fortë për të lidhur praktikën mësimore dhe kërkimin shkencor. Schulman njihet ndryshe për krijimin e termit Njohuri për përmbajtjen pedagogjike, që është njohuri që është unike për secilin prej mësuesve dhe bazohet në mënyrën se si mësuesit lidhin njohuritë e tyre pedagogjike (çfarë dinë për mësimdhënien) me njohuritë nga lëndët (çfarë dinë atë që ata mësojnë). Integrimi ose sinteza e njohurive pedagogjike të mësuesve dhe njohurive nga lënda e tyre përfshin njohuritë e përmbajtjes pedagogjike.

Njohuritë e mësuesve për përmbajtjen pedagogjike mishërojnë aspekte të përmbajtjes që janë më të natyrshme në aftësinë e tij mësimore. Kategoria e njohurive të përmbajtjes pedagogjike përfshin, për temat që mësohen më shpesh nga lënda e dikujt, format më të dobishme të paraqitjes së këtyre ideve, analogjitë më të fuqishme, ilustrimet, shembujt, shpjegimet dhe demonstrimet. - me një fjalë mënyra të paraqitjes dhe formulimit të temave që e bëjnë të kuptueshme për të tjerët. . . [Ai] përfshin gjithashtu të kuptuarit se çfarë e bën të lehtë ose të vështirë të mësuarit e koncepteve të caktuara: konceptet dhe paragjykimet që nxënësit e moshave dhe prejardhjeve të ndryshme sjellin me vete në mësim (Shulman, 1986). Shulman pohoi gjithashtu se Sesame Street ishte burimi më i mirë për mësuesit për të zgjeruar njohuritë e tyre mbi përmbajtjen pedagogjike.

Të mësuarit dhe mësimdhënia janë procese që nuk mund të vëzhgohen pa korrelacion dhe ndikime të ndërsjella, kështu që Shulman (2004, 513-517) veçoi pesë parime të të nxënësve efektiv dhe afatgjatë për studentët dhe mësuesit e tyre:

1. Parimi i veprimtarisë - Nxënësit janë aktivë gjatë gjithë kohës. Ata regjistrojnë në mënyrë aktive, hulumtojnë dhe mbledhin informacion përmes kompjuterëve, flasën me njëri-tjetrin, ndajnë informacione dhe sfidojnë njëri-tjetrin.

2. Nxënësit nuk janë vetëm aktivë, sepse aktiviteti i vetmuar është i pamjaftueshëm për të mësuar. Në procesin e të mësuarit, është e rëndësishme të mendoni për atë që po bëhet. Të nxënës nga mësuesi bëhet më aktiv përmes kërkimeve dhe eksperimenteve, të tilla si shkrimi i dialogut dhe bërja e pyetjeve. Këtu ai vuri në dukje domosdoshmërinë që mësuesit të eksplorojnë mësimdhënien e tyre. Nxënësit mendojnë se çfarë dhe pse bëjnë, ndërsa mësuesit japin shumë mundësi për të folur për atë që po mësojnë. Një nivel shumë i lartë i reflektimit të drejtuar me kujdes është i përzier me aktivitetet

e nxënësve. Reflektimi është i detyrueshëm edhe për mësuesit. Schulman e përshkruan aktivitetin dhe reflektimin si një punë shumë të vështirë. Reflektimi është jashtëzakonisht i vështirë si një aktivitet i pavarur, dhe për këtë arsye prezanton konceptin e bashkëpunimit dhe mësimdhënies reciproke. Mësimdhënia e ndërsjellë është procesi i përmirësimit të të kuptuarit të leximit të studentëve duke punuar me njëri-tjetrin, duke mbështetur mësimin e ndërsjellë dhe duke ndihmuar njëri-tjetrin për t'u fokusuar, marrë pjesë dhe në mënyrë aktive të bëjnë pyetje, në mënyrë kritike dhe refleksive ndërsa lexojnë së bashku një tekst të ndërlikuar.

Mësimdhënia e ndërsjellë është procesi i përmirësimit të të kuptuarit të leximit të studentëve duke punuar me njëri-tjetrin, duke mbështetur mësimin e ndërsjellë dhe duke ndihmuar njëri-tjetrin për t'u fokusuar, marrë pjesë dhe në mënyrë aktive të bëjnë pyetje, në mënyrë kritike dhe refleksive ndërsa lexojnë së bashku një tekst të ndërlikuar.

Mësimdhënia e ndërsjellë është procesi i përmirësimit të të kuptuarit të leximit të studentëve duke punuar me njëri-tjetrin, duke mbështetur mësimin e ndërsjellë dhe duke ndihmuar njëri-tjetrin për t'u fokusuar, marrë pjesë dhe në mënyrë aktive të bëjnë pyetje, në mënyrë kritike dhe refleksive ndërsa lexojnë së bashku një tekst të ndërlikuar.

3. Në të njëjtën kohë, të mësuarit aktiv dhe reflektues paraqet një parim më të vështirë, që është bashkëpunimi. Kur bashkëpunojnë, mësuesit punojnë së bashku në mënyra që mbështesin mësimin e ndërsjellë. Mësimi autentik dhe i qëndrueshëm ndodh kur mësuesit dhe studentët ndajnë materialet. Ata janë të përkushtuar emocionalisht ndaj ideve, proceseve dhe aktiviteteve dhe e shohin punën si të lidhur me qëllimet e tashme dhe të ardhshme.

4. Të njëjtat parime që zbatohen për të nxënit e studentëve vlejnë për mësimin e mësuesve, ndërsa institucionet duhet të jenë "komunitete të të nxënit" dhe të mbështesin veprimtarinë, reflektimin dhe bashkëpunimin. Rëndësi e veçantë në këto komunitete i kushtohet anëtarëve që së pari kanë diçka të rëndësishme për t'u ofruar të tjerëve, por gjithashtu ndajnë ekspertizën me të tjerët në grup me respekt dhe besim.

5. Së fundi, zhvillimi i "komuniteteve të praktikës" në të cilat efikasiteti tregohet nga aftësia për të kaluar nga historia në veprim, ndërsa qasjet në edukimin e mësuesve duhet të përdoren për t'i bërë mësuesit aktivë, reflektues, bashkëpunues, pasionantë dhe publikë.

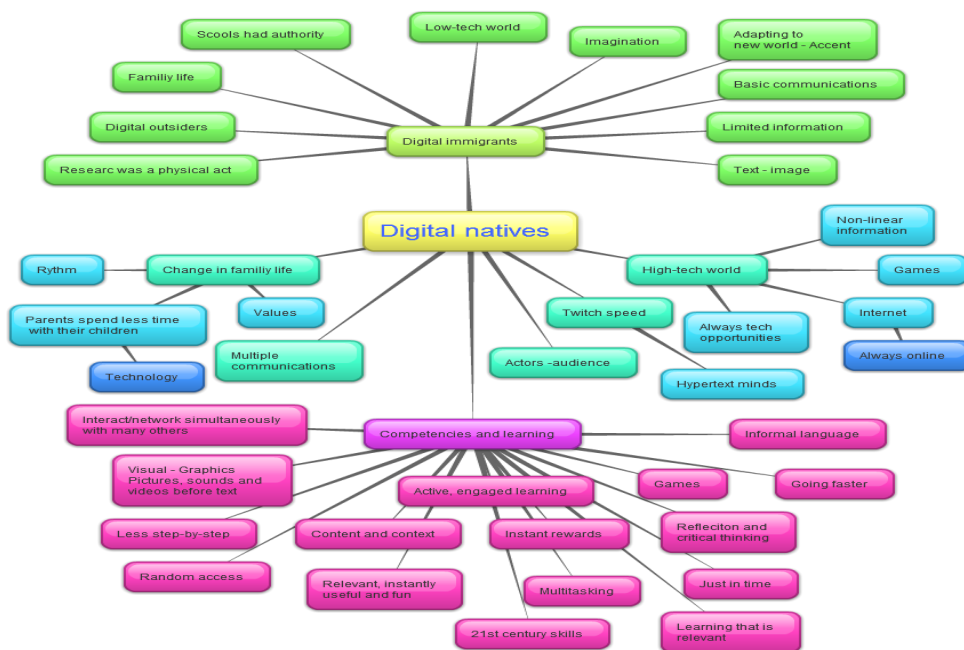
Studentët dixhitalë – një imperativ i ri i mësimdhënies

*Ne kurrë nuk mund të bëhemi vendas të vërtetë dixhitalë,
por ne mund dhe duhet të fillojmë të asimilojmë
për kulturën dhe mënyrën e tyre të të menduarit.
Rupert Murdoch*

Tendencat kryesore në zhvillimin e arsimit karakterizohen nga kalimi nga modeli i transferimit të njohurive në modelin konstruktivist, i cili i jep përparësi përvojës personale të nxënësve (Milutinović, 2016, 7). Të rinjtë rriten dhe jetojnë në një mjedis dixhital, prandaj emri vendas dixhital e ka origjinën (29 vjeç e poshtë), që i referohet anëtarëve të popullsisë më të re, gjuha burimore e të cilëve është gjuha dixhitale, kompjuterët, video-lojërat dhe teknologjitë e internetit. Në lidhje me aftësitë e zotërimit të teknologjive dixhitale, ndryshe nga vendasit dixhitalë, përmenden anëtarët e dy kategorive të tjera, përkatësisht: emigrantët dixhitalë (64 vjeç e poshtë) dhe të arratisurit dixhitalë (65 vjeç e lart). Emigrantët dixhitalë janë personat që kanë përshtatur ngadalë shfletimin në

ueb, dërgimin e postës elektronike, mesazhet dhe botën e menjëhershme të mediave sociale. Ata nuk janë rritur me teknologjinë, por dinë ta përdorin atë dhe të integrohen në jetën apo punën e tyre sipas nevojës. I arratisuri dixhital shmang teknologjinë dhe ata i përkasin popullatave të njerëzve që janë të moshuar, gjyshërit, drejtuesit e lartë, mësuesit me përvojë dhe kujtudo tjetër pas atij brezi.

Në arsimin e lartë kemi anëtarë të grupeve të ndryshme, ku pedagogët duhet të përshtaten me studentët e tyre dhe të zgjedhin mënyrat më të pranueshme të mësimdhënies. Studentët kryesisht i përkasin një grupi vendasish dixhitalë, dhe ata kanë mënyra të ndryshme të menduarit dhe nevoja të ndryshme arsimore. Sipas Kristiansen (2011), skema e mënyrës së menduarit të tyre është paraqitur më poshte.



Skema 3. Vendasit dixhital - Harta e të menduarit (Kristiansen, 2011)

Kohët po ndryshojnë si dhe nevojat dhe interesat e studentëve dhe të përmendurat u krijuan nën ndikimin e mjedisit dhe zhvillimit të teknologjisë dhe formuan grupe të reja studentësh. Prandaj, gjatë mësimdhënies duhet menduar për nevojat dhe ndryshimet që kanë lindur dhe për të formësuar praktikën mësimore.

Ndër faktorët e tjerë në shqyrtimin e ndikimit në rezultatet e të nxënësve të studentëve, Dale (1969) përmend se mjediset e të nxënësve duhet të jenë të mbushura me përvoja të pasura dhe të paharrueshme ku studentët mund të shohin, dëgjojnë, shijojnë, prekin dhe provojnë. Karakteristikat e përvojave të pasura sipas Dale (1969) janë:

- Studentët janë të zhytur në të dhe përdorin sytë, veshët, hundën, gojën dhe duart e tyre për të eksploruar përvojën,
- Studentët kanë një shans për të zbuluar përvoja të reja dhe ndërgjegjësim të ri për to,
- Nxënësit kanë përvoja shpërblyese emocionale që do t'i motivojnë ata për të mësuar gjatë gjithë jetës së tyre,
- Studentët kanë mundësi të praktikojnë përvojat e tyre të kaluara dhe t'i kombinojnë ato për të krijuar përvoja të reja,

- Nxënësit kanë një ndjenjë të arritjeve personale, dhe
- Nxënësit mund të zhvillojnë përvojat e tyre dinamike.
- Students can develop their own dynamic experiences.

Në Udhëzimet për sigurimin e brendshëm të cilësisë theksohet se të nxënit dhe mësimdhënia me në qendër studentin luan një rol të rëndësishëm në stimulimin e motivimit, vetë-reflektimit dhe angazhimit të studentëve në procesin e të nxënit dhe që kërkon konsideratë të kujdesshme të hartimit dhe ofrimit të programeve të studimit dhe vlerësimi i rezultateve (ESG, 2015:12).

Zbatimi i të nxënit dhe mësimdhënies me në qendër nxënësin:

- respekton dhe kujdeset për diversitetin e studentëve dhe nevojat e tyre, duke mundësuar shtigje mësimore fleksibël;

promovon respektin e ndërsjellë në raportin nxënës-mësues;

Ka procedura të përshtatshme për trajtimin e ankesave të studentëve.

Në mësimdhënie është mirë të mbahet gjithmonë parasysh, Delors' (1996) katër shtyllat e të mësuarit shihen si parime themelore për riformësimin e arsimit të shekullit të 21-të. Të mësuarit gjatë gjithë jetës organizohet në katër shtylla: të mësosh të dish, të mësosh të jetosh së bashku, të mësosh të bësh dhe të mësosh të jesh.

Të mësuarit për të ditur përfshin përvetësimin dhe zhvillimin e njohurive dhe aftësive që nevojiten për të funksionuar në botë. Shembuj të aftësive nën këtë shtyllë të të nxënit përfshijnë shkrim-leximin, llogaritjen dhe të menduarit kritik.

Të mësuarit për të jetuar së bashku përfshin zhvillimin e aftësive dhe vlerave sociale si respekti dhe shqetësimi për të tjerët, aftësitë sociale dhe ndërpersonale dhe vlerësimi i diversitetit midis njerëzve. Këto aftësi do t'u mundësonin individëve dhe shoqërive të jetojnë në paqe dhe harmoni.

Të mësuarit për të bërë përfshin përvetësimin e aftësive që do t'u mundësonin individëve të marrin pjesë në mënyrë efektive në ekonominë dhe shoqërinë globale. Këto aftësi janë të lidhura shpesh me suksesin në profesion, të tilla si aftësitë profesionale dhe teknike, praktikat dhe kompetencat e udhëheqjes dhe menaxhimit.

Të mësosh të jesh përfshin aktivitete që nxisin zhvillimin holistik personal (trup, mendje dhe shpirt), për një 'person të plotë' të gjithanshëm. Këto përfshijnë kultivimin e aftësive të dikujt vetë-analitike dhe shoqërore, kreativitetin, zbulimin personal dhe vlerësimin e vlerës së qenësishme të ofruar nga këto ndjekje. Një shembull nën këtë shtyllë është një mësues që merr pjesë në seminare trajnimi që do të rrisin njohuritë dhe aftësitë e tij/saj në procesin e të nxënit të mësimdhënies (Delors 1996). Këto shtylla janë universale për të gjithë nxënësit dhe mësuesit, përfaqësojnë fillimin dhe rezultatin e mësimdhënies.

Mësues në aspektet e mësimdhënies

*“Thotë mësuesi mediokër. Mësuesi i mirë shpjegon.
Mësuesi epror demonstroi. Mësuesi i madh frymëzon.”*
William Arthur Ward

Ndër të tjera, përkatësia e një pedagogu në një sistem të caktuar arsimor, shkollë apo arsim të lartë, ndikon në ekzistencën e dallimeve në besime, e rrjedhimisht edhe në mënyrat e punës. Kember (1997) vuri në dukje dallimet midis mësuesve të universitetit dhe shkollës, si dhe faktin që universitetet punojnë sipas sistemeve dhe traditave krejtësisht të ndryshme të vlerave në raport me shkollat. Ka dallime midis besimeve të mësuesve të shkollave dhe universiteteve në autorë të tjerë (Yero, 2002, xii), duke vënë në dukje se shumë mësues në shkolla janë më pak të interesuar në studimet kërkimore sesa në mënyra praktike për të përmirësuar përvojat e tyre të mësimdhënies. Në literaturë (Fives & Buehl, 2016), tre grupe besimesh citohen si kyçe për praktikën e mësimdhënies: besimet rreth mësimdhënies, besimet rreth njohurive (besimet epistemologjike) dhe besimet rreth aftësive të nxënësve. Është e nevojshme që procesi mësimor të drejtohet drejt dëgjuesve dhe të merren parasysh dallimet në raport me grupet përballë pedagogut.

Çfarë e bën një mësues të mirë në mësimdhënie, cilat cilësi e përcaktojnë atë si një mësues të shkëlqyer që frymëzon? Është pothuajse e sigurt se njohuritë lëndore që zotërojnë përbëjnë vetëm një pjesë të mozaikut kompleks në spektrin e karakteristikave dhe veprimeve të kërkuara të mësuesit. Në faqen e internetit Edutopia, janë zhvilluar 11 zakone të një mësuesi efektiv:



Skema 4. 11 Zakonet e një mësuesi efektiv (Edutopia, 2014)

Me sa duket, studentët dixhitalë nuk janë mjaftueshëm të motivuar për mënyrat tradicionale të mësimdhënies dhe punës, është e nevojshme që mënyrat e punës të përshtaten me kërkesat e reja të kohës, kushteve dhe nevojave të dëgjuesve. Dallimet e përmendura, ekzistenca e të cilave ndikohet ndjeshëm nga mjedisi dixhital, i ndan mësuesit dhe nxënësit në grupe të veçanta. Pinter (2016) ka paraqitur në tabelë dallimet midis vendasve dixhitalë në të cilat ai kategorizon nxënësit/studentët dhe emigrantët dixhitalë - mësuesit (Tabela 1).

Nxënës dixhital vendas	Mësuesit dixhitalë emigrantë
Preferoni marrjen e informacionit shpejt nga burime të shumta multimediale	Preferoni lëshimin e ngadaltë dhe të kontrolluar të informacionit nga burime të kufizuara
Preferoni përpunimin paralel dhe multitasking	Preferoni përpunimin e vetëm dhe detyrën e vetme ose të kufizuar
Preferoni të përpunoni fotografi, tinguj dhe video përpara tekstit	Preferoni të jepni tekst më parë foto, tinguj dhe video më parë
Preferoni aksesin e rastësishëm në informacionin multimedial të hiperlidhur	Preferoni të jepni informacion në mënyrë lineare, logjike dhe sekuenciale
Preferoni të ndërveproni/rrjetoni njëkohësisht me shumë të tjerë	Preferoni studentët të punojnë në mënyrë të pavarur në vend që të lidhen dhe të ndërveprojnë
Preferoni të mësoni Just -In- Time	Preferoni të mësoni vetëm në rast (provimi i tij i vetëm)
Preferoni kënaqësinë e menjëhershme	Preferoni kënaqësinë e shtyrë dhe

dhe shpërblimet e menjëhershme	shpërblime të ndryshme
Preferoni të mësuarit që është i përshtatshëm, i menjëhershëm, i dobishëm dhe argëtues	Preferoni të jepni mësim sipas udhëzuesit të kurrikulës dhe tekstit të standardizuar

Tabela 1. Dallimet ndërmjet nxënësve dixhitalë vendas dhe mësuesve dixhitalë emigrantë (Pinter, 2016: 681)

Thelbi dhe kuptimi i profesionit të mësuesit përcaktohen më së afërmi nga proceset e mësimdhënies dhe të nxënësve. Day (1999: 22) argumenton se 'mësimdhënia është më shumë se një zana', duke sugjeruar se është një 'shkencë edukative dhe një art pedagogjik'; Mësuesit përballen me një peizazh sfidues që është në fluks të vazhdueshëm (Gregory & Chapman, 2013: 3). Si faktorë që ndikojnë në mësimdhënie, veçohen aspekte të ndryshme të punës, karakteristikave dhe sjelljes mësimore: Hargreaves (1995: 9) tërheq vëmendjen për rëndësinë e qëllimit, pasionit dhe dëshirës në mësimdhënie; Borko & Putnam (1995:36) e konsideruan njohurinë si konstrukt kyç dhe është veçanërisht e rëndësishme për të kuptuar praktikën në klasë; Živković (2018: 5) thekson identitetin profesional dhe personal të mësuesit, taktin pedagogjik dhe zhvillimin profesional. Krahas ndikimeve ekzistuese që lidhen drejtpërdrejt me procesin e mësimdhënies, renditen rrethanat familjare dhe jetësore të mësuesve, koha e lirë, morali i shkollës, ndërsa ata që janë të mësuesi dhe dëshira për të mësuar, përmirësuar dhe përmirësuar veten dhe nxënësit. potencialet përcaktohen si përcaktuese (Anđelković), 2017, 137–138).

Hulumtimet e fundit (Gregory & Chapman, 2013: 3) tregojnë se mendësia e mësuesve që po diferencohen në klasat e tyre përfaqësojnë idetë e mëposhtme:

- Të gjithë nxënësit kanë fusha fuqie.
- Të gjithë nxënësit kanë fusha që duhen forcuar.
- Truri i çdo studenti është unik sa një gjurmë gishti.
- Nuk është kurrë vonë për të mësuar.
- Kur fillojnë një temë të re, studentët sjellin bazën e njohurive dhe përvojën e tyre të mëparshme në mësim.
- Emocionet, ndjenjat dhe qëndrimet ndikojnë në të nxënës.
- Të gjithë nxënësit mund të mësojnë.
- Nxënësit mësojnë në mënyra të ndryshme në kohë të ndryshme.

Gjetjet e bazuara në rezultatet empirike (Hashweh, 1996, 48) konfirmojnë se mësuesit konstruktivist kanë një repertor më të pasur strategjish krahasuar me mësuesit jokonstruktivistë dhe se ata kërkojnë të përdorin strategji mësimore që janë potencialisht më efektive në nxitjen e ndryshimeve konceptuale. Gurney (2007: 91) në krijimin e një mjedisi mësimor efektiv, sugjeroni se është ndërveprimi i pesë faktorëve kryesorë të mëposhtëm që ofrojnë një bazë për një mësimdhënie të mirë: Teacher knowledge, enthusiasm and responsibility for learning.

- Aktivitetet në klasë që nxisin të nxënës.
- Aktivitetet e vlerësimit që nxisin të nxënës përmes përvojës.
- Komentet kthyes efektive që vendosin proceset mësimore në klasë.

- Ndërveprim efektiv mes mësuesit dhe nxënësve, duke krijuar një mjedis që respekton, inkurajon dhe stimulon të nxënët nëpërmjet përvojës.

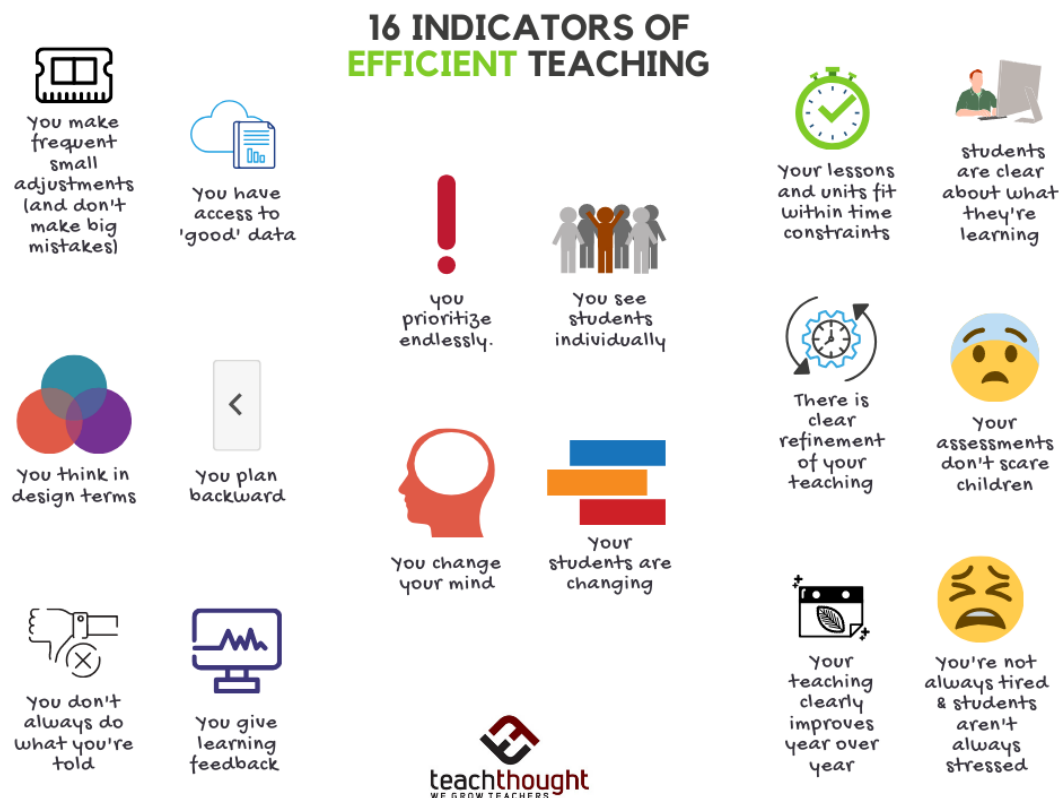
Edhe pse mësimdhënia është një proces që ekziston prej shekujsh, vizioni i një mësuesi të mirë nuk është gjithmonë i njëjtë. Përkatësisht, mësuesit shpesh janë të ekspozuar ndaj presioneve të rrethanave sociale, proceseve teknologjike dhe kërkesave të shumta. Ka një numër të madh faktorësh tek mësuesi që ndikojnë në efektivitetin e mësimdhënies, si bindjet e mësuesit apo shkalla e reflektivitetit.

Treguesit e mësimdhënies efektive

IS SILENCE THE
SIGN OF AN
EFFECTIVE
TEACHER?



A është një tregues i qetë i mungesës së interesit të dëgjuesve për temën? A mund të jetë "meme" mësimdhënia efektive? Si të kontrolloni arritjet tuaja në mësimdhënie? Si të dini nëse metodat dhe mënyrat e mësimdhënies janë adekuate? Treguesit e transmetimit të mirë janë të ndryshëm, një nga më të rëndësishmit mund të konsiderohet reagimi nga dëgjuesit, por nëse nuk është aty ose pedagogu nuk mund ta marrë, ka tregues që pedagogu mund t'i vlerësojë. (Shembull i skemës 5)



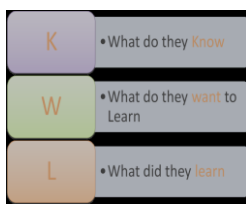
Skema 5. 16 Treguesit e Mësimdhënies Eficiente

Ligjërues më i aftë dhe më i aftë, ai ndjek gjithmonë shenjat joverbale të dëgjuesve të tij, si p.sh.

- kinetike (pozicioni - gjuha e trupit),
- paralingvistike (shenjat që tregojnë jo çfarë, por si thuhet diçka)
- shenjat proksemike (distanca, përdorimi i hapësirës fizike)
- shprehjet e fytyrës, gjestet
- deri te mënyra se si visheni dhe detajet e vogla

Të dhënat kërkimore me studentë nga Pakistani (Sajjad, 2010) mbi metodat në arsimin e lartë mbështesin sa vijon: 1. Metoda e Leksionit 2. Diskutimi në grup 3. Prezantimi individual 4. Detyra 5. Seminaret 6. Punëtoritë 7. Konferencat 8. Stuhia e trurit 9. Lojë me role 10. Rast studimi. Shumica e studentëve e vlerësuan metodën e leksionit si metodën më të mirë të mësimdhënies. Arsyet kryesore për këtë vendim të studentëve ishin që mësuesi ofron të gjitha njohuritë në lidhje me temën, është metodë e kursimit të kohës; studentët dëgjojnë leksionet me vëmendje dhe mbajnë shënime etj. Diskutimi në grup u vlerësua si metoda e dytë më e mirë e mësimdhënies për shkak të; më shumë pjesëmarrje e nxënësve, mësimi është më efektiv, nxënësit nuk duhet të mbështeten në të mësuarit përmendsh dhe kjo metodë zhvillon kreativitetin të nxënësit, etj.

Implikimet praktike për mësimdhënie efektive - Si të arrihet...?



Si të fitohet zëri i nxënësit, i përmendur në hyrje, i cili aludon për faktin që kërkohet nga studentët për ta bërë procesin mësimor... aktiv, bashkëpunues, praktik, të orientuar në mënyrë kritike dhe krijues, duke mbështetur të nxënësit aktiv që është relaksues, krijues dhe efektiv. Në punim përmenden disa nga mënyrat, por është e rëndësishme të theksohen: reflektiviteti i mësuesit, të cilin ai e shqyrton dhe vlerëson punën e tij, reagimet nga nxënësit (feedback-u) për metodat e mësimdhënies, përzgjedhja e metodave adekuate që plotësojnë specifikat e audienca, zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësuesve krijoi risi në mjedis, me respekt si për burimet dixhitale ashtu edhe për komponentët socio-emocionalë të të nxënësit dhe të mësimdhënies. Një nga detyrimet e pedagogut është të mendojë për të ashtuquajturin grafikun KWL (Kumar, 2107), i cili tregon se para fillimit të çdo teme është e nevojshme të kontrollohen njohuritë e mëparshme, sepse sequenca logjike e lidhjes së përmbajtjes është e mundur vetëm nëse ka njohuri të mëparshme, veçanërisht në fushat e shkencave natyrore ose të gramatikës. Gatishmëria e pedagogëve për të vlerësuar kapacitetet e dëgjuesve të tyre është e nevojshme për një mësimdhënie efektive dhe kjo arrihet përmes teknikave të thjeshta të mësimdhënies, si p.sh.

- Krijimi i kujtuesve në mësimin aktual për atë që është mësuar,
- Bërja e pyetjeve intriguese në pjesën hyrëse të ligjëratës,
- Organizimi i një debati për përmbajtjen e mëparshme,.
- Leximi i materialeve frymëzuese,
- Detyrat e individualizuara dhe më pas çiftimi ose grupimi për punë,
- Udhëzim për pushime të qëllimshme,
- Vëzhgimi i sjelljeve joverbale,
- Diskutim dhe debat mbi temën,
- Zbatimi i temës në situata jetësore,
- Përmbledhje e temës me aktivitete të ndryshme nxitëse,
- Caktimi i detyrave nxitëse për klasat e ardhshme (individualisht ose përmes aktiviteteve të projektit)

Konkluzion

Të gjitha sa më sipër konfirmojnë faktin se një mësues i mirë është çelësi i mësimdhënies, por për të qenë efektiv, është e nevojshme të respektohen nevojat e nxënësve dhe të përdoren metoda aktive që nxisin nxënësit të përfshihen dhe të mësojnë.

Nëse marrim parasysh kërkimin e Dale dhe konsideratat e autorëve të tjerë të përmendur në punim, metoda më efektive është ajo në të cilën studentët përfshijnë drejtpërdrejt (pjesëmarrjen, bërjen ose stimulimin). Të mësuarit duke bërë dhe të mësuarit me përvoja në situata reale, janë çelësi për të mësuarit më të mirë të studentëve. Ai zbulon se teknikat e "të mësuarit në veprim" rezultojnë në mbajtjen deri në 90% të përmbajtjes. Hattie (1999: 9) jep bindjen e tij se gjithmonë besonte se reagimet – të fokusuara, të përshtatshme, në kohë dhe të lidhura me mësimin – duhet të jenë një nga gurët e themelit të mësuesit efektiv. Hulumtimi i gjerë i Hattie theksoi vlerën e reagimeve në rritjen e arritjeve. Ai identifikon reagimet si "moderatori i vetëm më i fuqishëm që rrit arritjet" (1999: 2).

Duke marrë parasysh këto postulate, mund të përcaktohet se më së miri është të mësohet me: pjesëmarrjen aktive të pjesëmarrësve, Metodatat nxitëse në klasë (përvoja dhe përfshirja), demonstrimi i asaj që është mësuar, zbatimi i shembujve të jetës.

Mësimdhënia efektive është një lloj sfide edukative për të cilën mësuesi duhet të mendojë çdo ditë, duke reflektuar dhe krijuar lidhje dhe marrëdhënie të reja me nxënësit përmes inicimit. Pavarësisht nëse puna është plotësisht e individualizuar apo bashkëpunuese, mbetet nevoja për të përdorur metoda aktive të punës.

Duke përmbledhur të dhënat dhe faktet e paraqitura, duhen veçuar disa çështje të rëndësishme për procesin mësimor:

1. Siç ka treguar hulumtimi, mësimdhënia efektive bazohet në një sërë postulatash dhe idesh të ngjashme të shprehura më herët, përmes historisë dhe ideve pedagogjike.
2. Koha, progresi njerëzor dhe shoqëror krijojnë kushte dhe mundësi të ndryshme për mësimdhënie, në mënyrë që postulatet e vendosura paraqesin mundësi të ndryshueshme për mësimdhënie, dhe jo mjete universale.
3. Mësimdhënia efektive nuk e harron dhe nuk e lë jashtë nxënësin si përcaktues të saj për arritjen e rezultateve.
4. Aktivitetet eksperimentale të nxënësve duke përdorur përvojën dhe të nxënësve përmes shembujve janë të domosdoshme për të arritur cilësi në mësimdhënie dhe për të përmirësuar rezultatet e të nxënësve.
5. Mësuesi ndikon në hartimin e mësimdhënies me bindjet e tij, refleksivitetin dhe metodat e mësimdhënies.
6. Përfshirja dhe përvoja e studentëve janë burime të fuqishme për avancim dhe rezultate më të mira të të nxënësve.

References:

Anđelković, A. (2017). Profesionalni razvoj u obrazovanju - pedagoški koncept nastavnika i izazovi školske prakse. [Professional development in education-pedagogical concept of teachers and challenges of school practice]. Vranje: Pedagoški fakultet u Vranju.

Borko H., Putman, R. A. (1995). Cognitive Psychological Perspective on Professional Development; in: T. R. Guskey & T. M. Huberman, (eds.): Professional development in education - New Paradigms and Practices (35-65). New York: Teachers College Press.

Dale, E. (1946, 1954, 1969). Audio-visual methods in teaching. New York: Dryden Press.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.

Gregory, G., Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size. Doesn't Fit All*. Corwin, Thousand Oaks, CA, USA.

Gurney P. (2007). Five Factors for Effective Teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 4, Issue 2*, 89-98.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire A postmodern Perspective. in: T.R. Guskey & T.M. Huberman, (eds.). *Professional development in education -New Paradigms and Practices*.(9-34). New York: Teachers College Columbia University.

Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. Inaugural lecture: Professor of Education, University of Auckland.

Heick, T. (2017, 8) 16 Indicators Of Efficient Teaching <https://www.teachthought.com/pedagogy/10-habits-effective-teachers/>.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.

Kristiansen, R. (2011). *Digital natives - Thinking map*. [Online] Available from: <http://roarkristiansensblogg.blogspot.hu/2011/03/digital-natives-mindmap.html>. [Accessed: 25th May 2021]

Kumar, S. (2017). Teaching materials and teaching aids. Retrived, May, 25. from: https://www.researchgate.net/publication/318215081_Teaching_materials_and_teaching_aids_-_1_teaching_material

Lam, C. (2014, July, 8.) 11 Habits of an Effective Teacher, Edutopia. <https://www.edutopia.org/discussion/11-habits-effective-teacher>

Levin, T., Wadmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281-307.

Mataka, L., Saderholm, J. Hodge, T. (2019). Faculty Epistemological Beliefs and the Influence of Professional Development. *Science Education International* 30(4), 364-372 <https://doi.org/10.33828/sei.v30.i4.14>

Milutinović, J. (2016). Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju [Social and critical constructivism in education]. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Nikčević-Milković, A. (2004). **Aktivno učenje na visokoškolskoj razini**. [Active learning at the higher education level]. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. L. Br. 12 (2), 47-54.

Pinter, D. (2016). *Various challenges of science communication in teaching generation Z: an urgent need for paradigm shift and embracing digital learning*. *Opus et Educatio*. Volume 3 Number 6. (674- 698).

Popović, D., Anđelković, A. (2020). Učenje uz praksu kao potencijal razvijanja profesionalnih kompetencija studenata. [Learning with practice as a potential for developing students' professional competencies]. 33(2), 56-69.

Sajjad, S. (2010). Effective teaching methods at higher education level. *Pakistan Journal of Special Education*, 11, 29–43.

Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass,

Schön, D. (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Paperback Edition, London: Ashgate.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.

Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wagner, R. W. (1970). Edgar Dale: Professional, *Theory into Practice*, 9(2), 89-95.

Watkins, Chris; Lodge, Caroline; Whalley, C; Wagner, P; Carnell, E. (2002) *Effective Learning*. Institute of Education, University of London: London.

Živković, P. (2018). Pedeutološki ogledi. [Pedeutological experiments]. Fakultet pedagoških nauka u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.

Autori:

Dragana Jovanović

Përshtati në shqip:

Romeo Mano



Metodat e mësimdhënies në mjediset e universitetit

**Si t'i mësojmë studentët se si të
mësojnë?**

PYETJE:

Pse matematika konsiderohet si një temë e mërzitshme?

Si mund të ndihmohet marrja e njohurisë frytdhënëse dhe funksionale?

Si mund të mësohet matematika në një mënyrë interesante?

Cilat procedura inovatore dhe interaktive metodike duhet të zbatohen në mësimdhënien e matematikës?

Hyrje

Matematika, si një shkencë bazë që përdor numrat dhe shenjat, domethënë, vargjet e tyre në përputhje me parimet numerike të rregulluara, është parë shpesh si një subjekt i vështirë për t'u zotëruar, një subjekt që nuk mund të mësohet lehtë. Megjithëse ofron një kuadër të gjerë për të kuptuar të menduarit logjik, ajo ofron njohuri që inkurajon shpikjen dhe "zhbllokun qoshet e fshehura" të mendjes unike të një individi. Matematika mbetet ende një subjekt që nuk është shumë popullor për studentët. Lind pyetja: Pse është kështu?

Duket se të paktën një pjesë e përgjigjes mund të gjendet në supozimin se shumica e edukimit tonë formal fillon dhe përfundon me zbatimin dominues të metodave tradicionale të mësimdhënies. Kjo është veçanërisht e dukshme në klasat e ulëta të shkollës fillore, dhe është e

lidhur fort me mësimin e matematikës. Shpesh, kjo prirje vazhdon edhe në nivelet më të larta të arsimit. Në programet e studimit që përgatisin mësuesit e ardhshëm të matematikës dhe shkencave të tjera natyrore, lëndët e fokusuara në trajnimin pedagogjik, psikologjik, didaktik dhe metodik të mësuesve janë të pamjaftueshme, gjë që rezulton në kompetenca profesionale pjesërisht të zhvilluara dhe të nevojshme për mësimdhënie cilësore. Kjo është mjaft e theksuar kur flitet për zbatimin e procedurave inovatore metodike në mësimdhënie. E thënë thjesht, në një klasë konvencionale që mungon metoda interaktive, aftësitë e të mësuarit janë të kufizuara dhe të reduktuara në "kopjimin" e asaj që është shkruar në tabelë, e cila në fund të fundit çon në "paaftësinë" përfundimtare të studentëve për të menaxhuar efektivisht të dhënat duke menduar, vlerësuar, dhe duke bërë kërkime individuale. Pikërisht për shkak të këtyre aftësive intelektuale të reduktuara, studentët qendrojnë dhe humbasin interesin për të mësuar. Si mund t'i ndihmojmë që të mësojnë në mënyrë frytdhënëse?

Duke konsideruar prirjet moderne dhe perspektivat e zhvillimit të arsimit, si dhe nismat e shumta që kanë filluar, zgjidhja mund të gjendet në një qasje inovative pedagogjike-andragogjike që përpiqet për mësim bazuar në aktivitetet, ndërveprimin, dhe strategjitë metodologjike, procedurat, mjetet dhe teknikat që synojnë përfshirjen më të madhe të përdoruesve të shërbimeve arsimore. Mësimi interaktiv i bazuar në metodat në të cilat aktivitetet kyçe merren përsipër nga vetë nxënësit është në fakt një lloj mësimi në të cilin mësuesi fokusohet në zbatimin e strategjive të ndryshme mësimore që zbatohen nëpërmjet një veprimi në të cilin nxënësit inkurajohen të tregojnë interes dhe që lejojnë të realizohen si praktikë efikase ashtu edhe efektive të të mësuarit. Ajo bazohet në zbatimin e metodave të tilla të mësimdhënies nëpërmjet të cilave çdo individ me të cilin punon mësuesi përfshihet me dëshirë, dhe është i interesuar dhe i angazhuar si nga ana racionale, ashtu edhe fizike. Në procese të tilla, studentët kanë mundësinë të krijojnë ide matematikore nëpërmjet kontributit dinamik dhe kreativitetit të, duke përdorur të gjitha proceset dhe operacionet e tyre të mendimit sipas nivelit të tyre të zhvillimit dhe kapaciteteve aktuale. Kjo nuk do të thotë se metodat tradicionale të mësimdhënies duhet të eliminohen plotësisht nga praktikët e mësuesve, por se cilësia e mësimdhënies dhe e të mësuarit mund të arrihet me zgjedhjen e tyre të kujdesshme dhe kombinimin me metodat moderne, inovatore interaktive të mësimdhënies kudo që të jetë e mundur dhe e zbatueshme. Bazuar në këtë kuptim, ky material jep një pasqyrë të shkurtër mbi disa metoda moderne të mësimdhënies që mund të zbatohen në mësimin e matematikës, me një theks në kontekstin universitar.

Procedura metodike inovatore dhe interaktive në mësimdhënien e matematikës dhe shkencave natyrore

Është e njohur se mësimi interaktiv është një mënyrë e mësimdhënies në të cilën mësuesit iniciojnë dhe inkurajojnë pjesëmarrjen e nxënësve në procesin e të mësuarit nëpërmjet ndërveprimit mësues-student, ndërveprimit student-student, aplikimit të materialeve audio-vizuale, përmbajtjes multimediale dhe demonstrimit praktik. Studentëve u jepet vazhdimisht mbështetje dhe inkurajim për të marrë pjesë në këtë proces. Në procesin e edukimit dhe mësimdhënies moderne, ndërveprimi midis pjesëmarrësve kryesorë në procesin e të mësuarit është shumë i rëndësishëm dhe nga pikëpamja pedagogjike, ndërveprimi nuk duhet parë vetëm si një prirje moderne por edhe një parim

bazë i mësimdhënies moderne. Nëse bëhet fjalë për mësimin e matematikës apo për ndonjë lëndë tjetër, sukcesi dhe cilësia e mësimdhënies dhe të mësuarit do të varet drejtpërdrejt nga cilësia e ndërveprimit të vendosur midis përdoruesve të shërbimeve arsimore dhe elementëve të tjerë të procesit mësimor.

Jemi dëshmitarë se në mjedisin e sotëm të prirur ndaj ndryshimeve dhe rrethanave të pasigurta theksohet kalimi i paradigms nga tradicionalja në moderne dhe në kontekstin arsimor do të nënkuptonte një kalim gradual nga mënyra tradicionale e mësimdhënies dhe të nxënësve në një mënyrë shumë më aktive, Qasja me në qendër studentin, e cila si rezultat do të zhvillonte aftësitë e nevojshme për të funksionuar në shekullin e 21-të. Sigurisht, një ndryshim i tillë nuk mund të ndodhë brenda natës dhe ai vë kërkesa të rëndësishme ndaj mësuesve, veçanërisht në lidhje me zotërimin e aftësive inovatore të mësimdhënies që do t'u mundësonte atyre të merrnin pjesë aktivisht në procesin e të mësuarit. Në lidhje me këtë, duket e vërtetë se cilësia e shërbimeve arsimore të ofruara nga mësuesit për përdoruesit e tyre varet kryesisht nga kompetencat e tyre, të cilat lexohen në aspektin e njohurive teorike dhe praktike, aftësive pedagogjike, didaktike dhe psikologjike, si dhe aftësive të lidhura me aplikimin e përshtatshëm të teknologjisë moderne të informacionit dhe komunikimit në klasë.

Shumë studime të kryera në dekadën e fundit kanë sugjeruar ekzistencën e qasjeve inovative të mësimdhënies që mund të shtohen në një gamë më të gjerë të roleve dhe detyrave të mësuesve dhe që shumë mirë mund të përdoren si një mënyrë për të përmirësuar ose plotësuar metodat tradicionale të mësimdhënies. Në një nivel më të lartë të arsimit, qasja inovatore pedagogjike-andragogjike, mund të kuptohet si një qasje proaktive që kërkon të integrojë strategjitë dhe metodat e mësimdhënies në punën me studentët në mënyrën më krijuese të mundshme. Thelbi i këtij integrimi pasqyrohet në marrjen e përgjegjësisë së plotë të atij që mëson (studenti) për mësimin e tij me një përpjekje aktive për të arritur qëllimet e tij/saj. Në të njëjtën kohë, roli i mësuesit është roli i ndërmjetësit apo lehtësuesit në arritjen e qëllimeve të synuara. Sigurisht, ky është një zbatim krijues i metodave dhe materialeve të përshtatshme të të mësuarit në dobi të atyre që mësojnë, pra, cilësisë së mësimdhënies dhe të mësuarit. Dhe në mënyrë që ky proces të jetë i dobishëm për studentët, është e rëndësishme të kombinohen në mënyrë efektive dhe efikase metodat e duhura të mësimdhënies dhe të mësuarit me një shumëllojshmëri materialesh dhe teknikash për të ndihmuar mësuesit të përmirësojnë aftësitë e të mësuarit të nxënësve të tyre.

Fokusi i kësaj qasje inovative bazohet në besimin se çdo student mund të përmirësojë aftësitë për të mësuar dhe për të qenë i suksesshëm në procesin e të mësuarit. Prandaj, mësuesit duhet ta shohin çdo pjesëmarrës në veprimtaritë arsimore si një qenie unike njerëzore të disa karakteristikave personale që mund të formësohen dhe të rafinohen duke zbatuar procedura inovatore metodike në mësimdhënie.

Në arsimin e lartë, praktika e një qasjeje të tillë inovatore pedagogjike-andragogjike ndikon në intensitetin dhe shtrirjen e angazhimit të studentëve, motivimit dhe mendimit kritik. Duke folur për mësimin e matematikës dhe lëndët e lidhura me të, është e qartë se karakteristikat specifike të këtyre fushave shkencore kërkojnë kërkim dhe ekzaminim të vazhdueshëm të efikasitetit dhe efektivitetit, si dhe zbatimin e disa metodave të mësimdhënies. Më vonë në këtë shkrim, paraqiten vetëm disa nga metodat e mësimdhënies, të cilat karakterizohen jo vetëm nga risitë por edhe nga bashkëveprimi, d.m.th., tregohet se aplikimi i tyre në fusha të tilla specifike, si matematika, mund të

lejojë mësimdhënie dhe mësimnxënie me cilësi të lartë, dhe më e rëndësishmja, pjesëmarrje aktive e studentëve. Fokusi kryesor i këtij punimi është në përshkrimin e materialit trajnues i cili përfaqëson vetëm disa nga shembujt e mundshëm për kryerjen e aktiviteteve të trajnimit në përgatitjen e mësuesve për zbatimin e metodave inovative të mësimdhënies. Rishikimi i shkurtër teorik i përshkruar i disa metodave të mësimdhënies është pikënisja dhe orientimi me të cilin trajnuesi udhëhiqet në paraqitjen e esencës dhe domethënies së secilës nga metodat e zgjedhura, dhe aktivitetet e paraqitura në skenar realizohen përmes workshopeve dhe qasjes bashkëpunuese duke përdorur mjete moderne arsimore dhe në përmbajtjet përkatëse (nga matematika dhe shkencat e tjera natyrore). Një total prej 425 orësh pune aktive është planifikuar për veprimtaritë e përshkruara: dy mësimet të dyfishta dhe dy mësimet të trefishta. Skenari i aktiviteteve të trajnimit jepet pas një sfondi të shkurtër teorik të metodës së zgjedhur të mësimdhënies.

Metoda e zgjidhjes së problemeve

Duke zbatuar metodën e zgjidhjes së problemeve e cila konsiston në modelin e të mësuarit të bazuar në probleme, nxënësit kalojnë nga marrësit pasivë të informacionit në pjesëmarrës aktivë, të lirë, autonomë, kryesisht të vetëdrejtuar në zgjidhjen e situatave intelektualisht sfiduese. Në krahasim me shumë procedura dhe strategji të tjera metodike që fillojnë me paraqitjen e materialit dhe pastaj u kërkojnë studentëve të aplikojnë njohuri diskrete për të zgjidhur një problem të paracaktuar dhe të mirëpërcaktuar, kjo procedurë metodike fillon me një problem të hapur, autentik që kërkon që nxënësit ose grupet e nxënësve të identifikojnë atë që dinë, dhe çfarë duhet të dinë për të zgjidhur situatën e problemit, për të përcaktuar se si mund të fitojnë njohuritë e nevojshme, të formulojnë supozime, të përcaktojnë zgjidhjet dhe të raportojnë për atë që kanë zbuluar. Shumë autorë sugjerojnë se procesi i zgjidhjes së problemeve përbëhet nga katër hapa që mund të përmirësojnë motivimin e studentëve dhe të forcojnë zakonet e suksesshme të të mësuarit: (1) të kuptuarit e problemit, (2) hartimi i një plani për zgjidhjen e problemeve, (3) ekzekutimi i planit dhe (4) shqyrtimi i problemeve dhe zgjidhjeve. Megjithatë, ka nga ata si Hu dhe bashkëpunëtorët e tij (Hu *et al.*, 2018) të cilët pohojnë se është e qartë për mësuesit se projektimi dhe zbatimi i një plani efektiv të zgjidhjes së problemeve nga studentët nuk është një punë kaq e lehtë dhe e thjeshtë, dhe sugjerojnë një version të përmirësuar të metodave të mësimdhënies të orientuara ndaj problemeve në gjashtë hapa kryesorë bazuar në supozimet ekzistuese teorike.

Tabela 1. Modeli i të mësuarit të bazuar në probleme me 6 hapa (Hu, Xsing & Tu, 2018: 1696)

Hapat	Mësimi me anë zgjidhjes së problemeve	Detaje
1.	Problemi kognitiv	Çfarë do të thotë pyetja? Çfarë po kërkon për përgjigje? Cilat janë konceptet, teoremat dhe formulat e përfshira në këtë problem? A i kuptoni ato?
2.	Analiza e problemeve dhe zgjidhja e tyre	A ke pasur ndonjëherë një problem të ngjashëm? (1) Nëse përgjigja është "Po", cili është ky problem? Cila është zgjidhja e këtij problemi? A është i dobishëm për këtë problem? (2) Nëse përgjigja është "Jo", çfarë mendoni për kushtet e tanishme të problemit? Çfarë mund të dedukosh ose të llogaritësh? Cila është zgjidhja përfundimtare e problemit? Pastaj, mund t'u kërkojë mësuesve dhe shokëve të klasës që të të

		ndihmojnë të zgjidhësh problemin.
3.	Rezultatet përmbledhëse	Pas zgjidhjes së problemit, çfarë lloj njohurie teorike përdoret në këtë metodë? Duke përfshirë konceptet, teoremat, formulat, etj... A e njih këto njohuri? Nëse nuk e njihni mirë, rishikojeni përsëri.
4.	Zgjerimet e metodës	Cilat probleme të tjera mund të zgjidhen me anë të kësaj metode? A mund të zgjidhësh një problem të ngjashëm?
5.	Krahasimet e metodave	A ka ndonjë mënyrë tjetër për të zgjidhur këtë problem? Cilat janë avantazhet dhe disavantazhet e këtyre metodave?
6.	Përmbledhja dhe përgjithësim	Pas zgjidhjes së këtij problemi, çfarë kemi përfituar? Duke përfshirë njohuritë, metodat dhe aspekte të tjera.

Gjatë vendosjes së një situatë problematike këshillohet të formohet një grup prej 2 ose 3 studentësh, të cilët bashkërisht do të bashkëpunojnë dhe diskutojnë rreth problemit dhe çështjeve që nevojiten dhe janë të fokusuar në këtë problem. Duke u përballur me situatën e problemit, duke mbledhur informacionin e nevojshëm rreth problemit të dhënë, duke shkëmbyer informacion dhe përvoja, duke komunikuar me grupe të tjera dhe duke kërkuar zgjidhje të përshtatshme, studentëve u jepet mundësia e mjaftueshme për të fituar njohuri të reja, për t'u angazhuar mendërisht dhe parandaluar "mërzinë". Njohuria e fituar në këtë mënyrë ka një vend të veçantë brenda një konteksti domethënës. Roli i mësuesve është të jenë promotorë, të jenë të gatshëm, të ndihmojnë, të rikujtojnë njohuri të kaluara dhe drejtojnë nxënësit në proceset e të menduarit kritik. Studentët inkurajohen ^{gjithashtu} të kërkojnë ndihmë nga burime shumëdimensionale.

Mësimi i bazuar në probleme është një strategji interaktive kërkuese, por e vlefshme dhe e dobishme si për mësuesit, ashtu edhe për studentët, pasi zgjidhja e problemit kërkon planifikim sistematik të hapave për të arritur qëllimin, dhe duke u dhënë studentëve mundësinë për t'iu qasur problemit nga pozita e profesionistëve të vërtetë, për t'u fuqizuar në mënyrë holistike dhe gjithashtu nxit procesin dhe aftësitë e vetëdrejtuar të të mësuarit. Përfitimet që kanë studentët janë të shumta, dhe më e rëndësishme ata e perceptojnë problemin si një pengesë ose dilemë që mund të kapërcehet dhe të eliminohet nga përpjekjet e tyre, dhe kështu të mësojnë se si të sillen në situata të reja, të zhvillojnë pavarësinë, të fitojnë entuziazëm dhe besim për problemet e ardhshme, dhe ata gjithashtu përfshihen në situatat e jetës reale. Sigurisht, është e rëndësishme të përmendet se në grupin arsimor që përballë me problemin, do të ketë gjithmonë nga ata që nuk i përkasin grupit të mendimtarëve konvergjentë që përqendrohen në të njëjtën gjë, domethënë, jo të gjithë do t'i përkasin kategorisë së zgjidhësve të problemeve.

Shtojcë 1. Plani i aktiviteteve të trajnimit - Metoda e zgjidhjes së problemeve në mësimdhënien e matematikës

Projekti	Forcimi i kompetencave të mësuesve në arsimin e lartë në shkencat natyrore dhe matematikore
Trajnimi	Metodat e mësimdhënies në mjediset universitare: Si t'i mësojmë studentët se si të mësojnë

Tema:	METODA E ZGJIDHJES SË PROBLEMEVE
Përmbajtja:	<ul style="list-style-type: none"> - Modeli i mësimit dhe mësimitdhënies i bazuar në probleme; - Vlera didaktike, psikologjike dhe epistemologjike e të mësuarit të bazuar në probleme; - Cilësitë didaktike dhe rezultatet e zbatimit efektiv të metodës së zgjidhjes së problemeve në mësimitdhënie; - Zgjidhje konstruktive e problemit brenda 6 fazave; - Krijimi i modelit të zgjidhjes së problemeve në mësimitdhënien e matematikës;
Objektivat e trajnimit:	<ul style="list-style-type: none"> - Njohja e thelbit të mësimitdhënies së orientuar ndaj problemeve dhe projektimi i modeleve të situatave problematike; - Kuptimi i fazave të zgjidhjes së problemeve; - Aplikimi i metodës së zgjidhjes së problemeve në mësimitdhënien e përmbajtjes matematike; - Demonstrimi i situatave me probleme në praktikën e drejtpërdrejtë të mësimitdhënies.
Rezultatet e trajnimit:	<p>Pas realizimit të trajnimit, pjesëmarrësit do të jenë në gjendje të:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Të njohë elementet, rregullat dhe parimet bazë të mësimitdhënies së orientuar ndaj problemeve dhe të zhvillojë modelet e veta të situatave të problemeve të matematikës; - Të njohë, të lidhë dhe të interpretojë fazat bazë të zgjidhjes së problemeve; - Të gjidh problemin duke përdorur njohuritë dhe aftësitë e fituara; - Të zbatojë metodën e zgjidhjes së problemeve në mësimitdhënien e përmbajtjes matematike analoge; - Të demonstrojë zbatimin e saktë të metodës së zgjidhjes së problemeve në praktikën e drejtpërdrejtë të mësimitdhënies.
Forma e punës	Me grupe, individuale dhe frontale
Metodat e mësimitdhënies	Metoda e demonstrimit (demonstrimi i aktiviteteve), Metoda e paraqitjes gojore (përshkrimi, sqarimi, shpjegimi), Metoda e bisedës, Metoda e veprave praktike
Mjetet mësimore	<p>IdeaBoard (ose Flipchart), klip njohurish, stilolapsa me ngjyra, letra me ngjyra, poster, fotografi, laptop, projektor, komik edukues...</p> <p>Materialet mësimore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hu, Y.H, Xing, J. & Tu, P.L. (2018). Efekti i metodës së mësimitdhënies së orientuar ndaj problemeve në mësimin universitar të matematikës. <i>EUROASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education</i>, 14(5), 1695-1703. - Mrayyan, S. (2016). Metodat e mësimitdhënies për zhvillimin e mësimitdhënies matematikore të matematikës, dhe metodat mësimdhënies Matematikë Studentët e Kolegjit. <i>American Journal of Educational Research</i>, 4(2), f. 147-149. doi: 10.12691/arsimi-4-2-1 - Suzić, N. (2005). <i>Pedagogjia za XXI vijek [Pedagogjia për shekullin XXI]</i>. Banja Luka: TT Centar.

Struktura e trajnimit	Zotërimi i kësaj teme nënkupton strukturimin e trajnimit në disa pjesë kyçe në përputhje me përmbajtjen e deklaruar. Në të njëjtën kohë, këto
------------------------------	---

	përmbajtje mund të kuptohen si një pikë referimi sipas së cilës do të përcaktohen si artikulli organizativ dhe kohor. Kohëzgjatja dhe rrjedhja e vetë trajnimit është përcaktuar dhe përshkruar shkurtimisht në tekstin më poshtë.
Tema	Metoda e zgjidhjes së problemeve në mësimdhënien e matematikës
Pamje e përgjithshme e përmbajtjes	Modeli i të nxënit dhe mësimdhënies bazuar në problem; Vlera didaktike, psikologjike dhe epistemologjike e të nxënit të bazuar në problem; Cilësitë didaktike dhe rezultatet e zbatimit efektiv të metodës së zgjidhjes së problemeve në mësimdhënie; Zgjidhja konstruktive e situatës problematike në 6 faza; Krijimi i modelit të zgjidhjes së problemeve në mësimdhënien e matematikës.
Plani i aktivitetit	(kohëzgjatja totale 90 minuta)
Aktivitetet hyrëse: 10 minuta	Pas prezantimit të tij, edukatori bën një hyrje të shkurtër gojore në temën e metodave bashkëkohore të mësimdhënies me fokusin kryesor në zgjidhjen e problemeve metodën dhe mësimin e bazuar në probleme na të mësuarit (thelbin dhe karakteristikat bazë). Edukatori i kërkon çdo pjesëmarrësi të shkruajë shoqatën e parë mbi fjalën "problem" në seksionin e parë të një bordi të krijuar posaçërisht (Ideaboardz ose në letër me ngjyra duke ngjitur stikerat). Pas këtij aktiviteti, edukatori përdor video dhe prezantime për të treguar ilustrime interesante të kushteve të ndryshme të nxënësve kur përballen me një situatë problematike dhe mësuesit që organizojnë klasa duke përdorur metodën e zgjidhjes së problemeve në shkencë të ndryshme. Pjesëmarrësit duhet të përshkruajnë në një fjali, me sa më shumë besueshmëri që të jetë e mundur, atë që panë në secilën nga fotografitë e treguara. Për këtë aktivitet, ata paraqesin përshkrimet e tyre në letër ose në stikera elektronike në seksionin e dytë të postës elektronike të bordit. Pjesëmarrësve u kërkohet të imagjinojnë periudhën në të cilën u gjenden përpara problemit më të madh që u duhet të zgjidhin dhe t'i japin një votë shoqatës apo fjalive në seksione që përshkruajnë më së miri situatën në të cilën u gjenden. Ky aktivitet do t'i shërbejë edukatorit për të vënë në dukje, së bashku me pjesëmarrësit, vlerat psikologjike, epistemologjike dhe madje didaktike të mësimin të bazuar në probleme. Pjesëmarrësve u kërkohet të shpjegojnë se çfarë na tregojnë këto shoqata dhe imazhet e treguara. Një përmbledhje e shkurtër nga edukatori thekson rëndësinë e projektimit dhe përdorimit të metodës së zgjidhjes së problemeve në mësimdhënien e të gjitha shkencave, veçanërisht matematikës, e cila me shumë nga përmbajtja e saj është e përshtatshme për zbatimin e kësaj procedure metodike.
Aktivitetet qendrore: 60 minuta	Pjesa e parë (10 minuta): Edukatori luan një video të animuar të vetë-krijuar të quajtur "Math detective" nëpërmjet laptopit dhe video-projektorit (një histori edukative me jetën reale dhe disa situata imagjinare në film që përmban një problem matematikor që duhet të zgjidhet). Pas shfaqjes së "karremit", në gjysmën e filmit, edukatori ndalon regjistrimin dhe u kërkon pjesëmarrësve të ndahen në grupe. Videoja e paraqitur ka për qëllim të

	<p>ngjallë kureshtjen intelektuale të pjesëmarrësve dhe dëshirën për të zgjidhur problemet, por jo të marrë zgjidhje të gatshme. Pjesëmarrësve u shpjegohet se do të punojnë në grupe për të zgjidhur një problem të caktuar dhe se është e nevojshme që ata të ndajnë rolet - udhëheqësi i grupit, ilustruesi, prezantuesi...</p> <p>Pjesa e dytë (30 minuta):</p> <p>Ndonse punojnë në zgjidhjen e të njëjtit problem, grupet pritet t'i afrohen detyrës me mënyrën e tyre dhe me marrëveshje të ndërsjelltë. Edukatori ofron ndihmë dhe informacion shtesë për grupet, dhe nxjerr filmin nëse e gjykon të nevojshme. Secili nga grupet duhet të shpjegojë zgjidhjen e tyre në detaje, të përshkruajnë të gjitha aktivitetet e zbatuara që çuan në zgjidhjen e problemit si dhe ato që çuan në zgjidhjen e gabuar, dhe të krijojnë skemën e tyre të zgjidhjes (nëpërmjet një ilustrimi interesant, skemës, grafikut, hartës mendore).</p> <p>Qëllimi i punës në grup është t'i prezantojë pjesëmarrësit në 6 faza të zgjidhjes së gjendjes së problemit nëpërmjet demonstrimit të një problemi matematikor të paraqitur nëpërmjet situatave të pazakonta jetësore në formën e një filmi.</p> <p>Pjesa e tretë (20 minuta):</p> <p>Secili grup duhet të përcaktojë çështjet kryesore në zgjidhjen e problemeve. Më pas, edukatori fillon një diskutim të shkurtër duke u kërkuar pjesëmarrësve të rregullojnë sekuencën logjike të pyetjeve. Nëpërmjet një posteri të krijuar vetë, edukatori vë në dukje udhëzimet në zgjidhjen e problemeve që duhen respektuar dhe duke publikuar pjesën tjetër të filmit i çon pjesëmarrësit në zgjidhjen përfundimtare të problemit. Pas përfundimit të filmit, edukatori tregon një sekuencë komike edukative të krijuar vetë me faza të zgjidhjes së problemeve me një përmbledhje të shkurtër të shpjegimit të secilës prej tyre.</p>
<p>Përmbyllja e aktiviteve: 20 minuta</p>	<p>Bazuar në përmbajtjen matematikore analoge, grupet pritet të hartojnë shembuj të situatave problemore dhe një plan të veprimtarive për zbatimin e tyre në mësimdhënien e drejtpërdrejtë. Çdo grup paraqet planin e tyre.</p>

Metoda hartografimi

Zbatimi i hartës mendore në mësimdhënien e matematikës duket të jetë një metodë metodike shumë fleksibël por edhe një mjet mësimor ndihmës që mund të kombinohet me shumë metoda mësimore pasi mund të përshtatet shumë lehtë për të përshkruar në mënyrë adekuate shumë detyra dhe koncepte matematikore. Hartat mendore janë një burim i vlefshëm dhe ndihmojnë në zgjidhjen e problemeve, kërkimin, memorizimin, mirëmbajtjen e vëmendjes, motivimin, organizimin dhe madje edhe stuhinë e ideve. Kjo strategji metodike rezulton në përfitime të ndërsjella, sepse, duke qenë se u ofron ndihmë nxënësve për të mësuar, ajo gjithashtu ndihmon mësuesit që të transferojnë përmbajtjen te studentët në mënyrë më efektive.

Harta mendore është një rrjet thelbësor i ideve të stuhisë së ideve, të dhënave të cilit degëzohen në tema të ngjashme. Nëpërmjet imazheve, diagrameve dhe fotografive, nxënësit mund t'i organizojnë më shpejt dhe më me sukses mendimet e tyre. Është thelbësore që nxënësit të përdorin imazhe dhe mjete të tjera vizuale për të organizuar përmbajtjen, për ta zotëruar atë dhe

për ta ruajtur mendërisht, gjë që sigurisht ka përparësi të shumta në aspektin e kujtesës krahasuar me përdorimin vetëm të fjalëve dhe tekstit. Këto modele mendore (plane, harta) ndryshojnë nga llojet e tjera të regjistruimeve, sepse ato eliminojnë natyrën e tyre lineare dhe transferojnë informacionin në një mënyrë të natyrshme në mënyrë që truri të mund ta përpunojë dhe ta mbajë atë lehtësisht. Mund të pajtohemi me Kontrova (Kontrova, 2014) e cila sugjeron se hartat e mendjes janë një mjet për të paraqitur idetë dhe konceptet që lidhen me temën në një formë të strukturuar mirë. Ajo vë në dukje përshtatshmërinë e tyre të vlefshme si një mjet pedagogjik në arsimin matematikor, veçanërisht kur bëhet fjalë për ndërtimin e strukturave matematikore. Rezulton se hartat e njohurive, të tilla si hartat e mendjes dhe hartat e koncepteve mund të jenë mjete efektive për ndërtimin e strukturave në matematikë. Një nga eksperimentet e njohura pedagogjike, që përfshinte përfshirjen e hartave mendore në ligjëratat nga lënda Matematikë me studentë të Fakultetit të Ndërtimit, është realizuar nga Kontrova. Në bazë të rezultateve të marra, ajo arriti në përfundimin për ndikimin pozitiv të hartave mendore të zbatuara në mësimdhënien e matematikës. Nxënësit kuptuan se hartat u mundësonin në mënyrë të konsiderueshme të krijonin një sistem në një mori informacionesh, faktesh dhe konceptesh dhe të merrnin një pamje të pavarur të temave të analizuara dhe të përmbajtjeve shoqëruese. Gjithashtu, përmes hartave mendore, atyre iu dha mundësia të bënin vëzhgime, të rishikonin, kontrollonin dhe drejtonin procesin e tyre të të nxënësve dhe në këtë mënyrë të zhvillonin strategjitë e tyre të të nxënësve metakognitiv.

Për ata që preferojnë përmbajtje më komplekse matematikore, kjo strategji metodike është veçanërisht e dobishme ku formulat, llojet e numrave, teoremat, etj. duhet të riprodhohen. Ajo në fakt bazohet në shënime, veçanërisht kur studentëve u paraqiten shumë fakte, të dhëna dhe shifra që janë të vështira për t'u mbajtur mend. Ajo përfshin shkrimin e informacionit më të rëndësishëm dhe fjalë kyçe në mënyrë që të krijojë një lidhje me idetë dhe faktet ose për të gjeneruar më shumë ide dhe për t'i lidhur ato me strukturën radiale të temave, pjesëve dhe paragrafëve kryesorë (shkrimi i eseve për shembull), reduktimi i përmbajtjes nëpërmjet hartografisë mendore redukton shënimet në një numër dhe gamë minimale. Në zgjidhjen e problemeve matematikore, hartografia e mendjes me siguri ndihmon për të iniciuar më shumë mundësi dhe zgjidhje, për të përsosur planin në mënyrë që të përftojë zgjidhjet më realiste dhe praktike. Kështu, hartografia i lejon studentët të përqëndrohen në një numër mundësish dhe pastaj të zgjedhin zgjidhjet më të mira dhe më të shpejta. Ajo përdoret gjithashtu në paraqitjet matematikore në mënyrë që të shmanget "mbipopullimi" me formula, ekuacione dhe identitete që duhet të paraqiten, kështu që është e mjaftueshme për të treguar me hartografi mendore vetëm imazhet dhe fjalët kyçe të nevojshme për të stimuluar kujtesën dhe për të marrë më shumë hapësirë për bisedë dhe kontakt me studentët, sepse një paraqitje e tillë grafike është vetëm një backup dhe një ilustrim i mirë i fjalëve të mësuesit. Është e vlefshme të theksohen disa nga funksionet e metodës hartografike, të cilat lidhen si me nxënësit, ashtu edhe me mësuesit. Kështu, për shembull, hartografia për studentin ka një funksion auto diagnostikues në kuptimin që harta e mendjes i lejon atij/asaj të njohë në mënyrë eksplicite rregullimin e tij/saj krijues dhe njohës mbi temën e diskutuar. Gjithashtu, ekziston një mundësi për të monitoruar procesin e vetë-të mësuarit, i cili kontribuon në zhvillimin e aftësive meta-kognitive të studentëve. Nga ana tjetër, një funksion diagnostikues është i imponuar për mësuesin sepse harta e mendjes është një mjet për identifikimin e situatave në të cilat është e nevojshme të merret një vendim mbi natyrën e ndërhyrjes pedagogjike dhe ndër të tjera një mjet diagnostikues për identifikimin e niveleve të kuptimit të koncepteve të reja të nxënësve individualë ose të gjithë grupit

të nxënësve. Së fundi, ekziston funksioni i ndërhyrjes, i cili në fakt i referohet zbatimit të metodës hartografike si një mbështetje e organizuar me përmbajtje në procesin e të mësuarit që siguron integrimin kuptimplotë të njohurive të reja në strukturat tashmë ekzistuese kognitive.

Shtojcë 2. Plani i aktiviteteve trajnuese - Aplikimi i metodës hartografike në përmbajtjen e matematikës

Projekti	Forcimi i kompetencave të mësuesve në arsimin e lartë në shkencat natyrore dhe matematikore
Trajnimi	Metodat e mësimdhënies në mjediset universitare: Si t'i mësojmë studentët se si të mësojnë
Tema:	Metoda hartografimi
Përmbajtja:	<ul style="list-style-type: none"> - Hartografia mendore si mjet për të mësuar dhe stimuluar kujtesën - vizualizimin e mendimeve dhe ideve; - Strukturimi i hartografisë mendore - elementet kyçe dhe rëndësia relative e pjesëve individuale; - Përdorimi i hartografisë mendore në punën e përditshme përgatitore të mësuesve dhe në realizimin e leksioneve; - Kombinimi i hartografisë mendore me procedurat e tjera metodike; - Krijimi i një harte mendore duke përdorur mjete moderne interneti.
Objektivat e trajnimit:	<ul style="list-style-type: none"> - njohja e rregullave dhe parimeve të bërjes së një harte mendore; - njohja dhe kuptimi i strukturës së hartës mendore - pjesët përbërëse të saj dhe shoqërimi i tyre; - zotërimi i një teknike të hartografisë mendore; - aplikimi i metodës së hartografisë mendore mbi përmbajtjen matematikore; - paraqitjen dhe interpretimin e informacionit (figurat, diagramet, hartat) nga hartat mendore; - zotërimi i një teknike të hartografisë mendore me mjetet arsimore inovative në dispozicion.
Rezultatet e trajnimit:	<p>Pjesëmarrësit pritet të jenë në gjendje të:</p> <ul style="list-style-type: none"> - të analizojë hartat e paraqitura të mendjes, të njohë dhe të lidhë elementet kryesore; - të kuptojnë se si të aplikojnë hartografi mendore në situata të ndryshme: stuhi mendimesh, vendimmarrje, zgjidhje e problemeve matematikore, raportet e shkrimit, hartimi i projekteve, përgatitja për klasën, kryerja e leksioneve ... - të sintetizojë dhe integrojnë informacionin, idetë dhe konceptet kryesore; - të modelojnë hartat e mendjes së tyre të bazuara në njohuritë e fituara; - të eksplorojnë informacione shtesë dhe të zotërojnë mjete të ndryshme të bazuara në web për krijimin e hartave të mendjes.
Forma e punës	Puna frontale dhe puna në grup
Metodat e mësimdhënies	Metoda e paraqitjes gojore, Metoda e demonstrimit, Metoda e leximit dhe analizës së tekstit, Metoda e Hartografisë, stuhisë së mendimeve...
Mjete mësimi	- Flipchart, hartat e mendjes (https://share.ayoa.com/mindmaps/e3c72304-db71-4ed1-981a-6833ee67a848), letër me ngjyra, stikera, stilolapsa me ngjyra, fotografi, prezantim PowerPoint, laptop, projektor...

	<p><i>Materialet mësimore:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Buzan, T. (2005). Mape uma [<i>Hartat e mendjes</i>]. Biblioteka UM. - Kontrova, L. (2014). Hartografia e mendjes si mjete efikase në edukimin e matematikës. <i>Komunikimet</i>, 3, 73-78. - Loc, P. N. & Loc, T.M. (2020). Duke përdorur hartën e mendjes në mësimdhënien e matematikës: një studim eksperimental. <i>International Journal of Scientific & Technological Research</i>, 9(4), f. 1149-1155. - Stanković, N., Randić, S. (2008). Primena mentalnih mapa u nastavi [<i>Aplikimi i Hartës së Mendjes në Mësimdhënie</i>]. U D. Golubović (ur.), Zbornik radova sa naučno-stručnog skupa <i>Tehnika i informatika u obrazovanju TIO'08</i> (214-220).Čačak: Tehnički fakultet. - Vilotijević, M. (1999). <i>Didaktika - organizacija nastave [Didaktika - Organizimi i Mësimi]</i>. Beograd: Učiteljski fakultet.
--	--

Projekti i trajnimit	<p>Nëpërmjet këtij trajnimi, do t'u jepen mundësi të mëdha pjesëmarrësve për t'u njohur me modalitete të ndryshme të hartografisë mendore dhe me kërkesat për bërjen e hartave të mendjes, që nga ato më të thjeshta deri në harta më komplekse. Përmbajtja e mbuluar nga trajnimi është e strukturuar në mënyrë që në pjesën e parë të saj, pjesëmarrësit të njihen me kërkesat themelore të hartografisë mendore nëpërmjet demonstrimeve nga trajnuesit, në pjesën e dytë do të punojnë në krijimin e projektit të tyre të hartografisë mendore mbi një përmbajtje të caktuar të matematikës dhe me ndihmën e materialeve të përgatitura nga trajnuesi, ndërsa në pjesën e tretë, do të futen në disa zgjidhje të reja softuerike për hartografimin dhe zotërimin e teknikës së hartografisë mendore me ndihmën e teknologjisë moderne. Fokusi kryesor është për t'u sjellë pjesëmarrësve një tablo më të afërt se si të përdorin hartat e mendjes në mësimdhënien për stuhinë e mendimeve, zgjidhjen e problemeve, marrjes e vendimeve, planifikimin, marrjen e ideve kryesore dhe shënimeve nga materialet e shtypura dhe paraqitjen e përshtatshme të informacionit që përmban në to. Duke aplikuar këtë procedurë metodike, pjesëmarrësit do të njihen me disa nga avantazhet bazë të hartografisë mendore në procesin mësimor: mbështetja për të mësuar, miratimi i përmbajtjes në një nivel të avancuar, shoqërimi midis fakteve dhe ideve dhe përmirësimi i zgjidhjes së problemeve krijuese, por gjithashtu do të prezantohen disa mjete në dispozicion për krijimin e hartave mendore.</p>
Tema	Metoda hartografimi
Pamje e përgjithshme e përmbajtjes	<ul style="list-style-type: none"> - Hartografia mendore si mjet për të mësuar dhe stimuluar kujtesën - vizualizimin e mendimeve dhe ideve; - Strukturimi i hartografisë mendore - elementet kyçe dhe rëndësia relative e pjesëve individuale; - Përdorimi i hartografisë mendore në punën e përditshme përgatitore të mësuesve dhe në realizimin e leksioneve; - Kombinimi i hartografisë mendore me procedurat e tjera metodike; - Krijimi i një harte mendore duke përdorur mjete moderne interneti.
Plani i aktivitetit	(kohëzgjatja totale 90 minuta)

<p>Aktivitetet hyrëse: 20 minuta</p>	<p>Trajnuesi fillon prezantimin <i>Tips and Tricks in Mental Mapping</i> dhe përmes një leksioni të shkurtër u prezanton pjesëmarrësve karakteristikat bazë të hartografisë mendore, elementet e strukturimit të tij dhe mënyrat e integritit të tyre në hartë. Duke paraqitur modele të ndryshme të hartografisë mendore të bëra në disa mjete softuerike, Trajnuesi u prezanton pjesëmarrësve mënyra inovative për organizimin dhe krijimin e hartave mendore në fusha të ndryshme të punës. Qëllimi kryesor është të familjarizojë pjesëmarrësit me thelbin e kësaj procedure metodike, avantazhet e zbatimit të saj në mësimdhënie (veçanërisht në mastering përmbajtjen matematikore), si dhe fusha të tjera të punës, duke përdorur për qëllime të ndryshme, dhe gjithashtu efektivitetin e hartave mendore. Përveç kësaj, do të theksohet se kombinimi i hartografisë me procedura të tjera metodike ka një efekt pozitiv në mësimin dhe kujtesën e nxënësve, dhe për vetë mësuesin në punën e tij përgatitore, si dhe në fazën e realizimit të mësimin.</p>
<p>Aktivitetet qendrore: 50 minuta.</p>	<p>Pas prezantimit, trajnuesi i ndan pjesëmarrësit në grupe. Para se të shpërndajë materiale pune dhe t'u caktojë detyra grupeve, edukatori nis një hartë mendore të titulluar "<i>Matematikanët e famshëm</i>" të vetë-krijuar në aplikimin Ayoa (https://share.ayoa.com/mindmaps/e3c72304-db71-4ed1-981a-6833ee67a848). Harta është e papërfunduar (gjysmë e plotë) dhe pjesëmarrësve u është dhënë detyra që në bazë të hartës së paraqitur të bëjnë pjesët që mungojnë. Që të jetë në gjendje t'i përgjigjet kësaj, trajnuesi u shpërndan çdo grupi materiale të shtypura dhe në të njëjtën kohë mund të përdorë burime elektronike dhe t'i kontrollojë ato. Çdo grup merr materiale të shtypura nga një shkencëtar i mirënjohur, i cili dha një kontribut të rëndësishëm në matematikë në një periudhë të caktuar kohe. Ndërsa grupet punojnë, trajnuesi vendos të njëjtën hartë në një poster të madh në letër me ngjyra për vizatim dhe kur një kohë e planifikuar për realizimin e detyrës ka skaduar, përfaqësuesit e çdo grupi mund të vizatojnë manualisht pjesën e tyre të hartës duke ndjekur parimet dhe rregullat e krijimit të hartave. Harta është e strukturuar në atë mënyrë që një pjesë e saj përfaqëson arritjet dhe kontributet e matematikanëve nga periudhat e hershme dhe pjesa tjetër nga kohët moderne. Pjesëmarrësit do të kenë 30 minuta për të lexuar, përgatitur dhe përfunduar detyrën e tyre. Pas kësaj, çdo grup vjen me një poster të madh dhe vizaton një pjesë të hartës për të cilën ata janë në krye, dhe me ndihmën e trajnuesit, ngjit fotografitë e zbulimeve kryesore të matematikanëve.</p>
<p>Dhënia fund e aktiviteve: 20 minuta</p>	<p>Në fazën përfundimtare, trajnuesi u demonstroi pjesëmarrësve në disa hapa të shkurtër se si të krijojnë një hartë mendore në softuerin e bazuar në web <i>MindMeister</i> që mund të drejtohet nga çdo shfletues web-i (https://www.mindmeister.com/). Edukatori i udhëzon pjesëmarrësit mbi ekzistencën e disa shkurtesave që mund të përdoren në mënyrë që të krijojnë një hartë më shpejt dhe më me efektshmëri, si dhe mbi mënyrat për të lëvizur temat, për t'i lundruar ato, si të publikojnë një hartë ose ta modifikojnë atë në një prezantim. Pjesëmarrësve do t'u jepet një afat kohor (dy javë) për të projektuar dhe krijuar një hartë mendore në shtëpi për të paktën një nga leksionet e tyre në një nga mjetet e internetit në dispozicion.</p>

Metoda e topit të dëborës

Metoda e topit të borës është në fakt një strategji mësimore përmes së cilës nxënësit shkruajnë tema diskutimi në letër (opinione, pyetje, etj.) të lidhura me një temë ose një koncept që po analizohet dhe shihet si një problem. Qëllimi i kësaj procedure metodike është të inkurajojë diskutimin ose të ndihmojë për të kuptuar më mirë përmbajtjen që po mësohet. Në fakt, nxënësit mësojnë njëri-tjetrin për koncepte të rëndësishme dhe ndajnë informacione rreth tyre. Pra, studentët janë të ndarë në grupe. Për shembull, në fazën e parë, ata mund të fillojnë të punojnë vetë mbi konceptin, dhe pastaj të punojnë me një partner nga grupi që zakonisht përbëhet nga 4 pjesëmarrës. Pas kësaj, grupi prej 4 anëtarësh bashkohet me një grup tjetër prej 4 anëtarësh dhe formojnë një grup prej 8 anëtarësh dhe plotësojnë konceptet e tyre. Kjo vazhdon derisa të gjithë në klasë, domethënë, i gjithë grupi, të punojnë së bashku si një grup i madh. Është e rëndësishme të theksohet se ka shumë variacione të punës në grup. Një prej tyre është kur studentëve u kërkohet të punojnë në mënyrë të pavarur, pastaj me një partner, dhe pastaj në një grup prej 4 anëtarësh. Këtu ndalet formimi i grupeve të mëtejshme dhe fillon një diskutim mbi një temë të caktuar. Një tjetër variant është caktimi i studentëve për një grup prej 4 deri 5 anëtarësh që do të përbënin një grup ekspertësh. Atyre u kërkohet të diskutojnë ose të flasin për një pjesë të detyrës. Pasi mbaron një kohë e caktuar, ata kthehen në grupet e tyre kryesore. Grupi kryesor duhet të përbëhet nga një student që i përkiste grupit të ekspertëve. Studentët e grupit të ekspertëve shkëmbejnë informacion me anëtarët e grupit kryesor. Prandaj, çdo anëtar është përgjegjës për mësimin e një pjese të informacionit (detyrës) grupit kryesor. Një tjetër variant i mundshëm është, siç është përmendur tashmë nëpërmjet disa hapave apo fazave, që udhëheqësit e grupit t'u paraqesin materialet grupeve primare. Për më tepër, çdo pjesëmarrësi i jepet një fletë pune në të cilën shkruan të gjitha pyetjet lidhur me materialin e paraqitur më parë dhe të shpjeguar nga udhëheqësi i grupit. Fleta e punës më në fund mbledhet si një top dhe hidhet nga një student në tjetrin për afërsisht pesë minuta. Studentëve që marrin topin prej letre që përmban pyetje u jepet mundësia t'u përgjigjen në mënyrë alternative pyetjeve të shkruara në letër, gjë që vazhdon me vlerësimin. Në këtë mënyrë, si mësuesi, ashtu edhe nxënësit kanë një rol aktiv dhe mësojnë nëpërmjet argëtimit. Studentët stërviten për të ndarë me gatishmëri njohurinë me njëri - tjetrin.

Një avantazh i dukshëm i kësaj metode për të mësuar është komunikimi i efektshëm në klasë. Është e qartë se të mësuarit bashkëpunues inkurajohet sepse nxënësit punojnë dhe mësojnë së bashku në grupe me qëllim që të përfundojnë detyrat dhe të arrijnë qëllimet e pritura. Pasi ky nuk është vetëm një proces bashkëpunimi, mësuesi duhet ta përgatisë mësimin siç duhet, për të planifikuar siç duhet çdo fazë dhe për të udhëhequr nxënësit. Teknika e mësimdhënies së topit të borës bën të mundur mësimin nëpërmjet situatave argëtuese dhe aktiviteteve. Motivimi për të mësuar forcohet edhe më shumë në një atmosferë të tillë, sepse mësimi në këtë mënyrë shmang ndjenjën e depresionit. Përveç përfitimeve të deklaruara më sipër, Manurung dhe bashkëpunëtorët (Manurung *et al.*, 2019) tregojnë se në kushte të tilla është e mundur të përmirësohen edhe më tej aftësitë krijuese të të menduarit, sepse motivimi është një bazë e mirë dhe mbështetje për ta kthyer veten në një mendimtar krijues ndërsa përmirëson aftësitë e arsytimit. Prandaj, kjo lojë e cila i ngjan lojës "snowball", që nga topi i parë e tutje, sfidon dhe provokon kreativitetin në një mënyrë të caktuar duke bërë pyetje duke testuar në të njëjtën kohë kapacitetin absorptiv të materialit të

paraqitur nga udhëheqësi i grupit. Nëpërmjet kësaj lloji loje, studentët janë në fakt të relaksuar, por ende të kontrolluar dhe jo shumë të zhurmshëm, të hutuar ose "problematik". Materiali i mësimit matematikor që u paraqitet nxënësve duhet të analizohet vazhdimisht, dhe të rishqyrtohet më shpesh në mënyrë që të përftohet një strukturë më e detajuar dhe e integruar e njohurive që do të përdoret për të transferuar detyra të reja që në fakt ndryshojnë nga ato të paraqitura në mësim.

Shtojcë 3. Plani i aktiviteteve të trajnimit - Zbatimi i metodës së topit të borës në zotërimin e përmbajtjes së matematikës

Projekti	Forcimi i kompetencave të mësuesve në arsimin e lartë në shkencat natyrore dhe matematikore
Trajnimi	Metodat e mësimdhënies në mjediset universitare: Si t'i mësojmë studentët se si të mësojnë
Tema:	Metoda e topit të dëborës në mësimdhënien e matematikës
Përmbajtja:	<ul style="list-style-type: none"> - Metoda Snowball si metodë mësimi nëpërmjet lojës dhe teknikës së mësimdhënies që synon përfshirjen aktive të nxënësve në procesin e mësimdhënies dhe të mësuarit nëpërmjet punës bashkëpunuese; - Çertifikimi i njohurive - snowball nga snowball e njohurive - nga dhënia e përgjigjeve individuale dhe shkëmbimi i ideve në çift nëpërmjet krijimit progresiv të grupeve më të mëdha të bisedave nëpërmjet dyfishimit gradual të madhësisë së tyre në një grup të madh diskutimi në fund të aktivitetit; - Organizimi, natyra dhe rrjedhja e <i>snowballing</i> në procesin mësimor: "thyerja e akullit", puna bashkëpunuese mbi materialet, të mësuarit nëpërmjet argëtimit dhe lojës, angazhimit; - Roli i "<i>snowballing</i>" në mësimdhënien e matematikës me vëmendje të veçantë në zhvillimin e shprehjes matematikore dhe pasurimin e fjalorit matematikor.
Qëllimi i trajnimit:	<ul style="list-style-type: none"> - njohja e veçorive thelbësore të <i>snowballing</i> në mësimdhënie, avantazhet dhe disavantazhet e saj; - njohja dhe kuptimi i natyrës, organizimit dhe rrjedhjes së teknikës "<i>snowballing</i>" në mësimdhënien e matematikës; - zotërimi i teknikës së <i>snowballing</i> në mësimin e përmbajtjes matematikore; - vlerësimin dhe organizimin e <i>snowballing</i> në shkencat natyrore dhe matematikore; - udhëheqjen e rrjedhës së komunikimit në zbatimin e metodës së <i>snowballing</i>; - të menduarit dhe shqyrtimi i mundësive për përmirësimin e leksioneve në bazë të njohurive të fituara; - hulumtimin dhe analizën e përfitimeve të mjeteve elektronike për organizimin cilësor dhe realizimin e <i>snowballing</i> në mjedisin online.
Rezultatet e trajnimit:	<p>Pjesëmarrësit pritet të jenë në gjendje të:</p> <ul style="list-style-type: none"> - të njohin veçoritë e "topit të dëborës" në mësimdhënie, të identifikojnë avantazhet dhe të nxjerrin në pah disavantazhet; - të kuptojnë se si të aplikojnë metodën e topit të dëborës;

	<ul style="list-style-type: none"> - të organizojë <i>snowballing</i> dhe të udhëheqë rrjedhën e komunikimit midis pjesëmarrësve; - të praktikojë zbatimin e teknikës së topit të borës mbi përmbajtjen e përshtatshme matematikore; - të realizojë në mënyrë të pavarur dizajnimin dhe zbatimin e një <i>snowballing</i> me pjesëmarrjen e studentëve dhe motivimin e tyre në zgjidhjen e problemeve matematikore; - të përmirësojnë njësitë e tyre matematikore në bazë të njohurive të fituara; - të analizojë përfitimet e mjeteve elektronike për zbatimin e përshtatshëm të metodës së topit të dëborës në një mjedis online.
Forma e punës	Frontale, Individuale, Puna në çift, Puna në Grup
Metodat e mësimdhënies	Metoda e paraqitjes gojore, Metoda e Demonstrimit, Metoda e Bisedës
Mjete mësimi	<p>Letra, fotografi, prezantim pptx, materiale pune, laptop, projektor...</p> <p><i>Materialet mësimore:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manurung, N., Samosir, K., Hia, Y. & Mariani, M. (2019). Zbatimi i Snowball Throwing Lloji i Mësimi Bashkëpunues në Kursin Calculus. <i>International Education Studies</i>, 12(3), f. 124-134. https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p124 - Mrayyan, S. (2016). Metodat e mësimdhënies për zhvillimin e mësimdhënies matematikore të matematikës, dhe metodat mësimdhënies Matematikë Studentët e Kolegjit. <i>American Journal of Educational Research</i>, 4(2), f. 147-149. doi: 10.12691/arsimi-4-2-1 - Novi, M. (2016). Zbatimi i metodës së hedhjes së topit të borës për të përmirësuar rezultatet e të mësuarit të studentëve të Subjektit të Menaxhimit të Operacionit. Në H. Cahyono, A.F. Prakoso & R.P. Poetra (Eds.), <i>Arsimi Ekonomik dhe Entrepreneurship</i>. Indonezi: Fakulteti i Universitas Ekonomike Negeri Surabaya. - Suzić, N. (2005). <i>Pedagogjia za XXI vijek [Pedagogjia për shekullin XXI]</i>. Banja Luka: TT Centar. - Vijayabarathi, S., Pramila, K. & Sengamalasevi, J. (2013). Mësimi i matematikës me metodat Inovative. <i>International Journal of Computing Algorithm</i>, Vol. 2, f. 299-304. - Vilotijević, M. (1999). <i>Didaktika - organizacija nastave [Didaktika - Organizimi i Mësimi]</i>. Beograd: Učiteljski fakultet.

Projekti i trajnimit	<p>Nëpërmjet këtij trajnimi, pjesëmarrësve do t'u jepen mundësitë për t'u njohur me një nga strategjitë e të mësuarit aktiv, e cila si një mjet ndihmës u jep studentëve mundësinë jo vetëm të shkëmbejnë pikëpamjet dhe njohuritë e tyre mbi tema dhe koncepte të ndryshme, por edhe të mësojnë nga njëri-tjetri. Përveç futjes së natyrës, strukturës, organizimit dhe rrjedhës së zbatimit të kësaj metode mësimore në procesin e mësimdhënies dhe mësimi, trajnimi përfshin edhe një demonstrim të disa mënyrave për zbatimin e saj, në mënyrë që trajnuesi të jetë pjesëmarrës aktiv në situatën e mësimdhënies imagjinare në të cilën zbatohet kjo metodë. Qëllimi është që nëpërmjet një planifikimi të kujdesshëm dhe udhëheqjes së rrjedhës së kësaj strategjie mësimore,</p>
-----------------------------	--

	<p>pjesëmarrësit të përjetojnë dhe ndjejnë përfitimet e "snowballing" në mësimdhënien e matematikës, d.m.th. se nëpërmjet kësaj metode udhëhiqen drejt prodhimit të njohurive dhe zhvillimit të mendimit kolektiv. Duke praktikuar këtë procedurë metodike, pjesëmarrësit marrin një ide të qartë se thelbi nuk është se kush e shkroi atë, por thelbi është i përmbajtur në perspektiva të reja që dalin ose janë vetëm duke filluar në bazë të asaj që të tjerët kanë shkruar në një temë të caktuar. Ndër të tjera, dhe në përputhje me situatën aktuale epidemiologjike, trajnimi përfshin reflektimin mbi përfitimet e ofruara nga mjetet moderne elektronike në zbatimin e kësaj procedure metodike në mjedisin online.</p>
Tema	Metoda e topit të dëborës në mësimdhënien e matematikës
Pamje e përgjithshme e përmbajtjes	<ul style="list-style-type: none"> - Metoda <i>Snowball</i> si metodë mësimi nëpërmjet lojës dhe teknikës së mësimdhënies që synon përfshirjen aktive të nxënësve në procesin e mësimdhënies dhe të mësuarit nëpërmjet punës bashkëpunuese; - Çertifikimi i njohurive - snowball nga snowball e njohurive - nga dhënia e përgjigjeve individuale dhe shkëmbimi i ideve në çift nëpërmjet krijimit progresiv të grupeve më të mëdha të bisedave nëpërmjet dyfishimit gradual të madhësisë së tyre në një grup të madh diskutimi në fund të aktivitetit; - Organizimi, natyra dhe rrjedhja e snowballing në procesin mësimor: "thyerja e akullit", puna bashkëpunuese mbi materialet, të mësuarit nëpërmjet argëtimit dhe lojës, angazhimit; - Roli i "snowballing" në mësimdhënien e matematikës me vëmendje të veçantë në zhvillimin e shprehjes matematikore dhe pasurimin e fjalorit matematikor.
Plani i aktivitetit	(kohëzgjatja totale rreth 105 minuta)
Aktivitetet hyrëse: 25 minuta	<p>Pjesa hyrëse duhet t'i udhëheqë pjesëmarrësit të mendojnë rreth metodës së topit të borës dhe grupeve të tyre të para që janë të lidhura me këtë procedurë metodike në procesin mësimor. Pjesëmarrësit prezantohen me temën nëpërmjet një bisede heuristike, pra duke bërë pyetje të natyrës së zhvillimit: A është metoda e topit të borës një procedurë që mund ta përdorim çdo ditë në mësimin e matematikës? Cila është metoda e topit të borës? Cilat janë shoqëritë e para të lidhura me të? Në cilat situata mund të zbatohet më shpesh? Pas udhëheqjes së pjesëmarrësve të menduar, edukatori sugjeron thelbin e kësaj procedure metodike. Përmes një prezantimi të shkurtër hyrës, trajnuesi i prezanton pjesëmarrësit me natyrën, organizimin dhe rrjedhën e kësaj teknike metodike si dhe procedurat e ndryshme strategjike të snowballing për qëllime të ndryshme në mësimdhënie (si një aktivitet hyrës, "thyerja e akullit", mësimi bashkëpunues, diskutimet e zhvillimit...). Duke iu referuar mënyrave të ndryshme të organizimit të snowballing (në çifte, në grupe të vogla, grupe të mëdha, në mënyrë rrethore), trajnuesi përdor mundësitë për të vënë në dukje avantazhet dhe disavantazhet e kësaj procedure metodike. Me qëllim të demonstrimit të topit më të thjeshtë të borës, trajnuesi fillon me një aktivitet të shkurtër, d.m.m.t. i informon pjesëmarrësit për materialin që do të studiohet dhe i cakton detyrën "Gjejeni kush jam unë". Pjesëmarrësve u kërkohet të ngrihen dhe trajnuesi luan muzikë në laptop. Sapo fillon muzika, trajnuesi i hedh</p>

	<p>pjesëmarrësit të parë një fletë letre të mbledhur në formë topi. Pjesëmarrësi i parë e hedh topin në të dytin nga e djathta në të majtë dhe kështu me radhë në një rreth për aq kohë sa muzika zgjat. Trajnuesi e ndal muzikën pas një farë kohe të paracaktuar. Një pjesëmarrës që mban topin në momentin kur mbaron muzika duhet t'i përgjigjet asaj që trajnuesi pyeti dhe tregon (fjali informative dhe pjesë e fotografisë së një prej kimistëve të famshëm). Nëse pjesëmarrësi nuk mund të përgjigjet saktë, loja vazhdon derisa njëri nga pjesëmarrësit të përgjigjet saktë (pjesëmarrësit mund t'i bëjnë trajnuesit nën-pyetje të shkurtra dhe të vërejnë përgjigjet) dhe në rast se asnjëri prej tyre nuk përgjigjet saktë, trajnuesi do të japë një përgjigje rreth personit enigmatik. Në këtë mënyrë, pjesëmarrësit vendosen në një situatë jo vetëm për të përballuar dhe marrë pjesë në tri aktivitete në të njëjtën kohë (duke shikuar, dëgjuar dhe folur), por edhe për të mësuar, memorizuar dhe menduar përmes argëtimit dhe në një atmosferë të relaksuar. Trajnuesi përdor edhe një herë mundësinë për të prezantuar pjesëmarrësit në mënyra të ndryshme të organizimit të topit të borës nëpërmjet një prezantimi të pikës së fuqisë, si dhe për të vënë në dukje rolin e tij në mësimin e matematikës.</p>
<p>Aktivitetet qendrore: 60 minuta</p>	<p><i>Pjesa e parë (30 minuta):</i> Pas prezantimit, trajnuesi formon grupe më të vogla prej 4-6 pjesëmarrës për luftën e snowballing të cilët do të ulen në një rreth për të vendosur më lehtë një ndërveprim natyror. Pas kësaj, edukatori ia cakton detyrën grupit, domethënë, fillon temën e "punës së Sisifusit". Çdo anëtar i grupit do t'i jepet një copë letër në të cilën duhet të shkruajë mendimet e para për detyrën e caktuar, që mund të shprehet në formën e pyetjeve, por mjaft të qarta dhe të sakta me pak fjalë, në mënyrë që të tjerët të kuptojnë se çfarë mendon personi kur i lexon. Për këtë aktivitet, trajnuesi u jep pjesëmarrësve afërsisht 5 minuta kohë për të shkruar mendimet e tyre mbi temën e dhënë. Pas kohës së caktuar, çdo pjesëmarrës e mbledh letrën e tij në formën e një topi dhe e hedh atë drejt personit përpara tij ose thjesht i jep letrën e tij/saj personit në të djathtë. Njerëzit që morën gazetën lexuan çfarë u shkrua dhe shkruan mendimet e komentet e tyre. Komentet e tyre mund të plotësojnë informacionin, të mohojnë ose të vënë në dyshim atë që shkroi pararendësi i tyre. Ideja është të vazhdojmë të zhvillojmë ide dhe mendime. Kur të gjithë anëtarët e grupit kanë shkruar komente, letrat i ricaktohen personit në të djathtë, dhe kështu me radhë derisa çdo pjesëmarrës të marrë letrën origjinale nga e cila ai/ajo filloi mendimet e tij/saj të para. Nëse trajnuesi vlerëson se qëllimi është arritur, ky ushtrim mund të ndalet para se "topi" të shkojë rreth gjithë rrethit (ose nëse grupet janë të madhësive të ndryshme). Pas këtij aktiviteti, pjesëmarrësit pritët të përmbledhin përshtypjet e tyre dhe të ndajnë dilemat dhe mendimet e tyre me trajnuesin.</p> <p><i>Pjesa e dytë (30 minuta):</i> Sipas grupeve tashmë të formuara, nga pjesëmarrësit pritët që bashkërisht të hartojnë një organizim të veçantë të punës mësimore mbi përmbajtjen matematikore duke aplikuar metodën e topit të borës me eksplorimin e modaliteteve të tjera (për shembull, organizatat nëpërmjet grupeve të ekspertëve dhe grupeve kryesore, të mësuarit bashkëpunues</p>

	nëpërmjet pyetjeve të zhvillimit dhe përgjigjeve me udhëheqësit e grupeve...).
Dhënia fund e aktiviteteve: 20 minuta	Në përputhje me organizimin e projektuar të leksioneve të matematikës nëpërmjet snowballing, secili nga grupet paraqet punët e tyre për grupet e tjera, duke demonstruar kështu njohuritë dhe aftësitë e fituara gjatë trajnimit. Duke pasur parasysh situatën aktuale epidemiologjike koronare dhe praktikën aktuale të mësimdhënies online, në të njëjtën kohë, trajnuesi përdor mundësinë për t'u caktuar pjesëmarrësve detyra për punë në shtëpi. Këto detyra nënkuptojnë se ata duhet të transferojnë rezultatet e punës në grup në mjedisin online dhe të përfitojnë nga mjete të ndryshme elektronike. Për këtë aktivitet, trajnuesi u jep pjesëmarrësve 2-3 javë kohë.

Metoda e klasës së rrëshqitshme

Metoda e klasës së rrëshqitshme mund të kuptohet si një model mësimor që ishte i panjohur në qarqet akademike deri vetëm disa vjet më parë, dhe nga vetë pamja e saj shkaktoi vëmendje të konsiderueshme, fitoi mbështetës të shumtë dhe tifozë midis mësuesve të universitetit dhe jo vetëm midis mësuesve në nivelet e arsimit të ulët. Sipas Fernandez-Martin dhe bashkëpunëtorëve (Fernandez-Martin *et al.*, 2020), ajo është një nga metodat më popullore në nivelin e arsimit të lartë, e karakterizuar nga aplikimi i mësimdhënies ballë për ballë dhe mësimdhënies virtuale nëpërmjet video regjistrimeve dhe materialeve online, që përndryshe promovon mësimin autonom, fleksibël dhe më dinamik për studentët. Zbatimi i kësaj procedure metodike bazohet në mësimdhënien e drejtpërdrejtë që zhvillohet jashtë grupit arsimor, pra, mjedisin standard të mësimdhënies për mësimin në grup (amfiteatër, klasë, laborator...) dhe duke përdorur video leksione të parapërgatitura nga mësuesit ose modalitete të tjera. Studentët mund të hyjnë në video-leksionin nga shtëpia dhe kështu të njihen paraprakisht me përmbajtjen që është vendimtare për mësimin.

Prandaj, mësimi i planifikuar për leksionet përdoret pastaj për t'i angazhuar studentët në mësimin praktik. Nëpërmjet aktiviteteve bashkëpunuese, studentët i qasen zgjidhjes së problemeve në bazë të njohurive të fituara nëpërmjet videove, bashkëpunojnë me njëri-tjetrin dhe shkëmbejnë opinione dhe vlerësojnë përparimin e tyre, që është një përfitim i rëndësishëm krahasuar me mësimdhënien tradicionale. Në këtë rast, mësuesit janë lehtësues, njerëz që në çdo kohë mund të ofrojnë ndihmë individuale për çdo nxënës, udhëzime të caktuara por edhe frymëzim për aktivitetet e planifikuara. Nga vetë thelbi i kësaj metode, një kalim i lehtë nga mësimi i orientuar nga mësuesit në një mjedis mësimi të orientuar nga nxënësit është i dukshëm.

Ka arsye të shumta pse metoda e rrëshqitshme e klasës është e përshtatshme për mjedisin e arsimit të lartë. Diskutimi i detajuar brenda grupit të të mësuarit dhe aktivitetet mjaft të përmirësuar sigurojnë dhënien e përmbajtjes së të mësuarit jashtë kohës së klasës, gjë që sigurisht u jep studentëve mundësinë për të zhvilluar aftësitë vendimtare të nevojshme në shekullin e 21^{-të}, të tilla si mendimi kritik, kreativiteti, komunikimi dhe bashkëpunimi. Një arsye tjetër pse kjo metodë është e dëshirueshme është se nëpërmjet këtij modeli është më e lehtë të organizohet dhe të

paraqitet përmbajtja e kursit të ndjekur nga grupe të mëdha nxënësish, ku është mjaft e zakonshme që nxënësit të mos marrin pjesë sa duhet në mësimet e organizuara në mënyrë tradicionale, konvencionale.

Kur studentët marrin një leksion paraprakisht, në të vërtetë mund ta përdorin kohën në klasë më efektivisht për diskutime produktive në grup me kolegët e tyre ose për t'u angazhuar në disa aktivitete të tjera të planifikuara në klasë. Vetë mësuesit e përdorin kohën e tyre në mënyrë më të efektshme duke monitoruar dhe rishikuar përmbajtjen të cilën nxënësit e gjetën të vështirë dhe me të cilën ata kanë nevojë për ndihmë, për të siguruar mësim shtesë ose një input të caktuar. Mësuesi është ai që i udhëheq ata gjatë diskutimit ku lind nevoja për këtë. Ky lloj mësimi bën shumë të mundur të mësuarit e diferencuar të çdo lloji, duke marrë parasysh faktin se nxënësit mund ta shohin videon me ritmin e tyre dhe të bëjnë pyetje në një kohë që u shkon për shtat. Mund të theksohet se ka studime të shumta të cilat tregojnë se të mësuarit duke zbatuar këtë procedurë metodike intensifikon punën në grup drejt niveleve më të larta të taksonomisë së Bloom-it, siç është analiza që kërkon më shumë diskutim, duke e bërë mësimin ballë për ballë më të vlefshëm dhe fitimprurës. Ndikimi i kësaj metode në performancën dhe motivimin në fushën e matematikës është i dukshëm, ajo përmirëson përparimin e nxënësve nëpërmjet përmbajtjes që është e vështirë për t'u asimiluar, por gjithashtu rrit mjedisin e punës dhe qëndrimet e nxënësve ndaj temës dhe përmbajtjes që përpunohet.

Metoda e klasës së rrëshqitur mund të kuptohet si një lloj qasjeje pedagogjike dhe andragogjike që përbëhet nga dy pjesë kyçe: (1) mësimi individual i drejtpërdrejtë i bazuar në kompjuter jashtë klasës, dhe (2) veprimi interaktiv në grup dhe mësimi në klasë. Për shembull, videot edukative të dorëzuara nxënësve duhet të projektohen dhe të paraqiten në një stil bisedimi dhe tema e videos duhet të ndahet në një seri segmentesh më të shkurtra për të mbështetur studentët në menaxhimin e ngarkesës njihëse. Për qëllime efikasiteti dhe efektiviteti, videot nuk duhet të jenë më të gjata se 6 minuta, gjë që është në përputhje me kohën mesatare që supozohet të jetë e mjaftueshme për angazhim të plotë dhe mbajtjen e vëmendjes së nxënësve gjatë shikimit të videos.

Siç u përmend më sipër, ndarja e temës në seanca më të shkurtra është më se e dëshirueshme, ashtu si edhe paraqitja e mësuesit në përputhje me këtë ndarje. Nëse klipet janë më të gjata se ç'këshillohen, rekomandohet që mësuesi të shtojë disa detyra midis sesioneve kyçe dhe pjesëve: pyetje rreth përmbajtjes së rishikuar (pyetje të drejtpërdrejta, pyetje të bazuara në probleme...), duke shtuar një sërë shënimesh dhe vërejtjesh rreth përmbajtjes që mësohet, shpjegim shtesë e kështu me radhë, kështu që në fakt, gjatë gjithë këtij procesi, ata drejtojnë veprimtaritë e ndryshme që marrin kthesa dhe në të cilat nxënësit punojnë jashtë klasës, dhe kontrollojnë gatishmërinë e tyre për klasë. Për qëllime të vlerësimit dhe vetëvlerësimit, mund të futet edhe një kuiz njohurie, i cili tani është i mundur me shumë mjete të thjeshta të menaxhimit të softuerit (EdPuzzle, teze ...). Nxënësit mund t'i kthehen gjithmonë mësimin të videos nëse nuk u janë përgjigjur disa prej detyrave ose pyetjeve të caktuara dhe mësuesi po e vëzhgon vazhdimisht përparimin e tyre.

Bazuar në rezultatet e kuizit online ose testit të njohurive ose shënimeve të nxënësve, mësuesit marrin komente mbi rezultatet e të mësuarit jashtë klasës, dhe në bazë të kësaj ata projektojnë leksionet e tyre në klasë. Nëse nxënësit nuk i kanë përfunduar detyrat e planifikuara,

mësuesi mund t'i inkurajojë që t'i përfundojnë gjatë pushimit ose pas leksionit. Zgjidhja e situatave të thjeshta me probleme që lidhen me videon mund të jetë një bazë e mirë për hyrjen ose fillimin e leksionit në klasë. Mësuesit mund të përdorin mundësinë për të sqaruar pjesët me të cilat nxënësit kishin vështirësi ose nuk i kuptonin mirë ato, por gjithashtu të jepnin një pasqyrë të shkurtër të përmbajtjes së paraqitur jashtë mësimit. Aktivitetet e klasës duhet të jenë me cilësi më të mirë dhe të përmirësuara në masë të madhe me rezultatet e mësimit jashtë klasës dhe zgjidhja e problemeve në klasën e rrëshqitur zhvillohet në grupe.

Në mësime të matematikës, në mënyrë që të arrihet diskutimi produktiv dhe angazhimi i plotë i nxënësve, mësuesit mund të bëjnë pyetje që kërkojnë reflektim më të detajuar dhe më të thellë, një nivel të lartë të angazhimit mendor të nxënësve, dhe mund të përfshijë njohuri komplekse dhe intelektualisht kërkuese që nxënësit mund të përgjigjen në mënyra të ndryshme. Sigurisht, vetë koha që kalon në klasë duhet përdorur nga mësuesit për të vëzhguar mësimin që ndodh dhe për të qarkulluar mes grupeve. Në këtë mënyrë mund të inkurajohet diskutimi ndër-grupor, shpjegimi i hollësishëm i procedurave dhe konfirmimi i supozimeve për zgjidhjen e situatave me probleme të caktuara.

Klasa e kundërt si një model hibrid përfshin tre linja të të mësuarit, në të cilat Fernandez-Martin dhe bashkëpunëtorët (Fernandez-Martin *et al.*, 2020) tërheqin vëmendjen: (1) mësimi individual, i cili është përshtatur me ritmet e ndryshme të mësimit, pasi përmbajtja e fazës së parë mund të vizualizohet sa më shpesh të jetë e nevojshme, dhe ajo inkurajon punën e përgjegjshme dhe autonome; (2) të mësuarit bashkëpunues, të punuar gjatë fazës së dytë, ku në grupe ndjekin objektivat që janë rënë dakord deri në arritjen e objektivit përfundimtar; dhe (3) mësimi i bazuar në probleme, i cili zhvillohet edhe në pjesën e dytë të kësaj metode mësimore, në të cilën ajo që mësohet vihet në praktikë në mënyrë kontekstuale, e pasuruar nga kontributet e kolegëve të grupit dhe kontrollohet nëse mësimi ka qenë efektiv.

Avantazhet e zbatimit të metodës të klasës së rrëshqitshme në mësimdhënien e matematikës së nivelit terciar janë të shumta. Disa prej tyre janë: (1) inkurajimi i niveleve më të larta të taksonomisë së Bloomit, domethënë, mendimi i nivelit më të lartë, si analiza, (2) ndikimi pozitiv në performancën e studentëve dhe rritja e motivimit për të zotëruar përmbajtjen e matematikës, (3) mjedisi i këndshëm i të mësuarit, (4) minimizimi i rutinës tradicionale të të mësuarit, (5) baza metodike e zhvillimit, (6) ndërveprimi i teknikave dhe procedurave të aplikuara metodike. Natyrisht, kjo metodë nuk është pa të metat e saj, të cilat janë të lidhura kryesisht me: (1) ndarjen dixhitale të studentëve, (2) kërkesat e pajisjeve teknike (kompjuter, pajisje të mençura, Internet), (3) sfidat teknike dhe vështirësitë në krijimin dhe shikimin e videove, (4) më shumë kohë të kaluar në kompjuterë.

Shtojcë 4. Plani i aktiviteteve të trajnimit - Marrja e përmbajtjes matematikore duke përdorur metodën inverse të klasës

Projekti	Forcimi i kompetencave të mësuesve në arsimin e lartë në shkencat natyrore dhe matematikore
Trajnimi	Metodat e mësimdhënies në mjediset universitare: Si t'i mësojmë studentët se si të mësojnë

Tema:	Metoda e klasës së rrëshqitur dhe metoda e hartografisë
Përmbajtja:	<ul style="list-style-type: none"> - Modeli i invertuar (flipped) i klasës (veçoritë, llojet dhe organizimi); - Parimet e zbatimit të metodës së invertuar të klasës; - Zotërimi i mjeteve themelore teknologjike për përgatitjen e mësimdhënies materiale për zbatimin efektiv të metodës së kundërt të klasës; - Hartografimi mendor dhe përmbledhja e përmbajtjes në procesin e klasës së rrëshqitshme; - Kërkesat për udhëheqjen e studentëve nëpërmjet leksioneve të organizuara duke përdorur klasat e rrëshqitshme; - Rëndësia e vlerësimit fillestar dhe përfundimtar në mjeshtërinë e përmbajtjes.
Qëllimi i trajnimit:	<ul style="list-style-type: none"> - Kuptimi i veçorive thelbësore, llojet e klasës së përmbysur dhe parimet e zbatimit të metodës së kundërt të klasës; - Krijimi i leksioneve duke përdorur platformat në dispozicion, softuerët arsimorë dhe mjetet; - Aplikimi i hartografisë mendore dhe teknikave të përmbledhjes; - Zotërimi i aftësive të udhëheqjes së studentëve nëpërmjet punës individuale dhe në grup; - Njohja e mundësive të para-vlerësimit dhe vlerësimit të punës së studentëve dhe krijimi i një plani të aktiviteteve të reja në leksionet e bazuara në vlerësim; - Integrimi i mënyrave për të lidhur përmbajtje nga tema dhe fusha të ndryshme.
Rezultatet e trajnimit:	<p>Pas përfundimit të trajnimit, pritet që pjesëmarrësi të jetë në gjendje të:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kuptojë veçoritë thelbësore të klasës së përmbysur, rregullat dhe parimet e organizimit dhe përgatitjes së materialeve, fushëveprimin dhe kufizimet e zbatimit të metodës të klasës së përmbysur; - Të përdorë hartografinë mendore dhe teknikat përmbledhëse në paraqitjen e veprave; - Të demonstrojë udhëheqje efektive në procesin e punës individuale dhe në grup me studentët; - Të modifikojë dhe eksplorojë mundësitë e projektimit të leksioneve të tyre duke përdorur platformat në dispozicion, përmbajtjen multimediale, aplikacionet arsimore dhe softuerët. - Të bëjë projektimin dhe krijimin e një plani veprimi për leksionin e përmbajtjes matematikore duke përdorur metodën e klasës së kundërt; - Të zotërojnë përzgjidhjen dhe zbatimin e metodave të përshtatshme të vlerësimit në fazën fillestare dhe përfundimtare të punës nëpërmjet metodës së klasës së përmbysur dhe në bazë të para-vlerësimit parashikojnë aktivitete të reja; - Të korrelojnë përmbajtje nga subjekte apo fusha të tjera.
Forma e punës	Frontale, Grupe, Individuale
Metodat e mësimdhënies	Metoda e demonstrimit, Metoda e paraqitjes gojore (përshkrimi, shpjegimi...), Metoda e bisedës, metoda e hartave mendore, stuhia e mendimit...

Mjete mësimi	<p>IdeaBoardz (ose Flipchart), video leksion, letër, shënime ngjitëse, prezantim PPT, laptop, projektor, model plani mësimi</p> <p><i>Materialet mësimore:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cevikbas, M. & Kaiser, G. (2020). Klasa e shkarë si një qasje e orientuar drejt reformave në mësimdhënien e matematikës. <i>ZDM Mathematics Education</i> 52, f. 1291-1305. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01191-5 - Fernández-Martín, Francisco-Domingo; Romero-Rodríguez, José-María; Gómez-García, Gerardo; Marrë më 23 qershor 2014. ^ Ramos Navas-Parejo, Magdalena (2020). Ndikimi i metodës së klasës Flipped në fushën matematikore: Një shqyrtim sistematik. <i>Matematika</i> 8, nr. 12: 2162. https://doi.org/10.3390/math8122162 - Lo, C.K, Hew, F.K. & Chen, G. (2017). Drejt një sërë principles të projektimit për matematikën ra në klasë: Një sintezë e kërkimeve në edukimin e matematikës. <i>Educational Research Review</i>, vëll. 22, f.50-73. - Hamden, N. et al. (2013). Një shqyrtim i www.flippedlearning.org të mësuarit me flipped https://www.edutopia.org/article/4-tools-flipped-classroom https://teachingcommons.unt.edu/teaching-essentials/teaching-technology/planning-flipped-lesson-step-step-guide https://www.youtube.com/watch?v=oWJ-j2RLKEo https://www.youtube.com/watch?v=liW_ALj4Qj8&t=36s
---------------------	--

Projekti i trajnimit	<p>Trajnimi ka për qëllim të kuptojë idenë e një klase të rrëshqitur, pra një model pedagogjik dhe akt metodik në të cilin elementet e zakonshme të leksioneve, detyrat e shtëpisë ose detyrimet para-provimit zbatohen në nivelin e kundërt - video leksionet e shkurtra janë vendosur sipas popullsisë së synuar para klasës së caktuar, ndërsa në klasë më shumë kohë është investuar në aktivitete praktike, diskutime ose projektimin e projekteve më të vogla. Gjithashtu, trajnimi përfshin përdorimin e disa prej platformave në dispozicion dhe mastering disa mjete arsimore të përshtatshme për përgatitjen e suksesshme të materialeve të nevojshme mësimore. Adoptimi dhe zbatimi i kësaj procedure metodike ofron një bazë të mirë për mësuesit për të arritur angazhimin e duhur të përdoruesve të tyre të shërbimeve arsimore, por edhe për të fituar një tablo më të qartë rreth heterogjenitetit të grupeve me të cilat punojnë, vështirësive dhe pengesave që hasin, si dhe mënyrave të ndryshme të zgjidhjes së problemeve matematikore dhe stileve të të mësuarit.</p>
Tema	Metoda e klasës së rrëshqitur
Pamje e përgjithshme e përmbajtjes	<ul style="list-style-type: none"> - Modeli i invertuar (flipped) i klasës (veçoritë, llojet dhe organizimi); - Parimet e zbatimit të metodës së klasës të rrëshqitshme; - Zotërimi i mjeteve themelore teknologjike për përgatitjen e materialeve mësimore për zbatimin efektiv të metodës së klasës së kundërt; - Hartografimi mendor dhe përmbledhja e përmbajtjes në procesin e rikthimit të klasës; - Kërkesat për udhëheqjen e studentëve nëpërmjet leksioneve të organizuara duke përdorur klasën e përmbysur; - Rëndësia e vlerësimit fillestar dhe përfundimtar në mjeshtërinë e

	përmbajtjes.
Plan aktiviteti	(kohëzgjatja totale 140 minuta)
Aktivitetet hyrëse: 20 minuta	Trajnuesi fillon me një video-leksion të bërë vetë - <i>Flipping Math - Gjej zgjidhjen</i> . Videoja përmban detyrat e segmentuara të paraqitura dhe të regjistruara në formën e një ekranit të hedhur si material i përgatitur për nxënësit e klasës së parë të shkollës fillore. Qëllimi i kësaj video është të prezantojë pjesëmarrësit me hapat e parë të përgatitjes së materialeve për klasën e kundërt dhe mundësitë për vendosjen e tyre në platforma të ndryshme që ne përdorim në mësimin në distancë. Pas leksionit, me pjesëmarrësit do të zhvillohet një bisedë heuristike dhe diskutim rreth materialit. Qëllimi kryesor është të theksohen veçoritë bazë të metodës së përmbysur të klasës nëpërmjet udhëheqjes mendore, për të dalluar parimet bazë që duhet të përmbahen në zbatimin e saj. Gjithashtu, në bazë të videos së dhënë, pjesëmarrësve u kërkohet të arrijnë në përfundimin se cilat mjete edukative i përdori edukatori për përgatitjen e këtij materiali.
Aktivitetet qendrore: 100 minuta	<p><i>Pjesa e parë (30 minuta):</i> Pas theksimit të hapave kryesorë në organizimin dhe zbatimin e procedurës metodike të klasës së përmbysur, trajnuesi duke përdorur mjetet mësimore në dispozicion (video tra dhe laptop) ose duke përcjellë një lidhje me pjesëmarrësit tregon shembuj të klasave në të cilat është aplikuar kjo procedurë metodike (dy shembuj do të paraqiten për pjesëmarrësit - matematikë dhe kimi/ose fizikë). Kjo mënyrë kontribuon në një kuptim më të thellë të klasës së përmbysur, por edhe në një shqyrtim të hollësishëm të shembujve të zbatimit të kësaj procedure metodike. Pas shqyrtimit të shembujve, pjesëmarrësit janë të ndarë në grupe dhe në bazë të asaj që ata panë ata përpiqen të paraqesin fazat dhe elementet kyçe të secilit prej tyre me hartografi mendore, aktivitetet që ata identifikuan dhe që janë të rëndësishme për zbatimin e përshtatshëm të këtij modeli pedagogjik.</p> <p><i>Pjesa e dytë (20 minuta):</i> Pas përfundimit të kësaj detyre, çdo grup ua paraqet hartat e tyre grupeve të tjera, me shpjegime të shkurtra dhe përmbledhje. Gjatë prezantimit të grupeve, trajnuesi drejton me nën-pyetjet, thekson ato më të rëndësishmet dhe tregon hartën e vetë-bërë online të mendjes. Kështu, përveç metodës së përmbysur të klasës, pjesëmarrësit fitojnë njohuri mbi metodën e hartografisë mendore dhe nxjerrjen e koncepteve kyçe.</p> <p><i>Pjesa e tretë (30 minuta):</i> Në mënyrë që t'u prezantojë pjesëmarrësve rëndësinë e vlerësimit fillestar dhe përfundimtar të mastering-ut material (para-vlerësimit dhe pas-vlerësimit), trajnuesi u tregon pjesëmarrësve se si të krijojnë një kuiz njohurish në aplikacionet Socrative dhe Mantimeter që përdoruesit mund të kenë qasje nga çdo pajisje elektronike që kanë (laptop, desktop, telefon celular, tablet), dhe gjithashtu tregon mbi mundësitë për të vendosur detyra në formën e shkruar në klasën e Google dhe në regjistrimin në aplikimin Padlet duke lënë një shënim stikeri me përgjigje</p>

	<p>të regjistruara në mur, kështu që mësuesi mund të hyjë në regjistrime në çdo kohë dhe të kontrollojë nivelin e mjeshtërisë. Me këtë mënyrë, theksohet se mësuesi para se të vijë në klasë në të vërtetë ka një mendjehollësi mbi nivelin e përparimit të nxënësve nëpërmjet paravlerësimit, e cila në fakt tërheq vëmendjen në një fazë tjetër të rëndësishme të punës në klasë - formimin e grupeve të nxënësve në nivele më të ulëta, të mesme dhe më të larta. Nxënësve me nivel të mesëm dhe të lartë të zotërimit të përmbajtjes do t'u jepen detyra mbi të cilat do të punojnë në grupe (detyra të niveleve më të larta të kompleksitetit dhe nivelit të mesëm të kompleksitetit), ndërsa nxënësit e kategorisë së parë kanë nevojë për punë individuale dhe mbështetje për të sqaruar boshllëqet që mësuesi ka parë tashmë në fazën e paravlerësimit. Pas kësaj faze, një vlerësim përfundimtar do të kryhet sipas zgjedhjes së mësuesit, në të njëjtën mënyrë si para-vlerësimi ose në një mënyrë tjetër, kështu që ai/ajo mund të krahasojë rezultatet dhe përparimin e nxënësve. Nëpërmjet një prezantimi të shkurtër PPTX, trajnuesi përmbledhë punën e bërë dhe veçanërisht tërheq vëmendjen e pjesëmarrësve në nevojën për udhëzime të qarta dhe të sakta të nxënësve nëpërmjet punës si individuale ashtu edhe në grup, si dhe duke respektuar kërkesat bazë të metodës së kundërt të klasës.</p>
<p>Dhënia fund e aktiviteteve: 20 minuta</p>	<p>Pjesëmarrësve do t'u kërkohet të vendosin shënime me ngjitës në bordin e quajtur <i>Pros & Cons</i> (ose online board) në mënyrë që të mund t'u përgjigjen pyetjeve: pse do ta zbatonin këtë procedurë metodike (pros) dhe pse jo (kundra)?</p> <p>Në fazën përfundimtare të trajnimit, nga pjesëmarrësit pritet të aplikojnë njohuritë dhe aftësitë e fituara duke filluar të krijojnë një plan të detajuar të aktiviteteve për një njësi mësimore që ata e mësojnë në një model të caktuar për ta nga trajnuesi. Trajnuesi informon mësuesit rreth programeve të tjera të dobishme dhe aplikacioneve që mund të përdoren në krijimin e video materialeve, testeve të njohurive dhe materialeve të tjera mësimore të nevojshme për zbatimin efektiv dhe efektiv të modelit të klasës së kundërt, të cilat nuk janë përmendur gjatë prezantimit. Pjesëmarrësit duhet të përfundojnë aktivitetin e filluar në shtëpi për një periudhë të caktuar kohe dhe të krijojnë materialet mësimore të nevojshme për realizimin e leksionit nëpërmjet klasës së kundërt.</p>

Shtojcë 4.1. Plan mësimi në klasë i rrëshqitur

Njësia mësimore:	
Lëndë mësimore:	
Emri dhe mbiemri i mësuesit	
Data:	

Objektivat e të mësuarit (renditini shkurtimisht sipas taksonomisë së Bloom-it)

Rezultatet e pritshme të të mësuarit
Burimet e punës në shtëpi (listojnë të gjitha burimet ose shtojnë lidhjet shoqëruese)
Aktivitetet e studentëve në shtëpi (përshkruani shkurtimisht kërkesat / detyrat që pjesëmarrësit duhet të realizojnë dhe të shtojnë lidhje me ta)
Aktivitetet në klasë (tregojnë qartë artikulumin kohor të të gjitha aktiviteteve dhe përshkruajnë secilën në disa fjali)
Vlerësimi (shpjegon mënyrat e vlerësimit të përmbajtjes së masterit dhe mënyrën e zbatimit të tyre)
<i>Vlerësimi diagnostikues:</i>
<i>Vlerësimi formues:</i>
<i>Vlerësimi përmbledhës:</i>

Referime

- Buzan, T. (2005). Mape uma [*Mind maps*]. Beograd: Biblioteka UM.
- Cevikbas, M. & Kaiser, G. (2020). Flipped classroom as a reform-oriented approach to teaching mathematics. *ZDM Mathematics Education* 52, pp. 1291-1305. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01191-5>
- Fernandez-Martin, F.D., Romero-Rodriguez, J.M., Gomez-Garcia G. & Ramas Navajas-Parejo (2020). Impact of the Flipped Classroom Method in the Mathematic Area: A Systematic Review. *Mathematics*, 8(12), 2-11. <https://doi.org/10.3390/math8122162>
- Hu, Y.H, Xing, J. & Tu, P.L. (2018). The Effect of a Problem-oriented Teaching Method on

- University Mathematic Learning. *EUROASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1695-1703.
- Kontrova, L. (2014). Mind Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Communications*, 3, 73-78.
- Lo, C.K, Hew, F.K. & Chen, G. (2017). Toward a set of design principles for mathematics flipped classroom: A synthesis of research in mathematic education. *Educational Research Review*, Vol. 22, pp.50-73.
- Loc, P. N. & Loc, T. M. (2020). Using Mind Map in Teaching Mathematic: An Experimental Study. *International Journal of Scientific & Technological Research*, 9(4), pp. 1149-1155.
- Manurung, N., Samosir, K., Hia, Y. & Mariani, M. (2019). Implementation of Snowball Throwing Type of Cooperative Learning in Calculus Course. *International Education Studies*, 12(3), pp. 124-134. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p124>
- Mrayan, S. (2016). Teaching Methods for Developments of Mathematic Teaching of Math, and Methods Teaching Mathematics College Students. *American Journal of Educational Research*, 4(2), pp. 147-149. doi: 10.12691/education-4-2-1
- Novi, M. (2016). Implementation of Learning Snowball Throwing Method to Improve Student Learning Outcomes of Operation Management Subject. In H. Cahyono, A.F. Prakoso & R.P. Poetra (Eds.), *Economic Education and Entrepreneurship*. Indonesia: Faculty of Economic Universitas Negeri Surabaya.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek [Pedagogy for XXI century]*. Banja Luka: TT Centar.
- Stanković, N., Randić, S. (2008). Primena mentalnih mapa u nastavi [*Mind Map Application in Teaching*]. U D. Golubović (Ur.), Zbornik radova sa naučno-stručnog skupa *Tehnika i informatika u obrazovanju TIO'08* (214-220).Čačak: Tehnički fakultet.
- Vijayarathi, S., Pramila, K. & Sengamalasevi, J. (2013). Teaching Mathematic with Inovative Methods.*International Journal of Computing Algorithm*, Vol. 2, pp. 299-304.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika – organizacija nastave [Didactics – Organization of Teaching]*. Beograd: Učiteljski fakultet.

web resources:

<https://www.edutopia.org/article/4-tools-flipped-classroom>

<https://teachingcommons.unt.edu/teaching-essentials/teaching-technology/planning-flipped-lesson-step-step-guide>

<https://www.youtube.com/watch?v=oWJ-j2RLKEo>

https://www.youtube.com/watch?v=liW_ALj4Qj8&t=36s

*** Note: literature consists of references that were used as theoretical background for the text and for the preparation of training materials and accompanying presentations.**

Autor:
Jelisaveta Todorović

Përshtati në shqip:
Isidor Kokalari



Vështirësitë dhe sfidat e përfshirjes në arsimin e lartë

Pyetje:

Konstruktivizmi si kornizë për të kuptuar përfshirjen.

Koncepti i “aftësisë së kufizuar” përmes një perspektive historike, sociale, ekonomike dhe arsimore.

Roli i arsimit në reduktimin e përjashtimit social të personave me aftësi të kufizuara.

Si të përshtatet aksesimi për studentët me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë?

Hyrje: Konstruksionizmi social dhe aftësia e kufizuar

1. Teoria kulturore-historike e Vygotsky-t
2. Parimet themelore të konstruktivizmit në psikologji
3. Aftësia e kufizuar

Baza e filozofisë dhe paradigmës së përfshirjes është zhvillimi i respektit për dallimet duke njohur zhvillimin dhe diversitetin e racës njerëzore. Ekzistenca individuale formohet vetëm nga ndërveprimi me të tjerët.

Pikat mbajtëse të metateorisë konstruktiviste - relativizmi, relacionalizmi, pjesëmarrja dhe potencializmi - flasin për një kuptim të ri të zhvillimit të njohurive, personalitetit dhe marrëdhënieve ndërmjet njerëzve, si dhe pikëpamjet mbi diversitetin, mbi kufizimet dhe mbi pengesat.

- Relativizmi (i cili kundërshton realizmin) - nënkupton idenë e ekzistencës së shumë kornizave të ndryshme të referencës dhe studimin e pasojave të këndvështrimeve të ndryshme.
- Relacionalizmi (i cili kundërshton esencializmin) - beson se vetitë psikologjike kanë lindur nga aktivitetet e njerëzve dhe marrëdhëniet e tyre me të tjerët.
- Pjesëmarrja (në krahasim me objektivizmin) - thotë se kategoritë psikologjike janë pikëpamje konstitutive të botës ku është i përfshirë një person që mëson për atë botë.
- Potencializmi (në krahasim me aktualizmin) - nënkupton që në konstruksionizëm theksi vihet në proceset dhe jo në strukturat dhe, fenomenet që studiohen në zhvillimin, shfaqjen dhe ndryshimin e tyre të vazhdueshëm.

Nocionet e tjera në lidhje me shkencën e konstruksionizmit po zëvendësohen me një paradigmë të re, e cila paraqet parime dhe kërkesa të reja për studiuesit:

- kërkimi nuk mund të kryhet në kushte të izoluar laboratorike, por në botën e përditshme të ndërveprimit të përbashkët njerëzor;
- gjatë hulumtimit, vëmendje maksimale duhet t'i kushtohet rolit të gjuhës dhe të ligjërimit, si p.sh. ndërtimi i një problemi apo komunikimi mes njerëzve;
- kërkimi dhe jeta shihen si diçka që është procedurale, d.m.th si një grup ndërveprimesh dinamike;
- kërkimi duhet të nënkuptojë diçka që paraqet interes për individët.

Konstruksionizmi social (Ber, 2006; Stojnov, 2005) analizon rolin e proceseve shoqërore në ndërtimin e kuptimit; dijet pozicionohen mes njerëzve dhe dalin nga shkëmbimet shoqërore - komunikimi i ndërmjetësuar nga gjuha. Në një botë me shumë komunitete, kultura dhe gjuha, kanë shumë realitete të ndryshme - ne jetojmë në një multivers (Maturana, sipas Ber, 2006).

Detyra e shkencës është të rrisë tolerancën ndaj pasigurisë në rritje të shkaktuar nga perspektivat e ndryshme dhe jokonsistente që njerëzit formojnë përmes shkëmbimeve të tyre. Detyra e psikologjisë, siç shihet nga konstruksionistët socialë, është të shqyrtojë implikimet e realiteteve të shumta paralele që kanë specifika të mëdha kulturore, komunitete të ndryshme njerëzish në multivers, por edhe të marrë përgjegjësinë për ndërtimin dhe ndryshimin e tyre.

Konceptet themelore psikologjike dalin si ndërtime shoqërore të varura nga kultura në kontekstin e rrethanave specifike sociale. Fusha e studimit të psikologjisë implikon qeniet shoqërore të formuara si produkte të diskurseve specifike historike dhe kulturore, duke sjellë një rrjet kompleks marrëdhëniesh (pushteti). Koncepti i realitetit objektiv relativizohet në favor të një perspektive personale dhe thekson veprimtarinë njohëse të një personi - në procesin e krijimit të imazhit të tij për botën dhe mënyrën se si ata krijojnë marrëdhënie me njerëzit e tjerë.

Në konstruksionizëm, termat "unë", "vetëvetja", "natyra njerëzore", "personaliteti" kanë origjinën si interpretime të një sistemi të caktuar referimi dhe kushtëzohen nga këndvështrimi i vëzhguesit. Njerëzimi ekziston vetëm si një mundësi që duhet fituar – duke hyrë në marrëdhënie shoqërore me qenie të tjera që tashmë e kanë realizuar veten si persona.

Njerëzimi duhet të zotërohet, pra të ndërtohet përmes komunikimit me të tjerët. Të jesh person do të thotë jo vetëm të kesh tolerancë, por edhe dashuri për dallimet. “Me tolerancë jemi vetëm dhe me dashuri jemi bashkë” (Schaeffer, 2003, f. 10). Nga pikëpamja evolucionare, dallimet janë thelbi i mbijetesës së botës së gjallë. Nga pozicioni i zhvillimit njerëzor, dallimet inkurajojnë idetë, kreativitetin dhe mundësitë për të kapërcyer sfidat. Nga aspekti i njohjes, dallimet nxisin kureshtjen dhe divergjencën e ideve. Dallimet mundësojnë formimin e individualitetit.

Paradigma e përfshirjes bazohet në idenë e ndërveprimeve dinamike të veprimtarive të përbashkëta të njerëzve, interesit për secilin individ dhe ekzistencën e tyre, respektin dhe dashurinë për diversitetin - të drejtën për diversitet dhe shumëllojshmërinë e të drejtave. Një shoqëri vërtet demokratike duhet t'u mundësojë të gjithë anëtarëve të saj të formojnë një perspektivë personale, t'u japë atyre mundësinë për të marrë pjesë në zhvillim dhe ndryshim, si dhe ekzistencën e dallimeve si pasuri dhe potencial. Në fushën e edukimit, konstruksionizmi social nisat nga premisa se aktiviteti mendor i një fëmije nuk mund të ndahet nga konteksti social dhe kulturor dhe se procesi i të mësuarit zhvillohet duke respektuar kontekstin social dhe fizik (Vigotski, 1996 10-b. , Piaget, 1977).

Konstruksionizmi, në kuptimin e praktikës pedagogjike-psikologjike, nisat nga teza se të mësuarit është një proces i ndërtimit aktiv të njohurive, ku praktika edukative është e përqendruar te nxënësi. Theksi vihet në vetë procesin e të mësuarit, jo në produktet e këtij procesi. Aktiviteti edukativ ka një strukturë fleksibël, thelbi i procesit mësimor është komunikimi i ndërsjellë brenda një brezi dhe ndër breza të ndryshëm.

Perspektiva social-konstruksioniste ofron si bazë për zbatimin e praktikës së arsimit gjithëpërfshirës parimet si më poshtë:

- a) koncepti i një klase gjithëpërfshirëse si komunitet mësimor, i cili nënkupton mundësi të ndryshme, por të drejta të barabarta për pjesëmarrje aktive;
- b) mësimi i ndërmjetësuar nga shoqëria nënkupton kontributin e ndërsjellë të mësuesve dhe nxënësve në përvetësimin e kompetencave përmes procesit të pjesëmarrjes së drejtuar;
- c) kurrikulat, materialet mësimore, aktivitetet, rregullat dhe strategjitë e mësimdhënies mundësojnë komunikim shumëdrejtimësh me qëllim arritjen e qëllimeve të përbashkëta të të nxënësit;
- d) vlerësimi autentik përmes reagimeve nxitëse për të mësuar; vlerësimi duhet të jetë emocionalisht mbështetës dhe i përfshirë në përvojat domethënëse të të mësuarit (Milutinović, Zuković, Lungulov, 2011).

Konstruksionizmi social thekson rëndësinë e kontekstit social në ndërtimin e njohurive. Duke respektuar diversitetin, ai ofron mbështetje të fortë për përfshirjen në arsim. Procesi pedagogjik nuk është thjesht intelektual, por është edhe efektiv: i bazuar në efektet, ndjeshmërinë, altruizmin. Arsytet dhe nevojat për respekt ndaj çdo individi (fëmije), për dashurinë ndaj diversitetit dhe përfshirjes, do të jenë shumë më të afërta me të gjithë pjesëmarrësit në këtë proces përfshirjeje, nëse pranimi i diversitetit është më pak racional, më i ndjerë, i përjetuar përmes takimit dhe komunikimit autentik të dikujt me një person tjetër, si dhe ndërtimit reciprok të perspektivave të tyre.

Teoria historiko-kulturore e L.S. Vygotsky-t

Në parathënien e veprës së Vygotsky-t “Opinion and Speech”, Ivić thekson se “Vygotsky ofroi zgjidhje të tilla për dilemat themelore të shkencës psikologjike, të cilat ende nuk janë përdorur mjaftueshëm në teorinë apo praktikën e kërkimit psikologjik dhe, për këtë arsye paraqesin një kornizë të mirë teorike për problemet bashkëkohore në psikologji.” (Vygotsky, 1983, f. 25). Kuptimi i natyrës sociale të „aftësisë së kufizuar“, pasojat parësore dhe dytësore të „paaftësisë zhvillimore“, përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara zhvillimore në rrjedhat normale të jetës, e kanë burimin në sistemin teorik të Vygotsky-t. Në vitet tridhjetë të shekullit të kaluar, Vygotsky (1983, 1990, 1996, 1996-b, 1996-c) shtjelloi bazat e teorisë kulturore-historike të zhvillimit të psikikës. Sipas tij, natyra dhe struktura e funksioneve mendore priren të ndryshojnë gjatë historisë; psikologjia duhet të bazohet në shkencën e ndryshimeve historike në psikikë dhe sjellje. Vygotsky ofron bazat për të kuptuar mënyrën në të cilën kultura - vlerat, besimet, zakonet - kalohen nga brezi në brez. Ndërveprimi social - komunikimi - luan një rol kyç në zhvillimin e përgjithshëm mendor.

Vygotsky theksoi rolin e mjedisit shoqëror: përveç përvojës personale, ekziston edhe përvoja historike dhe sociale (koordinimi kolektiv i sjelljes), që është e rëndësishme për çdo njeri, brenda së cilës lind vetëdija pasi njeriu është mbi të gjitha një qenie shoqërore. Mjedisi shoqëror është burimi i zhvillimit historik të sjelljes njerëzore. Sipas Vygotsky-t, gjithnjë e më shumë funksione mendore kanë origjinë sociale: mendimet, fjalimet, emocionet. Ligji i përgjithshëm gjenetik i zhvillimit kulturor thotë: “nëpërmjet të tjerëve ne bëhemi ata që jemi” dhe “të thuash që një proces është i jashtëm do të thotë që ai është social“, çdo funksion në zhvillimin kulturor të fëmijës shfaqet dy herë: fillimisht shoqëror dhe më pas psikologjik, d.m.th. fillimisht në ndërveprimin social si kategori ekstrapsikike dhe më pas brenda vetë fëmijës si kategori intrapsikike” (Vygotsky, 1996. f. 114).

Ky kuptim i Vygotsky-t është një nga pararendësit e konstruksionizmit social (Stojnov, 2005). Kuptimi i sociogjenezës së funksioneve më të larta psikike të Vygotsky-t shihet si një kontribut i rëndësishëm në formëzimin social të mendjes. Rëndësia e teorisë së Vygotsky-t qëndron në analizën e

konceptit të „zonës së zhvillimit të ardhshëm“. Sipas tij, roli i një të rrituri është të njohë një periudhë shumë sensitive në zhvillimin funksional të fëmijës, kur fëmija është një hap larg ndryshimit strukturor. Të rriturit duhet të kenë një efekt stimulues afatgjatë në zhvillimin e fëmijës duke njohur periudhën dhe gamën e „zonës së zhvillimit të ardhshëm“.

Orientimi i mësimdhënies nuk synohet drejt aftësive të zhvillimit mendor që fëmija tashmë ka adoptuar, por në aftësitë e cilësive të mendjes që ende po realizohen me kalimin e moshës. Mësimdhënia mund (dhe duhet) të shkojë përpara zhvillimit, ta çojë atë më tej dhe të inkurajojë e provokojë nevoja të reja arsimore tek fëmija. Pedagogjia nuk duhet të orientohet në nivelin e djeshëm, por në nivelin e nesërm të zhvillimit të fëmijës. Trajnimi dhe mësimdhënia është forca lëvizëse e zhvillimit mendor, që krijon një zonë të zhvillimit që inkurajon, zgjon dhe çon drejt një procesi të brendshëm zhvillimi në bashkëpunim me të rriturit dhe bashkëmoshatarët. Mësimi "tërheq" zhvillimin nëse operojmë në „zonën e zhvillimit të ardhshëm“. ***Është e nevojshme të krijohen vështirësi të shtuara për studentin, pasi mendimi lind gjithmonë nga vështirësitë.***

Ky koncept merr edhe më shumë rëndësi në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe për potencialet e tyre të fshehura. Vygotsky thekson se në thelb nuk ka asnjë ndryshim midis fëmijëve normalë dhe atyre me aftësi të kufizuara, të dy janë njerëz dhe të dy janë fëmijë, zhvillimi i të dyve realizohet sipas të njëjtave ligje. I vetmi ndryshim është në mënyrën se si janë zhvilluar. Një fëmijë me aftësi të kufizuara është kryesisht një fëmijë me të gjitha nevojat specifike që ka çdo fëmijë tjetër, por ata i plotësojnë nevojat e tyre në një mënyrë të ndryshme, tërthorazi, me mjete të ndryshme. Këtu hasim dialektikë - një aftësi e kufizuar është njëkohësisht dobësia dhe forca e një fëmije - një dobësi që çon në tejkalimin e fuqive - një kompensim handikapi përmes përpjekjeve për të plotësuar nevojat njerëzore të fëmijës.

Një aftësi e kufizuar ndryshon qëndrimin e një personi ndaj botës dhe manifestohet fillimisht në marrëdhëniet ndërpersonale. Mangësia fizike shkakton çrregullim të formave shoqërore të sjelljes; një fëmijë me aftësi të kufizuara ka përvoja të ndryshme me mjedisin social, gjë që i jep formë personalitetit. Karakteristikat e sjelljes së një fëmije me aftësi të kufizuara nuk ndërtohen mbi një themel biologjik, por mbi një bazë sociale. Aftësia e kufizuar çon në devijime nga zhvillimi tipik biologjik i fëmijës dhe kushtëzon detyrimisht riorganizimin e të gjithë zhvillimit në baza të reja, gjë që prish rrjedhën normale të procesit të integritimit të fëmijës në shoqëri. Një fëmijë me aftësi të kufizuara, sipas Vygotsky (1996), nuk është pa aftësi. Megjithatë, ata do të bëhen me aftësi të kufizuara vetëm kur të shfaqen pasojat dytësore të aftësisë së kufizuar për shkak të ndryshimit të qëndrimit të shoqërisë ndaj tyre. Psikika e fëmijës nuk formohet në radhë të parë nën ndikimin e një defekti fizik, por më së shumti nën ndikimin e pasojave sociale të shkaktuara nga kjo mangësi.

Ne shpesh nuk mund të kemi asnjë, ose mund të kemi shumë pak efekt në pasojat parësore të një aftësie të kufizuar, kështu që fusha e veprimit për pasojat dytësore të asaj aftësie të kufizuar është e gjerë, nëse të rriturit (prindërit, profesionistët), dinë ta njohin atë. Aftësia e kufizuar çon në një pozicion të ndryshëm shoqëror, sikur krijon një "dislokim social" të ngjashëm me atë fizik.

Të rritësh një fëmijë me aftësi të kufizuara do të thotë t'i ndihmohet ata të përshtaten me jetën shoqërore. Detyra edukative konsiston në përfshirjen e një fëmije me aftësi të kufizuara në jetën e përditshme dhe për të kompensuar mungesat që ata mund të kenë prishja e marrëdhënieve me shoqërinë duhet të rregullohet sipas aftësive (të ruajtura) të fëmijës. Të gjitha aktivitetet e ndërmarra

duhet të stimulohen nga nevojat e fëmijës dhe të pasurohen me kuptimin e jetës; qëllimi është edukimi i fëmijës për të jetuar në shoqëri.

Shoqëria është faktori përfundimtar dhe vendimtar në sistemin arsimor. Shkolla shfaqet si instrument i edukimit shoqëror, ndërsa puna, shoqëria dhe natyra janë trajektorja bazë e punës edukative në shkolla. Vygotsky (1996) beson se shkolla speciale është antisociale dhe se inkurajon sjelljen antisociale. Shkolla speciale e mbyll fëmijën në një rreth të ngushtë të stafit të shkollës, krijon një botë të veçantë në të cilën gjithçka përshtatet me aftësinë e kufizuar të tyre, duke çuar kështu në një izolim edhe më të madh dhe duke intensifikuar veçimin e fëmijës. Fëmijët me aftësi të kufizuara nuk kanë nevojë për një qëndrim të zgjatur në shkollë, as për të mësuar në një klasë me numër më të vogël nxënësish, as për një klasë me fëmijë që kanë të meta të ngjashme. Ata kanë nevojë për një shkollë që do t'i sjellë më pranë jetës. Natyrisht, është e nevojshme të projektohen "mjete të veçanta kulturore", të përshtatura me strukturën mendore të çdo fëmije me aftësi të kufizuara.

Shkolla klasike, sipas Vygotsky-t, e vë theksin në qetësinë dhe në qëndrueshmërinë e imponuar nga planet dhe programet, nga sistemi lëndë-klasë-orë, nga metodat dhe procedurat tradicionale. Megjithatë, një shkollë aktive duhet t'i sigurojë çdo fëmije përparim në përputhje me aftësitë e veta, nëpërmjet komunikimit dhe nxitjes së zhvillimit duke vepruar në „zonën e zhvillimit të ardhshëm“. Roli i mësuesit është të sigurojë përmbajtjen dhe kushtet e reja (të panjohura), që u mundësojnë nxënësve të arrijnë nivele më të larta të të kuptuarit.

Ndryshe nga qasja tradicionale që theksonte mangësitë, dobësitë dhe mungesat, kthesa historike nënkupton fokusimin në pikat e forta, pra në cilësitë, në potencialet dhe në mundësitë e individit, familjes, komunitetit, për të arritur një jetë më të mirë dhe më të lumtur. Orientimi, bazat e të cilit u përcaktuan nga Bertalanffy (1937) dhe parimet mbi të cilat bazohet qasja sistemore janë:

- lidhje më e mirë brenda sistemit, që nënkupton funksionim më efikas të sistemit në tërësi;
- ndryshimet në një pjesë të sistemit reflektohen në sistemin në tërësi;
- nëse sistemi është i organizuar në mënyrë të qëndrueshme, nënsistemet brenda tij lidhen më mirë dhe anasjelltas;
- mjedisi që rrethon sistemin ndikon në efikasitetin e vetë sistemit;
- harmonizimi i nënsistemeve dhe komplementariteti i tyre mundëson funksionimin më efikas të sistemit për të arritur një qëllim të përbashkët.

Varfëria dhe paaftësia janë të lidhura në mënyrë ciklike. Personat me aftësi të kufizuara zakonisht nuk kanë akses në burimet ekonomike dhe arsimore dhe jetojnë në kushte të degraduara kur bëhet fjalë për kujdesin shëndetësor, ushqimin, higjienën, komunikimin, etj. Për shkak të specifikave të zhvillimit dhe ekzistencës, personat me aftësi të kufizuara kanë barriera shtesë në aksesin e të drejtave të tyre, me trajtim të pabarabartë, diskriminues, dhe kanë kosto shtesë për përdorimin e mallrave dhe shërbimeve. Kjo shpesh i bën ata "njerëz të padukshëm". Promovimi i personave me aftësi të kufizuara është i mundur vetëm duke ndryshuar paradigmen: nga një model mjekësor i aftësive të kufizuara zhvillimore, në një model social të aftësive të kufizuara zhvillimore bazuar në respektimin e të drejtave të njeriut; nga mirëqenia e bazuar në mbrojtjen sociale, në mirëqenien e bazuar në përfshirjen sociale.

Parimet themelore të konstruktivizmit në psikologji

Përpjekja e parë për të përcaktuar konstruktivizmin në psikologji, si dhe sistemimin e drejtimeve të ndryshme konstruktiviste në meta-teorinë konstruktiviste, u bë nga Michael Mahoney (Mahoney, 1988, sipas Stojnov, 2001). Si karakteristika themelore të meta-teorisë konstruktiviste, ai pohon:

1. njohja proaktive
2. struktura morfogjene e bërthames dhe
3. procesi vetëorganizues i zhvillimit.

Proaktiviteti, d.m.th., një qasje ndaj njohurive njerëzore, thekson natyrën e saj aktive, parashikuese dhe 'konstruktive' (përsa i përket aftësisë për të formuar). Shumica e teorive jokonstruktiviste i atribuojnë një rol pasiv-reaktiv, pranues dhe 'mbajtës' mendjes njerëzore (përsa i përket kapacitetit të ruajtjes). Nga ana tjetër, teoritë konstruktiviste nënkuptojnë gjenerimin e veprimtarive të trupëzuar në një subjekt social. Qëllimi i tyre nuk është të reduktojnë aktivitetin e mendjes në aftësinë për të ruajtur të dhëna për cilësitë e qenësishme të gjërave - kopje të realitetit ose pjesë të informacionit, që rriten në një strukturë. Për konstruktivistët, ruajtja nuk është vetëm përbrendësimi i të dhënave të përfunduara, por procesi aktiv i krijimit, mirëmbajtjes dhe përpunimit të tyre: informacioni nuk transmetohet nga mjedisi në trup përmes shqisave, por në përputhje me kuptimin etimologjik të fjalës (në formë), ato përfaqësojnë diçka që formohet nga brenda. Prandaj, sipas tyre, objekti i njohjes nuk është një realitet kalimtar, por një realitet i qëndrueshëm (Maturana & Varela, 1980, sipas Stojnov, 2001). Ndërsa e para nënkupton ekzistencën e një bote që është e pavarur nga përpjekjet tona për të përcaktuar karakteristikat e saj, e dyta nënkupton një njohje, e cila duke vendosur karakteristikat e entiteteve, ia atribuon ekzistencën vetë atyre entiteteve. Karakteristikat që përcaktohen nuk janë vetitë e qenësishme të botës, por parashikimet ose trillimet tona, domethënë konstruksionet e mendjes sonë. Kjo është arsyeja pse von Foerster (1981, sipas Stojnov 2001) e konsideron subjektin e studimit të mendimit konstruktivist si ontologjinë e vëzhguesit, domethënë „vëzhgimin e vëzhgimit“, dhe Kelly (Kelly, 1955, sipas Stojnov 2001) „ndërtimin e procesit të ndërtimit“.

Karakteristikë tjetër është struktura morfogjene e bërthamës. "Morfogjenik" fjalë për fjalë do të thotë "krijim i formës". Njerëzit janë të strukturuar në mënyrë që proceset e tyre qendrore, në brendinë e tyre (në bërthamë) diktojnë dhe kufizojnë format e shprehura në nivele sipërfaqësore. Konstruktet që formojnë strukturën thelbësore formojnë identitetin njerëzor dhe nuk mund të ndryshohen pa një modifikim më të gjerë të pjesës tjetër të strukturës bazë (Kelly, 1955, sipas Stojnov 2001). Aspektet thelbësore të procesit të organizimit funksionojnë në një nivel të fshehtë dhe të heshtur. Njerëzit shpesh nuk janë të vetëdijshëm për këto procese, edhe pse ato drejtojnë sjelljen e tyre. Përveç kësaj, njerëzit nuk janë të vetëdijshëm për shumicën e gjërave që ndodhin në mendjen e tyre, sepse ajo vepron kryesisht në një nivel shumë të lartë abstraksioni.

Karakteristika e tretë e meta-teorisë konstruktiviste bazohet në proceset vetëorganizuese të zhvillimit, (Maturana & Varela, 1980, sipas Stojnov, 2001). Përveç përmirësimit dhe përpunimit të vazhdueshëm të strategjive përshtatëse të individëve, proceset e vetëorganizimit përfshijnë gjithashtu gjendje të dis-harmonisë, çekuilibrit dhe përkeqësimit të shtuar, ndonjëherë të referuara si "çrregullime klinike". Në rrethana të favorshme dhe në rastet kur aftësitë e të mësuarit nuk dëmtohen ndjeshëm, sistemi i përshtatjes mund të ketë sukses duke riorganizuar disa lloje strukturash të thella

që do të jenë të mjaftueshme për të lejuar një zhvendosje drejt një konfigurimi më të qëndrueshëm të procesit dhe një ekuilibri të ri dinamik. Në rrethana të pafavorshme, nga ana tjetër, do të manifestohet sjellje jopërshtatëse dhe e paqëndrueshme. Pasoja praktike e këtyre karakteristikave reflektohet në aftësinë e sistemeve me struktura vetë-organizuese të thellësisë dhe sipërfaqes për t'i rezistuar në mënyrë aktive ndryshimeve në konstruktet e tyre qendrore ose thelbësore (Kelly, 1955; Fransella, 1972; Guidano & Liotti, 1983; Mahoney, 1980, të gjitha sipas Stojnov, 2001). Mahoney e quan këtë cilësi „teoria e vetëmbrojtjes së rezistencës“ (Mahoney, 1988, sipas Stojnov, 2005). Kjo thekson faktin se rezistimi ndaj ndryshimit ka një rol të natyrshëm dhe shpesh të shëndetshëm në mbrojtjen e proceseve thelbësore të organizmit (dhe kështu në mbrojtjen e integritetit të sistemit) nga sulmet e papritura frontale. Rregullat e nënkuptuara që rregullojnë renditjen e proceseve psikologjike të njerëzimit (që në të njëjtën kohë mundësojnë dhe kufizojnë të kuptuarit e vetes, botës dhe marrëdhënieve të tyre reciproke), shpeshherë janë të vështira për t'u shpjeguar, e aq më tepër për të ndryshuar. Ato përfaqësojnë thelbin e rezistencës psikologjike sepse janë rezultat i përpjekjeve të përgjithshme të individëve për të krijuar një rrjedhë të vazhdueshme ngjarjesh dhe për të sjellë sa më shumë siguri për ndryshimin e saj të pashmangshëm. Pavarësisht nëse proceset e vetëorganizimit janë të vlefshme dhe të suksesshme në parashikim apo jo, ato janë e vetmja pjesë e aparatit eksperimental të këtij lloji. Pengimi i tyre mund të çojë në shpërbërjen e konstrukteve thelbësore, dhe kështu në një kolaps të plotë të aftësisë për të parashikuar dhe kryer mbikëqyrje. Kjo shkakton ankth paralizues, pasojat e të cilit janë katastrofike për individin dhe kjo është shumë më e keqe se edhe vetë paparashikueshmëria dhe pasiguria.

Besimet thelbësore për të kuptuar realitetin, identitetin, fuqinë dhe vlerat janë veçanërisht rezistente ndaj ndryshimit. Në disa raste, ato bëhen aq të rëndësishme sa që mbijetesa biologjike e individit u nënshtrohet atyre, ndaj mund të thuhet se ndonjëherë janë më të rëndësishme se vetë jeta. Prandaj, ato janë më të vështirat për t'u ndryshuar me ose pa ndihmë profesionale (Mahoney, 1988, sipas Stojnov, 2005). Duke i shqyrtuar të gjitha bashkë, karakteristikat themelore të meta-teorisë konstruktiviste të propozuar nga Mahoney përshkruajnë një person, që përfaqëson mishërimin e besimeve, bindjeve dhe parandjenjave që janë në një proces të vazhdueshëm zhvillimi dhe ndryshimi. Ato janë krejt të ndryshme nga përpjekjet mbizotëruese të teorive të tjera psikologjike për të identifikuar tek njerëzimit strukturën e përhershme që nuk ndryshon shumë. Prandaj, mund të thuhet se parimet e deklaruara janë karakteristike të konstruktivizmit dhe të ndryshme nga shumica e besimeve mbizotëruese në psikologji.

Aftësia e kufizuar

Përgjatë historisë ka pasur katër forma të aftësisë së kufizuar: e para është fituar në luftëra, e dyta ka qenë pasojë e sëmundjes dhe traumës në lindje, e treta ka ardhur si pasojë e konfliktit me ligjin, ndërsa e katërta është pasojë e aksidenteve në punë. Legjislacioni ndaj personave me aftësi të kufizuara ishte në të kaluarën kufizues dhe diskriminues. Refuzimi i të paaftëve ishte më së shpeshti pasojë e frikës nga paaftësia, pavarësisht nëse ai perceptohej si shkelje e normave hyjnore apo vetëm si pasojë e sëmundjes. Bestytnitë shpesh përcaktonin shkallën në të cilën personat me aftësi të kufizuara do të pranoheshin ose refuzoheshin, si dhe metodat me të cilat do të trajtoheshin. Kishte shumë supozime për shfaqjen e paaftësisë tek fëmijët, të cilat më vonë u hodhën poshtë. Moshë dhe lehonisë, alkoolizmi i prindërve dhe lindjet e shpeshta janë konsideruar si shkaqe për shfaqjen e paaftësive.

Përkufizimet dhe perceptimet e shkaqeve të aftësisë së kufizuar zbulojnë nivelin e zhvillimit të politikës shëndetësore dhe pedagogjike ndaj invalidëve si grup shoqëror. Personat me aftësi të kufizuara janë konsideruar gjithmonë përgjithësisht në kontekstin e aftësisë së kufizuar në krahasim me personat pa aftësi të kufizuara. Përshkrimi fizik i personave me aftësi të kufizuara në shkencat mjekësore varionte nga vëzhgimi i saktë i aftësisë së kufizuar e deri te nxjerrja e konkluzioneve në lidhje me aftësinë e kufizuar në bazë të anomalive të supozuara. Shkencat mjekësore gradualisht hodhën poshtë paragjykimet për personat me aftësi të kufizuara, por ky ishte një proces i gjatë.

Problemi i historisë së personave me aftësi të kufizuara është kompleks, sepse ata janë konsideruar dhe ndonjëherë janë ende një grup marginal pa të drejtë ndërgjegjësi lidhur me pozicionin e tyre në të kaluarën dhe në të tashmen. Sipas paragjytimeve të tilla, ata nuk janë në gjendje të arrijnë as të skicojnë njohuritë e tyre për të ardhmen. Shkrimi i historisë së tyre është edhe më problematik pasi has në një keqkuptim të asaj pjese të shoqërisë që nuk është në gjendje të njohë personat me aftësi të kufizuara si një popullsi që ka të gjitha të drejtat për trajtim të barabartë shoqëror. Gjatë shekujve, ato ishin, në rastin më të mirë, vetëm një pasojë e rastësishme e shëndetit të dobët ose invaliditetit si pasojë e luftës të gjellitur edhe më thellë nga errësira e anonimitetit. Në ato kohë ekzistonin dhe dy forma të tjera të paaftësisë, që secila më vete shkaktonte paragjytime, frikë dhe vlerësime sipërfaqësore. Kategoria e të paaftëve nga forca e ligjit ishte arkaike, karakteristikë e represionit të rëndë fizik të mesjetës, megjithëse derivatet e saj në formën e ekzekutimeve publike të ndjekura nga torturat e të dënuarve mbijetuan deri në shekullin e XIX dhe përfshinin kriminelë që kishin marrë dënimin (për tu gjymtuar) për të humbur disa pjesë të trupit për shkak të krimeve të ndryshme. Aftësia e kufizuar si pasojë e aktgjyimit i dha një vulë shtesë turpi kuptimit të aftësisë së kufizuar. Perceptimi negativ është rritur vetëm me përparimin e teknologjisë dhe me masivizimin e përdorimit të makinave.

Punonjësit me aftësi të kufizuara janë shfaqur si një kategori njerëzish që janë nxjerrë jashtë zinxhirit të prodhimit nga ndonjë aksident në punë dhe janë kthyer në njerëz të pastrehë, ose si endacakë të prirur për të lypur.

Gjatë gjithë historisë, pozicioni i personave me aftësi të kufizuara ka qenë subjekt i ndryshimeve shoqërore. Shkenca moderne nuk di shumë për praktikën sociale të trajtimit të aftësive të kufizuara në shoqëritë e lashta. Funkcioni elementar i mbrojtjes sociale të personave me aftësi të kufizuara i është transferuar gjithmonë familjes. Në rastet kur familja nuk ishte në gjendje ta kryente këtë funksion me sukses, “individët e cenueshëm vdisnin ose vareshin nga ndryshimi i disponimit të mjedisit social” (Halmi, 1989, f. 14). Megjithatë, forma të caktuara të mbrojtjes sociale u transferuan gradualisht si detyrim i shtetit, nën ndikimin e mendimit socio-politik të shtetit të lashtë hebre, Egjiptit, Mesopotamisë, Greqisë antike dhe Romës së lashtë. Sipas Halmiut, ndër dispozitat e Kodit të Moisiut dhe shkrimeve të tjera të ruajtura nga ajo kohë, përveç udhëzimeve për kujdesin ndaj personave në situatën të një nevoje të caktuar shoqërore (të varfër, fëmijë pa kujdes prindëror etj.), përmenden dhe „personat e paaftë për punë“ dhe qytetarët e pasur ishin të prirur të kujdeseshin për ta (Halmi, 1989, f. 15). Një nga të dhënat e rralla të gjetura rreth banorëve më të vjetër të Mesopotamisë - Kodi i Hamurabit - përcakton përgjegjësinë në rast aksidenti në punë. Mirëpo, kur bëhet fjalë për këtë kulturë të lashtë, mbetet e paqartë se kush është kujdesur për ata që për shkak të një dëmtimi serioz fizik apo mendor, nuk kanë mundur të hyjnë në asnjë “marrëdhënie biznesi” të rregulluar me aktin në fjalë. Sipas dëshmisë së papiruseve të ruajtura qysh nga viti 2160 para Krishtit dhe

dokumenteve të vitit 1500 para Krishtit, si dhe të dhënat e ruajtura të faraonit Ramses II, duke qenë se shteti ishte i ndikuar shumë nga feja, egjiptianët e lashtë praktikonin aktin e mëshirës ndaj të vuajturve (Halmi, 1989, f. 15).

Vetë-imazhi dhe mbështetja sociale

Konstruktivizmi social dhe cilësia e jetës së personave me aftësi të kufizuara

Zhvillimi i imazhit për veten lidhet me nevojën për respekt dhe pranim nga mjedisi dhe sa më e madhe të jetë mospërputhja midis hapësirës individuale dhe mbështetjes nga mjedisi, aq më keq është përshtatja dhe vetëvlerësimi i përgjithshëm. Kjo tregon se imazhi për veten ndikohet nga komponentë psikosociale që zhvillohen që në fëmijëri dhe formohen gjatë gjithë jetës. Harter (1990, sipas Bošković, 2014) thekson se, në fëmijërinë e hershme, fëmijët kanë një perceptim të mirë të imazhit të vetvetes dhe kjo zgjat deri në kalimin në adoleshencën e hershme, ku ka një rënie të imazhit pozitiv për veten e tyre. Imazhi për veten stabilizohet në vitet e fundit të adoleshencës dhe zhvillimit të një individi të ri (Vasta, Haith & Miller, 1998 sipas Harter, 1990). Mbështetja që fëmijët marrin nga njerëz të tjerë të rëndësishëm luan gjithashtu një rol të madh në zhvillimin e imazhit të tyre për veten. Mbështetja sociale mund të ndikojë në përshtatjen duke mbrojtur vetë-imazhin ekzistues të fëmijës ose mund të ndikojë drejtpërdrejt në nivelin e vetëvlerësimit (Sandler et al., 1989, sipas Bošković, 2014). Harter (1986, 1990, sipas Bošković, 2014) thekson se perceptimi i mbështetjes nga mjedisi, pra qëndrimi pozitiv i njerëzve të tjerë të rëndësishëm, ndikon në dimensionet e vetëperceptimit të fëmijët. Mbështetja sociale i referohet shkallës në të cilën njerëzit e tjerë e trajtojnë një fëmijë si person, e duan atë ashtu siç është, kujdesen për ndjenjat e tyre, kuptojnë dhe dëgjojnë problemet e tyre (Harter, 1986).

Mjedisi social gjithashtu ndikon në shpeshësinë e stresit dhe mund të jetë një faktor që siguron burime jetike mbi të cilat një individ mund të mbështetet në situata stresuese (Lazarus dhe Folkman, 2004). Mbështetja sociale mund të përkufizohet si ndihma e disponueshme prej personave të afërt ose prej institucioneve në rast nevoje (Lackovic-Grgin, 2000). Mbështetja sociale ka dy aspekte: strukturore dhe procedurale, ku struktura e mbështetjes përbëhet nga rrjetëzimet sociale (d.m.th., lidhjet me njerëzit e afërt, veçanërisht me familjen) dhe vlerësimi subjektiv i cilësisë së kontakteve sociale. Matjet e burimeve sociale parashikojnë më mirë rezultatet adaptive sesa masat e kontakteve sociale. Hulumtimet konfirmojnë se rezultatet adaptive varen më shumë nga cilësia sesa nga sasia e mbështetjes sociale; ato janë një funksion i perceptimit të mbështetjes sociale (Holahan dhe Moos, 1982; Vaux, et al., 1986). Procesi i mbështetjes sociale përfshin disa lloje të mbështetjes: mbështetje emocionale, respektuese, instrumentale, informative dhe e rrjetit social. Cila formë e mbështetjes sociale do të përfaqësohet, varet nga natyra e rrethanave si dhe nga anëtarët e rrjetit social (Safarino, 1998). Efektet e mbështetjes sociale varen gjithashtu nga natyra e nevojës për mbështetje dhe perceptimi subjektiv i mbështetjes sociale nga anëtarët e rrjetit social (Weatkins, 2001 sipas Jokić-Begić, 2013). Mbështetja e familjes më së shpeshti ka funksionin e mbështetjes pozitive emocionale dhe instrumentale (Eills dhe Shinar 2000).

Disa studime kanë sugjeruar se lidhjet e forta emocionale midis të rinjve dhe familjeve të tyre çojnë në vetëbesim të lartë dhe në një imazh pozitiv për veten (p.sh., Windle dhe Miller-Tutzauer,

1992), ndërsa të tjera studime lidhin vetë-imazhin pozitiv dhe vetë-vlerësimin e lartë me marrëdhëniet e mira me studentët dhe bashkëmoshatarët (p.sh., Buhrmester, 1990; Gottlieb, 1991, sipas Bošković, 2014). Nga ana tjetër, fëmijët, të cilët nuk kanë shumë mbështetje si nga prindërit ashtu edhe nga bashkëmoshatarët, janë në rrezik më të madh për të zhvilluar një vetë-imazh shumë më të keq (van Aken et al., 1996).

Duke marrë parasysh ndikimet e mjedisit social në zhvillimin e imazhit pozitiv për veten, vetëvlerësimi dhe vetëkuptimi krijojnë nevojën për të prodhuar pikënisje të reja në plotësimin e nevojave të çdo individi duke ofruar mbështetje sociale nga komuniteti. Krijimi i një modeli social të cilësisë së jetës së personave me aftësi të kufizuara përcakton edhe filozofinë mbizotëruese të bazuar në paradigmen konstruktiviste.

Modeli konstruktivist i cilësisë së jetës respekton diversitetin e personave me aftësi të kufizuara dhe komunitetet specifike shoqërore, interesat, qëndrimet, motivimet dhe orientimet e vlerave të tyre. Ai bazohet në nevojat e një individi për krijimin e një vetë-imazhi bazuar në kompetencën e perceptuar individualisht në një kontekst social. Paradigma konstruktiviste bazohet në kërkimin dhe respektimin e kodeve socio-kulturore të komunitetit brenda të cilit jetojnë dhe punojnë personat me aftësi të kufizuara, si dhe në ndikimin e mjedisit në vetëperceptimin e personave me aftësi të kufizuara si individë.

Qasja konstruktiviste presupozon qëndrimin aktiv të një personi, si një mënyrë e të kuptuarit, e cila në thelb lidhet me vlerat kulturore. Duke u nisur nga postulatet filozofike të paradigmës konstruktiviste, në të cilën një person është subjekt i aktiviteteve të mjedisit shoqëror dhe, në këtë mënyrë ndikon në mjedis dhe e ndryshon atë, është zhvilluar një model gjithëpërfshirës i perceptimit të cilësisë së jetës së personave me aftësi të kufizuara. Përfshirja si lëvizje, filozofi, model, mënyrë të menduari, ka nxitur shumë karrierën shkencore, profesionale dhe publike në krijimin e një mjedisi ndryshe dhe përfshirjen aktive të personave me aftësi të kufizuara.

Konstruktivizmi social dhe cilësia e jetës së personave me aftësi të kufizuara

Çështja e faktorëve të cilësisë së jetës ka qenë një temë popullore në dekadën e fundit, si në fushën e psikologjisë, ashtu edhe në fushën e shkencave të tjera që kanë të bëjnë me njerëzit (Bednjak, 2010, sipas Bošković, 2014). Sot, ekzistojnë një sërë teorish, qasjesh dhe përkufizimesh për cilësinë e jetës dhe kërkime që merren me studimin e cilësisë së jetës. Organizata Botërore e Shëndetësisë (OBSH, 1999) përcakton cilësinë e jetës si perceptim të pozicionit të një individi në një kontekst specifik kulturor, social dhe mjedisor. Cilësia e jetës është një koncept shumëdimensional kur, përveç faktorëve objektivë si p.sh. socialë, ekonomikë dhe politikë, është edhe një perceptim dhe vlerësim subjektiv i mirëqenies fizike, materiale, sociale dhe emocionale, vetë-zhvillimit dhe aktivitetit me objektiva të qarta (WellBeing Group, 1998, sipas Bednjak, 2010). Parakushtet për një jetë cilësore janë pjesëmarrja e plotë dhe aktive në proceset e ndërveprimit dhe komunikimit, si dhe shkëmbimi brenda mjedisit fizik dhe social (Krizmanić, Kolesarić, 1989, sipas Bošković, 2014). Studime të shumta kanë treguar se niveli i cilësisë së jetës të vetëvlerësuar subjektivisht është mesatarisht brenda intervalit pozitiv dhe të qëndrueshëm. Personat me aftësi të kufizuara që nuk kanë një rënie të përhershme të vetëvlerësimit të cilësisë së jetës ridrejtohen në vlera dhe fusha të tjera të jetës dhe kompensojnë mungesën në një fushë tjetër (Albrecht, Devlieger, 1999, sipas Bošković, 2014). Kjo konfirmohet nga gjetje të tjera nga literatura që konstatojnë ekzistencën e një mekanizmi për ruajtjen e

përvojës subjektive së cilësisë të jetës në një nivel të caktuar, mbi bazën e të cilit në vitin 2000 Robert Cummins formuloi “Teorinë e Homeostazës së mirëqenies subjektive: një kontribut për të kuptuar cilësinë e jetesës“. Teoria provon homeostazën si një mekanizëm kontrolli në të cilin një person percepton mirëqenien e tij brenda një diapazoni rreptësisht specifik për individin (Cummins, Gullone, & Lau 2002, sipas Bošković, 2014). Fakti që niveli subjektiv i cilësisë të jetesës është i kufizuar në një nivel të caktuar, çon në përfundimin shkencor se niveli subjektiv i cilësisë së jetesës është i rregulluar në mënyrë homeostatike në një gamë vlerash të paracaktuara.

Teoria e homeostazës del nga supozimi se: përvoja e cilësisë së jetesës është e qëndrueshme në një nivel të caktuar, i cili pavarësisht ndikimeve mbetet i qëndrueshëm. Prishja e homeostazës mund të ndodhë kur ndikimet negative bëhen aq të forta sa që tejkalojnë aftësinë e individit për t'i kapërcyer ato (Cummins et al., 2003, sipas Bošković, 2014).

Marrëdhënia midis faktorëve të ndryshëm të cilësisë së jetës është përshkruar nga Renëick et al. (2000, sipas Bošković, 2014) përmes konceptit të një qasjeje holistike ndaj cilësisë së jetesës. Një qasje holistike nënkupton që aspekte të ndryshme të një personi, fizike, psikologjike dhe shpirtërore, janë të ndërlidhura me aspekte të ndryshme të mjedisit. Në këtë kuptim, cilësia e jetës së një individi shihet si një tërësi e integruar komplekse, që lind nga marrëdhënia midis individëve dhe rrethinës së tyre. Brenda kësaj qasjeje, cilësia e jetës përkufizohet si një mënyrë që një person ndikon në krijimin e proceseve të rëndësishme për jetën e tyre (Renwick et al., 2000, sipas Bošković, 2014). Autorët shpjegojnë më tej se shkalla e "cilësisë së jetesës" ose "mirëqenies", që një person përjeton në secilën prej fushave të jetës, përcaktohet si nga rëndësia që një person i kushton secilit prej tyre, ashtu edhe nga sa shumë kënaqësi provon. Kjo do të thotë se ndikimi kryesor në përvojën e mirëqenies së jetës ka dy faktorë: bërja e zgjedhjeve dhe marrja e vendimeve, dhe gama e opsioneve të disponueshme për të bërë zgjedhje dhe marrjen e vendimeve. Të ndërlidhura, ato përcaktojnë shkallën në të cilën një person ka në kontroll jetën e tij (Renwick dhe Brown, 1996, sipas Renwick et al., 2000). Qasja holistike e përshkruar më parë në përcaktuesit e cilësisë së jetës thekson veçanërisht dimensionin e përkatësisë në komunitet si cilësinë e marrëdhënieve që një individ ndërton dhe ndjen në marrëdhëniet midis vetes dhe komunitetit (Bratković, Rožman, 2010, sipas Boshković, 2014).

Aspektet subjektive të cilësisë së jetës nisin nga përvoja subjektive vetiake, e formuar nën ndikime të ndryshme. Tek personat me aftësi të kufizuara, ekziston një varësi e ngushtë dhe ndërveprim i njëkohshëm psikosomatik midis stimujve të jashtëm dhe të brendshëm. Reagimi ndaj aftësisë së kufizuar varet nga disa faktorë, ndër të cilët më kryesorët janë: struktura e personalitetit, ndikimi i mjedisit, lloji i dëmtimit, veprimtaria profesionale dhe mosha. Përkufizimi psikosocial i nocionit të cilësisë së jetës u krijua duke hulumtuar përvojën individuale të "ndjenjës së mirë të dikujt". Kjo nënkupton perceptimin individual të pozicionit të jetës së dikujt, i cili përmban njohuri për qëllimet, pritshmëritë, standardet kulturore dhe vlerat e dikujt. Duke pasur parasysh se koncepti i përgjithshëm i cilësisë së jetës është multifaktorial, përcaktuesi më i ngushtë i "cilësisë së jetës" përfshin të kuptuarit e imazhit të vetes dhe vetëvlerësimit (Krizmanić, Kolesarić, 1989, sipas Bošković, 2014).

Koncepti i përfshirjes dhe arsimit gjithëpërfshirës

Ndryshe nga modeli i integritimit si një qëndrim jo i plotë ndaj personave me aftësi të kufizuara, i cili rezulton në një veçim të këtyre personave nga matrica e ngjarjeve shoqërore dhe marrëdhënieve socio-politike dhe ekonomike, termi "shoqëri gjithëpërfshirëse" në përgjithësi nënkupton barazi dhe përfshirje të plotë të çdo individi në komunitet. Në këtë kuptim, përfshirja duhet parë nga aspekte të ndryshme të veprimit shoqëror: arsimimi, kuptimi social i personave me aftësi të kufizuara dhe nocioni i vlerave individuale. Përfshirja është një proces i ndryshimit të vetes dhe mjedisit, në përputhje me kuptimin dinamik të konceptit të mirëqenies së çdo individi. Clark, Dyson dhe Millward (2002) diskutojnë nevojën për të krijuar një model për të kuptuar vështirësitë në të nxënë, sipas të cilit vështirësitë në të nxënë dhe pjesëmarrja në aktivitete shoqërore janë rezultat i ndërveprimit ndërmjet nxënësve dhe kontekstit: njerëzit, politika, institucionet, kultura, dhe mundësitë socio-ekonomike që ndikojnë në jetën e tyre. Prandaj sot flasim për përfshirjen si koncept, lëvizje, teori, filozofi, praktikë edukative dhe politike, e cila çon në përkufizime të ndryshme në përputhje me këndvështrimin nga i cili studiohet.

Përfshirja si aspekt social paraqet marrëdhëniet individ-shoqëri dhe anasjelltas dhe më poshtë do të cilësohet si "përfshirje sociale". Freiler (2002, sipas Cerić, Alić, 2005) rendit tre dimensione të ndërvarura të përfshirjes sociale:

1. Hapësinore – Përfshirja sociale si distancë e afërt sociale dhe ekonomike;
2. Përfshirja sociale si ndjenjë pranimi dhe përkatësie; reciprociteti dhe ndërveprimet pozitive të vlerësohen, të kenë një rol të dobishëm shoqëror, të marrin pjesë;
3. Funktionale - Përfshirja sociale si rritje e mundësive, aftësive, kompetencave.

"Përfshirja nuk është një grup strategjish apo temash që lidhen me një vend. Përfshirja ka të bëjë me përkatësinë e një komuniteti - një grupi shokësh, një komuniteti shkolle apo një lagjeje" (Cerić, Alić, 2005, f. 23).

"Përfshirja është një nocion i një qasjeje që thekson se diversiteti në forcë, në aftësi dhe në nevoja është i natyrshëm dhe madje i dëshirueshëm. Ai kërkon zhvillimin e ndjeshmërisë dhe krijimin e kushteve për artikullimin dhe përmbushjen e nevojave të ndryshme individuale, jo vetëm të nevojave të njerëzve me paaftësi specifike. Pavarësisht diversitetit tonë individual, ne të gjithë duam të na duan, të kemi një ndjenjë përkatësie dhe të respektojmë. Kënaqësia me jetën tonë dhe pranimi nga njerëzit përreth nesh janë padiskutim elementë kyç që ndikojnë në cilësinë e jetës. Modeli i gjithëpërfshirjes i jep secilit komunitet mundësinë për t'u përgjigjur dhe të jetë i respektuar, duke luajtur secili prej anëtarëve të tij një rol të rëndësishëm." (Cvetko, Gudelj, Hrgovan, 2000, f. 56, sipas Bošković, 2014).

"Përfshirja është një term që vjen nga terminologjia demokratike dhe rregulloret ligjore. Në një kuptim më të gjerë, përfshirja i referohet "një procesi që siguron që të gjithë, pavarësisht nga përvoja dhe rrethanat e jetës, të mund të realizojnë potencialin e tyre në jetë. Një shoqëri gjithëpërfshirëse karakterizohet nga një reduktim i pabarazisë, si dhe një ekuilibër midis të drejtave dhe detyrimeve të individit dhe një rritje të kohezionit social." (Qendra për Përfshirjen Ekonomike dhe Sociale, 2002, f.12).

Uditsky (1993) e sheh përfshirjen si një grup parimesh që sigurojnë që një person ta shohë veten si një anëtar të vlerësuar dhe të nevojshëm të komunitetit në çdo aspekt.

Përfshirja e personave me aftësi të kufizuara është pjesë e një lëvizjeje të madhe globale për të drejtat e njeriut, që bën thirrje për përfshirjen e plotë të të gjithë personave me aftësi të kufizuara në të gjitha aspektet e jetës.

Përfshirja është një proces i hapur që vështirë se mund të kryhet shpejt dhe lehtë dhe në fakt synon të heqë barrierat si kusht për pjesëmarrje të barabartë të të gjithë anëtarëve në komunitet. Kështu, përfshirja fitoi kuptimin e ligjit themelor demokratik sepse mbron barazinë në arsim dhe shkollim, që do të thotë se nuk ka persona të refuzuar, të veçuar, të stigmatizuar apo me aftësi të kufizuara.

Prandaj, kjo lloj shoqërie nuk nënkupton barazi të të gjithëve, por që të gjithë, pavarësisht nga diversiteti, kanë të njëjtën të drejtë të marrin pjesë dhe t'i përkasin shoqërisë. Të kuptuarit e barazisë në këtë kuptim unik kontribuon në reduktimin dhe çrënjosjen e të gjitha formave të segregacionit, izolimit dhe diskriminimit.

Në kuadër të këtij nocioni, mbrohet teza se një shoqëri me norma dhe vlera të përbashkëta të njohura dhe të imponuara përgjithësisht është më e përgjegjshme për marginalizimin dhe stigmatizimin e personave me aftësi të kufizuara.

Qëllimi kryesor i kësaj qasjeje është ndërgjegjësimi i anëtarëve të komunitetit për të siguruar pozitën dinjitoze të personave me aftësi të kufizuara përmes zgjidhjeve sistematike dhe mbështetjes sociale. Asnjë shoqëri e organizuar nuk e shpërndan kapitalin kulturor ekzistues në mënyrë të barabartë dhe kjo shkakton dallime në aksesin në arsim dhe arritjet akademike. Kjo perspektivë e vëzhgimit të shtresave të shoqërisë në fakt e shpuri Bourdieu (1998) në përfundimin se qëllimi themelor i edukimit është riprodhimi i vazhdueshëm social i segregacionit, i cili bazohet në marrëdhëniet e pushtetit dhe privilegjet e një shoqërie. Ndjekja e logjikës së pikëpamjes së Bourdieut për riprodhimin e rendit të vendosur (1998), përfshirja në arsim brenda kornizës së paradigmes së re është një lloj përpjekjeje për të paralajmëruar riformulimin e marrëdhënieve shoqërore.

Zbatimi i zgjidhjeve normative cilësore në praktikë, bazuar në qasjet moderne teorike, shpesh hap shumë pikëpyetje sfiduese dhe kërkuese. Nëse modeli social bazohet në një qasje holistike, një paradigme konstruktiviste dhe nevojën për ndërhyrje sociale, atëherë bëhet fjalë për drejtimin e ndryshimit, ndryshimin e vlerave dhe strukturave qeverisëse dhe vullnetin politik për të demokratizuar shoqërinë. Domethënë, ndërhyrja sociale njihet zgjidhjet e problemeve në katër nivele: nivel kombëtar, lokal, akademik dhe familjar. Përvoja e vendeve të zhvilluara tregon se nuk ka zbatim të suksesshëm të programit pa aktivitete të përshtatshme në të gjitha nivelet. Tërësia e kërkesave pedagogjike, sociologjike dhe terapeutike në ndërtimin e modelit të përfshirjes së plotë dhe zhvillimit e programeve cilësore presupozon zbatimin e parimeve të hapjes së zhvillimit, aksesueshmërisë së plotë, individualizimit dhe personalizimit ku një person dhe jo aftësia e kufizuar e tij është pika e fillimit për plotësimin e nevojave.

Qëllimi është aplikimi dhe zhvillimi i një metodologjie moderne për zhvillimin e një strategjie pedagogjike, zhvillimi dhe rrjetëzimi i programeve për personat me aftësi të kufizuara në strukturën kulturore dhe komunikuese të një komuniteti, brenda së cilës ndërmerren veprime në ciklin kurrikular: shqyrtimi i nevojave, motivimi, përvetësimi aktiv i njohurive të komunitetit, shkëmbimi horizontal dhe vertikal i njohurive, vlerësimi i arritjeve dhe zhvillimi i nevojave të reja duke theksuar se dëmtimet përcaktojnë nivelin e potencialeve të tyre, por jo cilësinë e tyre thelbësore.

Ndryshimet në drejtim të një qasjeje integruese dhe gjithëpërfshirëse parashikojnë edhe zgjidhje të caktuara ligjore. Përvoja konfirmon se, nëse nuk ka mbështetje që mund të njihet në besimet, vlerat, qëndrimet dhe synimet e krijuara dhe të pranuar në nivel mikro, atëherë procesi i ndryshimit do të jetë i vështirë edhe në rastet e vendimeve ligjore në nivel shtetëror. Në të kundërt, nëse ka vendime të duhura ligjore, nëse ekziston vullneti për të bërë ndryshime në nivel klase dhe shkollë, ndryshimet dhe ndërhyrjet do të jenë të mundshme. Kjo ndërlidhje e qëndrimeve pozitive dhe e ndërhyrjes sociale, në një farë mënyre, krijon një rrjedhë ciklike ndryshimi në nivelet karakteristike për shumicën e vendeve që kanë hyrë në proceset e një qasjeje gjithëpërfshirëse.

Strategjitë e qasjes gjithëpërfshirëse përbëjnë ndryshime që mbështeten në dokumentet ndërkombëtare dhe evropiane të një shoqërie të zhvilluar, në të cilën një nga parakushtet është zbatimi i ndryshimeve në shoqëri. Përfshirja dhe përjashtimi shihen përmes tre dimensioneve të ndërlidhura të përmirësimit të shoqërisë: krijimi i një *kulture* gjithëpërfshirëse, krijimi i një *politike* gjithëpërfshirëse dhe zhvillimi i *praktikave* gjithëpërfshirëse. Këto dimensioneve u zgjodhën për të drejtuar të menduarit për ndryshimin e shoqërisë (Ilić, 2009, sipas Bošković, 2014). Çdo plan ndryshimi duhet të marrë parasysh të tre dimensionet. Megjithatë, krijimi i një kulture gjithëpërfshirëse përfaqëson një dimension të rëndësishëm me synimin për të tërhequr vëmendjen në një këndvështrim të ndryshëm të kulturës së qasjes sociale, në kuptimin e nxitjes së planeve të zhvillimit për personat me aftësi të kufizuara. Kultura, megjithatë, është thelbësore për krijimin e planeve për veprim gjithëpërfshirës. Zhvillimi i vlerave të përbashkëta gjithëpërfshirëse dhe marrëdhënieve të bashkëpunimit të ndërsjellë mund të çojë në ndryshime në fusha të tjera.

Duke respektuar pikënisjen teorike moderne në kuptimin e konceptit të cilësisë së jetës, nisemi nga hipoteza themelore se një qasje gjithëpërfshirëse ndaj cilësisë së jetës së një personi në shoqërinë moderne mund të arrihet me sukses përmes programeve ndërdisiplinore. Pra, bëhet fjalë për cilësinë e qasjes, para së gjithash në rrafshin teoriko-metodologjik, d.m.th., konceptual, e më pas në atë realizues. Në përputhje me qasjet moderne teorike, qasja e përfshirjes së personave me aftësi të kufizuara është konceptuar brenda paradigmes konstruktiviste. Qëllimi kuptohet në mënyrë proaktive dhe dinamike, në përputhje me ndryshimet kulturore dhe socio-urbane në popullatë dhe ndërtimin e tyre të identitetit autentik. Duke qenë se jemi ende në një periudhë tranzicioni dhe në krizën e krijimit të një paradigme të re, është e nevojshme të zhvillohen strategji që do të shikojnë në mënyrë të gjithanshme problemet e popullatës së personave me aftësi të kufizuara. Prandaj, është e nevojshme rritëzimi i programeve për mbështetjen e personave me aftësi të kufizuara në strukturën e komunikimit kulturor dhe social të komunitetit, brenda të cilit realizohet veprimi në ciklin e kurrikulës (Kuhn, 1999).

Përfshirja u shfaq si një lëvizje për të shfuqizuar sistemin dual të arsimit, shkollat e rregullta kundrejt atyre speciale, pasi dualizmi dukej një çështje themelore në arsim. “Përfshirja është pra një lëvizje pedagogjike-humaniste që synon të arrijë barazi të plotë për çdo fëmijë dhe të sigurojë kushte të tilla në shkollë që do të mundësojnë zhvillim optimal në përputhje me aftësitë e tij”. (Pašalic-Kreso 2003, fq. 22, sipas Bošković, 2014).

Baza për arsimin gjithëpërfshirës dhe politikën e veprimit përmendet në disa dokumente ndërkombëtare si Konventa Evropiane për të Drejtat e Njeriut (1950), Konventa e Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Fëmijëve (1989), Deklarata Botërore për Arsimin për të gjithë në Jomtien

(1990), Rregullat Standarde mbi Barazimin e Mundësive për Personat me Aftësi të Kufizuara (1993), Deklarata e Salamankës (1994) dhe Kuadri Dakar: Arsimi për të gjithë (2000).

Megjithëse Deklarata nuk e përmend në mënyrë eksplicite Konventën për të Drejtat e Fëmijëve (1989), disa nga përcaktuesit e saj thelbësorë, si e drejta e fëmijës për mosdiskriminim (neni 2), e drejta e fëmijës për të jetuar me prindërit/kujdestarët e tyre (Neni 9), dhe e drejta për arsimim (nenet 23 dhe 29), etj., përfshihen në konkluzionet e kësaj Deklarate dhe Deklaratës Salamanca (1994 sipas Cerić, Alić, 2005).

Pikat më të rëndësishme të Deklaratës janë:

1. Çdo fëmijë ka të drejtën themelore për arsimim dhe duhet t'i jepet mundësia për të arritur dhe për të mbajtur një nivel të pranueshëm të të nxënit;
2. Çdo fëmijë ka karakteristika, interesa, aftësi dhe nevoja unike për të mësuar;
3. Sistemet arsimore duhet të planifikohen me kujdes dhe programet arsimore të zbatohen duke marrë parasysh shumëllojshmërinë e gjerë të këtyre karakteristikave dhe nevojave;
4. Personat që kanë nevoja për arsimim të veçantë, duhet të kenë akses në shkolla të rregullta që do t'u përshtateshin atyre nëpërmjet përpjekjeve të duhura pedagogjike për të përmbushur këto nevoja;
5. Shkollat e rregullta me një orientim të tillë gjithëpërfshirës janë mënyrat më efektive për të luftuar qëndrimet diskriminuese, për krijimin e komuniteteve të hapura, për ndërtimin e një shoqërie gjithëpërfshirëse dhe për arritjen e arsimimit për të gjithë. Për më tepër, ato ofrojnë një arsimim më efikas për shumicën e fëmijëve dhe përmirësojnë efikasitetin dhe kosto-efektivitetin e të gjithë sistemit arsimor (UNESCO, 1994: vii, 2 sipas Cerić, 2004).

Primorac (2003, sipas Bošković, 2014), jep vizionin e tij për arsimin gjithëpërfshirës, si një teori e re brenda procesit arsimor, duke marrë si tezë përfundimet e Vygotsky-t mbi zhvillimin e koncepteve të mësuara, dhe merret me përcaktimin e teorisë së përfshirjes. Ai arrin në përfundimin se përfshirja është një koncept i papërfunduar dhe tregon kompleksitetin e karakteristikave. Duke e konsideruar gjithëpërfshirjen si një teori të papërfunduar, ai ofron disa udhëzime në ndërtimin e arsimit gjithëpërfshirës dhe përcakton drejtimit e arsimit gjithëpërfshirës. Për më tepër, Primorac thekson se qasja e konstruktivizmit, si një teori moderne e arsimimit dhe edukimit, i përgjigjet më së miri përfshirjes si koncept dhe veprimet të tij si teori. Në kuadër të diskutimit për ndërtimin teorik të arsimit gjithëpërfshirës, ai nisat nga këto teza: pikënisja e teorisë kritike është teza se shkenca është pjesë e punës sociale; teoria kritike synon të qartësojë kontekstin social të formësimit të fakteve shoqërore me qëllim ndryshimin e marrëdhënieve shoqërore.

Stubbs (1998, sipas Bošković, 2014) thekson se arsimi gjithëpërfshirës është një strategji me qëllimin përfundimtar të promovimit të një shoqërie gjithëpërfshirëse ku çdo individ i mundësohet të marrë pjesë dhe të kontribuojë.

Slatina (2003, sipas Bošković, 2014) nuk e konsideron arsimin gjithëpërfshirës as si një teori dhe as si një koncept, por një lëvizje që thekson respektimin e të drejtave të njeriut dhe grupeve të marginalizuara shoqërore.

Pašalić-Kreso (2003, sipas Bošković, 2014) thekson se gjithëpërfshirja është një lëvizje pedagogjike-humaniste-reformiste që synon barazinë e çdo fëmije në përputhje me aftësitë e tyre.

Një studim i kryer nga Ryndak et al. (2000, sipas Bošković, 2014) diskuton përfshirjen si një filozofi apo sistem besimi që përshkon sistemin arsimor. Nga ana tjetër, disa autorë e konsiderojnë arsimin gjithëpërfshirës si një teori, siç sugjerohet nga libri i Clough dhe Corbett (2002, sipas Bošković, 2014) "Teoria e Arsimit Gjithëpërfshirës". Në këtë pjesë trajtohen disa teori të arsimit gjithëpërfshirës, të cilat shqyrtohen përmes pesë këndvështrimeve kryesore, përkatësisht ndikimeve teorike në formësimin e idesë dhe praktikës së edukimit gjithëpërfshirës: modeli mjeko-psikologjik, modeli social, qasjet kurrikulare, strategjitë për përmirësimin e shkollës, kritika e studimeve mbi vështirësitë.

Një nga përfaqësuesit më të shquar të pedagogjisë kritike është Paulo Freire. Thelbi i teorisë së tij në fushën e filozofisë së edukimit nëpërmjet pedagogjisë së të shtypurve bazohet në supozimin se karakteristikë ontologjike e njeriut është të jetë një subjekt që përshtat dhe ndryshon njëkohësisht botën përreth tij, duke pasuruar kështu vazhdimisht jetën e tij si individualisht ashtu edhe kolektivisht. Duke folur për problemet e edukimit të individëve dhe grupeve të marginalizuara, Freire shprehet se ata nuk jetojnë jashtë shoqërisë. Ata kanë qenë gjithmonë brenda strukturave ku janë njohur si pjesë. Zgjidhja nuk është integrimi i tyre në struktura të tilla, por transformimi i tyre në mënyrë që të bëhen "qenie për veten e tyre". Më tej, ai thekson se asnjë formë e edukimit nuk mund të jetë politikisht neutrale sepse sistemi arsimor mund të përdoret gjithmonë si mekanizëm për të nxitur dhe mbajtur pabarazitë arsimore. (Freire, 1993, sipas Bošković, 2014).

Analiza e parimeve bazë të arsimit gjithëpërfshirës synon të tregojë se këto ide nuk janë të reja; ato janë përpjekje njerëzore të të gjitha kohërave për të konfirmuar veten si qenie njerëzore. Ky lloj vullneti është i zhytur thellë në logjikën e etikës; konceptet bazë janë të afërta me etikën normative dhe disa nga shkencat normative të arsimit dhe edukimit. Në kuadër të shkencës normative të arsimit, problemi i parimeve u tentua të zgjidhej duke arritur norma dhe vlera objektivist të vlefshme, të të gjitha kohërave. Hulumentimet tregojnë se teoria konstruktivist mund të kontribuojë në zhvillimin e mëtejshëm të përfshirjes dhe edukimit gjithëpërfshirës (Jurić et al., 2001, sipas Bošković, 2014; Milutinović et al., 2011).

Arsimi gjithëpërfshirës bazohet në një model social të diversitetit të fëmijëve dhe në krijimin e një sistemi arsimor që mund t'i përgjigjet nevojave individuale të çdo fëmije. "Faktori kryesor është fleksibiliteti - duke pranuar faktin se fëmijët mësojnë me dinamika të ndryshme dhe se mësuesit kanë nevojë për aftësi specifike për të mbështetur mësimdhënien e tyre në një mënyrë fleksibël. Kjo përfshin „përdorimin e metodave të ndryshme për t'iu përgjigjur nevojave të ndryshme të fëmijëve, kapaciteteve të tyre të ndryshme dhe dinamikave të zhvillimit.” (Miles, 2002, fq. 4). Përkrahësit e arsimit gjithëpërfshirës deklarojnë se arsimi gjithëpërfshirës është një e drejtë e njeriut që siguron cilësi dhe zhvillon ndjeshmëri më të mirë sociale (Qendra për Arsimin Gjithëpërfshirës, 2009). Problemi i taktit dhe respektit për specifikat e çdo rasti individual, arsimi gjithëpërfshirës i zgjidh përmes individualizimit dhe miratimit të programeve arsimore individuale për kategori të caktuara studentësh dhe për çdo student individualisht (König, Zedler, 2001, sipas Bošković, 2014).

Arsimi gjithëpërfshirës mund të shihet si një proces i dyanshëm, i cili nga njëra anë i referohet rritjes së pjesëmarrjes dhe të nxënës, dhe nga ana tjetër identifikimit, zvogëlimit ose eliminimit të vështirësive për pjesëmarrje dhe mësim (Rajović, Jovanović, 2010). Suzić, 2003, (sipas Rajović, Jovanović, 2010) nënkupton aktivitetet e individit dhe shoqërisë, si një proces i mësimnxënës dhe mësimdhënies në të cilin ka ndryshime relativisht të përhershme dhe progresive të individit në

aspektin e mbështetjes sociale dhe përfshirjes sociale. Ky proces nuk duhet kuptuar ekskluzivisht si një proces shkollor, megjithëse fokusohet në atë se si shkolla ndikon në periudhën e rritjes. Prandaj, duhet kuptuar si arsimim dhe edukim i qëllimshëm, por edhe si mësim dhe vetë-arsimim spontan.

Arsimi i lartë dhe cilësia e aksesueshmërisë / Midis asaj deklarative dhe asaj të zbatuar - nxënësit me aftësi të kufizuara në arsimin e mesëm

Universitetet janë në të njëjtën kohë iniciatorë, por edhe pasqyrë e shoqërisë pjesë e së cilës janë. Sipas politikave, strategjive dhe deklaratave të ndryshme, të miratuara në dhjetë vitet e fundit në nivel evropian dhe botëror, universitetet kanë rolin më të rëndësishëm në përfshirjen sociale, pritet të japin kontributin më të madh në ndërgjegjësimin për dimensionin socio-kulturor, i cili shoqëron reformat dhe transformimet ekonomike. Përkufizimet normative të së drejtës për arsim të lartë (në Deklaratën Universale të të Drejtave të Njeriut, 1948, dhe në Kartën e të Drejtave Themelore të Bashkimit Evropian, 2009) shpesh theksojnë se arsimi i lartë duhet të jetë i aksesueshëm për të gjithë në bazë të "aftësisë" dhe se është e nevojshme të sigurohen të gjitha parakushtet në arsimin e lartë për të kontribuar në zbatimin e këtyre parimeve. Sigurimi i së drejtës për arsimim të personave me aftësi të kufizuara në të gjitha nivelet, në përputhje me nevojat individuale të këtyre personave dhe mbështetjen brenda sistemit të përgjithshëm arsimor, kontribuon më së shumti në zhvillimin e tyre akademik dhe social (Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, 2007). Sigurimi i aksesit të barabartë dhe parimi i mundësive të barabarta në arsim është një nismë globale për të promovuar të drejtën për arsim për të gjithë. Organizata e OKB-së për Arsimin, Shkencën dhe Kulturën, e titulluar "Arsimi për të gjithë" dhe synimet dhe masat e përcaktuara në Objektivat e Zhvillimit të Mijëvjeçarit të OKB-së, të miratuara nga anëtarët e Këshillit të Evropës në vitin 2003, përcaktojnë qartë nevojën për të siguruar të gjitha parakushtet i cili do të sigurojë akses në arsim për grupet e marginalizuara, duke përfshirë njerëzit me aftësi të kufizuara (Farnell, Kovač, 2010, sipas Bošković, 2014).

Përfshirja në arsimin e lartë, në dekadën e fundit, është ngjitur në listën e prioritetëve të politikave të arsimit të lartë. Falë synimeve të përcaktuara nga Procesi i Bolonjës, përfshirja e studentëve me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë nuk është më një temë dytësore. Parimet e Procesit të Bolonjës bazohen në çështjet e përfshirjes së të gjitha grupeve të marginalizuara, përfshirë studentët me aftësi të kufizuara. Procesi i Bolonjës përcakton udhëzime nën emrin e përbashkët "dimension social" dhe i referohet sigurimit të mundësive të barabarta për grupet e marginalizuara gjatë regjistrimit në studimet universitare, gjatë procesit të studimit në periudhën e shkollimit, si dhe në përfundim të studimeve të tyre. Theksimi i nevojës për një "dimension social" të arsimit të lartë në Procesin e Bolonjës është vendosur si i pari në listën e ndryshimeve në politikat e arsimit të lartë deri në vitin 2020 (Farnell, Kovač, 2010, sipas Bošković, 2014). Udhëzimet e Procesit të Bolonjës janë bërë pjesë e politikave publike të arsimit të lartë në Bashkimin Evropian dhe më gjerë. Ky fakt ka pasojat e drejtpërdrejta në procesin e zhvillimit të një qasjeje gjithëpërfshirëse ndaj arsimit të lartë.

Megjithatë, edhe pse ka opinione të ndryshme, Dolenc (2010, sipas Bošković, 2014) paralajmëron se Procesi i Bolonjës ka arritur shumë pak në dhjetë vjet në drejtim të përfshirjes së studentëve me aftësi të kufizuara në sistemin e arsimit të lartë. Në të njëjtën kohë, ai thekson se

politika gjithëpërfshirëse e Procesit të Bolonjës deri më tani ka marrë në radhë të parë një “fitore deklarative”, por ende të pazbatueshme. Disa autorë besojnë se arsyeja për këtë është ekzistenca e dy nocioneve teorike të habitusit institucional: i ashtuquajtur i „habitus institucional gjithëpërfshirës“ i karakterizuar nga masa institucionale që kontribuojnë në sigurimin e mundësive të barabarta arsimore dhe një „habitus institucional përjashtues“ që ende përshkruan masa institucionale të pandjeshme shoqërore. (Doolan, Farnell, 2009, sipas Bošković, 2014). Shkaqet e mungesës së krijimit të një habitusi institucional gjithëpërfshirës mund të gjenden edhe në diskutimin e Bourdieu (1998) mbi riprodhimin e pabarazive sociale në arsimin e lartë. Nëse nuk i kushtohet më shumë vëmendje zakonisht social dhe kulturor të studentëve potencialë, nuk mund të krijohen masa cilësore institucionale për të siguruar akses të barabartë në arsimin e lartë. (Klemençiq dhe Fried, 2007, sipas Bošković, 2014).

Në një numër të madh politikash, deklaratash apo strategjish zhvillimi, të miratuara në dhjetë vitet e fundit, dimensionin social i arsimit të lartë është i pashmangshëm. Në deklaratën ministrore të Londrës, të publikuar nga Ministri i Arsimit të vendeve nënshkruese të Deklaratës së Bolonjës në vitin 2007, u konkludua se arsimi i lartë duhet të luajë një rol të rëndësishëm në uljen e pabarazive dhe rritjen e gamës së njohurive, aftësive dhe kompetencave në shoqëri dhe maksimizimin e potencialit të individëve për zhvillim personal dhe kontribut për një shoqëri të qëndrueshme dhe demokratike të bazuar në njohuritë. Në vitin 2008, u botuan dy dokumente të rëndësishme: "Karta e Universiteteve Evropiane për të mësuarit gjatë gjithë jetës", që përfaqëson angazhimin e anëtarëve të Shoqatës së Universiteteve Evropiane (EUA) në lidhje me ndërgjegjësimin e universiteteve evropiane për diversitetin dhe nevojat individuale të studentëve dhe përgjegjësinë e tyre për përshtatjen e programeve të studimit, duke respektuar qasjen e mësimdhënies me në qendër studentin. Organizata e Arsimit të Lartë UNESCO, Shoqata Ndërkombëtare e Universiteteve, kanë publikuar edhe një akt rekomandues “Qasje e barabartë, sukses dhe cilësi në arsimin e lartë”, i cili synon të rrisë përqindjen e popullsisë me arsim të lartë, si dhe të mundësojë aksesin më të gjerë në arsimin e lartë për personat e nënperfaqësuar për shkak të statusit socio-ekonomik, racës, kombësisë, moshës, fesë, gjinisë ose shkallës së aftësisë së kufizuar. Ekspertët kanë identifikuar shkaqet e pabarazive në aksesin në arsim dhe arritjet arsimore, të cilat bazohen kryesisht në pozicionet fillestare të pabarabarta të individëve që hyjnë në sistemin arsimor si dhe në dallimet në cilësi brenda sistemeve arsimore. Shtetet anëtare janë të përkushtuara për të reformuar sistemet e tyre arsimore me synimin për të reduktuar pabarazitë sociale, me theks të veçantë në arsimin e lartë. Në këtë sistem arsimor ka ende një përqindje të konsiderueshme të grupeve të marginalizuara të nxënësve, përfshirë nxënësit me aftësi të kufizuara. Gjithashtu, theks i veçantë iu kushtua sigurimit të parakushteve për rritjen e aksesit në arsimin e lartë dhe sigurimin e aksesit të drejtë. Kjo varet nga arritjet e nxënësve potencialë në arsimin fillor dhe të mesëm. Në bazë të hulumtimeve, është konstatuar se arritjet e studentëve potencialë me aftësi të kufizuara gjatë niveleve të ulëta të arsimit janë më të dobëta, gjë që është shkak i përfaqësimit të ulët të tyre në arsimin e lartë (Divjak et al., 2008, sipas Bošković, 2014).

Një numër i madh autorësh besojnë se familjet që i përkasin kategorive më të larta socio-ekonomike ushqejnë vlerën dhe rëndësinë e arritjes së kushteve më të mira arsimore. Një zakon i tillë kulturor adoptohet nga fëmijët me aftësi të kufizuara dhe se përveç përgatitjes së mirë në arsimin e mëparshëm, mbështetja e familjes është një nga parakushtet e rëndësishme për arritjen e arsimit të lartë. Përveç kësaj, familje të tilla mund të përballojnë të paguajnë për një arsim më të mirë dhe t'u ofrojnë fëmijëve gjithçka që u nevojitet për të vazhduar arsimimin e tyre me arritje më të larta.

Studentët me aftësi të kufizuara të përfshirë në studime përmes nismave universitare për të rritur aksesin, zbulojnë gjithashtu se nuk kanë zhvilluar të ashtuquajturin „habitus akademik“ që do të lehtësonte integrimin e tyre më të suksesshëm në studimet universitare (Redmond, 2006, sipas Bošković, 2014).

Frika e shprehur nga mospërbushja e kërkesave të arsimit të lartë dhe frika nga prishja e marrëdhënieve të mëparshme familjare dhe personale për shkak të largimit në universitet ndikojnë në vendimin për vazhdimin e arsimit të lartë. Mekanizmat për të inkurajuar hyrjen më masive në arsimin e lartë (përveç hartimit të politikave adekuate të mbështetjes financiare), sipas Murphy dhe Fleming (2003), duhet të përqëndrohen në tre nivele kyçe: institucionet arsimore në nivelet para përfshirjes në arsimin e lartë (për të reduktuar pabarazitë në arritjet e studentëve), punëdhënësit (për të siguruar punësim më të mirë të të diplomuarve) dhe familjen e komunitetin lokal (për të informuar më mirë të tjerët për qëllimin dhe rëndësinë e përfshirjes në arsimin e lartë dhe për të forcuar mbështetjen e familjes për tu arsimuar).

Pritshmëritë e vendosura nga institucionet e arsimit të lartë duhet të mbështeten nga programet dhe projektet e tyre për të përbushur nevojat e studentëve potencialë dhe nevojat e komunitetit më të gjerë (Williams, 2007, sipas Bošković, 2014).

Me synimin për të shpallur rritjen e aksesit në arsimin e lartë, pikënisja është analiza e tendencave të aksesit në arsimin universitar, veçanërisht analiza e padrejtësive, si çështje kyçe në fushën e politikave publike në arsimin e lartë. Bazuar në këto analiza dhe hulumtime mbi padrejtësinë në përfshirjen në arsimin e lartë, janë bërë përparime të reja në përcaktimin e saktë të asaj që nënkuptohet me termin "qasje" në arsimin e lartë. Qëllimi është të përcaktohen grupet e synuara, të hulumtohet se kush janë ata dhe nëse qëllimi është vetëm përfshirja e atyre grupeve në arsimin e lartë dhe nëse ka ndonjë gjë që mund të mbështesë qëllimet e përcaktuara. Është arritur një konsensus më i gjerë që nënkupton se, kur bëhet fjalë për aksesin në arsimin e lartë, nuk mund të anashkalohet çështja e përfshirjes në sistemin arsimor dhe përfundimit me sukses të studimeve. Duke reflektuar këtë zhvendosje nga fokusi, në vend që të theksohet çështja e "aksesit" në arsimin e lartë, një term i ri është përdorur gjithnjë e më shumë në një sërë dokumentesh ndërkombëtare teorike dhe të politikave publike: "zgjerimi i pjesëmarrjes në arsimin e lartë".

Në lidhje me grupet sociale që janë më pak të përfshira në sistemin e arsimit të lartë, është arritur një konsensus që mohon kufizimin e tyre në karakteristikat socio-ekonomike ose karakteristikat të tjera specifike, duke nënkuptuar se duhet të identifikohen seksione të popullsisë që tradicionalisht janë më pak të përfshira në arsimin e lartë. Në këtë kuptim, termi që është përdorur gjithnjë e më shumë për këto grupe është "grupe të nënpërfaqësuar". Pjesa e një grupi të caktuar shoqëror në sistemin kombëtar të arsimit të lartë nuk korrespondon me pjesën e tyre në popullsinë totale të atij vendi (BFUG, 2007).

Masat e miratuara në nivel ndërkombëtar për të zgjeruar pjesëmarrjen përfshijnë, por nuk kufizohen vetëm në: Komisionin Evropian, Ministrat Evropianë të Arsimit të të gjitha vendeve nënshkruese të Procesit të Bolonjës, Organizatën për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OECD), Shoqatën Ndërkombëtare të Universiteteve (NJAB), në UNESCO, dhe Bashkimin Evropian të Studentëve (ESU). E përbashkëta për të gjitha konkluzionet dhe iniciativat është mendimi për

strukturën studentore, e cila do të zgjerojë aksesin në arsimin universitar dhe mënyrat e përfshirjes me sukses të grupeve të nënpërfaqësuar në arsimin e lartë.

Bazuar në të dhënat për përfshirjen në arsimin e lartë (p.sh., OECD, 2008), vëmendje e veçantë i kushtohet rrethanave nga të cilat varet suksesi i zgjerimit të pjesëmarrjes: nga shkaqet e aksesit të reduktuar, dmth përfshirja më e dobët e pjesëve të caktuara të popullsisë në nivelet më të larta të arsimit, për çështjen e shkallës së lartë të braktisjes së studimeve, pra mungesës së inkurajimit për ndjekjen dhe përfundimin e studimeve. Vetëm kur merren parasysh të gjitha sa më sipër, mund të flitet për integritetin e nismës për zgjerimin e pjesëmarrjes në arsimin e lartë.

Pjesëmarrësit përkatës në procesin e formësimit të politikave publike të arsimit të lartë në kontekstin ndërkombëtar kanë qasje të ndryshme për arritjen e qëllimeve. Theksi në zgjerimin e pjesëmarrjes ka marrë një rëndësi të veçantë në Procesin e Bolonjës, pasi reforma është pranuar nga ministrat e arsimit të 46 vendeve. Edhe pse rekomandimet në njoftimet ministrore të Procesit të Bolonjës nuk janë të detyrueshme, ato inkurajohen përmes metodës së koordinimit të hapur. Njoftimet për qëllimet dhe masat e ndërmarra bëhen shumë ndikuese në procesin e përcaktimit dhe formësimit të politikave publike kombëtare të arsimit të lartë. Lidhur me përcaktimin e masave në lidhje me zgjerimin e aksesit në arsimin e lartë, Grupi i Punës fillimisht thekson se secila prej tyre duhet t'i nënshtrohet përshtatjes me kontekstet dhe prioritetet kombëtare (Farnell, Kovač, 2010, sipas Bošković, 2014). Masat duhet të jenë në përputhje me shumicën e shkaqeve të identifikuar të padrejtësisë në arsimin e lartë, nga zakonet sociale dhe kulturore (masat shtesë lidhur me informimin; përshtatja e programeve të studimit) deri te barrierat ekonomike (të gjitha format e mbështetjes financiare të synuar), si dhe rezultate të dobëta në arsimin e mëparshëm (fleksibiliteti i politikave të regjistrimit). Vihet re se masat për veprim në fazat e hershme të arsimit (nga arsimi parashkollor deri në atë të mesëm) nuk janë paraqitur këtu. Ato mund të parandalojnë braktisjen ose dështimin në arsim dhe të inkurajojnë vazhdimin e arsimit. Megjithatë, Komunikata e Leuven shpjegoi se masat e marra në kuadër të Procesit të Bolonjës "duhet të jenë plotësuese me masat në pjesë të tjera të sistemit arsimor" (Leuven Communique, 2009, f.2).

Lidhja midis "teorisë" së paraqitur në punimet e ekspertëve të politikave të arsimit të lartë dhe "praktikës" së politikave publike të arsimit të lartë është theksuar fort në dokumentet e Procesit të Bolonjës, duke formuar bazën për zhvillimin e politikave publike kombëtare cilësore për të zgjeruar pjesëmarrjen në arsimin e lartë në Europë. Së fundi, duhet theksuar se Komunikata e Leuven, duke mbrojtur përkushtimin për cilësinë në arsimin e lartë, theksoi temën "Dimensioni social: Qasja dhe përfundimi i drejtë" si kryesore në listën e prioriteteve të Procesit të Bolonjës për dekadën e ardhshme. Ai kërkon formimin e objektivave të matshëm deri në vitin 2020, në drejtim të rritjes së pjesëmarrjes së grupeve të nënpërfaqësuar në arsimin e lartë (Leuven Communique, 2009). Një arritje e rëndësishme pasqyrohet në faktin se nga dokumentet e shumta të të gjithë këtyre pjesëmarrësve, vihet re një konsensus më i gjerë në lidhje me parimet bazë të zgjerimit të pjesëmarrjes në arsimin e lartë. Kjo lidhet kryesisht me njohjen e nevojës që qeveritë kombëtare ta bëjnë atë një prioritet të politikave publike të arsimit të lartë. Gjithashtu u theksua nevoja për një qasje të integruar, e cila merr parasysh të gjitha shkaqet e padrejtësisë në aksesin në arsimin e lartë. Mbledhja e të dhënave për shkaqet dhe shkallën e padrejtësisë në arsimin e lartë është një bazë e nevojshme për politika publike cilësore të synuara në këtë fushë (Puzić dhe sar., 2006, sipas Bošković, 2014).

Mes deklarativës dhe të zbatuarit - nxënësit me aftësi të kufizuara në arsimin e mesëm

Koncepte të tilla si e drejta për arsim, arsimi gjithëpërfshirës, dimensionin social i arsimit, përshatja e mjedisit akademik për grupet e nënpërfaqësuar në arsimin e lartë, parimi i mundësive të barabarta në arsim apo arsimi për të gjithë, janë vetëm disa nga konceptet që po bëhen të zakonshme në debatet ndërkombëtare, diskutimet në fushën e të drejtave të njeriut, përfshirjes sociale dhe zhvillimit social (Pavić, Vukelić, 2009, sipas Bošković, 2014).

Parimi i mundësive të barabarta në arsim mund të përkufizohet si: barazimi i kushteve që lidhen me arritjet arsimore në mënyrë që të gjithë individët të kenë mundësinë të shprehin aftësitë e tyre. Kjo do të thotë se arritjet arsimore të secilit individ duhet të lidhen me aftësitë dhe përpjekjet e tyre (Pavić, Vukelić, 2009). Në përputhje me konceptet e përmendura dhe duke vënë në dukje rolin e arsimit të lartë me theks në dimensionin social, të rinjtë me aftësi të kufizuara po bëhen qendra e interesit për krijimin e parakushteve për mundësi të barabarta në arsim. Ata përfaqësojnë një nga grupet sociale më të cënueshme, duke u përballur me pengesa serioze në të gjitha nivelet e arsimit, veçanërisht në arsimin e lartë.

Pra, parimi i mundësive të barabarta përfshin jo vetëm barazinë formale, pra akses të barabartë në arsim në kuptimin formal-juridik, por edhe identifikimin dhe eliminimin e të gjithë faktorëve shoqërorë që janë rezultat i dallimeve sociale që riprodhojnë pabarazitë sociale duke ofruar kualifikime arsimore jolegjitime. Barazia e kushteve, në kuadrin e arsimit, mund të cenohet nga një sërë faktorësh sundues, socialë dhe kulturorë, të cilët shpeshherë janë shkak për krijimin e grupeve që nuk mund të përmbushin qëllimet e përcaktuara shoqërore pa mbështetjen e mjedisit social.

Përcaktimi i grupeve të nënpërfaqësuar në arsimin e lartë buron nga nevoja për të ripërcaktuar trupën studentore, duke krijuar parakushte për akses të barabartë në arsimin e lartë dhe duke krijuar një atmosferë pozitive politike në universitet, duke përfshirë masa pozitive sociale dhe legjislative për të rritur cilësinë e jetës së studentëve me aftësi të kufizuara. Kur bëhet fjalë për arsimin e lartë, duhet theksuar se faktori më i fortë për një fillim cilësor të karrierës është përfundimi i arsimit të lartë, ndërsa përfundimi i arsimit të mesëm është kusht kyç për përfshirjen sociale (Matković, 2009, sipas Bošković, 2014).

Përfshirja e studentëve me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë nuk është më një temë dytësore. Në Procesin e Bolonjës kjo po ngjitet në listën e prioritetëve dhe i njëjti trend tashmë ka filluar të ndihet në gjithë vendet e rajonit. Në të njëjtën kohë, ajo thekson se Procesi i Bolonjës trajton çështjet e përfshirjes së grupeve të nënpërfaqësuar, duke përfshirë këtu edhe studentët me aftësi të kufizuara. Në dokumentet bazë nga Konferencat Ministrore (Komunikata e Pragës 2001, Komunikata e Berlinit 2003, Komunikata e Bergenit 2005, Komunikata e Londrës 2007, sipas Bošković, 2014), Procesi i Bolonjës përcakton udhëzime nën emërtimin e përbashkët „dimensionin social“ që lidhet me sigurimin e mundësive të barabarta për grupet e nënpërfaqësuar kur regjistrohen në universitet, gjatë studimeve dhe në fund të studimeve. Siç u diskutua më herët, theks i veçantë i kushtohet heqjes së barrierave institucionale për studentët me aftësi të kufizuara. Kështu, dokumentet e Procesit të Bolonjës i japin hapësirë temës sociologjike të rëndësishme të cilësisë së mjedisit akademik dhe ndikimit të saj në cilësinë e arsimit të lartë të studentëve me aftësi të kufizuara.

Cilësia e aksesueshmërisë së mjedisit akademik

Arsimi duhet të jetë një faktor themelor i përfshirjes sociale për të gjithë qytetarët (Këshilli i Evropës, 2003). Për të arritur këtë për personat me aftësi të kufizuara, duhet të inkurajohet hartimi i një sistemi arsimor gjithëpërfshirës. Ai do të jetë në gjendje të adresojë ndryshimet në nevojat arsimore të fëmijëve dhe personave me aftësi të kufizuara, duke u dhënë atyre akses dhe sukses në sistemin e rregullt arsimor, nga ai parashkollor, deri në arsimin e lartë dhe atë gjatë gjithë jetës.

Ekzistojnë katër dimensione themelore të arsimit që, sipas Tomaševski (2006, sipas Bošković, 2014), i dërguari i parë i Kombeve të Bashkuara për të drejtën e arsimit (1998-2004), duhet të përmbushen në mënyrë që e drejta për arsim të jetë përmbushur në praktikë: *disponueshmëria, aksesueshmëria, pranueshmëria dhe përshtatshmëria*. **Disponueshmëria** i referohet ekzistencës së një numri të mjaftueshëm të institucioneve arsimore të pajisura në mënyrë adekuate dhe shpërndarjes së tyre rajonale. Përveç kësaj, **aksesueshmëria** fizike dhe ekonomike, d.m.th., aksesueshmëria e institucioneve të tilla për të gjitha grupet shoqërore, është veçanërisht e rëndësishme. **Përshtatshmëria** trajton çështjen e ofrimit të kushteve të studimit që janë në përputhje me standardet ndërkombëtare dhe çështjen e cilësisë së ofruar nga programet arsimore. Vështirësitë që kanë institucionet arsimore në realizimin e të drejtës për akses të barabartë në mësimdhënie dhe në procesin arsimor shpesh lidhen me kapacitetet e pamjaftueshme financiare (pajisje teknike, disponueshmëria e teknologjive ndihmëse, punësimi i ekspertëve dhe asistentëve mësimdhënës, etj.), por edhe me pamjaftueshmërinë e kapaciteteteve njerëzore ose pamjaftueshmërinë në përgatitjen mësimore (mësimdhënës, asistentë, bashkëpunëtorë) dhe personel jo-mësimor (të punësuar në shërbimet e studentëve).

Një mjedis akademik i aksesueshëm siguron përshtatjen me metodat e mësimdhënies, të cilat u mundësojnë studentëve me aftësi të kufizuara të aksesojnë aktivitetet akademike në një mënyrë që nuk cenon standardet akademike. **Aksesueshmëria** nënkupton gjithçka që u mundëson personave me aftësi të kufizuara të jetojnë të pavarur dhe të marrin pjesë në të gjitha aspektet e jetës, ashtu si të tjerët (Počuć, 2008, sipas Bošković, 2014).

Ky përkufizim i aksesueshmërisë tregon qartë se ka nevoja reale për të krijuar një mjedis akademik në përputhje me nevojat e të gjithë nxënësve me aftësi të kufizuara, pra një mjedis që mundëson zhvillimin e kompetencës sociale të të gjithëve në procesin arsimor dhe përfshirjen aktive të studentëve me aftësi të kufizuara. Kompetenca sociale është, në fakt, një gjendje në të cilën një person zotëron aftësitë dhe sjelljet sociale, emocionale dhe intelektuale që janë të nevojshme që ai person të jetë një anëtar i suksesshëm i grupit dhe shoqërisë (Milašin, et al., 2009, sipas Bošković, 2014).

Një mjedis akademik cilësor kërkon përfshirjen e plotë të të gjithë pjesëmarrësve në procesin arsimor dhe sistemin mbështetës për të siguruar zhvillimin e kompetencave të komunikimit ndërpersonal. Ky është një parakusht për arritjen e marrëdhënieve cilësore ndërpersonale brenda mjedisit akademik. Niveli i kompetencës së komunikimit ndërpersonal është shkalla në të cilën sjelljet e dikujt janë të përshtatshme për situatën dhe në këtë mënyrë i mundësojnë dikujt të arrijë qëllimet e tij individuale dhe të marrëdhënieve në grup. Suksesi i arritjes së qëllimeve në çdo ndërveprim varet kryesisht nga kompetenca e komunikimit, e cila mund të interpretohet si arritje e qëllimeve të veta, ndërsa në të njëjtën kohë përpiqet që pjesëmarrësit e tjerë në ndërveprim, të paktën pjesërisht, të

arrijnë qëllimet e tyre (Reardon, 1998, sipas Bošković, 2014). Kompetenca e komunikimit është një faktor i rëndësishëm në perceptimin e cilësisë së marrëdhënieve ndërpersonale dhe ndikon në zhvillimin e vetëbesimit, ndjenjës së vetëvlerësimit dhe kompetencës sociale (Prilleltensky, Nelson, 2000, sipas Bošković, 2014).

Se sa do të ndikojnë hulumtimet e mëparshme për mësimnxënien nga ane e studentëve me aftësi të kufizuara, aktivitetet dhe projektet e iniciuara që institucionet të përfshijnë studentët me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë, varet nga analiza e detajuar e shkaktit të një numri të pamjaftueshëm të këtyre studentëve. Disa nga treguesit mund të jenë: kërkesa e tyre për programe studimi, burimet në dispozicion, numri i studentëve me aftësi të kufizuara, suksesi i studentëve me aftësi të kufizuara, braktisja etj. Në të njëjtën kohë, sigurimi i një mjedisi akademik cilësor, si një element i rëndësishëm në përmirësimin e cilësisë së arsimit të lartë për studentët me aftësi të kufizuara, kërkon ndryshime në mjedisin akademik që nga përshtatjet arkitektonike, te përshtatja e përmbajtjes mësimore, ofrimi i mbështetjes nga kolegët, përgatitja e mësimdhënies dhe personeli jo-mësimor për të punuar me nxënësit me aftësi të kufizuara si dhe mbështetje profesionale. Nëpërmjet një sistemi që synon arsimimin e të gjithëve në mjedisin akademik, krijohen parakushtet për rritjen e pjesëmarrjes së studentëve me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë. Pjesëmarrja e këtyre nxënësve bazohet në angazhimin e sinqertë të të gjithë pjesëmarrësve, duke respektuar kontekstin më të gjerë social, kulturor dhe social të nxënësve me aftësi të kufizuara.

Megjithëse një qasje e individualizuar dhe plotësimi i nevojave shumë specifike mund të jetë mënyra e vetme e saktë për të mbështetur studentët me aftësi të kufizuara, ekzistojnë gjithashtu masa dhe procedura që mund të zgjidhin disa çështje kyçe të përbashkëta për të gjithë studentët me aftësi të kufizuara, d.m.th., kategori të caktuara studentësh, më shpesh të përcaktuara sipas dëmtimit të tyre (Kiš-Glavaš, Sokač, 2005, sipas Bošković, 2014). Fleksibiliteti dhe kompetencat e mësuesve dhe stafit administrativ, të shoqëruara me përvetësimin e nevojave dhe veprimet e planifikuara sistematike për përmbushjen e tyre, janë qasja e duhur. Ajo që kontribuon në ngritjen e cilësisë së aksesueshmërisë në mjedisin akademik është gatishmëria dhe pranimi nga institucioni, ku mbështetja e studentëve, mësimdhënia gjithëpërfshirëse dhe mjedisi janë vendimtare. Institucionet e arsimit të lartë duhet të ndërmarrin aktivitete të arsyeshme. Kjo shpesh varet nga rrethanat në të cilat ndodhen studentët individualë, nga burimet financiare dhe burimet e tjera të institucionit, si dhe nga praktika dhe suksesi i përshtatjeve të nevojshme (Shevlin et al., 2004, sipas Bošković, 2014).

Mundësitë, aksesit dhe të drejtat e studentëve me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë formohen nga niveli i mbështetjes së personelit akademik dhe joakademik në përmbushjen e nevojave të tyre specifike. Në procesin arsimor, nxënësit me aftësi të kufizuara kanë të drejtën e të njëjtës mbështetje si në arsimin fillor dhe të mesëm (OECD, 2011), e cila do të kompensojë ndjeshëm efektet negative të aftësisë së kufizuar të tyre. Sigurimi i cilësisë së arsimit të studentëve me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë varet nga aftësia për të identifikuar me saktësi nevojat e tyre, konsistenca në aksesin dhe disponueshmëria e shërbimeve dhe ekspertizës, barazia në aksesin në burimet dhe ekzistenca e kulturës dhe politikave gjithëpërfshirëse në arsimin e lartë. Sigurimi i cilësisë së arsimit varet edhe nga kapaciteti dhe vullneti i institucioneve për të parashikuar nevojat e studentëve dhe për të organizuar mbështetjen ndaj tyre. Në pjesën më të madhe të Evropës Perëndimore, studentët me aftësi të kufizuara kanë të drejtën e materialeve mësimore të përshtatura për nevojat e tyre, mbështetjes së stafit, transportit, këshillimit dhe teknologjisë ndihmëse.

Aksesueshmëria në mjedisin akademik mundëson zhvillimin e njohurive si parakusht për zhvillimin personal. Zhvillimi personal i referohet edukimit, aftësive të ndryshme, arritjeve, kompetencave personale. Sigurimi i cilësisë së arsimit përfshin politika, procese, aktivitete dhe mekanizma që ndihmojnë arsimin e lartë për studentët me aftësi të kufizuara të njihet, reflektohet dhe zhvillohet (Ivković, 2009).

Megjithëse të gjitha sa më sipër ekzistojnë në politikat zyrtare të arsimit të lartë, ka ende vështirësi të konsiderueshme që pengojnë pjesëmarrjen cilësore të studentëve me aftësi të kufizuara në arsimin e lartë.

Referenca

- Ber, V. (2006). Uvod u socijalni konstruktivizam, Beograd, Zepter Book World.
- Bošković, S. (2014). Inkluzija studenata sa invaliditetom u sistem visokog obrazovanja, doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
- Burdieu, P. (1998). Against the New Myths of our Time, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd
- Cerić, H., Alić, A. (2005). Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja, Hijatus, Zenica.
- Ćuk, M. & Rakanović Radonjić, A. (2020). Socijalna podrška studentima sa invaliditetom u funkciji socijalne uključenosti, DHS 2 (11) pp 381-406.
- Clark, C., Dyson, A., and Millward, A. (2002). Theorising Special Education: Time to move on? In Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. Theorising Special Education. London and New York: Routledge Falmer.
- Halmi, A. (1989). Socijalni rad u lokalnoj zajednici: pristup problemima istraživanja lokalnih zajednica, zagreb, Zavod grada Zagreba za socijalni rad.
- Holahan, S.J. and Moos, R.S. (1982). Social support and adjustment: Predictive value of climate indices, American Journal of Community Psychology, 10, 403-415.
- Ivković, M. (2009). Osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, Ekocentra, List studenata geodetskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 11, pp 20-23.
- Jokić, Bergić, N. (2013). Psihosocijalne potrebe studenata, Student sa invaliditetom, Zbirka priručnika br 8, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Kuhn, T.S. (1999). Struktura znanstvenih revolucija, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb.
- Lacković-Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata, Izvori, posrednici i učinci, Jasterbarsko, Naklada Slap.
- Lazarus, R.S. and Folkman, S. (2004). Stres, procjena, suočavanje, Jastrebarsko, naklada Slap.
- Murphy, M. and Fleming, T. (2003) Partners in participation: integrated approaches to widening access in higher education. European Journal of Education, 38(1), pp. 25-39.
- Matijašević, J., Carić, M., Škorić, S. (2021). On line nastava u visokom obrazovanju-prednosti, nedostaci i izazovi, XXVII skup Trendovi razvoja, On line nastava na univerzitetima, Novi Sad, 15-18 februar 2021
- Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol 47, No 1, pp 72-86

- Milutinović, L. Zuković, S. i Lukanov, B.(2011). Socijalni konstruktivizam kao teorijski okvir prakse inkluzivnog obrazovanja, *Pedagogija*, No 4/11, pp 552 – 561.
- Petrović, J. (2012). Predgled odnosa društva prema osobama sa invaliditetom, kroz istoriju, *Teme*, XXXVI, No 2, pp 865 – 886.
- Petrović, J. (2016). *Životi u senci*, sociološka studija o osobama sa invaliditetom u Srbiji, Univerzitet u Nišu.
- Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*, Beograd, Nolit
- Rajović, V., Jovanović, O.(2010). Profesionalno I privatno iskustvo sa osoama s aposebnim potrebama I stavovi nastavnika redovnih škola prem inkluziji, *Psihološka istraživanja*, Vol 13, No 1, pp 91-106.
- Safarino, E.P. (1998). *Health psychology: Biopsychosocial interaction*, New York, John Wiley & Sons.
- Sandler, I.N., Miller, P., Short, J., Wolchic, S.A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress, In D. Belle (Ed) *Children's social networks and social supports* (pp 277-307), New York, Weley.
- Stojnov, D., (2001). Konstruktivistički pogled na svet: Predstavljanje jedne paradgme, *Psihologija*, 1-2, str. 9-48, Beograd.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja
- Uditsky, B. (1993). *From Integration to Inclusion: The Canadian Experience*
- Van Aken, M.A.G., and Asendorf, J.B. (1997). Support by parents, classmates, friends, and siblings in preadolescence: covaration and compensation across relationship, *Journal of Social and Personal Relationship*.
- Vaux, A., Burda P, Steward, D. (1986). Orientation towards utilizing support resauces, *American Journal of Community Psychology*, 14, 159-170.
- Velišek Braško, O. (2013). Konstruktivistički prikaz inkluzije, polazišta kvalitetnog obrazovanja, *Krugovi detinjstva*, br 1. Pp 17-25.
- Vygotski, L.S. (1996- b). *Dečija psihologija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotski, L.S. (1996-c). *Problemi razvoja psihe*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotski, L.S.. (1983). *Mišljenje i govor*, Beograd, Nolit..
- Vygotski, L.S. (1996-a). *Osnovi defektologije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wills, T.A. and Shiner, O. (2000). Measuring perceived and received and social support, In *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*, Oxford, Oxford University Press, pp 86-135.
- Windle, M. and Miller-Tutzauer, C.(1992),. Confirmatory factor analysis and concurrent validity of the perceived social support- family measure among adolescents, *Journal of Marriage and the Family*, 54, pp 777-787.



University of Niš

The TeComp Consortium

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



www.tecomp.ni.ac.rs

e-mail:

tecomp@ni.ac.rs

tecomp.p2018@gmail.com

Copyright©TeComp Consortium

This project has been co-funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

