

STRATEGJITË E MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR ME FËMIJËT ME VËSHTIRËSI NË TË NXËNË

Shemsi Morina

Dorëzuar

Universiteti Europian i Tiranës

Shkolla Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në Shkencat Sociale, Profili, Psikologji - Pedagogji, për marrjen e gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof.dr. Erleta Mato

Numri i fjalëve: 58750

Tiranë, Nëntor 2015

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjësinë time deklaroj se ky punim është shkruar prej meje, nuk është prezantuar asnjëherë para një institucioni tjetër për vlerësim, dhe nuk është botuar i tëri ose pjesë të veçanta të tij. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

- ABSTRAKT

Procesi i mësimdhënies çdo ditë e më shumë është duke ndryshuar me një evoluim të fuqishëm, ku përdorimi i metodave, formave dhe teknikave të shumta janë duke e shndërruar mësimdhënien në një punë komplekse e të vështirë; nga ana tjetër procesi i mësimdhënies po ndeshet sot me një numër të madh kundërthëniesh e përjashtimesh si:

- a) Mësimdhënësit shpesh u japin nxënësve, studentëve detyra e ushtrime, për zgjidhjen e të cilave kërkohen njohuri nga shumë lëndë, pavarësisht se njohuritë e dhëna nga mësimdhënësi janë vetëm për lëndën e tyre, andaj në këtë rrafsh duhet t'i kushtohet vëmendje e veçantë të gjitha etapave nëpërmjet të cilave sigurohet mësimdhënie cilësore dhe nxënie e suksesshme.
- b) Mësimdhënësve u duhet të njihen me: vështirësitë, stilet, interesat, nevojat, prirjet si dhe aftësitë psikofizike të secilit nxënës me qëllim që të sigurojnë ecjen e tyre me besim përpara.
- c) Nga ana tjetër shpesh atyre u duhet të shkëputen dhe t'i kushtohen një grupi më të përparuar nxënësish të cilët kanë interesa shumë më të gjera sesa pjesa tjetër e klasës, në këtë aspekt kanë edhe aftësi, por pjesa tjetër e fëmijëve kanë vështirësi, andaj kërkojnë mbikëqyrjen dhe ndihmën e vazhdueshme të mësimdhënësit.

Këto janë vetëm disa nga arsyet që procesin e mësimdhënies e bëjnë mjaft kompleks, dhe të vështirë. Procesi i mësimdhënies, sikur edhe të nxënësve kanë historinë e tyre të zhvillimit. Mësimdhënia dhe të nxënësve edhe kanë kaluar nëpër etapa të ndryshme, duke u përsosur vazhdimisht.

Nga shumë njohës të këtyre çështjeve, është konstatuar se të dyja këto procese, janë në korrelacion me njëra-tjetrën, e që kjo i bën edhe më të ndërlikuar.

(Raçi. A, Gashi. Sh, 2001: 3) Pikërisht për këto arsye, studimet dhe kërkimet rreth procesit të mësimdhënies dhe të nxënies kanë qenë dhe janë të shumta edhe sot. Këto studime, si dhe ky interesim kaq i shtuar i pedagogëve, psikologëve, dhe ekspertëve të fushave të tjera, lidhet me faktin që mësimdhënia dhe të nxënies janë procese të vazhdueshme dhe, si të tilla të kuptuarit rreth tyre nuk mund të përfundojë asnjëherë (QTKA, 2005: 13) Në vijimësi të punimit, studimi ynë do të fokusohet në trajtimin e të dyja proceseve, por në veçanti do të elaborohen „*Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënies*”, studim të cilin e bën të domosdoshëm numri shumë i madh i fëmijëve me vështirësi specifike në të nxënies në arsimin fillor, gjë që shkollat tona me stafet e tyre pedagogjike nuk janë të përgatitura që t’ua ofrojnë ndihmën e duhur.

Nga kjo del se mësimdhënësit nuk janë të përgatitur për të plotësuar nevojat e tyre për nxënie të përmbajtjeve programore, kjo lidhet me faktin që shumë fëmijë kryejnë shkollën, apo edhe e ndërpresin atë, pa përvetësimin e njohurive elementare nga: matematika, shkrim-leximi, si dhe aftësi të tjera sociale. Këto grupe të fëmijëve domosdoshmërisht kanë nevojë për mbështetje nga të gjithë faktorët edukativë, në mënyrë që ta tejkalojnë më lehtë, apo t’i eliminojnë krejtësisht vështirësitë që hasin në procesin e të nxënies; dhe, në këtë mënyrë të maksimizojnë potencialin e tyre në të nxënies, si dhe të rritet ndjenja te këta fëmijë, që shoqëria kosovare i pranon dhe angazhohet për nevojat e fëmijëve me vështirësi në të nxënies.

Rëndësinë këtij studimi ia shton edhe synimi i shoqërisë sonë që çdo qytetari t'i ofrohet arsim cilësor, i cili më lehtë mund të arrihet nëse merren për bazë edhe nevojat e fëmijëve me vështirësi në të nxënë, si dhe plotësimi i kushteve për ndryshim të gjendjes momentale të këtij grupi fëmijësh.

Në këtë disertacion, në mbështetje të aftësive të mia, përvojës sime profesionale, si dhe në mbështetje të literaturës më bashkëkohore, do të mundohem ta ndriçoj problematikën e vështirësive në të nxënë, duke rekomanduar njëkohësisht edhe strategjitë me të cilat shkollat, përkatësisht mësimmhënësit mund të përballohen me këtë problematikë në mënyrë sa më efektive.

Në mënyrë më gjithëpërfshirëse, problematika do të trajtohet në aspektin teorik, duke eksploruar mësimmhënien dhe të nxënit si dy procese të ndërlidhura mes tyre, do t'u jepet një këndvështrim i veçantë shkaktarëve të vështirësive në të nxënë, si dhe në mënyrë të veçantë do të bëhet klasifikimi i llojeve të vështirësive (duke u thelluar në inteligjencat e shumëfishta, stilet e ndryshme në të nxënë si dhe vështirësitë në shkrim, lexim, matematikë, shkathtësi motorike, ku do të pasqyrohen veprimet, strategjitë, që duhet të ndërmarrin mësimmhënësit gjatë punës së tyre me fëmijët me vështirësi në të nxënë.

Shpresoj që ky punim do të kontribuojë sadopak, që edhe fëmijëve me vështirësi në të nxënë t'u mundësohet një mësimmhënie cilësore, e cila merr për bazë vështirësitë, të cilat u përshtaten nevojave, interesave, inteligjencave, si dhe stileve të të nxënit të këtyre grupeve të veçanta, me qëllim të përvetësimit të njohurive elementare, dhe përgatitjes së tyre, që më lehtë të ballafaqohen me ndryshimet e shekullit XXI.

Fjalë kyç: Mësimdhënie, të nxënit, vështirësi në të nxënë, inteligjenca të shumëfishta, stile të ndryshme të të nxënit, mësimdhënie e diferencuar, të nxënit cilësor.

- ABSTRACT

Teaching process every day and more is changing with a strong evolution, where the use of methods, forms and multiple techniques are transforming teaching in a complex and difficult process on the other hand the teaching process is faced today with a large number of exception and contradiction as:

- a) Teachers often give students the task of exercises, for solution of which required knowledge of many subjects, despite the knowledge provided by the teacher were only on their case, so in this respect should be paid special attention to all stages through which ensure quality teaching and successful learning.
- b) Teachers should be familiar with: difficulties, styles, interests, needs, trends and psychological abilities of each student in order to ensure their walk confidently ahead.
- c) On the other hand they often have to break and be dedicated to a group of advanced students who have interests much broader than the rest of the class, in this regard have the skills, but the rest of the children have difficulties therefore require constant supervision and help of teachers.

These are some of the reasons that make teaching as a difficult and complex process. The teaching process as the learning had their history of development. Therefore they passed through the different stages being perfectly constantly.

From the very cognitive of these issues, it was concluded that both these processes are correlated with each other, which makes it even more complicated.

(Raçi, A. Gashi, Sh. 2001: 3) Precisely for these reasons, studies and research on teaching and learning have been and are many today. These studies, as well as the interest accrued so teachers, psychologists, and experts in other fields, coupled with the fact that teaching and learning are continuous processes, such as understanding about them cannot ever finish (QTKA. 2005: 13)

In continuation of the paper, our study will focus on the treatment of both processes, in particular, will be elaborated,, Differentiated teaching strategies of children with learning difficulties ", which the study makes necessary number too big of children with specific learning difficulties in primary education, which our schools with their teaching staff are not prepared to offer them appropriate assistance. This shows that teachers are not prepared to meet their needs for learning to program content, this relates to the fact that many children carry to school, or even stop it, without the acquisition of basic knowledge of: mathematics, literacy, as well as other social skills. These groups of children necessarily need support from all educational factors, in order to overcome possible, or completely eliminate the difficulties encountered in the process of learning; and, in this way to maximize their potential in learning, and increase feelings of these children, Kosovar society recognizes and supports the needs of children with learning difficulties. The importance of this study adds to the goal of our society that every citizen be offered quality education, which can be achieved more easily if taken into account the needs of children with learning difficulties, as well as the fulfillment of conditions for change of

current status of this group of children. In this dissertation, based on my skills, my professional experience as well as more contemporary literature support, I will try to illuminate the problems and difficulties in learning, recommending also the strategies by which schools or teachers can face with this problem in the most effective manner.

More comprehensively, issues will be addressed in theory, exploring teaching and learning as two interrelated processes, they will be given a particular viewpoint causes learning difficulties, and in particular will to the classification of the types of difficulties (deepening on multiple intelligences, different styles of learning as well as difficulties in writing, reading, math, motor skills, which will be reflected in the actions, strategies, they must take when working teachers their children with learning difficulties.

I hope that this paper will contribute somehow, that even children with learning difficulties to enable quality teaching, which takes into account the difficulties, which suit the needs, interests, intelligences and learning styles of these special groups, with the aim of acquiring basic knowledge, and their preparation, which is easier to cope with the changes of the XXI century.

Keywords: Teaching, learning, learning difficulties, multiply intelligences, different styles of learning, differentiated teaching, qualitative learning.

FALENDERIME

Studimi “Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me VN”, është një punim shkencor, të cilin nuk do të mund ta përfundoja pa ndihmën e shumë individëve, të cilët nuk kursyen për asnjë moment të më përgjigjen në kërkesat e mia.

Unë si autor i këtij studimi, dëshiroj të falënderoj në mënyrë të veçantë Udhëheqësen doktrale Prof.dr Erleta Mato, e cila gjatë gjithë punës në këtë studim më ka ofruar ide dhe alternativa të qarta si rreth strukturës së punimit, po ashtu edhe në ofrimin e pikëpamjeve kritike se si mund të përmirësohej në vazhdimësi punimi në qëllim të ndriçimit meritore të problematikës.

Falënderoj edhe DKA- në Prishtinë, të cilët pa hezituat më ofruan ndihmën adekuate nëpërmjet ofrimit të të dhënave, të cilat lidheshin me hulumtimin tim në shkollat publike e private të kësaj Komune, si dhe për miratimin e kërkesës që të kryhej hulumtimi në shkollat e Komunës së Prishtinës. Gjithashtu dëshiroj të falënderoj drejtorët e shkollave në të cilat kam kryer hulumtimin, për përkushtimin e tyre, duke më shoqëruar në përzgjedhjen e kampionimit, dhe në shpërndarjen e pyetësorëve, si dhe në formimin e grupeve të fokusit. Një ndihmë të çmuar ka dhënë dhe ekipi i intervistuesve i përbërë nga kolegët e mi: si Msc. Lon Laska, dhe Msc, Lumni Dermjani, të cilët me shumë përkushtim asistuan gjatë intervistave.

Po ashtu në veçanti falënderoj familjen time që aq shumë më përkrahën gjatë gjithë punës, jo vetëm financiarisht por edhe emocionalisht, duke më motivuar dhe mbështetur gjatë gjithë punës sime në këtë punim.

Faleminderit të gjithëve!

- PËRMBAJTJA

- Deklarata e autorësisë
- Abstrakt
- Falënderime
- Përmbajtja

Kapitulli i I – Hyrje në kërkim dhe metodologjia e hulumtimit	1
1.1.Paraqitja e problemit	1
1.2.Qëllimi dhe objektivat e kërkimit	3
1.3.Synimi dhe rëndësia e kërkimit	4
1.4.Kufizimet e kërkimit	6
1.5.Pikat e forta të kërkimit	8
1.6.Hipotezat e punimit	9
1.7.Metodologjia	10
1.7.1. Përzgjedhja e kampionëve	11
1.7.2. Instrumentet e përdorë në studim	12
Kapitulli i II – Mësimdhënia dhe të nxënit	14
2.1. Mësimdhënia dhe të nxënit	14
2.2. Të nxënit, përkufizimi dhe teoritë e të nxënit	18
2.2.1. Të nxënit	18
2.2.2. Përkufizimi i të nxënit	20
2.2.3. Teoritë më të njohura të të nxënit	23
2.2.4. Stilet e të nxënit dhe të menduarit	42
2.2.5. Teoria e inteligjencave të shumëfishta	44
Kapitulli i III – Vështirësitë në të nxënë	53
3.1. Vështirësitë në të nxënë, origjina dhe llojet	53

3.2. Origjina e vështirësive në të nxënë	56
3.3. Karakteristikat e fëmijëve me VN	60
3.4. Llojet dhe klasifikimi i vështirësive në të nxënë	65
3.4.1. Vështirësitë që shfaqin natyrshëm fëmijët në procesin e të nxënit	67
3.4.2. Ç'janë vështirësitë në të lexuar	68
3.4.3. Vështirësitë në të shkruar	86
3.4.4. Vështirësitë në Matematikë	90
3.4.5. Çrregullimet hiperaktive (ADHD/ADD)	93
3.4.6. Vështirësi të tjera në të nxënë	93
Kapitulli i IV – Mësimdhënia dhe llojet e saj	95
4.1. Mësimdhënia dhe llojet e saj për fëmijët me VN	95
4.1.1. Mësimdhënia jo e drejtpërdrejt (bashkëkohore)	98
4.2. Mësimdhënia e diferencuar – Përkufizimi	118
4.2.1. Historiku i zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar	122
4.2.2. Shtjellime për mësimdhënien e diferencuar	123
4.2.3. Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar	124
Kapitulli i V – Gjetjet dhe rezultatet e të dhënave	161
5.1. Rezultatet e të dhënave sasiore dhe cilësore	161
5.1.1. Rezultatet e të dhënave sasiore (Aneksi)	177
5.2. Rezultatet e Intervistave me Psikolog e Pedagog	182
5.3. Rezultatet e të dhënave cilësore – diskutimeve në fokus grup	187
1. Analiza e të dhënave sasiore	198
2. Analiza e të dhënave cilësore (Intervistave)	206
3. Analiza e të dhënave cilësore (Fokus grupit)	208

Kapitulli i VI – Konkluzione	210
- Shtojcat	214
Shtojca A. Pyetësi për mësimdhënës	214
Shtojca B. Transkripti i Intervistave	220
Shtojca C. Transkripti i diskutimit në fokus grupe	221
Shtojca D. Marrëveshjet e mirëkuptimit me drejtorët e shkollave	222
Referencat / Bibliografia	227
Referencat / Webliografia	233

Kapitulli I-rë HYRJE NË KËRKIM DHE METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

1.1.Paraqitja e problemit

Ndryshimet e vazhdueshme në fushën e arsimit, sidomos në periudhën e pasluftës në Kosovë, kishin si synim ngritjen e cilësisë në të gjitha nivelet e arsimit, ndonëse realiteti edhe sot e kësaj dite tregon një gjendje jo të kënaqshme në shkollat në Kosovë. Çdo ditë e më shumë në shkollat tona po vihet re një rritje e fëmijëve që hasin vështirësi në të nxënësve të nocioneve të para gjuhësore, matematikore e të shkathtësive. Në librin e tij „*Mësimdhënia e diferencuar*” (Tomlinson, 2005: 51) jep këshilla praktike sesi t’i qasemi dhe të kemi sukses edhe me fëmijët me vështirësi në të nxënësve në procesin mësimor, duke u bazuar në besimin se të gjithë fëmijët mund të mësojnë dhe mund të jenë të suksesshëm, por një gjë e tillë varet edhe nga këmbëngulja e mësimdhënësit për të arritur sukses, si dhe besimi në aftësitë e secilit fëmijë. Sipas tij ideja themelore e mësimdhënies së diferencuar është se mësimdhënësit duhet të marrin në konsideratë, jo vetëm lëndët që japin, por edhe fëmijët. Rezultatet në mësimdhënie, duhet të shihen si një element i rëndësishëm gjatë eksperiencës në punën e një mësimdhënësi. Shkalla e përgatitjes dhe e njohjes së ndryshimeve që kanë fëmijët në gjuhë, statusin socioekonomik, racë, prejardhje etnike, ndryshimet në pikat e forta dhe të dobëta, në aftësitë e vështirësitë në të nxënësve - janë çelës i suksesit në mësimdhënie. Shumë mësimdhënëse mendojnë se klasat duhet të përfshijnë nxënës me nevoja të ndryshme, me nivele mësimore të ndryshme, me interesa e stile të ndryshme të nxënësve. Në këtë mënyrë, për të përfituar nga diversiteti, dhe jo për ta shpërfillur atë, domosdoshmërisht mësimdhënia duhet të jetë e diferencuar.

Në kushtet e tanishme, si dhe me modalitetet e mësimdhënies që zbatohen tani, ku përfshirja e nxënësve me A.K, por edhe numri i fëmijëve me V.N, po rritet çdo ditë e më

tepër, që shihet si domosdoshmëri rritja e përgjegjshmërisë së mësimitdhënësve për t'iu siguruar të gjithë fëmijëve arsim cilësor, si dhe përgatitje adekuate për jetë e punë.

Një synim i tillë kërkon plotësimin e disa kushteve siç ofrohen edhe në praktika të shkollave të vendeve të tjera si:

- Mësimitdhënës kompetentë, të përgjegjshëm e të trajnuar mirë për të punuar me fëmijë me N.V. dhe V.N. si dhe të trajnuar në aspektin pedagogjik e psikologjik;
- Përshtatje e kurrikulës;
- Mjete të mjaftueshme dhe të llojllojshme konkretizuese;
- Numri i nxënësve në klasë të jetë i arsyeshëm;
- Funkcionalizimi i shërbimit psikologjik e pedagogjik;
- Bashkëpunim permanent i faktorëve subjektiv.

Në realitetin e shkollës kosovare, disa nga shkaktoret që po e pamundësojnë zbatimin e mësimitdhënies së diferencuar janë:

- Planprogramet e stërngarkuara, si dhe në disproporcion me aftësitë psikofizike të fëmijëve;
- Mungesa e trajnimeve adekuate të mësimitdhënësve, për zbatim të mësimitdhënies së diferencuar;
- Numri shumë i madh i nxënësve në klasa, sidomos në vendet urbane;
- Koha e shkurtër e qëndrimit të nxënësve në shkollë;
- Interesimi jo i madh i prindërve për arritjet e fëmijës në shkollë;
- Mungesa e shërbimeve të konsulencës në shkolla;

1.2.Qëllimi dhe objektivat e kërkimit

Studime të ndryshme janë realizuar në lidhje me llojet e mësimdhënies disa prej tyre në fokus kishin mësimdhënien e diferencuar, si dhe qëndrimet e mësimdhënësve në lidhje me klasat e larmishme të ditëve tona, pjesë e të cilave janë edhe fëmijët me V.N. Një studim i tillë është edhe studimi i kryer në Karolinën e Veriut nga (Smith, T.CH. 2008: 60), ku theksohen variablet që ndikojnë në besimin e mësimdhënësve, në lidhje me angazhimin e të gjithë nxënësve, përfshirë edhe fëmijët me V.N; strategjitë efikase për diferencim në mësimdhënie, dhe menaxhim të suksesshëm të klasave të larmishme. Një studim tjetër është edhe ai i kryer në Sidney nga (Paoul, S. 2000: 90), ku theksohet domosdoshmëria e diagnostikimit të njohurive të mësimdhënies, si dhe kushtet nga të cilat varet zbatimi i mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me V.N.

Qëllimi i këtij kërkimi është të analizojë variablet që ndikojnë në realizimin e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me V.N në realitetin e shkollës kosovare.

Më konkretisht *objektivat* në këtë kërkim janë :

- Diagnostikimi i njohurive të mësimdhënësve për mësimdhënien e diferencuar, përkatësisht strategjive të saj;
- Analiza e elementëve që ndikojnë në mësimdhënien e diferencuar për fëmijët me V.N;
- Sintetizimi i elementëve që mundësojnë krijimin e një klime të re që do ndikojë në jetësimin e mësimdhënies së diferencuar në shkollat tona;
- Vlerësimi i rëndësisë së trajnimeve të mbajtura dhe ndikimi i tyre, ngritjen e cilësisë në mësimdhënie edhe me fëmijët me V.N;

- Argumentimi i përshtatjes së mësimdhënies në përmirësimin e parametrave në mësimdhënie, duke mundësuar aftësimin akademik, komunikimin, aftësimin praktik, profesional e social të fëmijëve me vështirësi në të nxënë;

1.3.Synimi dhe rëndësia e kërkimit

Kërkimi ka si synim të studiojë, e të ndriçojë elementet e ndryshme që i japin një varësi faktorëve që ndikojnë në zbatim të suksesshëm të strategjive të mësimdhënies së diferencuar në shkollat tona:

- Të konstatojë nivelin e njohurive të mësimdhënësve për modalitetin e mësimdhënies së diferencuar, domosdoshmërinë e zbatimit të tij, si dhe gatishmërinë e mësimdhënësve për të jetësuar këtë modalitet në punën mësimore me fëmijët me VN;
- Të masë marrëdhënien ndërmjet gatishmërisë së mësimdhënësve për zbatim të këtij modaliteti, në raport me karakteristikat e shkollës, si; gjendja infrastrukturore e shkollës, vendndodhja e shkollës (rural-urban), tipi i shkollës (private-publike);
- Të masë marrëdhënien ndërmjet aksesit të mësimdhënësve për përshtatje në mësimdhënie në lidhje me nevojat specifike të fëmijëve me VN, dhe karakteristikat e mësimdhënësve si: niveli i arsimit dhe trajnimet e kryera;
- Argumentimi i përshtatjes së mësimdhënies (kurrikul, kushte të përshtatshme, llojshmëri strategjish), në lidhje me nevojat specifike që kanë këta fëmijë, për një të nxënë cilësor.

Rëndësia e kërkimit

Është pranuar se mësimdhënia e diferencuar është e dobishme dhe produktive, pasi që u përshtatet dallimeve individuale të fëmijëve, e në veçanti rol kyç ka me fëmijët me VN, duke ndihmuar përparimin e shpejtë të tyre në procesin mësimor. Por studiues të ndryshëm pohojnë se suksesi i fëmijëve me VN, varet shumë edhe nga gatishmëria si dhe përgatitja profesionale e pedagogjiko-psikologjike e mësimdhënësve. Përveç faktorëve të lartpërmendur, rol dominant në zbatimin e suksesshëm të këtij modaliteti kanë edhe kushtet në shkollë, përkatësisht në klasë.

Studimi i (Hardman, Drew & Egan; 2005: 125), në lidhje me punën e mësimdhënësve me fëmijët me VN, tregojnë lidhjen e efikasitetit në mësimdhënie me këto grupe të fëmijëve me faktorë si:

- Përgatitjen profesionale e pedagogjike të mësimdhënësve si dhe gatishmëria e tyre për përshtatje të programit për nxënës me VN, zbatim të llojllojshmërisë së formave, metodave, teknikave, e mjeteve në procesin mësimor, me qëllim të lehtësimit të procesit të të nxënësve për fëmijët me VN;
- Krijimi i kushteve të përshtatshme infrastrukturore në shkollë nga të cilat varet në masë të madhe suksesi i punës së mësimdhënësve me fëmijët me VN;
- Trajnimi në vijimësi i mësimdhënësve, sidomos i të rinjve për zbatim të suksesshëm të strategjive të mësimdhënies së diferencuar.

Pikërisht zbatimi i strategjive të tilla është çelës për zbutjen, por edhe eliminimin në tërësi të vështirësive në të nxënë të këto grupe të fëmijëve, duke bërë të mundur përparimin e tyre në procesin mësimor (Kavale, 2005: 120)

Për të arritur më lehtë një synim të tillë me të gjitha grupet e fëmijëve me VN, mësimit duhet të përshtatë strategjitë e nevojat specifike të secilit grup veç e veç të fëmijëve me VN. (Maureen, Lovet et al. 2000: 44)

Për më shumë se tre dekada, përgatitja profesionale është identifikuar si vendimtare në ngritjen e cilësisë në të nxënë nga të gjitha grupet e fëmijëve, përfshirë edhe fëmijët me VN (Hoy & Woolfolk; 2000: 119)

Sot, trajnimet e mësimit duhet të përshtatet për këtë fushë janë të domosdoshme, sidomos me mësimit të rinj, ku në vazhdimësi do të njihen me mënyrat se si t'i trajtojnë suksesshëm secilin grup të fëmijëve me VN, me qëllim të përshtatjes së mësimit, stileve, inteligjencave, interesave, por duke i marrë për bazë edhe vështirësitë e tyre në të nxënë.

1.4.Kufizimet e kërkimit

Shfletimi i literaturës aktuale që ka të bëjë drejtpërdrejt me studimin ishte mjaft e kufizuar, dhe e njëjta ka ndikuar edhe në mungesën e informacionit të mjaftueshëm nga mësimit, në lidhje me mësimit të diferencuar me fëmijët me VN në shkollat tona.

Literatura pjesërisht pasqyron strategjitë e mësimit të diferencuar me këto grupe të fëmijëve, e cila në masë të madhe është literaturë e autorëve të huaj. Si pasojë e mungesës së literaturës në Gjuhën shqipe, vihet re mungesa e informacionit nga mësimit për këtë modalitet, çka përbën edhe shqetësimin kryesor në lidhje me gjendjen e fëmijëve me VN në shkollat tona.

Përveç mungesës së literaturës për mësimdhënësit, në lidhje me punën me këto grupe të fëmijëve, si dhe për nevojat e tyre specifike në të nxënë, mungesë tjetër është edhe mosfunksionimi i shërbimit të konsulencës në shkolla, bashkëpunimi jo në nivel të kënaqshëm i faktorëve subjektiv, gjë që të gjitha këto mungesa e bëjnë të pamundur ndryshimin e gjendjes së fëmijëve me VN në shkolla.

Në drejtim të pasqyrimin të gjendjes reale që po pamundëson jetësimin e këtij modaliteti në shkolla, përveç faktorëve të lartpërmendur, vihet re edhe mungesa e madhe e mjeteve mësimore, hapësirave jo të mjaftueshme, si dhe mungesa e gatishmërisë së mësimdhënësve për të mbajtur mësim plotësues me fëmijët me VN, i cili është më se e domosdoshëm. Duke u nisur nga fakti që vështirësitë në procesin e të nxënimit të këta fëmijë, grupohen në shumë lloje, është i kufizuar mendimi i dhënies së strategjive të përgjithshme. Në këtë aspekt rëndësi e veçantë duhet t'u kushtohet orientimeve mbi përshtatjen e strategjive të secilit grup veç e veç, në varësi prej llojit të vështirësive, si dhe dallimeve të tjera që paraqiten te këto grupe të fëmijëve, pasi nga ky diagnostikim reflektohet dukshëm puna e mësimdhënësit me grupet e fëmijëve me VN.

Nga analiza e situatës për strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me VN, që ishte objekt i këtij kërkimi u vunë re shumë mangësi që i shoqërojnë këta fëmijë dhe mësimdhënësit e tyre :

- Mosdiagnostikimi me kohë i vështirësisë që paraqet fëmija në procesin e të nxënimit;
- Mospërkushtimi i prindërve për të përcjellë sistematikisht punën e fëmijëve në shtëpi dhe shkollë (ngecjet e tyre në procesin e të nxënimit);
- Mosfunksionimi i shërbimit të konsulencës në shkolla;

- Mospërkushtimi i duhur i mësimitdhënësve për të punuar më shumë me fëmijët me VN;
- Mospajisja me PEI, për fëmijën që paraqet nevojë specifike për trajtim ndryshe në procesin mësimor.

Evidencimi i këtyre mangësive në shkolla mund të ketë ndikim në rezultatet e studimit, pasi që një pjesë e mësimitdhënësve që ishin pjesë e anketimit, intervistave, shoqëroheshin me mangësitë e tilla. Për disa nga pyetjet që kishin në fokus ndriçimin e këtyre mangësive, përgjigjet e mësimitdhënësve dalloheshin, si nga tipi i shkollës, po ashtu edhe nga vendndodhja e saj, por gati të gjithë janë dakord se mësimitdhënësia e diferencuar shoqërohet me më shumë diferencime të fëmijëve në procesin e të nxënies krahasuar me llojet e tjera të mësimitdhënies dhe në këtë mënyrë zbutë vështirësitë në të nxënë të fëmijëve.

1.5.Pikat e forta të kërkimit

Kërkimi paraqitet si novacion në fushën e arsimit në Kosovë, me qëllim të ndryshimit të qasjes së gjertanishme të mësimitdhënies, duke rekomanduar jetësimin e mësimitdhënies së diferencuar, e cila iu përshtatet diferencave, karakteristikave si dhe vështirësive që shfaqin fëmijët në procesin e të nxënies.

Secili mësimitdhënës, duke i njohur dallimet, si dhe duke i konstatuar me kohë „vështirësitë” të një fëmijë, në bashkëpunim me prindërit, shërbimet e konsulencës, si dhe mësimitdhënësit me përvojë në këtë drejtim, duhet të fillojë një punë paraprakisht të menduar mirë, si dhe të planifikojë të gjitha elementet që i mundësojnë mësimitdhënien e diferencuar, e cila lehtëson të nxënies, në veçanti të fëmijëve me VN. Kërkimi do jetë i mirëseardhur për të gjithë mësimitdhënësit e shkollave tona, pasi që do jetë në funksion të ndryshimeve pozitive

në shoqëri, si dhe në ngritjen e cilësisë në procesin e mësimdhënies. Studimi do të shërbejë si orientim edhe për studentët e Fakultetit të Edukimit, të cilët që në filllet e para të punës së tyre do kenë rastin të punojnë me fëmijë të ndryshëm, që domosdoshmërisht duhet të njohin karakteristikat si dhe „vështirësitë” me të cilat ballafaqohen këta fëmijë në procesin mësimor.

1.6. Hipotezat e punimit

Sot procesi i mësimdhënies në shkollat tona në lidhje me përshtatjen e tij, specifikave të secilit fëmijë, paraqitet me defekte të llojllojshme. Ngritja e hipotezave, analiza, si dhe vërtetimi, ose jo i tyre në lidhje me njohuritë, si dhe qëndrimet e mësimdhënësve për domosdoshmërinë e zbatimit të mësimdhënies së diferencuar në shkollat tona, si dhe faktorët që ndikojnë në këtë mësimdhënie në shkollat tona, do të trajtohen hap pas hapi në këtë kërkim.

Hipoteza themelore: Mësimdhënia e diferencuar dhe individuale ndikon më shumë në kapërcimin e vështirësive në të nxënë, krahasuar me llojet e tjera të mësimdhënies;

Hipotezat ndihmëse:

***Hipoteza ndihmëse 1.* Mësimdhënëset femra, vlerësojnë më shumë dobinë dhe efikasitetin e mësimdhënies së diferencuar, krahasuar me mësimdhënësit meshkuj;**

***Hipoteza ndihmëse 2.* Mësimdhënësit me nivel më të lartë arsimimi, e vlerësojnë më produktive mësimdhënien e diferencuar, krahasuar me mësimdhënësit me nivel më të ulët të arsimimit;**

Hipoteza ndihmëse 3. Mësimdhënësit e shkollave private kanë njohuri, dhe tregojnë nivel më të lartë gatishmërie në zbatimin e mësimdhënies së diferencuar, krahasuar me mësimdhënësit e shkollave publike;

Hipoteza ndihmëse 4. Mësimdhënësit e zonave urbane, kanë njohuri, dhe tregojnë nivel më të lartë gatishmërie në zbatimin e mësimdhënies së diferencuar, krahasuar me mësimdhënësit e zonave rurale;

1.7. Metodologjia

Qëllimi i këtij studimi është të diagnostikojë njohuritë, si dhe gatishmërinë e mësimdhënësve për zbatimin e modalitetit të mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë, si dhe kushtet dhe teknologjitë që ofrojnë shkollat për zbatim të suksesshëm të këtij modaliteti, në lidhje me përshtatjen në varësi të: nevojave, stileve, inteligjencave, si dhe vështirësive të llojllojshme që hasin fëmijët me VN në procesin e të nxënësve në procesin mësimor. Ky kapitull do të parashtrijë strategjinë kërkimore që është përzgjedhur, instrumentet e përdorur, si dhe popullata nga e cila u përzgjedhën edhe kampionet përkatës.

Studimi për nga natyra e grumbullimit dhe e analizimit të të dhënave, është një gërshetim i metodës sasiore me metodën cilësore të kërkimit. (Shamiq, A. 2009: 60)

Kjo qasje metodologjike në kërkimin tonë, i bën më të qëndrueshme argumentet që dalin në përfundim të tij, në lidhje me faktorët që ndikojnë në zbatimin e strategjive të mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë. Instrumentet që kemi përdorur në kërkim janë: a) Pyetësorët; b) Intervista; si dhe c) Grupi i fokusit;

(Mattheus, B; Ross, Liz; 2010: 201)

1.7.1. Përzgjedhja e kampionëve

Popullata e zgjedhur në këtë kërkim janë mësimdhënësit e arsimit fillor e të mesëm të ulët, si dhe Psikolog e Pedagog shkollash. Kampionimi kufizohet në Komunën e Prishtinës me rrethinë. Stratifikimi i kampionimit bëhet sipas dy grupeve:

- Rural - urban
- Shkollë private - shkollë publike

Peshimi i kampionimit është bërë në bazë të pjesëmarrjes së përafëruar të këtyre grupeve në popullsinë e kampionimit.

Përzgjedhja e të anketuarve brenda strateve të peshuara bëhet sipas metodologjisë së rastësisë (me algoritëm të rastësisë në regjistrin e popullatës).

Stratifikimi i përafërt me ndarjen e popullsisë së mësimdhënësve: Anketimi është kryer në tri shkolla në Prishtinë (lokacion urban, dy shkolla publike dhe një private), si dhe në tri shkolla në lokacion rural; 75 mësimdhënës të arsimit fillor e të mesëm të ulët janë anketuar në tri shkolla publike, si dhe 25 mësimdhënës të arsimit fillor e të mesëm të ulët janë anketuar në një shkollë private në qytetin e Prishtinës, që gjithsej në lokacion urban janë 100 të anketuar.

Ndërsa 40 anketime të mësimdhënësve të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët janë bërë në tri shkolla publike të rrethit Prishtinës, (vend rural). Gjithsej 140 respondentë. Rrethi nga u përzgjedh kampionimi u bë në mënyrë të qëllimshme, pasi që qyteti i Prishtinës është vend ku është investuar më shumë në lidhje me trajnimet e llojllojshme të mësimdhënësve, në pajisjen e shkollave me mjete të llojllojshme, në bashkëpunim me prindër, me qëllim të ngritjes së cilësisë në mësimdhënie e të nxënë, si dhe në shkollat private janë

funksionalizuar edhe shërbimet psikologjike e pedagogjike në disa shkolla, gjë që të gjitha këto elemente mund të jenë tregues për zbatim të suksesshëm të mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë.

Për zhvillimin e intervistave u përzgjedh kampionim i qëllimshëm i përbërë nga psikologë e pedagogë shkollash, në ato shkolla ku është funksional ky shërbim (në shkolla private) Kampioni i qëllimshëm u fokusua në ato shkolla ku numri i nxënësve është shumë i madh, si dhe numri i fëmijëve me VN është i konsiderueshëm. Po ashtu, edhe për fokus grupet u përzgjedh kampionim i qëllimshëm i përbërë nga mësimdhënës me përvojë të gjatë pune dhe të trajnuar për këtë fushë, por edhe mësimdhënës që në klasat e tyre kanë numër të konsiderueshëm të fëmijëve me VN.

1.7.2. Instrumentet e përdorur në studim

Për ndriçimin empirik të problematikës, Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë janë përdorur këto instrumente :

Pyetësori; Në shumicën e studimeve në shkencat shoqërore, rekomandohen të përdoren anketa me vetëraportim e të cilat mund të përfshijnë instrumente të ndryshme (Mattheus, B; Ross, Liz; 2010:202)

Në këtë studim përpilua një anketë, e cila përbëhej nga dy seksione.

Në *seksionin e parë të anketës* u vunë pyetjet në lidhje me të dhënat e mësimdhënësve si: gjinia; niveli i arsimimit të arritur; vendndodhja e shkollës; si dhe tipi i shkollës ku punon.

Këto të dhëna përveç që u përdorën si ndryshore në analizën e të dhënave, u përdorën edhe për të krijuar një profil të mësimdhënësve pjesëmarrës në studim.

Ndërsa *seksioni i dytë* i anketës është i përbërë nga 17 pyetje specifike, përmes të cilave kemi synuar të masim njohuritë, si dhe vlerësimin e mësimdhënësve për dobitë e mësimdhënies së diferencuar, krahasuar me llojet e tjera të mësimdhënies, kushtet në shkollë si dhe gatishmërinë e tyre për zbatim të këtij modaliteti.

Intervista; Qëllimi kryesor i intervistave, ishte të grumbullohej informacion nga shërbimet profesionale e pedagogjike në lidhje me gjendjen dhe mënyrat e identifikimit të fëmijëve me VN në shkolla, masat që ndërmerren nga këto shërbime për të ndihmuar këto grupe të fëmijëve, si dhe udhëzimet që u ofrojnë mësimdhënësve për punë të suksesshme me fëmijët me VN. Përmes këtij instrumenti është synuar të identifikohen edhe shkaktarët e vështirësive në të nxënë, si dhe ndryshimet që duhet bërë, me qëllim të ndryshimit të gjendjes së fëmijëve me VN në shkollat tona, si dhe ngritjes së cilësisë në arsim në përgjithësi.

Fokus grupi; (Eco, U.1997: 73) Ishte i përbërë nga mësimdhënësit me përvojë begatë pune, të trajnuar në zbatimin e metodologjive të reja të mësimdhënies, me njohuri të mjaftueshme në fushën e gjithëpërfshirjes si dhe të grupeve të fëmijëve me VN. Organizimi i Fokus grupit, u realizua për mbledhjen e të dhënave që kanë të bëjnë me kushtet që ofrojnë shkollat për zbatimin e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me VN, rezultatet që tregojnë mësimdhënësit e trajnuar, në krahasim me ata që nuk kanë të kryer trajnime në këtë fushë, si dhe identifikimi i faktorëve nga të cilat varen ndryshimet, për t'iu qasur suksesshëm të gjithë fëmijëve, e në veçanti atyre me VN.

II. MËSIMDHËNIA DHE TË NXËNIT

2.1.Mësimdhënia dhe të nxënit

Objektivi i shkollës së reformuar ndër të tjera është ndryshimi që ka të bëjë me mësimdhënien. Ai është në funksion të hulumtimit, dhe nxënësve u ndihmon të jenë në pozitën e subjektit aktiv. Është me rëndësi të sigurohen lidhje interaaksionale ndërmjet mësimt dhe nxënësit në grupe të mëdha e të vogla. Me këtë do të jetësohej si dhe kultivohej fleksibiliteti, origjinaliteti, hapja, krijimtaria, menaxhimi, nismat, dialogu, komunikimi, partneriteti etj (Raçi, A; Gashi, Sh. 2001: 4)

Nga këto kuptojmë se mësimdhënësi ynë tradicional, në formën e re të mësimdhënies do të gjendet në një rol krejtësisht të ri, në këtë aspekt edhe mësimdhënia si proces deri më tani është dalluar për natyrën tradicionale të saj.

Ajo është cilësuar si mësimdhënie me në qendër mësimdhënësin, që ky lloj modaliteti nuk mund të përfaqësojë dallimet që kanë fëmijët në procesin e të nxënit, si dhe vështirësitë me të cilat ballafaqohen ata gjatë përvetësimit të njohurive nga përmbajtje të ndryshme programore. Pikërisht për këtë arsye në veçanti, arsimit parauniversitar prej mbarimit të luftës është në një proces ndryshimesh të thella dhe komplekse. Ndryshimet e tilla po synojnë të jetësojnë në praktikë një modalitet mësimdhënie, i cili merr për bazë të gjitha dallimet që kanë fëmijët, e që një gjë të tillë e mundëson zbatimin e mësimdhënies së diferencuar.

Secili prej nesh jemi të shkathët në ndonjë fushë, por ngecim prapa në ndonjë fushë tjetër.

Disa nxënës (përvetësojnë) më lehtë përmbajtjet programore nga matematika, por kanë vështirësi në të shkruar, të tjerët janë shkrimtarë të mirë, por kanë vështirësi në sport, disa

pikturojnë bukur, por hasin vështirësi në të shprehur. Këto dallime që përmendëm, por edhe shumë të tjera rrjedhin nga fakti që secili njeri është botë më vete, ka mënyrën e vet të të nxënës, inteligjencën e tij. Secili ka synimet e tij, interesimet, aftësitë e ndryshme, funksionin e trurit të ndryshëm, vijnë nga familje përkatësisht prindër të ndryshëm nga rrethet e ndryshme si dhe mundësitë për të nxënë i kanë të ndryshme.

Pikërisht marrja parasysh e këtyre dallimeve që kanë fëmijët e që reflektojnë edhe në të nxënës e tyre, më kanë shtyrë të hulumtoj si dhe të gjej mënyrat dhe strategjitë, të cilat do të ndihmonin në zbutjen dhe tejkalimin e vështirësive në të nxënë të fëmijët.

Për ta jetësuar këtë synim (përafrimin e dallimeve që kanë fëmijët në procesin e të nxënës), duhet të arrijmë të unifikojmë qëndrimet dhe pikëpamjet e të gjithë faktorëve edukativë (prindërve, mësuesve, rrethit) për mënyrat e trajtimit të fëmijëve me vështirësi specifike në të nxënë, dhe pikërisht ky bashkëpunim do të rezultonte pozitivisht në zbutjen dhe eliminimin e vështirësive me të cilat ballafaqohen fëmijët në procesin e të nxënës.

Në këtë punim do të trajtohen në mënyrë të hollësishme shumë aspekte që ndërlidhen me mësuesin e diferencuar si dhe strategjitë e saj, me qëllim të zbutjes apo eliminimit të vështirësive specifike në të nxënë të fëmijëve, gjithë ashtu rëndësi e veçantë do t'i jepet edhe trajtimit të problematikave që janë në korrelacion me procesin e mësimit, si : procesi i të nxënës dhe teoritë më të njohura të tij, origjina si dhe shkaktarët e vështirësive në të nxënë, llojet e vështirësive në të nxënë, duke bërë klasifikimin e atyre me prejardhje biologjike si dhe atyre të krijuara në mjedisin shoqëror. Në vazhdimësi mbi bazën e tyre do të jepet një pasqyrë e modaliteteve të mësimit, e në veçanti do të fokusohemi në modalitetin e mësimit të diferencuar, përkatësisht në strategjitë e saj, të cilat

mundësojnë zbutjen si dhe eliminimin në tërësi të vështirësive që ballafaqohen fëmijët në procesin e të nxënës.

Edhe përkundër përpjekjeve që do të bëjmë për një trajtim meritore të strategjive të mësimdhënies së diferencuar, si dhe të vështirësive në të nxënë të fëmijëve, do të ishte e paarsyeshme të mendohet se do të mund të arrijmë këtë synim, pasi si strategjitë e diferencimit në mësimdhënie, ashtu edhe vështirësitë në të nxënë janë një mal i pafund dhe është e pamundur të trajtohen të gjitha.

Për ndriçimin e kësaj problematike shumë të ndjeshme, jam mbështetur në literaturën më bashkëkohore të viteve të fundit që trajton në mënyrë meritore këtë problematikë, në përvojën time gjatë punës me fëmijë të moshës së arsimit fillor, si dhe në punën time me studentë të cilëve edhe u kam ligjruar si lëndë: *Vështirësitë specifike në të nxënë*.

Punimi edhe pse trajton shumë nga çështjet e problematikes së vështirësive në të nxënë si dhe strategjive të mësimdhënies së diferencuar për eliminimin e vështirësive të lartpërmendura nuk mund të themi se ai është shterues dhe pa kufizime, dhe se çdo gjë është thënë rreth tij.

Prandaj do t'u isha shumë mirënjohës të gjithë atyre që e lexojnë këtë punim, sidomos mësimdhënësve që kanë një përvojë të begatë pune në procesin mësimor me fëmijë; do t'i inkurajoja pasi sugjerimet e tyre do të ishin shumë të mirëseardhura dhe do të më ndihmonin në ngritjen e cilësisë së trajtimit të problemeve shkencore, si dhe në përsosjen time profesionale.

Krejt në fund ky studim mund të ndihmojë për të informuar Fakultetin e Edukimit rreth njohurive për strategjitë e larmishme të mësimdhënies së diferencuar që duhet ta njohin dhe ta zotërojnë mësimdhënësit e rinj.

Studimi është shumë domethënës, sepse përzgjedhja dhe përdorimi me mjeshtëri i strategjive të mësimdhënies së diferencuar mësimdhënësve të arsimit fillor, ua mundëson zbutjen dhe eliminimin në tërësi të vështirësive në të nxënë të fëmijët, duke ua mundësuar një të nxënë të efektshëm.

Ky studim shton mjeshtëri në mësimdhënie literaturë kërkimore dhe siguron të dhëna për të informuar kërkimin e ardhshëm. Të dhënat e gjetura prej studimit mund të na çojnë në studimet e një shkalle më të gjerë rreth problematikës që po trajtojm.

2.2. TË NXËNIT, PËRKUFIZIMI DHE TEORITË E TË NXËNIT

2.2.1. Të nxënit

Njerëzit gjatë procesit të tyre të zhvillimit përdorin forma, rrugë si dhe mënyra të ndryshme të të nxënit. Edhe përkundër vështirësive që ata hasin në këtë proces, i cili është i vështirë dhe kompleks, kur ata orientohen saktë të nxënit lehtësohet dhe në këtë mënyrë arrihen objektivat e parapara. Ky është një hap i cili siguron ecuri pozitive për të gjithë, pavarësisht dallimeve që kanë njerëzit.

Pra, sa më të qarta që t'i kesh objektivat që synon të arrish, aq më lehtë do të gjesh dhe do zbatosh mënyrat dhe format e të nxënit produktiv për secilin individ dhe rast. (The Handbook of private schools. 1994: 66)

Në këtë fushë, studiues dhe hulumtues të ndryshëm pas shumë vëzhgimeve dhe eksperimenteve me fëmijë, nxënës e studentë kanë arritur të përcaktojnë dy natyra të ndryshme të të nxënit.

Këto nuk mund të jenë parime të fiksuara, përkundrazi herë-herë ato janë të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën dhe as që mund t'i dallosh veprimet e secilës mënyrë të të nxënit te njerëz të ndryshëm.

Kjo ndodhë për të vetmen arsye të lidhjes së të nxënit me shumë faktorë, si :

- Trashëgimia (biologjike, gjenetike, familjare, kulturore, sociale);
- Mjedisi (familja, vendi ku rritet, mjedisi shoqëror);
- Shkolla (mjedisi i shkollës, kultura e komunikimit, kërkesat e shkollës, arritjet në shkollë etj);
- Orientimi në jetë (profesioni, krijimi i familjes, përballimi i sfidave në jetë etj);

- Nevojat gjatë gjithë jetës (njeriut i lindin kërkesa dhe nevoja gjatë tërë jetës së tij, andaj përmbushja e tyre është një përvojë e të nxënit)

(Kaliqi, F. 2006: 35)

Duke u mbështetur në konstatimet e lartpërmendura vijmë në përfundimin se natyrat e të nxënit në përgjithësi mund t'i klasifikojmë në :

- a) Natyra surrealistike e të nxënit dhe
- b) Natyra tërësore e të nxënit.

Natyrë tërësore – Ka të bëjë me aftësitë për të nxënë që shfaq një individ i caktuar përmes veprimtarive të tilla që lidhen me shqyrtimin e të gjitha çështjeve dhe problemeve që ka tema. Këta njerëz që kanë këtë natyrë të të nxënit e shohin objektin e të nxënit në tërësinë e vet, pra nuk merren me elemente të ndarë të tij, por nisen nga më interesantja që i tërheq, zbulojnë metoda e shkaqe të ndryshme për të, duke arritur që në mënyrë të përgjithësuar të nxjerrin përfundime të cilat janë logjike dhe të kuptueshme. Ky lloj të nxënit nga studiues shumë të njohur të kësaj problematike është emërtuar si „*Të nxënë me logjikë*”

Natyrë surrealistike - Është e kundërta e tërësore. Ajo i ngjan radhës së punës, sistematizimit, gradualitetit, si dhe procedurave të sigurta që një nga një ndjek individi për të arritur në njohjen e plotë të problematikës që studion .

Në qoftë se bëhen gabime në përcaktimin e hapave për studim të problematikës, ndodhë të mos arrihet objektivi i të nxënit. Këtë lloj të nxëni studiuesit e kanë definuar si „*Të nxënë veprues*”.

Për përcaktimin sa më të qartë të procesit të të nxënit janë shfaqur edhe shumë teori, të cilat e trajtojnë këtë proces në forma të ndryshme.

2.2.2. Përkufizimi i të nxënit

Njeriu mëson prej lindjes së tij dhe vazhdon deri në përfundim të jetës.

(*Teaching Process in Secondary School. 1996:41*)

Ky proces ka domethënie të gjerë. Ai është ndryshim paravajtës i individit, proces i ndryshimit të sjelljes dhe veprimeve të njeriut i shkaktuar nga faktorë të jashtëm dhe të brendshëm.(*Fullani, M. 2003: 6*). Në bazë të të nxënit njeriu zotëron gjithë atë që nuk e sjell me vete me lindjen e tij (trashëgiminë). Të nxënit është proces i pavarur, është proces intelektual i individit (nxënësit), është aktivitet intelektual e psikomotorik me anën e të cilit përvetësohen dituritë, shkathtësitë e shprehitë, të cilat ndryshojnë sjelljet e përgjithshme. Ai është „proces aktiv dhe i pavarur i secilit që nxë dhe, si i këtillë konsiderohet se është faktori kryesor i ndryshimit të veprimtarisë së individit. Pra, „të nxënit është një ndryshim i brendshëm në një person, formimi i lidhjeve të reja ose potenciali për reagime të reja”. Të nxënit është kështu një ndryshim i qëndrueshëm në aftësitë e një personi (*Nushi, P. 1996: 98*). Ky përcaktim pranon se të nxënit është proces që ndodhë brenda një personi (pikëpamja kognitive), por gjithashtu thekson rëndësinë e ndryshimeve në sjelljen e vëzhgueshme si tregues që të nxënit ka ndodhur (pikëpamja biheviore).

Çfarë përfshin më tej të nxënit?

- Të nxënit përfshin zhvillimin e vlerave, njohurive dhe shprehive;
- Të nxënit kërkon përpjekje dhe vetëdisiplinim;
- Nxënësit nxënë në mënyra të ndryshme dhe në kohë të ndryshme;
- Nxënësit nxënë prej të pyeturit dhe vendosjes së lidhjeve;
- Nxënësit duhet të shohin atë se çfarë janë duke nxënë.

Të nxënit përfshin zhvillimin e vlerave, njohurive dhe shprehive.

Vlerat e një shoqërie janë besimet që drejtojnë sjelljet e njerëzve dhe i japin kuptim dhe qëllim jetës së tyre. Ato ndikojnë në mënyrë të pashmangshme në ligje, zakone e tradita. Në shfaqjen e besimeve dhe sjelljeve në mjedisin ku ata janë rritur dhe veprojnë. Në këtë kuptim, në këto vlera kanë ndikim prindërit, institucionet edukative, mediat etj. Fëmijët dhe njerëzit përgjithësisht i zhvillojnë vlerat e tyre përmes ndërkomunikimit, ndërkohë që shkolla është faktor shumë i rëndësishëm për zhvillimin e tyre. Pranimi i vlerave nga nxënësit nxitet edhe me justifikimin se ato vlera i kanë praktikuar njerëzit e thjeshtë dhe heronjtë e kohëve të shkuara. Shumë njerëz veprojnë sipas mënyrës që ata kanë vepruar, sepse ata janë të bindur që ajo është mënyra sipas së cilës duhet vepruar. Nxënësit komunikojnë rreth vlerave të përcaktuara në kurrikul, në tekstet shkollore, përmes komunikimit të ndërsjellë, përmes standardeve të përcaktuara qartë; ndërsa mësuesit janë në rolin model për nxënësit dhe kanë një ndikim të madh në arritjet dhe sjelljet e tyre. Të nxënit kërkon përpjekje dhe vetëdisiplinim. Për t'u bërë pronë një shprehi, shkathtësi a dituri përgjithësisht kërkohet angazhim dhe vetëdisiplinim. Të gjithë nxënësit duhet të jenë të përgjegjshëm për përgjegjësitë dhe detyrat e tyre për të nxënit. Në të gjitha fushat e jetës funksionon një lidhje midis përpjekjeve dhe arritjeve e rezultatet pasojnë përmes përpjekjeve që zhvillohen në procesin e të nxënit. Nxënësit nevojitet të realizojnë një përpjekje të përhershme për të arritur qëllimet, të cilat u sjellin atyre kënaqësi dhe zhvillim intelektual etj.

Nxënësit nxënë në mënyra të ndryshme dhe në kohë të ndryshme

Secili person ka stilin dhe ritmin e vet të të nxënit, çdo nxënës është një individ unik që ka zgjedhur rrugët e tij të të nxënit. Secili e gjen kuptimin në përvojat jetësore përmes

shqisave dhe ka preferenca për ndonjërin nga shqisat. „Një fëmijë, i cili thotë se për ta kuptuar një gjë duhet që atë gjë patjetër ta shohë qartë”, ka preferenca vizuale.

Një fëmijë i cili për të kuptuar një gjë thotë se më parë atë duhet ta lexojë zëshëm, ka preferenca auditive. Një fëmijë i cili për ta kuptuar një gjë, patjetër duhet që ta prekë, ndjejë (fizikisht) atë send, ka preferenca kinestezike.

Për të nxënit sa më të suksesshëm dhe të mbështetur ndër të tjera, në preferenca të nxënësit nevojitet përdorimi i sa më shumë strategjive të të nxënit, sikurse që është e nevojshme koha dhe burimet e nevojshme për të arritur rezultatin e kërkuar, për të kuptuar esencën e gjërave, ndërsa „të kuptuarit nxitet përmes diskutimit dhe bashkëveprimit dhe fëmija inkurajohet të shprehë pikëpamjet e veta më mirë që të jetë në një mendje me të tjerët, të cilët mund të kenë pikëpamje të tjera.

(Bruner, J. 2003: 69)

Nxënësit nxënë prej të pyeturit dhe vendosjes së lidhjeve

Procesi i të nxënit gërsheton në vetvete kërkime për të kuptuarit e gjërave. „Nxënësit duhet të eksplorojnë me një thellësi të madhe një serë shembujsh të arsyeshëm, me qëllim që të kuptojnë, se si vepron dhe mendon njeriu sipas mënyrës së një shkencëtari, gjeometri, artisti apo historiani.” (Gardner, H. 2003: 116). Kjo realizohet përmes shtrimit të pyetjeve të niveleve të ndryshme të cilat nxisin dhe zhvillojnë proceset e të menduarit të nivelit të lartë, ndërsa, kurrikuli dhe mësimdhënësi duhet të inkurajojnë këtë lloj të nxëni dhe të ndihmojnë atë proces përmes të cilit nxënësit: *të shohin lidhjet mes njerëzve, gjërave, ngjarjeve, proceseve dhe ideve.*

Nxënësit duhet të shohin atë se çfarë ata janë duke nxënë

Është e nevojshme që nxënësit të shohin atë se çfarë po nxënë dhe të kuptojnë të nxënëit e tyre si një marrëdhënie midis angazhimit që ndërmarrin ata në shkollë dhe përvojave të tyre të kërkimeve dhe qëllimeve. Mësimdhënësi duhet të rekomandojë, duke vendosur lidhjet e përshtatshme të nxënësve të cilët kanë mospërputhje në atë proces dhe t'i ndihmojë në ato çështje ku ata mund të mbesin prapa.

2.2.3. Teoritë më të njohura të nxënëit

Teoritë e të mësuarit shpjegojnë faktet, ligjet dhe parimet në procesin e të nxënëit. Në kuptimin më të gjerë, këto teori do të duhej të ishin përgjithësime pikëpamjesh për të mësuarit që dalin nga rezultatet e gjurmimit të këtij procesi. Autorë të ndryshëm, numrin e madh të teorive të të nxënëit i grupojnë në disa llojesh, sepse konsiderohet që secila prej tyre ka vlerë brenda një kontesti të caktuar; po ashtu nuk ekziston një teori e vetme që mund të shpjegojë se si formohen parimet apo si mbahen mend faktet, si dhe të shpjegojë se njeriu mund të përvetësojë një definicion të ndërlikuar dhe abstrakt në një fushë të caktuar.

„Rëndom në përmbajtjen e përkufizimeve që i bëhen të nxënëit nga çfarëdo këndvështrimi qoftë, vërehen disa elemente bazë të cilat e përbëjnë nocionin të nxënë, ato janë: *ndryshimi* dhe *përvoja*”. Mbi bazën e këtyre proceseve teoritë e shumta për të nxënëit sistemohen në shumë grupe, por ne do ta vëmë theksin vetëm në teoritë më të njohura të të nxënëit " (Zisi, A. 2003: 40)

Teoria bihejvioriste

Bihejviorizmi është një traditë kërkimore që fokusohet në vrojtimin e sjelljeve dhe shpeshherë në përjashtimin e ndodhive mendore, apo përpjekjeve për të përcaktuar se si përforsimet apo ndëshkimet formojnë sjelljet në një mjedis të caktuar. Përfaqësuesit themelorë të kësaj rryme ishin Skinner dhe Ganje (Skinner, Ganje), edhe pse ky i fundit më vonë u konvertua në psikolog konjitivist. Ky fakt pasqyrohet më qartë në teorinë e tij të të nxënit. Si teori bihejviorizmi u themelua nga Xhon B. Uatson në fillimet e shekullit të XX. Ky është formulimi më i hershëm i një teorie të të nxënit, të paktën në shoqërinë perëndimore. Në dekadat e mëvonshme u zhvilluan varietete perspektivash përfshirë punën e Skinnerit, Hall, Gathri, Tollman, Thorndaik etj.

Nga perspektiva bihejvioriste tre hipoteza mbahen si të vërteta. *E para* që fokusi vihet më shumë në vëzhgimin e sjelljes se në proceset e brendshme konjitive. Nëse i mësuari ndodhë, atëherë ka një formë të caktuar të sjelljes së jashtme që mund të vëzhgohet. *E dyta* është se formuesi i të nxënit dhe i sjelljes është mjedisi dhe jo karakteristikat individuale.

Së treti parimet e vazhdimësisë dhe të përforsimit janë themelore në shpjegimin e procesit të të nxënit. Teoria bihejvioriste është thelbësore në shumë praktika arsimore, përfshirë edukimin e të rriturve. Skinner, një nga përfaqësuesit më me zë, besonte se qëllimi përfundimtar i arsimit ishte trajnimi i individëve për të pasur sjellje, të cilat do të siguronin mbijetesën e tyre personale, si dhe mbijetesën e kulturave apo të specieve të ndryshme. Roli i mësimdhënësit në këtë perspektivë ishte sigurimi i një mjedisi, i cili theksonte sjelljet e dëshiruara dhe shuante sjelljet e padëshiruara. Praktikantët mësimore, të cilat kanë këto nocione në thelbin e tyre përfshijnë hartimin sistematik të mësimdhënies, objektivat bihejvioriste dhe të performancës, mësimdhënie të programuar, mësimdhënie

të bazuar në kompetenca dhe përgjegjësi të mësimdhënësit. Trajtimi për aftësitë dhe zanatet zakonisht ndikohet shumë dhe konceptohet i njëvlershëm me të nxënin dhe përforcimin e „përgjigjeve dhe sjelljeve të duhura

(<http://tip.psychology.org/theories.html>) Bihejviorizmi në përgjithësi është një këndvështrim global, i cili supozon që nxënësi është pasiv dhe vetëm i përgjigjet stimujve të mjedisit. Nxënësi e fillon procesin e të nxënit duke qenë një „tabula rasa” dhe sjellja e tij formohet përmes përforcimeve pozitive dhe negative. Të dy këto lloj përforcimesh shtojnë *probabilitetin* që sjellja e mëparshme mund të përsëritet sërish. Në të kundërtën, ndëshkimi qoftë pozitiv apo negativ ulë mundësinë që sjellja e mëparshme të ripërsëritet. Të nxënit është përcaktuar më shumë si një ndryshim në sjellje nga ana e nxënësit.

Kushtëzimi operant (Skineri)

Kjo është një teori bihejvioriste e bazuar mbi idenë thelbësore që të gjitha sjelljet që përforcohen, tentojnë të vazhdojnë, ndërsa sjelljet që ndëshkohen do të ndërpriten. Kjo teori e Skinnerit u ndërtua mbi bazën e teorisë së refleksit të kushtëzuar klasik të Ivan Pavlovit. Terma kryesorë të kësaj teorie përbëjnë ato stimul – përgjigje, përgjigje vullnetare, përforcim. Një kushtëzim operativ mund të përshkruhet si një proces i cili tenton të modifikojë sjelljen përmes përdorimit të përforcimeve pozitive dhe negative. Përmes kushtëzimit operativ, një individ e lidh një sjellje të caktuar me një pasojë të caktuar. Për shembull, prindërit i shpërblejnë me ndonjë dhuratë notat e mira të fëmijës. Një mësues zakonisht i jep pikë më shumë nxënësve që sillen më mirë dhe janë të qetë. Kjo perceptohet qartë nga nxënësit të cilët e kuptojnë që nëse ata vullnetarisht do të bëhen më të qetë dhe do të sillen më mirë, do të fitojnë edhe më shumë pikë. Termi kushtëzim operativ lindi nga bihejvioristi Skinner, i cili besonte që personi duhet të

fokusohet në shkaqet e jashtme dhe të vrojtueshme të sjelljes. Sipas tij përforcimet vinin në dy forma: pozitive dhe negative, (Skinner. 1953). Përforcimet pozitive janë ngjarje që favorizojnë individin pas shfaqjes prej tij të një sjelljeje të dëshiruar.

Ato mund të vijnë në formën e çmimeve, lëvdatave, shpërblimeve etj. Përforcimet negative karakterizohen zakonisht nga mohimi i një rezultati të padëshiruar dhe jo të pëlqyeshëm, që ka të bëjë me një sjellje të caktuar. Një përgjigje pozitive përforcohet, ndërsa ajo që konsiderohet si negative mënjanohet. Qëllimi në të dyja rastet është rritja e cilësisë dhe përmirësimi i sjelljes (Rot, N. 1968: 106)

Konstruktivizmi si teori e të nxënësve

Konstruktivizmi si një teori apo orientim, e pozicionon të mësuarin si një proces aktiv dhe konstruktiv. Nxënësi është një ndërtues informacioni. Njerëzit në mënyrë aktive ndërtojnë apo krijojnë perceptimet e tyre subjektive ndaj realitetit objektiv. Informacioni i ri lidhet vazhdimisht me atë ekzistues, ndaj përfaqësimet mendore apo konceptimet, janë subjektive. Ndër kontribuuesit më të rëndësishëm të kësaj teorie konsiderohen Vigotski, Piazheja dhe Bruneri. Ndërsa praktikat konstruktiviste të mësimdhënies njihen me emërtimet:

- **Të mësuarit mbi bazën e problemeve;**
- **Të mësuarit përmes praktikës konjitive;**
- **Të mësuarit në bazë të kërkimit dhe zbulimit;**
- **Të mësuarit e bazuar në projekte.**

Si një reagim ndaj qasjeve didaktike të të mësuarit në kontekstin e teorisë bihejvioriste apo të të mësuarit të programuar, konstruktivizmi thekson që të mësuarit është më shumë, një proces aktiv dhe kontekstual i krijimit të njohurive sesa i përfitimit të tyre.

Nxënësit në mënyrë të vazhdueshme i provojnë këto hipoteza përmes marrëdhënieve sociale. Çdo njeri ka një interpretim të ndryshëm dhe një ndërtim të veçantë të procesit të njohurive. Ai apo ajo mbart më vete eksperiencat e kaluara dhe faktorët kulturorë në një situatë të caktuar. Diçka që mund ta bëjë konstruktivizmin e komplikuar për t'u kuptuar është fakti që ngjan edhe me një rrymë filozofike dhe me një sërë praktikash të mësimdhënies. Njerëzit mund t'i përdorin të dyja këto kuptime të fjalës konstruktivizëm njëkohësisht, por shpesh pa qenë shumë të qartë nëse nënkuptojnë njërin apo tjetrin. Si rrymë filozofike, konstruktivizmi sugjeron që edhe pse ka një botë reale, nuk ka kuptim të qenësishëm në të. Kuptimi i jepet nga njerëzit dhe nga kulturat

(Dragoti, E. 1999: 265) Për shembull, një individ që ndjek filozofinë konstruktiviste mund të thotë që nuk ka asgjë të qenësishme e të saktë në mënyrën se si ne i klasifikojmë qeniet e gjalla: sipas specieve apo sipas gjinive. Ky sistem klasifikimi është një shpikje njerëzore dhe për këtë arsye është subjekt rishikimi apo zëvendësimi. Prandaj kur ky sistem kualifikimi jepet në mësim, duhet gjithashtu të theksohet që ai nuk përbën një fakt konkret, por është një sistem aktual konvencional i pranuar nga shkencëtarët. Në trajtimin e këtij argumenti, duhet të flitet edhe për procesin e krijimit të një sistemi të klasifikimit dhe jo thjesht për produktin apo konkluzionin e fundit. Nëse konstruktivizmi do merrej si një seri praktikash të mësimdhënies, ai do të favorizonte proceset ndaj produkteve përfundimtare dhe konkretisht:

- *Një zbulim të udhëhequr, ndaj të mësuarit pasiv;*
- *Situata mësimi autentike dhe të mbartura në realitet ndaj situatave artificiale dhe abstrakte;*
- *Një portofol detyrash kursi ndaj provimeve me zgjedhje të shumëfishtë, etj*
(<http://tip.psychology.org/theories.html>)

Pse është i rëndësishëm të bëhet dallim midis konstruktivizmit si rrymë filozofike si epistemologji për të qenë më të saktë dhe, konstruktivizmit si një sërë praktikash të mësimdhënies? Kjo sepse një person mund të jetë konstruktivist në filozofi, por jo gjithmonë përdorues i metodave të mësimdhënies konstruktiviste.

Për shembull, ai mund të besojë si individ që njerëzit duhet ta ndërtojnë vetë njohurinë e tyre dhe të objekteve në botën fizike, (dhe të jem pasues i konstruktivizmit si rrymë filozofike), por mund të zgjedhë që të përdorë qasje relativisht didaktike për disa lloje të të mësuarit, sepse ato ndihmojnë në përshpejtimin dhe cilësinë e punës, (duke iu shmangur konstruktivizmit si teori e të mësuarit). Nga ana tjetër, nëse dikush përqafon një filozofi objektive, mund të arrijë në konkluzionin se qasjet konstruktiviste në metodologjinë e mësimdhënies janë të përshtatshme për fushat e njohurive që janë tepër divergjente apo të ndryshueshme si artet, literatura, etika etj. A mund të imagjinohet mësimdhënia e një kursi të etikës në mënyrë didaktike?

Do të ishte absurde, për faktin se sensi i etikës është diçka që e ka në dorë vetë nxënësi për ta zhvilluar, ndërsa detyra e kursit ka si synim vetëm të japë një mundësi për ta drejtuar apo udhëhequr këtë formim të këtij sensi etik.

Ndikimi i teorive konstruktiviste në mësimdhënie

Konstruktivizmi sigurisht nuk lindi nga asgjëja. Ai lidhet me një sërë kontributesh dhe idesh nga fusha të ndryshme kulturore si shkencat e edukimit, filozofia, sociologjia, psikologjia. Në tërësinë e tyre, teoritë konstruktiviste të të mësuarit përfshijnë: *qasjet shkencore kualitative dhe natyrore*, gjetja e kuptimit në gjërat e veçanta apo në detajet e veçanta në krahasim me ato të përgjithshme. Ka një interes në rritje në këto forma kërkimi, sepse ato mbështetin nocionin konstruktivist, se ajo që është e veçantë (te njerëzit, ngjarjet apo institucionet), është po aq e rëndësishme sa ajo që mund të përgjithësohet për ta.

Të mësuarit konstruktiv sipas situatave

Të mësuarit në një mjedis natyror duhet të jetë krejt i ndryshëm nga i mësuarit në shkollë. Shumë psikologë kanë theksuar se detyrat tipike të të mësuarit në shkollë janë larg nga lloji i të mësuarit që bëhet jashtë mjediseve formale institucionale. Për këtë arsye mësimdhënësit kanë kërkuar e kërkojnë mënyra të ndryshme për ta bërë të mësuarin në shkollë sa më autentik. Konstruktivizmi parashikon që njohuria është e ndërtuar në mënyrë unike për çdo individ edhe pse shpeshherë ajo ndërrohet përmes një procesi të negociimit social. Nuk ka asnjë realitet të vetëm, por edhe nëse ai ekziston, në thelb është i panjohur dhe ne mund të sillemi sikur nuk ekziston.

Argumente dhe kundërargumente për konstruktivizmin

Argumente: Konstruktivizmi thekson që të nxënit është i pakufishëm, dhe jo subjekt i analizave të favorizuara nga objektivistët, me përjashtim të çështjeve më të çuditshme. Gjërat mund të njihen nga një shumëllojshmëri karakteristikash dhe sisteme shenjash (matematikore, vizuale, verbale, muzikore, trupore etj), nga një varietet metaforash dhe

deri diku nga shkallë të ndryshme të vetëdijes mbi proceset dhe mënyrat që përdoren apo ndiqen në ndërtimin e njohurive. Roli i arsimit sipas një këndvështrimi konstruktivist, është t'u tregojë nxënësve si të ndërtojnë njohuritë, të promovojnë bashkëpunimin me të tjerët dhe të tregojnë perspektivat e ndryshme që mund të sillen në një problem të veçantë. Kjo sjell dy përfitime paralele: nga njëra anë arrihet në pozicione të vetëzgjedhura ndaj të cilëve ata mund të gjejnë e ta bashkëngjisin vetveten, ndërkohë që nga ana tjetër pranohen edhe këndvështrimet e tjera me të cilat ata mund të mos bien dakord.

Kundërargumente: Sipas kësaj është e pamundur dhe e kotë të përcaktohen objektivat e veçanta të të nxënësve, pasi kuptimi i dukurive apo i sendeve gjithmonë, është i veçantë për individin dhe i negociuar. Ky është një pozicion shumë ekstrem, sepse ka shumë raste ku të kuptuarit e përbashkët apo ai që përfaqësohet nga shumë veta, jo vetëm është i mundshëm, por edhe i domosdoshëm. I tillë është p.sh. tingulli i shkronjave të veçanta të një alfabeti kur mësohet të lexohet, zgjidhja e ekuacioneve kur ato mësohen, përvetësimi i kodit rrugor apo përdorimi i makinerive të ndryshme. A mund që çdo nxënës të ketë pozicion të vetëpërcaktuar në lidhje me këto situata apo mbi kuptimin e tyre? A duhet p.sh. shoferët të kenë interpretime të vetëzgjedhura të dritës së kuqe në trafik? Anashkalimi i objektivitetit të çështjeve të ndryshme është rreziku më i madh konstruktivizmit radikal.

Teoria e konjitivizmit

Teoritë kognjitive të të nxënësve lidhen me proceset që zhvillohen brenda trurit dhe sistemit nervor gjatë kohës që një nxënës mëson. Nxënësi në teorinë konjitiviste shihet si një përpunues informacioni. Konjitivizmi, në vitet 60-ta, zëvendësoi bihejviorizmin si

orientim kryesor i teorive të të nxënit. Proceset mendore si: të menduarit, kujtesa, njohuritë apo zgjidhjet e problemeve, duhet të zbulohen. Njohuritë mund të shihen si skema apo si struktura simbolike mendore. Të nxënit përcaktohet si një ndryshim në skemat e nxënësit. Në ndryshim nga bihejviorizmi, në këtë teori, njerëzit nuk janë „kafshë” të programuara, që u vetëpërgjigjen stimujve të mjedisit. Përkundrazi, njerëzit janë qenie racionale që kërkojnë një pjesëmarrje aktive në mënyrë që të mësojnë, ndërsa veprimet e tyre janë pasoja të të menduarit. Ndryshimet në sjellje vrojtohen, por ato konsiderohen vetëm si një indikacion i asaj që ndodh në trurin e nxënësit. Kognjitivizmi përdor metaforën „mendja e njeriut është si kompjuter, ku informacioni futet, përpunohet dhe më pas dalin në rezultatet e caktuara”. Sipas kësaj perspektive, njerëzit e përpunojnë informacionin në mënyrë aktive dhe i mësuari ndodh përmes përpjekjeve të vetë individit. Proceset e brendshme mendore përfshijnë dhënien, organizimin, ruajtjen, marrjen dhe gjetjen e lidhjeve mes informacionit. Informacioni i ri lidhet me dijet e vjetra, me skemat dhe tekstet e vjetra. Të gjitha qasjet e ndryshme konjitive theksojnë mënyrën se si përpunohet informacioni. Por vetëm në vitet pas luftës së Dytë Botërore, teoritë e kognjitivizmit filluan të marrin rëndësinë e duhur.

Psikologët e shkollës Geshtalt ishin të parët që sfiduan këndvështrimin bihejviorist.

Ata kritikuan bihejviorizmin për tendencat e zvogëlimit dhe shprehën bindjen që kjo teori ishte shumë e varur nga sjelljet e jashtme për të shpjeguar të mësuarit. Nga mesi i shekullit XX, teoritë e Geshtaltit dhe puna e Uerthamerit, Kohlerit, Koffkas dhe Levinit paraqitnin një konkurrencë të madhe ndaj bihejviorizmit si teoria e vetme e të mësuarit, e pranuar deri në atë kohë.

Teoritë e Geshtaltit theksonin perceptimin, intuitën, dhe dhënien e kuptimit të ngjarjeve e fenomeneve si elementet kryesore të të nxënit. Individit shihej si një organizëm

perceptues, i cili organizonte, interpretonte dhe u jepte kuptim ngjarjeve që mbeteshin në koshiencën e tij. Dhënia kuptim, ngjarjeve dhe fenomeneve ishte një koncept themelor. Nxënësi u jepte kuptim gjërave nëse mendonte për to. *Për geshaltistët, individualiteti i nxënësit dhe proceset e tij të brendshme mendore janë thelbësore.* Zhan Piazhe që u influencua nga të dyja shkollat e mendimit propozoi që strukturat e brendshme konjitive të një personi ndryshojnë si rezultat i ndryshimeve zhvillimore në sistemin nervor dhe si rezultat i ekspozimit ndaj një varieteti eksperiencash dhe mjedisesh të cilët i përmbajnë ato.

Kërkimi bashkëkohor në teorinë konjitive të të nxënësit fokusohet në përpunimin e informacionit, kujtesën, metakonjitivizmin, teorinë e transferimit, simulimet kompjuterike, inteligjencën artificiale dhe në modelet matematike të të nxënësit. Ausubeli, Bruneri dhe Ganje janë klasifikuar si teoricienët bashkëkohorë të konjitivizmit. Secili prej tyre thekson aspekte të ndryshme të funksionimit konjitiv të vetë individit apo në kontekstin e grupeve. Teoritë konjitive janë shumë të ndryshme nga njëra-tjetra, por të gjitha kanë si pikë të përbashkët rëndësinë e proceseve të brendshme mendore të personit që mëson. Në këtë pikëpamje, tre pionierët e mësipërm të psikologjisë dhe teorive konjitive, Bruneri, Ausubeli dhe Ganje ndanin ide të përbashkëta.

Në ndryshim nga Piazheja, ata nuk u ndalën aq shumë në theksimin e perspektivës së zhvillimit të individit. Punimet e tyre në këtë fushë u bënë autoritare në vitet e 60 dhe 70-të të shekullit të kaluar. Dhe me gjithë perspektivat e ndryshme ndaj të mësuarit secili solli kontribute të rëndësishme në modelin e përgjithshëm të të nxënësit njerëzor. Në ndryshim nga bihejvioristët, të cilët nuk e konsideronin rëndësinë e njohurive të mëparshme, Ausubeli mori në konsideratë dhe vlerësoi impaktin e të nxënësit të mëparshëm në fitimin e njohurive të reja, duke zbuluar edhe mekanizmin e organizmit

të avancuar të njohurive. Puna e Brunerit në kategorizimin dhe formimin e koncepteve parashtrori edhe modelet se si nxënësi e merr informacionin nga mjete. Ganje e perceptoi të nxënit dhe mësimdhënien si një seri stadesh, duke përdorur për këtë qëllim hapat konjitive të kodimit, ruajtjes, marrjes, dhe transferimit të informacionit. Përpunimi konjitiv i informacionit i njohur si CIP përpiket të shpjegojë se si përpunohet, ruhet dhe përdoret informacioni që merret përmes shqisave. Teoritë që ndjekin këtë paradigmë janë teoria e përpunimit konjitiv të informacionit, Ausubeli dhe teoria e skemës.

Hyrje në përpunimin konjitiv të informacionit (PKI). Në ndryshim nga teoritë e tjera që janë trajtuar deri tani, procesimi ose përpunimi konjitiv i informacionit nuk lidhet me punën e një teoricieni të veçantë, por me kontributet teorike dhe punën e disa teoricienëve, që kanë të përbashkët një teori kryesore në punën e tyre: preokupimin ndaj sjelljeve të vrojtueshme. Edhe pse si bihejvioristët, teoricienët e PKI-së janë të angazhuar në studimin e këtyre sjelljeve, në kundërshtim me ta, ata përdorin këto sjellje për të dalë në konkluzione rreth proceseve mendore që ndodhin, por që nuk mund të vëzhgohen drejtpërsëdrejti. PKI-ja merret me proceset bazë mendore, sidomos me ato si i perceptojmë dhe mbajmë mend ngjarjet dhe informacionin. Këtu futen aftësi të nivelit të lartë, siç janë zgjidhja e problemeve dhe të menduarit kritik. Në këtë teori studiohet kujtesa dhe komponentët bazë të saj: regjistri i shqisave, kujtesa afatshkurtër apo ajo që punon dhe kujtesa afatgjatë.

Regjistri i shqisave- Në mënyrë që diçka të shkojë në kujtesën afatgjatë duhet fillimisht të regjistrohet nga ne. Kuptimi të cilin ua veshim përshtypjeve të fituara nga shqisat varet nga njohuritë tona dhe konteksti mbi të cilin ne përjetojmë diçka. Ndonëse të gjithë përjetojmë ngjarje apo dukuri të jetës së përditshme, vëmendja jonë mund të jetë shumë selektive.

Mund të lexojmë një gazetë me televizorin e hapur në sfond dhe në një moment, papritur, konstatojmë që lajmi që po transmetohet është një vazhdim apo shpjegim i asaj që po lexojmë në gazetë. Në këto kushte ndërpresim dëgjimin e lajmeve, meqenëse informacionin që transmetohej, sapo e kishim lexuar në gazetë dhe, prandaj i kushtuam edhe vëmendje. Kështu përshtypjet e fituara nga shqisat lidhur me procesin e ngjites, regjistrohen në kontekstin gjuhësor në të cilin përdoret ky term. Të ngjitësh shkallët dhe të ngjitësh faqet e grisura të një libri, janë dy gjëra krejt të ndryshme dhe, pavarësisht nga përdorimi i të njëjtit verb (ngjis), ato perceptohen në mënyra të ndryshme, në përputhje me informacionin e dërguar nga shqisa jonë e të parit.

Kujtesa afatshkurtër - Pas një përshtypjeje të regjistruar nga ana e shqisave, ajo kalon në kujtesën afatshkurtër ose në kujtesën që punon. Kapaciteti i kujtesës afatshkurtër është relativisht i kufizuar. Në të njëjtën kohë, në kujtesën afatshkurtër, ne mund të mbajmë mend vetëm 7 pjesë informacioni. Madhësia e pjesës së informacionit është relative dhe jo absolute. Mund të kemi vështirësi të menaxhojmë 7 fjalë të reja në një gjuhë që nuk e njohim, gjë që nuk e kemi problem ta realizojmë në gjuhën amtare. Ndryshimi këtu qëndron në faktin se fjalët e huaja janë të pakuptimta për ne, ndërsa fjalët në gjuhën tonë kanë kuptim dhe nuk kërkojnë shumë vrarje truri. Ajo që ngjet me informacionin kur ai është në kujtesën që punon është se, kjo e fundit vendos nëse do të ruhet dhe si do të ruhet ky informacion në kujtesën afatgjatë. Nga kjo pikëpamje ne mundemi ta mbajmë informacionin në kujtesën afatshkurtër për aq kohë sa ta ripërsëritim atë. Kështu ngjet me numrat e telefonit dhe mbajtjen mend të tyre pasi i kemi përdorur për një telefonatë. Në mënyrë që informacioni të regjistrohet në kujtesën afatgjatë, ka nevojë që të kodohet në një lloj mënyre. Kodimi arrihet përmes trukeve të kujtesës me të cilat mbajmë mend

emrat apo numrat. Shumë kërkues janë të befasuar ngase këto truke dhe nga mënyra si punon kujtesa në ruajtjen e informacionit.

Nga ana tjetër, këto strategji nuk parapërdoren më në kornizat e mësimdhënies në ditët e sotme, pasi mbajtja mend përmendësh e informacionit nuk konsiderohet më si një rezultat efektiv i të nxënies. Në disa terma të tjerë, strategjitë e kodifikimit të cilat funksionojnë sot, janë ato të cilat theksojnë kuptimin e gjërave. Një mënyrë për ta bërë këtë është organizimi i tekstit në mënyrë të tillë që lidhja mes ideve kryesore dhe atyre më pak të rëndësishme të jetë më e qartë. Për këtë arsye përdoret edhe tabela e lëndës për të treguar marrëdhëniet mes koncepteve të ndryshme.

Kujtesa afatgjatë - Disa koncepte të rëndësishme të kujtesës afatgjatë janë si më poshtë:
Njohuria deklaruese dhe njohuria procedurale - Të dihet që Bill Klinton ka qenë president i SHBA-ve është komplet ndryshe nga të diturit apo njohuritë e organizimit të një fushate të suksesshme presidenciale. Në të njëjtën mënyrë mbajtja mend përmendësh e 7 hapave në një proces negociatash është shumë e ndryshme nga aftësitë për t'i përdorur ato hapa për të negociuar në mënyrë të suksesshme. Njohuria deklaruese mund të konceptohet si kujtesë për ngjarjet, ndërsa njohuria procedurale, si kujtesë e bazuar në informacionin verbal. Kujtesa e episodeve të një aksidenti të ndodhur, p.sh. 13 vjet më parë është kujtesë për ngjarjet, ose njohuri deklaruese, por vetëm një kujtesë semantike e faktit që Kristofor Kolombi shkeli në Amerikë në vitin 1492, mund të shërbejë si njohuri procedurale e bazuar në kujtesën për informacionin verbal.

Përfaqësimi verbal dhe imagjinar në kujtesë - Fjalët që kanë referencë konkrete mund të pikturohen ose mbahen mend më mirë sesa fjalët abstrakte. Nëse lexohet një listë me 30 fjalë dhe kërkohet të shkruhen menjëherë aq sa mund të mbahen mend, pritjet të kemi

sukses më shumë me renditjen e fjalëve që kanë referencë konkrete si katedrale, raki, balon sesa me fjalët abstrakte strategji, referencë apo kategori.

Tërheqja - Në arsim ndryshimi midis sjelljes ndërmend të diçkaje dhe njohjes së një detyre, është shumë i rëndësishëm. Një nxënësi mund t'i pëlqejë më shumë provimi me pyetje me zgjedhje të shumëfishtë, ku jepen disa alternativa përgjigjesh për një pyetje të caktuar sepse ato zakonisht kërkojnë një njohje të një termi apo të një përkufizimi, gjë që është më e lehtë nga ana konjitive sesa një provim i bazuar në ese, të cilat përfshijnë detyra të mbajtjes mend të informacionit.

Specifika e kodimit - Për kodimin e informacionit zakonisht përdoren informacione (shenja) të tërthorta. Kjo e lehtëson shumë procesin e të mbajturit mend afatgjatë. Kështu, nëse për një provim duhet riprodhuar një diagram të caktuar që shpjegon procesin e ndërtimit të teorisë, atëherë në versionin bosh të fletës së provimit, duhet të riprodhohen grafikisht hapat e njëpasnjëshëm të ndërtimit të diagramës me të njëjtën saktësi si origjinali. Por, nëse u kërkohet të paraqiten vetëm hapat e diagramës, sipas specifikës së kodimit, atëherë mund të përdoren informacione të tërthorta në formë shenjash. Kjo ndodh sepse forma e grafikut apo e diagramës me rrethin apo me shigjeta përdoret si një shenjë që shërben për të mbajtur mend informacionin.

Harresa - Disa teoricienë shprehen se ne, në të vërtetë, nuk harrojmë asgjë nga ato që regjistrohen në kujtesën tonë afatgjatë, me përjashtim të rasteve kur ka dëmtim të trurit. Nëse ndodh kjo, atëherë edhe kur harrojmë diçka, kjo ndodh për arsye se, ose informacioni nuk është koduar, ose ai është aty por ne nuk mundemi ta nxjerrim në pah. Kështu p.sh. numri i telefonit i përsëritur mjaft herë thjesht për të bërë një telefonatë,

harrohet sepse nuk futet asnjëherë në kujtesën afatgjatë. Ashtu si ka numra që regjistrohen në kujtesën afatgjatë dhe nuk harrohen asnjëherë.

Vigotski dhe teoria e tij e të nxënës social (përmes vëzhgimit)

Vigotski njihet si përfaqësues i teorisë së zhvillimit social, e cila argumenton që ndërveprimi social i paraprin zhvillimit dhe që ndërgjegjja dhe konjitivizmi janë produktet përfundimtare të shoqërimit dhe të sjelljes sociale. Teoria e të nxënës social e Vigotskit, pati një rëndësi të madhe në zhvillimin e mëtejshëm të teorisë së të nxënës. Në kundërshtim me Piagetin dhe të kuptuarin e tij të zhvillimit të fëmijëve, Vigotski ishte i bindur që të mësuarit social i paraprinte zhvillimit. Sipas tij ndërveprimi social luan një rol thelbësor në procesin e zhvillimit konjitiv. Duke ndjerë pamundësinë e trajtimit të zgjeruar të të gjithë dimensionit të veprës së Vigotskit, po njoftohemi këtu me parashtrimin e disa prej ideve të tij më kryesore:

- „Çdo funksion në zhvillimin kulturor të fëmijës shfaqet dy herë: herën e parë në nivel social, dhe herën e dytë, pak më vonë në nivel individual. Pra çdo funksion i zhvillimit kulturor, fillimisht shfaqet midis njerëzve (dhe ka karakter interpsikologjik) dhe më vonë brenda njeriut, (ku merr karakter intra-psikologjik)” (Vigotski, 1978).
- Person me njohuri më të mëdha konsiderohet çdokush që ka një kuptim më të zgjeruar apo një nivel më të lartë aftësish sesa nxënësi, lidhur me një detyrë apo koncept të caktuar. Zakonisht ky person përfaqësohet nga mësuesit, trajnerët apo edhe nga më të rriturit. Kjo nuk e përjashton faktin që persona të tillë mund t'i përkasin të së njëjtës klasë, apo mund të jenë persona më të rinj.

- Zona e zhvillimit të përafërt është distanca ndërmjet kapacitetit të nxënësit për të kryer një detyrë nën mbikëqyrjen, nën udhëheqjen e më të rriturve apo përmes bashkëpunimit dhe aftësisë së nxënësve për të zgjidhur problemin në mënyrë të pavarur. Sipas Vigotskit të nxënët ndodh në këtë zonë.
- Vigotski ruajti një këndvështrim më të zgjeruar të zhvillimit se sa teoricienët e tjerë. Pyetjet themelore të cilave ai u dha përgjigje kishin të bënin me :
 - a) Si i zhvillojnë njerëzit proceset e larta psikologjike, dhe
 - b) Si i përvetësojnë fëmijët funksionet konjitive që shfaqin më vonë në jetë?
- Zhvillimi individual nuk mund të kuptohet vetëm nëse ne kuptojmë mjetet dhe shenjat, të cilat i ndërmjetësojnë ato. Në format e larta të sjelljes së njeriut, individi në mënyrë aktive modifikon situatat stimuluese si pjesë e procesit të përgjigjes ndaj tyre.
- Nuk ka asnjë parim të veçantë që mund të jetë përgjegjës për zhvillimin, (në kundërshtim me konceptin e ekuilibrit të Piazhës).

Metodat e duhura për studimin e zhvillimit intelektual janë:

- 1) Theksimi i eksperimenteve apo vëzhgimeve në mjedise të veçanta apo në natyrë;
- 2) Krahasimi midis specieve të ndryshme;
- 3) Marrja parasysh e faktorëve social-historik që ndërmjetësojnë zhvillimin etj.

Origjina sociale e proceseve të larta mendore

Konteksti social është i rëndësishëm për Vigotskin sepse ai nuk është thjesht një variabël më shumë që duhet të merret parasysh, por një veprimtari shoqërore. Sipas tij është ndërveprimi midis individit dhe kontekstit social ku ai bën pjesë dhe jo vetë

individui ai që konsiderohet si njësia e duhur e analizës në psikologji. Zhvillimi nuk ecën drejt shoqërimit. Zhvillimi është biseda midis marrëdhënieve shoqërore dhe funksioneve mendore. Të gjitha funksionet më të larta burojnë si marrëdhënie aktuale mes individëve. Kështu, fëmija konverton marrëdhëniet sociale në funksione psikologjike përmes ndërhyrjeve ose përmes ndryshimit të një situatë stimuluese dhe të procesit të përgjigjes ndaj saj. Si rregull, ndërhyrja ndodh përmes një shenje apo një mjeti lidhës.

Më qartë mjeti është diçka që mund të përdoret në shërbim apo në funksion të diçkaje tjetër, ndërsa shenja „diçka” qëndron në vend të diçkaje tjetër (simbol, portret, etj). Gjuha përfaqëson përdorimin më të rëndësishëm të shenjave në përfitim të proceseve të larta psikologjike, sepse e çliron fëmijën nga kufizimet e mjedisit që e rrethon (ose nga dekontekstualizmi). Kështu, p.sh. një fëmijë i vogël mund të përgjigjet vetëm ndaj nevojave të tij imediate, apo ndjenjave të veta imediate si uria, etja, dhimbja, frika etj. por të rriturit mund ta përdorin gjuhën për të rregulluar sjelljen dhe mënyrën e komunikimit përtej

nevojave të tyre imediate apo mjedisit që i rrethon. Për shembull, në mëngjes zgjohemi dhe mund të duam një kafe, por vëmë re se ka mbaruar. Gjatë ditës në listën e gjërave që duhet të blejmë vëmë kafënë në listë. Përdorimi i kësaj shenje të shkruar na ndihmon ta rregullojmë sjelljen tonë edhe kur nuk përjetojmë nevojat imediate të mjedisit si p.sh. etja apo nevoja për kafeinë. Sipas Vigotskit, shumëllojshmëria e simboleve në kultura të ndryshme çon në ndryshime në nivelet e zhvillimit të funksioneve mendore. Kështu stadet universale të zhvillimit psikologjik në kultura të ndryshme, nuk mund të identifikohen.

Çdo funksion i lartë mendor në mënyrë të domosdoshme, kalon përmes një stadi të jashtëm në zhvillimin e tij, pasi siç është theksuar, ai është fillimisht një funksion social. Për shembull e folura egocentrike, është një e folur sociale në procesin e të menduarit të brendshëm. Ose një shembull tjetër është kategorizim i objekteve sipas funksioneve të ndryshme. Një kulturë mund t'i klasifikojë bimët sipas përdorimit të tyre, një tjetër sipas pamjes së tyre, një tjetër sipas vendit ku gjenden, etj. Edhe vetë fjalët janë stimuj socialë që mundësojnë që një individ të njohë vetveten, ashtu si mund të njohë dikë tjetër. Sipas Vigotskit, veprimtaria mendore njerëzore në instancë të fundit, përfaqëson një rast të veçantë të eksperiencës sociale.

Aplikimi bashkëkohor i teorisë së Vigotskit në mësimdhënie

Sipas Vigotskit, mësimdhënia duhet të udhëheqë zhvillimin human. Dhe po ashtu, të mësuarit duhet të konsiderohet si kufiri udhëheqës i zonës së zhvillimit të përafërt. Kjo zonë paraqet ndryshimin mes zgjidhjes së problemeve që një fëmijë është në gjendje të bëjë në mënyrë të pavarur dhe zgjidhjes së problemeve të cilën ai mund ta kryejë përmes bashkëpunimit apo udhëheqjes nga të tjerët. Zona e zhvillimit të përafërt përkufizon hapësirën në të cilën është duke ndodhur maturimi apo zhvillimi dhe sugjeron pikën e fokusit gjatë mësimdhënies.

Teoritë e Vigotskit paraqesin interes në të mësuarin në bashkëpunim. Mësimdhënia duhet t'iu mundësojë nxënësve situata autentike, në të cilat ata duhet të përpiqen për të zgjidhur dilemat që kanë. Kjo ngjet atëherë kur në një mjedis të caktuar shkollor, partnerët socialë të kenë nivele të ndryshme zhvillimi, në mënyrë që të veprojnë së bashku në zgjidhjen e problemeve. Vigotski është relevant ndaj koncepteve të mësimdhënies si „apprenticeship”, në të cilat mësimdhënësi apo një student më i

avancuar, ndihmon në strukturimin apo organizimin e detyrave në mënyrë të tillë që një nxënës më pak i avancuar, të punojë në to në mënyrë të suksesshme. Kjo ndihmon të sigurohet që në këtë bashkëpunim të ndërsjellë, ata do të ishin duke vepruar brenda zonës së tyre të zhvillimit të përafërt. Megjithatë në varësi të ndryshimit të tematikës, të projektit apo diskutimeve nga ana e mësimitdhënësit, mund të mos ketë vetëm role të pastra „mësimitdhënësi” apo „nxënësi”, por çdo nxënës mund të luajë rolin e „mësimitdhënësit apo instruktorit” gjatë përfundimit të projektit apo gjatë orës së mësimit. Një aplikim tjetër bashkëkohor i teorisë së Vigotskit është **të mësuarit reciprok**, i përdorur me qëllim të përmirësimit të aftësive të nxënësve për të mësuar nga tekstet. Sipas kësaj metode mësimitdhënësi dhe nxënësi duhet të bashkëpunojnë në përvetësimin dhe praktikimin e katër aftësive thelbësore: **përmbledhjes, pyetjes, sqarimit dhe parashikimit**. Rrjedhojë imediate e përdorimit të kësaj metode është ajo që roli i mësimitdhënësit në proces, me kalimin e kohës, reduktohet. Implikimi tjetër i rëndësishëm i teorisë së Vigotskit ka të bëjë me **matjen e performancës së nxënësve**. Ai nënvizonte që testimi individual mund të japë vetëm një pasqyrë të pjesshme të aftësive të nxënësit, meqenëse nuk merr parasysh zonën e zhvillimit të përafërt. Vigotski u fokusua **në lidhjet mes njerëzve dhe në kontekstet socio-kulturore në të cilat ata veprojnë apo ndajnë eksperiencat e përbashkëta** (Crawford, 1996). Sipas Vigotskit, njerëzit përdorin mjete që zhvillohen nga e njëjta kulturë si e folura apo shkrimi, për të komunikuar në mjedisin e tyre social. Fillimisht këto mjete zhvillohen si funksione sociale apo mënyra për të komunikuar nevojat individuale. Ndërkaq, ndërkombëtarizimi i këtyre mjeteve ka çuar në aftësi më të larta të të mësuarit.

Teoria e Vigotskit është një përpjekje për të zhvilluar një psikologji sociale. Kështu, p.sh. strukturat dhe praktikat e punës së organizuar sociale të paraqitura nga ai, paraqesin kontekstin social në të cilin njerëzit mendojnë dhe veprojnë.

2.2.4. Stilet e të nxënit dhe të menduarit

Për shumë vite me radhë, studimet në fushën e psikologjisë janë përqendruar në dallimet individuale të „stileve”, stileve konjitive, stileve të të nxënit, stileve të zgjidhjes së problemeve, stileve të të menduarit, stileve të marrjes së vendimeve, dhe lista vazhdon. (Zhang, L-F; Sternberg, R. 2005: 190) e ndajnë punën për stilet individuale sipas tri traditave. *Stilet e përqendruara në proceset konjitive* - vlerësojnë mënyrat me të cilat njerëzit e përpunojnë informacionin sipas reagimeve të tyre: p.sh. me emocion apo me racionalitet (Kagan. 1976: 89). *Stilet e përqendruara te personaliteti* - vlerësojnë më shumë tiparet e qëndrueshme të personalitetit, si të qenët ekstrovert apo introvert dhe reagimin me logjikë apo me emocion (Myers ; McCaully. 1998: 201).

Stilet e përqendruara te aktivitetit - Vlerësojnë kombinimin e personalitetit dhe njohurive që ndikon sesi njerëzit u qasen aktiviteteve të ndryshme. Këto stile mund të jenë me interes të veçantë për mësimdhënësit (Wong, H; Wong, R. 1998 : 88)

„Një aspekt i qasjeve që përqendrohen te aktiviteti është dallimi midis qasjeve sipërfaqësore dhe atyre të thella në përpunimin e informacionit në mjediset e të nxënit (Snow, Corno, Jackson. 1996). Nxënësit që janë të prirur nga qasja *sipërfaqësore*, i kushtojnë vëmendje mbajtjes mend të mësimëve dhe jo kuptimit të tyre. Këta nxënës motivohen nga shpërblimet, notat, standardet e jashtme dhe nga dëshira për të marrë vlerësime pozitive nga të tjerët. Individët që ndjekin *qasjen e përpunimit të thellë të informacionit*, i konsiderojnë aktivitetet shkollore si mundësi për të kuptuar konceptet apo kuptimet themelore të gjërave, ata mësojnë sepse duhet mësuar dhe janë më pak të

shqetësuar për mënyrën sesi i vlerësojnë të tjerët” (Mayer, L; Massa, J. 2003 : 838)
Natyrisht, sipas rastit, rrethanat mund të nxisin qasjen e thellë apo sipërfaqësore, por
ekzistojnë studime që tregojnë se individët kanë prirje të brendshme për t’iu qasur
mësimit në mënyra të ndryshme (Biggsm. 2001; Coffield Moseley, Hall, Eccestone.
2004: 88)

Stilet - preferencat e të nxënit

Ja ku e kemi edhe një tjetër përdorim të fjalës „stil”. Mund të keni dëgjuar për
stilet e të nxënit apo ta keni përdorur edhe vetë këtë frazë. Stili i të mësuarit
përkufizohet zakonisht si mënyra me të cilën një person i qaset mësimit dhe studimit,
por kini kujdes (Pintrich ; Schrauben. 1992: 55) Disa prej koncepteve të stileve të të
nxënit gjejnë shumë pak mbështetje në studimet shkencore. Të tjerët bazohen në
studime të mirëfillta. Le të fillojmë së pari me pikat, ku duhet treguar kujdesin.

(Wilbert, J; Keachie's, M. 2000 : 38)

Kujdes me stilet e të nxënit! Që nga fundi i viteve ’70-ta ka pasur shumë studime rreth
dallimeve në stilet e të nxënit të studentëve (Dunn; Dunn. 1978;1987; Dunn; Griggs.
2003; Gregorc. 1982; Keefe. 1982).

Por, për mendimin tim, **preferencat e të nxënit** do të ishte një term më i saktë, sepse
 shumica e studimeve flasin për preferencat në lidhje me mjedise të caktuara të të nxënit,
p.sh. për vendin, kohën, vetëm apo me shokë, me ç’lloj drite, me muzikë apo duke
ngrënë etj. Ekzistojnë disa metoda për të vlerësuar preferencat e të nxënit të nxënësve:

- *Inventari i stileve të të nxënit (Dunn, Dunn; Price. 1986),*
- *Inventari i stileve të të nxënit (Po aty f. 40) (i rishikuar) (Kolb. 1985) dhe*
- *Profili i stilit të të mësuarit (Keefe; Monk. 1986).*

A janë këto metoda të dobishme? Përgjigja nuk është e thjeshtë, siç do ta shohim edhe në seksionin pikëpamje - kundër pikëpamje, të titulluar: *A duhet të përqendrohen mësuesit te stilet e të nxëniet të nxënësve?* (Tait ; Entwistle. 1998: 76)

Vlera e analizës së stileve të të nxëniet

Edhe pse shumë nga studimet për përshtatjen e mësimdhënies me stilet dhe preferencat e të nxëniet janë të dyshimta, përmbajnë shumë pak fakte të besueshme dhe janë të mbushura me pretendime të fryra, përsëri analiza e stileve të të nxëniet ka një lloj dobie. Së pari, duke i ndihmuar nxënësit të mendojnë për mënyrën sesi mësojnë, ju i nxisni ata të monitorojnë vetveten dhe të forcojnë vetëdijesimin. Në kapitujt që vijnë, do të shohim vlerën e këtij vetëdijesimi në lidhje me mësimin dhe motivimin. Së dyti analiza e qasjeve personale të të nxëniet për çdo nxënës, mund ta ndihmojë mësimdhënësin të pranojë dhe të përshtatet me dallimet e nxënësve (Coffield et al, 2004; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004).

Studimet e kohëve të fundit e vënë theksin te personi në kontekst, tek i gjithë sistemi i procesit mësimor, si rruga më e mirë për të kuptuar sesi mësojnë nxënësit Coffield et al., (2004). Do ta përfundojmë këtë seksion duke iu kthyer disa prej studimeve më të fundit që përqendrohen në kontekstin e procesit mësimor.

2.2.5. Teoria e inteligjencave të shumëfishta

Të gjithë nxënësit kanë aftësi, por praktikat tradicionale, ku disa stile të të nxëniet vlerësohen më me efektive se disa të tjerë, përjashtojnë shumë nxënës nga shansi për ta ndjerë veten të aftë e për të qenë të suksesshëm.

Në vitin 1983, Dr. Howard Gardner, një psikolog i njohur konjitivist i Shkollës së Lartë të Edukimit në universitetin e Hawardit, publikoi një vepër fundamentale „Dimensionet

e Mendjes”, e cila përshkruante kërkimet e kryera në sferën e njohjes dhe teorinë e tij mbi inteligjencat e shumëfishta.

Duke e shkruar këtë libër për kërkues të tjerë, jo të sferës së arsimit, Gardneri mbeti fillimisht i habitur nga interesi që ngjalli vepra e tij te mësimitdhënësit. Përvoja shumëvjeçare e punës me viktima të goditjes në tru; me njerëz me dëmtime parciale të sistemit nervor qendror (SNQ); dhe me individë të talentuar, e quan Gardnerin dhe ekipin e tij në një rezultat shkencor të jashtëzakonshëm: në të kuptuarit e faktit që, inteligjenca nuk është e vetme, siç mendohej deri atëherë, dhe as nuk mund të matet me një test të thjeshtë që vlerëson koeficientin e inteligjencës, (IQ test). Në vend të perceptimit të zakonshëm mbi këtë argument, Gardneri promovoi teorinë e ekzistencës së shumë llojeve të inteligjencave.

Në veprën e tij, Gardneri diskuton praninë e të paktëve, tetë lloj inteligjencave humane, të cilat duhen konsideruar brenda konteksteve të veçanta. Ai jep këtë përkufizim mbi një inteligjencë të caktuar: „Një inteligjencë është aftësia për të zgjidhur probleme të caktuara ose për të krijuar produkte të vlefshme në një ose më shumë bashkësi kulturore”. (Gardner, 1983) (Shahini, L; Shahini, J. 2003: 63)

„Unë dëshiroj që fëmijët e mi të kuptojnë botën, por jo vetëm se bota është e mrekullueshme dhe mendja njerëzore është kurioze. Unë dëshiroj që ata të kuptojnë atë në mënyrë që të pozicionohen për ta bërë atë një vend më të mirë.

Dija nuk është e njëjtë me moralin, por neve na nevojitet të kuptojmë në qoftë se jemi në gjendje të shmangim gabimet e mëparshme dhe të lëvizim në drejtimet produktive. Një pjesë e rëndësishme e të kuptuarit është të dimë ku jemi dhe çfarë ne mund të bëjmë. Së fundmi, ne duhet të sintetizojmë të kuptuarit tonë për veten. Performanca e të

kuptuarit është që të përpiqemi të eidentojmë si qenie humane në një botë jo perfekte çështjet me të cilat mund të ndikojmë për mirë ose për keq.”

(Gardner, H. 1999 : 94-95)

Një nga autorët puna e të cilit ka pasur dhe ka mjaft mbështetje në teoritë dhe praktikat e edukimit lidhet shumë me rolin e të kuptuarit në mësimnxënie dhe llojet e ndryshme të inteligjencës tek individët. Edhe në kontekstin e edukimit shqiptar inteligjencat e shumëfishta dhe trajtimi i tyre zënë vend të konsiderueshëm, por gjithsesi duhet të nënvizojmë se kjo vetëm në lëmin teorik. Pak ekspertë dhe mësimdhënës e zbatojnë *Gardnerin* në praktikën e punës së tyre të përditshme të mësimdhënies dhe nxënies.

Për Gardnerin inteligjenca është:

- Aftësi për të krijuar një produkt efektiv ose për të ofruar një shërbim që është i vlefshëm në një kulturë ;
- Një sërë aftësish që bëjnë të mundur për një person që të zgjidhë problemet në jetë;
- Potencial për gjetjen ose krijimin e zgjidhjeve për problemet, të cilat përfshijnë ndërthurjen e njohurive të reja.

Si ndryshon teoria e inteligjencave të shumëfishta nga shikimi tradicional i inteligjencës?

Teoritë e hershme të psikologjisë e përshkruajnë inteligjencën si një aftësi të trashëguar që më së shumti mbetet e fiksuar gjatë gjithë jetës. Ajo na aftëson ne të arsyetojmë dhe të zgjidhim probleme të natyrave të ndryshme dhe është parë si një faktor shumë i rëndësishëm që ndikon në jetën humane. Ky koncept i përgjithshëm i inteligjencës shihet sot si kuota e inteligjencës së një personi. Në të kundërtën, teoria e inteligjencave të shumëfishta sugjeron që janë shumë tipa të ndryshme të inteligjencës humane që kanë impaktin e tyre në të gjithë funksionimin e jetës sonë.

Lidhur me llojet e inteligjencës Gardneri, por edhe mjaft pasues të teorisë së tij në SHBA dhe më gjerë, propozojnë një larmi stilesh të të mësuarit që përputhen me llojin e inteligjencës. Në qoftë se një nxënës shfaq paaftësi (vështirësi) në të mësuar, është e rëndësishme si për prindin edhe mësuesin të kuptojnë stilin e të mësuarit të fëmijës, siç duhet. Mësuesin mund të ndërtojnë stilin e të mësuarit të fëmijës nëpërmjet udhëzimeve dhe zgjedhjes së materialeve shkollore me qëllim që të mund të ndihmojnë atë për një të mësuar efektiv, me qëllim të zbutjes, apo edhe eliminimit të vështirësive që hasin. Në shtëpi, po ashtu prindi mund të përdorë stilet e të mësuarit për të ndihmuar në detyrat e shtëpisë, aftësitë praktike dhe përforsimin e të mësuarit nga dita e parë e shkollës së fëmijëve të tyre.

Le të parashtrijmë çfarë Gardneri evidenton në tetë llojet e tij të inteligjencave:

Inteligjenca gjuhësore

Përfshin një aftësi të fortë për të kuptuar dhe për të përdorur gjuhën e folur dhe të shkruar. Në këtë mund të futet aftësia për të shprehur veten efektivisht përmes fjalës së folur dhe të shkruar, si dhe aftësia në rritje për të mësuar gjuhë të huaja.

„Inteligjenca gjuhësore përfshin ndjeshmërinë për gjuhën e folur dhe të shkruar, aftësinë për të mësuar gjuhë, dhe kapacitetin e përdorimit të gjuhës për të përmbushur qëllimet e caktuara. Kjo inteligjencë përfshin aftësinë për të përdorur gjuhën në mënyrë efektive për t'u shprehur në mënyrë retorike apo poetike dhe gjuhën si një mjet për të kujtuar informacione. Shkrimtarë, poetë, avokatë dhe folës janë në mesin e atyre që Howard Gardner e sheh si të pasurit të inteligjencës së lartë gjuhësore.

[\(http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/\)](http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/)

Inteligjenca logjike-matematike

Nxënësit që kanë dominante këtë inteligjencë, pëlqejnë që të zgjidhin, krijojnë dhe prezantojnë probleme logjike si dhe të llogarisin dhe eksperimentojnë. Kjo inteligjencë, pos në matematikë dhe shkencë, mund të zbatohet në çdo fushë të kurrikulit. Kjo inteligjencë bazohet në aftësinë e nxënësve që të mësojnë mësimet në mënyrë kronologjike.

I referohet arsytimit logjik, aftësisë për të zgjidhur probleme matematike. SAT-testet e inteligjencës mbështeten në matjen e inteligjencave verbale matematikore.

Inteligjenca logjike-matematikore përbëhet nga aftësia për të analizuar problemet logjike, të cilat kryejnë operacione matematikore, dhe hetojnë çështjet shkencore. Me një fjalë Howard Gardner, përfshin aftësitë për të zbuluar modelet, arsytimin deduktiv dhe mendimet logjike. Kjo inteligjencë është më e lidhur shpesh me të menduarit shkencor dhe matematikor.

[\(http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/\)](http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/)

Inteligjenca pamore - hapësinore

Është aftësi e njeriut që të ketë një vizion dhe paragjykim vizual mbi botën e tij fizike. Gjatë formimit të koncepteve matematike, krahas përvojave pamore është e nevojshme edhe një kujtesë abstrakte, përmes së cilës modelet e përvojës pamore, abstragohen, kodohen dhe simbolizohen. Ato në fakt janë modele pamore të koncepteve matematikore në prag të abstraksionit dhe një hallkë shumë e rëndësishme në rrugën prej konkretes tek abstraktja.

Zbulimi hapësinor i inteligjencave të shumëfishta, përfshin potencialet njohëse dhe përdorimin e modeleve e hapësirës së gjerë dhe zonat më të thella.’’

Inteligjenca muzikore-ritmike

Është aftësia e njeriut për të kuptuar, paraqitur dhe vlerësuar ritmin, lëkundjet dhe cilësinë e tingujve dhe zërit. Është një inteligjencë e veçantë e cila përfshin kryesisht ata njerëz që lindin me një aftësi superiore për sa i përket muzikalitetit. Inteligjenca muzikore përfshin aftësi në punën, përbërjen dhe vlerësimin e modeleve muzikore. Ajo përfshin kapacitetin për të njohur dhe kompozoi **frekuencat** muzikore, tonet, dhe ritmet. Sipas Howard Gardner inteligjenca muzikore shkon në një paralele thujtë strukturore të shërbimit të fshehtë gjuhësor.

Pitch* paraqet frekuencën e perceptuar themelore të një tingulli. Kjo është një nga atributet kryesore të auditorit muzikor

(<http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>)

Inteligjenca trupore-kinestetike

Është aftësi për të përdorur në mënyrë të shkathtë trupin ose pjesët e tij, për të ndërtuar apo transformuar gjërat. Përdorimi i kësaj inteligjence është një rast i mirë për nxënësit kinestetik që më lehtë të kuptojnë matematikë. Inteligjenca trupore-kinestetike sjell potencialin e përdorur në tërë trupin e dikujt apo pjesët e trupit për të zgjidhur problemet. Kjo është aftësia për të përdorur aftësitë mendore për të koordinuar lëvizjet trupore. Howard Gardner i sheh si të lidhura aktivitetin mendor dhe fizik.

Inteligjenca interpersonale

Është aftësi e harmonizimit të jetës së brendshme. Kjo është aftësi e krijimit të modelit autentik dhe natyral të qenies dhe rastit që ky model të shfrytëzohet për t'u bërë jeta frytdhënëse. Esenca e inteligjencës interpersonale përfshin shkathtësinë që në mënyrë të mirëfilltë të njihen disponimet, temperamentet, motivimet dhe dëshirat e njerëzve të tjerë dhe në to përgjigjet përkatëse. Inteligjenca interpersonale paraqet çelësin e

vetënjojjes, është afrim pranë ndjenjave personale dhe aftësisë së dallimit të tyre dhe të radhitjes si udhëheqës të sjelljeve.

Inteligjenca interpersonale është të shqetësuarit me kapacitete për të kuptuar synimet, motivimet dhe dëshirat e njerëzve të tjerë. Kjo i lejon njerëzit për të punuar në mënyrë efektive me të tjerët. Edukatorët, shitësit e dyqaneve, udhëheqësit fetarë dhe politikë dhe këshilltarët të gjithë kanë nevojë për një inteligjencë të zhvilluar mirë ndërpersonale.

[\(http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/\)](http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/)

Inteligjenca intrapersonale

Është aftësi për të njohur vetveten, për të vetëreflektuar, për të kontrolluar dhe disiplinuar botën e brendshme të qenies sonë individuale. Bazohet në aftësinë e nxënësve që të mësojnë në mënyrë individuale. Kjo inteligjencë i referohet aftësisë së njeriut për të njohur vetveten, si p.sh. njohja e anëve të forta apo të dobëta të karakterit, vetëdija për të mos ekzagjeruar rëndësinë e tij etj. Inteligjenca interpersonale dhe inteligjenca intrapersonale me një emër quhen inteligjencë sociale.

Inteligjenca intrapersonale përfshin kapacitetin për të kuptuar Howard Gardner, përfshin të pasurit e një modeli efektiv të punës me veten, në mënyrë që secili të jetë në gjendje të përdorë këtë informacion për të rregulluar jetën tonë.

Inteligjenca natyrore

Kjo inteligjencë është aftësi për të njohur, dalluar, klasifikuar dhe vlerësuar florën dhe faunën me tërë diversitetin e tyre në natyrë.

„Në kuadër të librit “Strukturat e mendjes” (Frames of Mind) Howard Gardner trajton inteligjencat personale si një copë. Për shkak të lidhjes së tyre të ngushtë në shumicën e kulturave, ata shpesh janë të lidhura së bashku. Megjithatë, ai ende argumenton se kjo ka kuptim të mendojnë për dy forma të inteligjencës personale. Gardner pohoi se shtatë

inteligjencat rrallë veprojnë të pavarura. Ato janë përdorur në të njëjtën kohë dhe kanë tendencë për njëra-tjetrën si njerëzit që zhvillojnë aftësitë e tyre ose për të zgjidhur problemet (<http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>)

Funksionet e ndryshme të aftësive intelektuale, sipas Gardnerit, janë relativisht të pavarura, pothuajse çdo individ posedon kombinacionin e vetëm të shtatë llojeve të ndryshme të inteligjencave të cilat paraqiten me intensitete të ndryshme. Po që se te ndonjë individ paraqitet intensiteti i theksuar i ndonjë nga tetë llojet e inteligjencave, atëherë themi se ai individ konsiderohet si me prirje në atë sferë. Këto inteligjenca, Gardneri i shikon si inteligjenca që funksionojnë së bashku te individi. Sipas tij, kur njëra dominon, individi duket jo normal”, ashtu si një njeri që shumëzoi numra të mëdhenj përmendësh (në mendje), por që nuk mund t’i lidhë dot me qenien njerëzore.

Pra, sipas Gardnerit, për t’u zhvilluar një nxënës në një person të kompletuar, duhet t’i ushqejë të gjitha inteligjencat e sipërpërmendura. Gardneri thotë se të gjithë individët kanë aftësi për njohjen e botës përreth, me ndihmën e gjuhës, analizës matematikologjike, prezantimit hapësinor, përfytyrimin muzikal, inteligjencës trupore-kinestetike, të kuptuarit e individëve të tjerë dhe vetvetes, si dhe të kuptuarit e natyrës. Më tutje ai beson se është shumë me rëndësi që shkollat t’ua mundësojnë nxënësve që t’i shfrytëzojnë këto lloje të inteligjencave në kontest të kurrikulit shkollor. Puna e Howard Gardnerit rreth inteligjencave të shumëfishta ka pasur një ndikim të thellë në të menduarit dhe praktikën në arsim - veçanërisht në Shtetet e Bashkuara. Këtu kemi shqyrtuar teorinë e inteligjencave të shumëfishta, pasi ajo ka gjetur një audiencë të gatshme në mesin e edukatorëve dhe disa nga çështjet rreth konceptualizimit dhe realizimit të tij.

Unë dua që fëmijët e mi ta kuptojnë botën, por jo vetëm për shkak se bota është interesante dhe mendja e njeriut është kurioze. Unë dua që ata të kuptojnë atë në mënyrë që do të jenë të pozicionuar për ta bërë atë një vend më të mirë. Njohuria nuk është njëjtë si morali, por ne kemi nevojë për të kuptuar nëse jemi për t'i shmangur gabimet e së kaluarës dhe të lëvizim në drejtime produktive. Një pjesë e rëndësishme e mirëkuptimit është të dish se kush jemi dhe çfarë ne mund të bëjmë. Fundja, ne duhet të sintetizojmë kuptimet tona për veten, Howard Gardner. (Howard, G. 1993: 50)

Puna e tij është shënuar nga një dëshirë jo vetëm të përshkruajë botën, por për të ndihmuar në krijimin e kushteve për ta ndryshuar atë. Shkalla e kontributit të Howard Gardner mund të matet pas komenteve në futjen e tij në edicionin e dhjetëvjetorit të tij.

Frames *Një strukturë e ngurtë që e rrethon dhe është bërë diçka e tillë si një derë apo dritare, vendi (një foto ose fotografi në një kornizë,) vepër klasike e mendjes.

Në kulmin e epokave të psikometrisë dhe biheviariste, ajo që besohej në përgjithësi ishte se inteligjenca shihej si një njësi e vetme që ishte trashëguar, dhe qeniet njerëzore janë të prirura të mësojnë ndonjë gjë, me kusht që njohuria të jetë paraqitur në një mënyrë të përshtatshme. Në ditët e sotme një numër në rritje i studiuesve besojnë se pikërisht e kundërta, se ekziston një numër i inteligjencave mjaft të pavarura nga njëra-tjetra, që secila inteligjencë ka anët e forta dhe kufizimet e veta, që mendja është larg nga të pangarkuarat në lindje, dhe se ajo është e papritur dhe e vështirë për të mësuar gjëra që shkojnë kundër teorive të hershme „naive” të kësaj sfide të linjave natyrore e forcës brenda një inteligjencë dhe fusha e saj që përputhet. (Gardner 1993,XXIII).

(<http://infed.org/mobi/Howard-Gardner-multiple-intelligences-and-education/>)

Një nga shtysat kryesore për këtë lëvizje ka qenë puna e Howard Gardnerit. Howard Gardner ka vënë në pikëpyetje idenë se inteligjenca është një njësi e vetme, që

rezulton nga një faktor i vetëm dhe se ajo mund të matet thjesht me anë të testeve IQ. Ai gjithashtu ka sfiduar punën njohëse të zhvillimit të Piages. Sjellja përpara provave, për të treguar se në çdo kohë një fëmijë mund të jetë në faza shumë të ndryshme, p.sh. në zhvillimin dhe maturimin e numrave hapësinore - vizuale, Howard Gardner ka minuar me sukses idenë se njohuritë në çdo fazë janë të veçanta gjatë zhvillimit, varet nga tërësia së bashku në një strukturë.

Studimet e Gardnerit mbi inteligjencat e shumëfishta si dhe trajtimi në hollësi i stileve të të nxënës, në masë të madhe ndihmon mësuesin në identifikimin e fëmijëve me aftësi (vështirësi) në të nxënë, si dhe trajtimin e diferencuar me qëllim të zbutjes si dhe eliminimit në tërësi të tyre.

III. VËSHTRËSITË NË TË NXËNË

3.1. Vështirësitë në të nxënë, origjina dhe llojet e vështirësive

Vendi dhe roli i procesit të të nxënës tashmë konsiderohet si pjesa themelore dhe më e rëndësishme në jetën e njeriut, e lidhur kjo drejtpërdrejtë me zhvillimin intelektual të tij. Të nxënës në shumë pikëpamje dhe interpretime paraqitet si një pjesë e integruar natyreshëm në rrjedhën jetësore që në konceptimin e njeriut që nga lindja, rritja e deri në fund të jetës. Në këtë kuptim të nxënës është ndeshur dhe do të vazhdojë përjetësisht të përballojë një tërësi vështirësish të natyreshme që paraqesin njerëzit në moshë dhe nivele të ndryshme kulturash, statusesh sociale, ekonomike, shoqërore, në mjedis familjar shkollor etj, të cilat në kohët e kaluara, por edhe sot konceptohen në mënyra të ndryshme, duke krijuar opinione dhe qëndrime profesionale të larmishme dhe herë-herë kontradiktore. Është i pranuar fakti që procesi i të nxënës të individit, sado i suksesshëm

të ketë qenë, ka demonstruar dhe ka përballuar vështirësi të ndryshme në jetën individuale.

Termi „Vështirësi në të nxënë " është bërë shumë i përdorur sidomos dekadën e fundit, ngase ai lidhet me bashkësinë e vështirësive që shfaqen në procesin e të nxënimit të njeriut gjatë gjithë jetës. Kjo për arsye se për dhjetëra vite me radhë janë trajtuar në mënyrë të veçantë defektet fizike dhe mendore si të vetmit elementë vështirësie që shfaqin njerëzit në jetë, ndonëse në edukim ato janë trajtuar si pjesë të shkëputura nga procesi normal i të nxënimit, duke bërë që i gjithë investimi familjar arsimor për këtë kategori njerëzish realizohej duke i konceptuar ata jashtë normalitetit të zhvillimit natyror të të tjerëve, si dhe duke i izoluar në mjedise të veçanta zhvillimi.

Duke u mbështetur në konstatimin e lartpërmendur vijmë në konkludimin se këta njerëz herë-herë patën përmirësime në drejtim të defekteve të tyre të lindura si ato mendore edhe fizike, por në të shumtën e rasteve tek ata janë krijuar probleme të tjera të shumëllojshme, duke veçuar së pari moszhvillimin e aftësive të tyre sociale, duke u pamundësuar atyre të rezistojnë dhe të përballen me jetën normale në përgjithësi në mjediset ku jetojnë.

Ne në këtë punim të doktoraturës më tepër do të fokusohemi në format më të shpeshta të vështirësive në procesin e të nxënimit. Trajtimi i problematikës së vështirësive në të nxënë nuk ka të bëjë vetëm me shfaqjen natyrore të tyre tek njerëzit handikapë fizikë dhe mendor, por me një pafundësi elementësh të vështirësive edhe tek njerëzit normal gjatë procesit të të nxënimit në mjedise të ndryshme ku jetojnë.

Meqenëse shkolla është institucioni kryesor, por jo i vetmi që stimulon të nxënimit në jetën e njeriut, sot në vendet që kanë sistemet më të zhvilluara arsimore po dominon ideja që të gjithë njerëzit që shfaqin jo vetëm vështirësi mendore dhe fizike të lindura, por edhe

njerëzit normal që nuk arrijnë të lexojnë, shkruajnë apo që kanë probleme me përvetësimin e nocioneve të para matematikore, janë bërë pjesë e integruar e shkollave të rregullta dhe pikërisht këto janë edhe disa nga arsyet që punimin e bëjnë të domosdoshëm për trajtim dhe studim serioz.

Gjatë tri dekadave të fundit janë bërë shumë kërkime dhe studime për të gjurmuar dhe për të gjetur rrugë për përmirësimin e aftësive në procesin e të nxënës, duke u përqendruar kryesisht në vështirësitë shkollore që nxënësit paraqesin.

(Nano, V. 2003: 101)

Ideja e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me kufizime mendore dhe fizike në shkolla të rregullta ka tronditur pikëpamjet dhe përcaktimet rreth procesit të të nxënës, edhe pse kjo ide po bëhet gjithnjë e më e pranueshme .

Në këtë mënyrë bëhet shumë më e domosdoshme për mua synimi im për studim dhe identifikimin e vështirësive shkollore, i cili do të përfshijë në kontekstin e saj vështirësitë e fëmijëve në arsimin fillor duke dhënë edhe rekomandimet rreth zbatimit të strategjive efektive, për të zbutur apo edhe eliminuar këto vështirësi me të cilat ballafaqohen fëmijët në procesin e të nxënës në arsimin fillor.

Hulumtimet e bëra deri tani tregojnë se në çdo vend të botës ka përqindje të konsiderueshme të fëmijëve me vështirësi në të nxënës.

„Një numër i konsiderueshëm i fëmijëve mund të kenë probleme në të dëgjuar, në të folur, në të parë, në socializim, e të gjitha këto mund të shkaktojnë vështirësi në të nxënës e përmbajtjeve programore, por përveç këtij grupi të fëmijëve kemi edhe shumë të tjerë që kanë probleme me përvetësim të të lexuarit, të shkruarit dhe të veprimeve matematikore, vështirësi këto që klasifikohen si grup i veçantë.”

(Batshaw, M. 2000: 471)

3.2. Origjina e vështirësive në të nxënë

Dallimet e mëdha që ekzistojnë gjatë procesit të të nxënimit tek fëmijët në fusha të ndryshme tashmë të identifikuar e kanë burimin në të ashtuquajturat dy funksione të zhvillimit nervor. Shumë nga vështirësitë e shfaqura nga fëmijët janë të lindura së bashku me të, si një reflektim i karakterit dy funksionalë të trurit, i cili megjithëse është një objekt studimi i vazhdueshëm, akoma mbetet i pastudiuar mirë, duke bërë kështu që në të të fshihen shumë gjëra misterioze.

Është e natyrshme që vështirësitë që paraqesin fëmijët në procesin e të nxënimit në radhë të parë lidhen me prejardhjen dhe formimin që ka arritur truri i tyre si organ fundamental i të nxënimit. Në ndërtimin e tij të brendshëm truri paraqet dy hemisfera të cilat përfshijnë brenda tyre të gjitha mundësitë që i krijohen fëmijës për të nxënë.

Nga shumë përkufizime apo përcaktime që u janë bërë hemisferave të trurit veçojmë përkufizime të tilla si :

- ❖ E djathta krijuese dhe e majta logjike
- ❖ E djathta artistike dhe e majta shkencore

Pikërisht mbi sipërfaqen dhe brendinë e këtyre hemisferave përgatiten aftësitë e fëmijës për të nxënë. Shumë studiues të kësaj fushe i shohin këto dy hemisfera të ndara, por këto ide janë sfiduar nga hulumtimet e kohëve të fundit, të cilat sugjerojnë se kjo ndarje nuk është aq e qartë apo e prerë siç theksohej kohë më parë.

Shumica e shkencëtareve më meritorë të kësaj fushe thonë se të menduarit e ka burimin në këto hemisfera, por sekretin e të menduarit të suksesshëm qëndron pikërisht në lidhjen e aftësive në mes të dy hemisferave. (Gjedia, R. 2010: 14-15)

Truri i një fëmije mund të krahasohet me kompjuterin, i cili fillimisht programohet në mënyrë që më vonë të ruajë dhe të përpunojë informacione të ndryshme.

Mënyra sesi programohet, në këtë rast sesi rritet, si zhvillohet, cilët janë faktorët që ndikojnë në këtë proces kanë një rol shumë të rëndësishëm madje edhe vendimtar për të ardhmen e fëmijës. Truri i tij programohet me anë të nxitësve që dërgohen përmes rrugëve nervore të shqisave, duke krijuar lidhje me koren e trurit, e cila është pjesë e pandashme e kësaj bashkësie, që bënë të mundur përpunimin e informacionit; dhe kur këto qeliza përsërisin këto modele të ndërlikuara të cilat duhet të reagojnë shpesh, atëherë ndodhë të nxënit nga fëmijët.

Duke vepruar në mënyrë sistematike fillimisht me modele të thjeshta, pastaj me më të ndërlikuara bëhet e mundur që aftësia e trurit të funksionojë në mënyrë inteligjente. Sa më shumë nxitje të aktivizuara nga modelet e të nxënit, aq më shumë aftësi për të nxënë do të krijohen.

Në këtë kontekst është domethënës fakti se që në barkun e nënës është shumë i rëndësishëm stimulimi dhe nxitja e zhvillimit të trurit, duke u përpjekur për të krijuar lidhje midis nënës dhe fëmijës, midis babait dhe fëmijës, si hapa të parë për të krijuar aftësi të të nxënit tek fëmija.

Pikërisht ky stimulim bën të mundur që fëmija të ketë një komandim të mirë të organeve shqisore: të syve, veshëve, të shijes, të nuhaturit, të prekurit, e që të gjitha këto shërbejnë si lëndë e parë për të nxënë më të lehtë.

Në këtë kontekst njohës meritore të kësaj problematike pas shumë kërkimeve të bëra vijmë në përfundim se në kuadër të faktorëve që shkaktojnë vështirësi në të nxënë janë :

- ✓ Faktorët gjenetik - me këtë konstatohet se shkaktar i vështirësive në të nxënë është trashëgimia, madje supozohet se trashëgimia është një prej shkaktarëve kryesorë të këtyre vështirësive;
- ✓ Faktorët organik (Zabeli, N. 2004: 17) - ndërtimi fiziologjik i trurit apo dëmtimet e tij të cilat mund të jenë rezultat i problemeve gjatë periudhës paranatale e ku përshihen:
 - Përdorimi i pakontrolluar i medikamenteve të ndryshme, në veçanti i kontrceptiveve oral;
 - Përdorimi i duhanit dhe i drogave ;
 - Konsumimi i alkoolit;
 - Mjedi ku jeton i intoksikuar;
 - Rubeola dhe sëmundje të tjera;
 - Infeksionet gjenitale;
 - Sida, diabeti dhe hemofilia;
 - Vendi i punës i intoksikuar.

Probleme të tilla mund të shkaktohen edhe gjatë procesit të lindjes (p.sh.mungesa e oksigjenit), si dhe pas lindjes (temperatura e lartë, sëmundjet e ndryshme, fatkeqësitë etj) (Zabeli, N. 2004: 17)

Zhvillimi i fëmijës tek nëna në periudhën paranatale, e cila jeton në një mjedis social të papërshtatshëm, më vonë shkakton shumë probleme dhe vështirësi në përshtatjen e fëmijës në mjedisin ku do të jetojë, pasi që mundësitë janë të mëdha që ai të ketë një shëndet të dobët. Nga një pikëpamje tjetër e mbështetur në studime dhe kërkime të vazhdueshme mbi prejardhjen dhe trashëgiminë e fëmijëve, del se në të shumtën e rasteve ato reflektojnë aftësitë në të nxënë të prindërve të tyre, ose të afërmeve të fëmijës.

Kjo lidhet me faktin që shumë profesione që kanë zotëruar prindërit janë transmetuar apo bartur natyrshëm te fëmijët, profesione të cilat i kanë ushtruar më vonë.

Në këtë aspekt duke u mbështetur në konstatimet e lartpërmendura vijmë në përfundimin se trashëgimia si dhe prejardhja biologjike e fëmijës ka rëndësinë e saj në zhvillimin e mëtejshëm të tij, sidomos në krijimin e aftësive fillestare të të nxënës të fëmijët.

Nëse që në fillimin e konceptimit, kujdesit dhe zhvillimit të fëmijës kemi një rrjedhë normale dhe të natyrshme të elementëve dhe përbërësve që përcaktojnë trashëgiminë, ekziston mundësia që fëmija që do të lindë të jetë i pajisur me mekanizma të mjaftueshëm për të nxënë të lehtë dhe do të jetë i përgatitur që të ballafaqohet me sfidat e jetës.

✓ Faktorët socialë dhe mjedisor

Për dallim nga faktorët e sipërpërmendur, faktorët mjedisorë dhe socialë janë më pak të drejtpërdrejtë në shkaktimin e vështirësive në të nxënë, por që nuk mund të përjashtohen, ngase vështirësitë që paraqesin fëmijët e kanë burimin e tyre, jo vetëm nga prejardhja e tyre gjenetike, biologjike dhe trashëgimia, por ato krijohen dhe gjejnë mbështetje në mjedisin dhe ndërveprimin shoqëror, në të cilin fëmija rritet, edukohet dhe formohet gjithanshëm personaliteti i tij.

Disa nga komponentët që ndikojnë në këtë drejtim mund të jenë :

- Mjedisi familjar;
- Standardi jetësor në të cilin jeton fëmija;
- Marrëdhëniet me prindërit dhe të afërmit;
- Raportet me moshatarët dhe loja;
- Pjesëmarrja në jetën shkollore;

- Përballimi i ngarkesës që ka shkolla;
- Ndryshimi i herëpashershëm i mjediseve të të jetuarit;
- Ndikimi i teknologjisë informative në jetën e përditshme etj.

Ky mjedis kaq i larmishëm social, i cili për vetë zhvillimin e shoqërisë po bëhet gjithnjë e më i paarritshëm nga një masë e madhe e njerëzve në shumë aspekte, duke i marrë parasysh nevojat dhe mundësitë e individit, paraqet së pari si një trysni të madhe për t'u përballuar, saqë në këtë kohë kemi të bëjmë me vështirësitë që krijon vetë zhvillimi i shoqërisë.

Mënyra se si fëmija përshtatet në këtë mjedis të pasur bën të mundur ose jo krijimin e vështirësive për përballimin e saj. (Zabeli, N. 2004: 24)

Nëse kemi një familje të qëndrueshme dhe harmonike, e cila aspiron për një vijimësi normale jetësore, atëherë edhe fëmijët e saj e kanë më të lehtë integrimin dhe ecurinë në jetë. Nëse në familje ndodh e kundërta, ka mosmarrëveshje dhe konflikte të vazhdueshme, atëherë krijohen vështirësi të shumta për fëmijët e kjo reflektohet edhe në procesin e të nxënimit në shkollë dhe jashtë saj.

3.3. Karakteristikat e fëmijëve me vështirësi në të nxënë

Në fillim të viteve 1960, grupet e prindërve kërkuan vëmendje për „një problem” në edukimin amerikan. Nxënësit në shkollat publike kishin vështirësi në të mësuar, por nuk ishin të përshtatshëm për orë speciale ose për orë programe udhëzuese rezultative. Këta fëmijë nuk ishin me të meta mendore, të shurdhër, të verbër apo me probleme të tjera, por ishin të pa aftë t'i përgjigjeshin aspekteve mësimore të prezantuara në klasa. Në vitin 1963, prindërit e këtyre fëmijëve formuan „Shoqërinë për fëmijët me vështirësi

në të nxënë”, për të tërhequr vëmendjen për problemet e pakuptueshme të ndonjë rasti specifik.

Përpjekjet e tyre u shpërblyen në vitin 1968, kur Komiteti Këshillimor Nacional për Handikapatët në SHBA, zhvilloj përcaktime specifike për aftësinë në të mësuar, të cilat u përdorën nga Kongresi në vitin pasardhës në Aktin e Paaftësisë në të mësuar në vitin 1969.

Ky përfundim ishte parashikuar dhe vendosur në PL 94-142 dhe në pikat e tij është theksuar:

1. Individit ka çrregullime në një ose më shumë procese bazë psikologjike. (Këto procese i referohen kërkesës së domosdoshme për aftësitë që kanë veti të tilla, si kujtesa, perceptimi vizual dhe gjuha verbale).
2. Individit ka vështirësi në të mësuar, veçanërisht në fushën e të mësuarit, të dëgjuarit, të shkruarit, leximit (bota e miratimit dhe të kuptuarit e aftësive) dhe në matematikë (llogaritja dhe të arsyetuarit).
3. Problemi nuk është primarë për rastet e tjera, të tilla si dëmtime të të parit apo të të dëgjuarit, dëmtime motorike, shqetësime emocionale, ose disavantazhe ekonomike, mjedisore apo kulturore.
4. Një mospërputhje e ashpër ekziston ndërmjet studentëve me shfaqje potenciale në të mësuar dhe niveleve të ulëta të arritjeve. (Ylli, P. 186-187)

(Paaftësitë në të mësuar: çrregullime në proceset bazë që çojnë në mësimin e problemeve jo të përshtatshme në rastet e tjera).

Ju duhet të dini që përkufizimet e tjera të paaftësisë në të mësuar janë preferuar nga shumë specialistë të fushës.

Përdorimi i një përkufizimi të ashpër ishte propozuar nga National Joint Committee on Learning Disabilities në 1981(NJCLD), (Hammill, Leigh, Mc Nutt dhe Larsen). NJCLD bën të ditur përkufizimin: „Paaftësia në të mësuar është një term i përgjithshëm, që i referohet grupeve heterogjene me çrregullime të manifestuara nga vështirësitë e rëndësishme në përvetësimin dhe përdorimin e të dëgjuarit, të folurit, të leximit, arsytimit si dhe aftësive matematike. Këto çrregullime janë të brendshme tek individit dhe presupozohet të jenë të përshtatshme për mosfunksionimin e sistemit nervor qendror.

Megjithatë, paaftësitë në të mësuar mund të shfaqen të shoqëruara me kondita të tjera handikapi (p.sh. dëmtime ndjesore, me të meta mendore, shqetësime sociale dhe emocionale), ose influenca mjedisore (p.sh. diferencime kulturore ose udhëzime të papërshtatshme, faktor psikolinguistikë), por nuk është rezultat direkt i këtyre kushteve apo influencës.

Koncepte të rëndësishme në përkufizimin e NJCLD (përmbledhur nga Lerner 1989) përfshijnë:

1. Paaftësitë në të mësuar përbëjnë grupe heterogjene me çrregullime (individët me paaftësi në të mësuar shfaqin shumë probleme).
2. Problemi është i brendshëm tek individit. (paaftësitë në të mësuar janë më të përshtatshme me faktorët brenda personit më mirë sesa faktorët e jashtëm, të tillë si mjedisi ose sistemi i edukimit).
3. Problemi është menduar të jetë lidhur me mosfunksionimin e sistemit nervor qendror (ka një njohje me bazë biologjike të problemit).

4. Paaftësitë në të mësuar mund të shfaqen përgjatë kushteve të tjera të handikapit.
(Ka një njohje që individët mund të kenë disa probleme në të njëjtën kohë, të tilla si paaftësi në të mësuar dhe çrregullimet emocionale).

Kompleksiteti i PL 94-142 dhe përfundimet NJCLD dhe fakti që këto janë sugjeruar në mënyra paksa të ndryshme, mund të sjellin vështirësi për bërjen e diagnozës. Kushti i PL 94-142, p.sh. për ata që bëjnë vlerësime duhet vendosur nëse ka „mospërputhje të ashpër midis arritjes dhe aftësive intelektuale” në zona të ndryshme në listë. Por në mënyrë precize, si mund të përcaktojmë nivelet e aftësive dhe të vendosim se kur mospërputhja është e fortë? Sepse diagnostifikimi i paaftësive në të mësuar është kompleks sepse studentët synojnë të marrin shërbimet sipas PL 94-142

(Ysseldyke, 1983: 51) dhe, gjithashtu shumë shkolla kanë krijuar skuadra me mësues asistentë për të ndihmuar në mënyrë individuale mësuesit e klasave për të bërë vlerësimin e referimeve. Kështu që ju nuk jeni të përshtatshëm të merrni një vendim për prezencën ose mungesën e aftësive në të mësuar (Ysseldyke, 1983: 88)

Arsye për rritjen e numrit të fëmijëve të klasifikuar me vështirësi në të nxënë

Kur numri i studentëve të klasifikuar si të paaftë në të mësuar u dyfishua në gjashtë vjet, shumë njerëz pyesnin nëse kjo rritje ishte normale apo pak nga mungesa e etiketimit. Evidencat e prezantuara nga (Lorrie. Sh; Mary. L; Smith, & Carol. V: 1983: 132) sugjerojnë që etiketimi luan rol dhe ndoshta vazhdon të luajë një rol të rëndësishëm. Këta studiues rastësisht selektuan për analiza shënimet e 790 fëmijëve të shkollës Colorado, të klasifikuar si të paaftë në të mësuar.

Zbulimet e tyre janë përmbledhur si më poshtë:

1. Vlerësimet psikologjike ishin të plota ose të bazuara në teste me kualitet të ulët. P.sh. 40 për qind e studentëve, kishin munguar në testin IQ ose në testin e arritjeve, ose iu ishin dhënë teste që kufizonin të dhënat normale, (kujtoni nga Kapitulli 4 që përsosmëria është një nga karakteristikat e ndërtimit mirë të testit të standardizuar).
2. Mospërputhja në arritjet e aftësive mund të jetë kritike në përkufizimin e paaftësive në të mësuar dhe mund të jetë funksion i testeve të veçanta të përdorura në mangësitë bazë konjitive të fëmijës. Në 12 % të rasteve, fëmijët morën 2 teste IQ dhe 2 teste për arritjet në matematikë. Vetëm 5 % e atyre që kishin 2 pikë në matematikë shfaqën mospërputhje ndërmjet IQ dhe 2 testeve. Në 15 % të rasteve, fëmijët morën 2 teste për arritje në lexim.
3. Vetëm 27% e atyre që kishin rezultate në lexim shfaqën mospërputhje ndërmjet IQ dhe 2 testeve të leximit.
4. Deri në shkallën e 4-të, mesatarja e studentëve me paaftësi në të mësuar rezultoi poshtë nivelit të shkallës në kohën e klasifikimit.
5. Studiuesit gjykuan 57% të fëmijëve mbi bazën e informacionit të dokumenteve të tyre, që vuanin nga probleme të tjera (të tilla si mangësi të lehta, shqetësime emocionale, dëmtime të dëgjimit dhe probleme të vogla në sjellje). Me fjalë të tjera, Shepard, Smith dhe Vojir gjykuan afërsisht 43% të modeleve që kanë qenë të klasifikuar.
(Rritja e paaftësisë në të mësuar lidhet me procedura të vlerësimeve të gabuara dhe teste me cilësi të dobët).

Shepard, Smith dhe Vojir ofrojnë disa arsye të mundshme për mungesë etiketimi kaq masiv:

1. Dëshira për të siguruar shërbime mbështetëse dhe të riparueshme për studentët, të cilët nuk merrnin shërbime, sepse ata nuk u kualifikuan për ndonjë kategori tjetër handikapi sipas PL 94-142.
2. Kufizimi për të kuptuar në lidhje me përkufizimin e paaftësisë në të mësuar është një tregues diagnostifikues që ka të bëjë me çështjen.
3. Presioni administrativ për të gjetur dhe shërbyer të gjithë nxënësve handikapë sipas radhës së ruajtjes së aftësisë për mbijetesë të programeve speciale të edukimit.
4. Presioni nga prindërit për të siguruar shërbime të shërueshme për dështimet e fëmijëve të tyre.

Shënimet që Shepard dhe kolegët e saj gjetën për disa fëmijë të etiketuar si të paaftë në të mësuar duket si plotësim i mirë i kategorive me të meta mendore ose shqetësime emocionale. Si anëtar potencial i një skuadre ndërdisiplinore të vlerësimit, ju me kujdes mund të krahasoni kriteret e klasifikimit të të dy kategorive që ne kemi zbuluar me kriter për kategorinë tjetër, shqetësimet emocionale. Duke e bërë këtë, në të ardhmen ju do të jeni të aftë të ndihmoni të tjerët për të penguar këtë tip të etiketimit.

3.4. Llojet dhe klasifikimi i vështirësive në të nxënë

Në gjithë literaturën psikologjike dhe pedagogjike e në veçanti në atë bashkëkohore gjejmë përcaktime të ngjashme e të veçanta që lidhen me aspekte themelore të

vështirësive në të nxënë. Klasifikimi i parë i tyre lidhet me origjinën e vështirësive që identifikohen gjatë vëzhgimit dhe studimit të fëmijëve në hapat e parë të të nxënit nga ana e tij, dhe një klasifikim i tillë mund të jetë :

- Vështirësi fizike dhe mendore të lindura, si dhe
- Vështirësi të shfaqura në procesin e të nxënit gjatë jetës së përditshme.

Duke u bazuar në qëllimin e këtij punimi të doktoraturës objekt studimi dhe parashtrim idesh do jenë fëmijët normal, por që demonstrojnë apo shfaqin vështirësi të ndryshme në procesin e të nxënit. Paraqitja e ideve si dhe trajtimi i kësaj problematike do të jetë e përqendruar kryesisht tek vështirësitë shkollore të fëmijët e arsimit fillor.

Fëmijët e arsimit fillor mësojnë në shkolla të ndryshme dhe në përpjekjet e tyre për të përballuar ngarkesën, me qëllim të arritjes së objektivave të kurrikulës, ku në mënyrë të natyrshme ata shfaqin probleme ngecje si dhe bllokime gjatë procesit të të nxënit të përmbajtjeve programore, po ashtu ballafaqohen me frenime të herëpashershme, të cilat kushtëzohen nga vështirësitë që ka konceptimi dhe zbatimi i kurrikulës, si dhe funksionimi i shkollës sonë, të cilat vijnë nga shkaku:

- Ngarkesa që kanë kurrikulat e lëndëve të ndryshme mësimore;
- Objektiva të larta, si dhe në të shumtën e rasteve të paarritshme nga një numër i konsiderueshëm i fëmijëve;
- Mungesa e motivimit të vazhdueshëm, me qëllim të përfshirjes me dëshirë të fëmijëve në procesin e të nxënit;
- Zbatimi i metodologjive të vjetruara dhe jo të përshtatshme për veçoritë psikologjike të moshës së fëmijëve;
- Mësonjëtoret si dhe mjediset e tjera të të nxënit të papërshtatshme për zhvillimin efektiv të procesit të të nxënit;

- Mungesa e mjeteve të konkretizimit si dhe mjeteve të tjera ndihmëse, të cilat do të ishin në funksion të të nxënit më të lehtë nga fëmijët;
- Përdorimi i formave të vlerësimit që nuk i motivojnë dhe stimulojnë fëmijët me qëllim të krijimit të aftësive të qëndrueshme, si dhe
- Mospërfshirja në këtë proces ndihmës që mund të ofrojnë prindërit, si dhe ekspertë të fushave të ndryshme, që janë të interesuar për ngritjen e cilësisë në shkollë e në veçanti në procesin e të nxënit nga fëmijët.

Duke u mbështetur në të gjitha konstatimet e lartpërmendura mbi mjedisin shkollor si dhe me gjithë këto vështirësi që ofron shkolla jonë, por jo vetëm e jona, pasi që edhe në vendet që kanë sistemet më të zhvilluara të arsimit ekzistojnë këto probleme në një mënyrë apo një tjetër, diku më pak e diku më shumë, menjëherë të krijohet bindja që vështirësitë që kanë fëmijët bëhen gjithnjë e më problematike, andaj në këtë aspekt kërkohet një angazhim më serioz për trajtimin e këtyre problemeve, me qëllim të gjetjes së rrugëve për të minimizuar apo edhe për t'i tejkaluar në tërësi vështirësitë që hasin fëmijët në procesin e të nxënit.

3.4.1. Vështirësitë që shfaqin natyrshëm fëmijët në procesin e të nxënit

„Në përgjithësi vështirësitë që shfaqin natyrshëm fëmijët janë të shumta, por ato mund t'i klasifikojmë në këto grupe:

- Vështirësi në të lexuar (Disleksia);
- Vështirësi në të shkruar (Disgrafia);
- Vështirësi me nocionet matematikore (Diskalkulia);
- Vështirësi në të mbajturit mend;
- Shpërqendrim i vëmendjes dhe hiperaktivitetit, si dhe

- Vështirësi të tjera që burojnë dhe krijohen nga përballimi i ngarkesës dhe i trysnisë që kanë lëndët shkollore." (Zabeli, N. 2004: 16)

Në vazhdim të punimit në mbështetje të literaturës më bashkëkohore do t'i trajtojmë në mënyrë teorike llojet e vështirësive që shfaqin fëmijët në procesin e të nxënit .

3.4.2. Ç'janë vështirësitë në të lexuar

Fjala vështirësi në të nxënë është sajuar prej fjalës greke „*dys*” që do të thotë i dobët, i lightë,(i pakrahasuar) dhe fjalës „*lexis*” (d.m.th gjuhë, fjalë). Fjala Disleksi është njëra prej vështirësive në nxënie, sipas Orton Dysleksia Society. Është vështirësi gjuhësore e themeluar, bazuar në prejardhje konstitucionale, pra çrregullimi paraqet vështirësi në kodifikimin e fjalëve të veçanta, të cilat zakonisht kanë mangësi të aftësive për përpunime fonologjike. Vështirësitë në dekodimin e fjalëve të veçanta janë të pa pritura në varshmëri

nga koha (mosha), aftësitë kognjitive e akademike, ato nuk janë rezultat i zhvillimit të përgjithshëm apo i vështirësive sensorike.

(Reading difficulties vs learning disabilities. 2004: 1-4)

Disleksia paraqitet me vështirësi dhe forma të ndryshme në gjuhë, shpeshherë e kyçur me probleme në lexim dhe në arritjen e mjeshtërisë së të shkruarit, ku paraqet vështirësi të theksuar. (Orton Dyslexia Society Research comitte. 1996)

Nocioni disleksi është i kohës më të re, iu takon emërtimeve të sajuara në bazë të kriterëve të sjelljeve të individit dhe funksioneve të mangëta. Emërtimet e mëhershme kanë pasur një nocion që është konsideruar si shkaktarë vështirësues në teknikën e të lexuarit. Emërtimet e mëhershme kanë qenë më tepër të terminologjisë medicinale, si

„disfunksioni cerebral” „çrregullime organike” ose „çrregullime psikike neurologjike”

Përveç këtyre emërtimeve sipas shkaktarëve ka pasur një larmishmëri emërtimeve që janë sajuar në bazë të përshkrimit të sjelljeve, vështirësive në të lexuar janë më të lehta se sa çrregullimet në të lexuar.

Format e rëndësishme të disleksisë

Në paraqitjen e formave të ndryshme të disleksisë, shumë lehtë mund t'i vëreni karakteristikat e saja. Ato më së shumti janë të përcjella me vështirësitë gjatë nxënies dhe zhvillimit të leximit dhe shkrimit, por edhe më gjerë në zhvillimin e perceptimit, në zhvillimin e të folurit. Të gjitha vështirësitë shkaktojnë çrregullime në lexim dhe shkrim. Përveç, vështirësive vrojtimit i rëndësishëm është zhvillimi i pabarabartë dhe joharmonik i aftësive në fusha të ndryshme. Disleksia pra, është prezent veçanërisht me vështirësitë e veta në këto fusha.

Të lexuarit

Vështirësitë në lexim vërehen në shpejtësinë, precizitetin, kuptueshmërinë e tekstit të lexuar. Fëmijët me vështirësi në të lexuar i përcjellë mënyra e të shqiptuarit të fjalëve, fitojnë shprehi të të folurit me zë të qetë gjatë të lexuarit, lexojnë jo saktë.

(Schablearning - *Dyslexia*-An Overview. 2004: 11)

Duke i dëgjuar gjatë leximit me zë, kemi përshtypje se nuk i respektojnë shenjat e pikësimit, nuk i ndajnë fjalët qartë.

Mënyra dhe ritmi gjatë të lexuarit janë të përcjella kohë pas kohe me vonesa, për arsye jo të sakta të fjalëve, kjo ndodhë për shkak të mosrespektimit të intonacionit kur duhet lexuar fjalitë dëftore e pyetëse, që të gjitha këto të japin një përshtypje të një leximi

jo të rrjedhshëm. Jo preciziteti nganjëherë mund të vërehet gjatë leximit të fjalëve të shkurtra siç janë: „nga”, „prej”, „në”, „nën”, por edhe gjatë të lexuarit të fjalëve të përbëra, më të komplikuar, të panjohura për ta. Gjatë të lexuarit bëjnë ndërrime të ndryshme, shkurtimin ose shtimin e shkronjave, shtojnë pjesë të fjalëve, fjalë të tëra që nuk janë të shkruara në tekst fare. Bëjnë ndërrimin grafik të formave të shkronjave të ngjashme si grafik, por edhe në shqiptim si, „d”, „b” dhe fjalët „baba” në „dada”.

Kanë vështirësi në leximin e fjalëve të shkurtra, në lidhëse. I ndërrojnë fjalët të ngjashme me rrënjë si: „miell” në „mjelë”, „vjelë”, në „vjellë” etj. Disa fjalëve iu shtojnë prapashtesa, disa tjerave iu heqin prapashtesat.

Të lexuarit e paqartë dhe i ngadalshëm është ai që e bën leximin të padëgjuar edhe pse shumë fëmijë me disleksi e zënë mjeshtërinë e gjetjes së fjalës kontestuese, duke e zbuluar fjalën që nuk mundet për ta lexuar gjegjësisht për ta shqiptuar.

(Zabeli, N. 2001: 17-18)

Përpunimi fonologjik i fjalëve

Mangësitë në përpunimin fonologjik të fjalëve, vështirësojnë vetëdijesimin e fëmijës për t'i njohur tingujt në fjalë, dallimin e tingullit fillestar dhe atij të fundit, ose ka vështirësi në dallimin e ritmit dhe rimës në fjalë, pra të gjitha janë të një rëndësie të veçantë për periudhën e nxënies së mjeshtërisë të teknikës para leximit. Shumë autorë dakordohen se mos përpunimi fonologjik i fjalëve në gjuhë është një rregullim themelor i pandriçuar. Vështirësitë e përpunimit fonologjik mund të mbesin në të folurit e fëmijërisë, por edhe të mos mbesin në gjuhën e folur. Disa fëmijë munden pa u vërejtur t'i flasin e t'i shqiptojnë fjalët drejt, por megjithatë kanë vështirësi në ndarjen e fjalëve në rrokje e tinguj.

Te disa fëmijë qysh në moshën parashkollore vërehet se në të folurit e tyre kanë vështirësi fonologjike. Shumë herët prindërit e fëmijëve parashkollor mund t'i vërejnë fëmijët e tyre duke i shqiptuar gabimisht fjalët, tingujt e veçantë. Të gjitha këto na udhërrëfejnë në atë që fëmija në shkollë mund të ketë vështirësi në fillim në nxënien e leximit, por mund të përcjellë edhe disleksinë e vërtetë.

Të shkruarit

Vështirësitë gjatë të shkruarit janë grupuar në dy bashkësi: në bashkësinë e parë janë futur, formësimi i shkronjave dhe shkrimi i shkronjave me dorë; në bashkësinë e dytë janë grupuar: vështirësitë që paraqiten gjatë përpilimit, sajimit të pavarur të teksteve (përpilim i një përralle, përshkrimi i një ngjarjeje, përgjigjja me shkrim në pyetjet e parashtruara, të shkruarit e teksteve të gjata, të lekturave ose referatet).

(Dysgrafia-the symptoms and causes of dysgraphia 2004 <http://www.audiblox.com>)

Vështirësitë nga bashkësia e parë lajmërohen atëherë kur fëmija me vështirësi i shkruan tingujt e dëgjuar me shkronjën përgjegjëse. Vështirësitë mund të jenë mangësi fonologjike, të cilat lajmërohen gjatë të lexuarit. Vështirësitë më së shpeshti vërehen gjatë diktimit kur fëmijët shkruajnë ashtu si e dëgjojnë shqiptimin e fjalës, kështu ndërrimi i fjalëve të shqiptuara e përcjellin edhe ndërrimin e shkronjave. Atëherë kemi në vend të fjalës „bacë”, „dac”, „mik”, „ik”, etj. Te këta fëmijë vërehet edhe dukuria e ndërrimit grafik të shkronjave në shkrim dhe lexim. Këtë e kemi përmendur më sipër, ndërrimi i shkronjave „b” dhe „d”. Shkrimin e kanë të paformësuar, shkronjat edhe pse fëmija mund t'i dallojë, nuk janë sa duhet të diferencuara. Shpeshherë shkronja e vogël „l” e shkrimit shkruhet me një bisht dhe bëhet e ngjashme me „i”, ose bishti i shkronjës bëhet më i rrumbullakët dhe na merr formën e shkronjës së vogël „e” dhe shumë ndërrime të ngjashme e bëjnë shkrimin gati të palexuar. Kështu fëmija nuk mund t'i

përcaktojë kufijtë e fjalës, fjalët e shkurtra të bashkangjitura shpesh me lidhëse e fjalë të tjera shkruhen pa u ndarë fare. (Saqellari, S. 2003: 56-58)

Kanë vështirësi për ta dalluar fillimin si mendim të ri dhe e harrojnë shpesh shkronjën e madhe. Por sipas studimeve të bëra, të shkruarit e shkronjës së madhe drejt sipas normave drejtshkrimore paraqet vështirësi për të gjithë fëmijët, e veçanërisht për fëmijët me disleksi. Grupimi i dytë i vështirësive shihet i theksuar gjatë të shkruarit të teksteve vet të përpiluara. Është konstatuar se janë pasoja të zhvillimit jo të njëjtë të shkallës të gjuhës së folurit dhe të shkruarit. Në të vërtetë, gjuha e shkruar është më e përbërë në renditjen formale, se sa gjuha e folur, sepse në gjuhën e folur shumë më lehtë komunikohet me gjeste, mimikë. Fjalët në gjuhën e shkruar duhet të jenë saktësisht të shkruara me rregulla sintaksore dhe gramatikore, të radhitura dhe të ndara sipas shenjave të pikësimit. Përpilimi i mëvetësishëm, përshkrimi, përgjigje me pyetje të plota me shkrim është periudha më e vështirë e zhvillimit të të folurit në përgjithësi. Fëmijët me disleksi, por edhe fëmijët e tjerë në fillim, me vështirësi e formojnë mendimin e tyre në fjalë dhe me renditje në rregullat gramatikore në fjali të qarta. Të vetëshkruarit është pjesa më e vështirë në zhvillimin gjuhësor të fëmijëve, fatkeqësisht shumë herë i lëmë të ballafaqohen me nxënien e lëndëve mësimore në shkollë ose në terapi nuk ju ndihmojnë për t'i tejkaluar vështirësitë dhe nxënien e drejt të teknikës së të lexuarit ose të shkruarit.

(Dysgrafia-the symptoms and causes of dysgraphia 2004 <http://www.audiblox.com>)

Perceptimi vizual

Në fushën e perceptimit vizual ekzistojnë vështirësi të cilat fëmijët vetë i përshkruajnë shpesh si rrotullimi i shkronjave, humbja e rreshtave, humbja e pjesëve të fjalisë, nuk i përfundojnë fjalët, kanë dezorientim në kahet majtas-djathtas, poshtë-lart. Perceptimi

hapësinor i çrregulluar. Shumë njohës të kësaj lëmie në kohët e fundit e vënë në pah vetin e përpunimit vizual të simboleve tek fëmijët me vështirësi në lexim. Ron Davis, autor i librit „*Dhuntia e disleksisë*”, thekson gjithashtu ndërrimin e perceptimit të shkronjave si faktor që ndikon në pamundësinë e nxënies dhe formësimin e fjalës. Shkronjat rrotullohen, prandaj fjalët gabimisht perceptohen ose fëmija në vend të fjalës sheh fushë të zbrazët.

Të mbajturit në mend

Të mbajturit në mend për një kohë të shkurtër është një etapë prej tre etapave të mbajturit në mend dhe të lexuarit ka një rol të rëndësishëm. Përfshinë aftësinë e mbajtjes në mend të sekuencave të një veprimi ose një mendimi brenda njëzet sekondave të kohës së kaluar. (Vlasta Vizek Vidovic. 2003: 55)

Disleksia prej një shkaktari, godet mu në këtë etapë të kujtesës së shkurtër, kështu mundëson në mënyrë suptile harmoninë e shndërrimit të shkronjave në tinguj, të rrokjeve që renditen njëra me tjetrën për t'i formësuar fjalët të cilat shqiptohen gjatë të lexuarit me zë ose „mendohen” nëse lexohen në vetvete pa zë. Pra, nëse kujtesa e shkurtër nuk mundëson mbajtjen mend të renditjes së rrokjeve ka vështirësi për t'i lidhur në fjalë, atëherë na paraqitet të lexuarit në atë formën e theksuar të keqe, të mundimshme, pastaj përsëritja e radhës tjetër për të lexuar, vështirësitë për ta shqiptuar tingullin, rrokjen e palexuar. Disleksia nganjëherë përfshin edhe vështirësitë tek memoria për një kohë të gjatë. Atëherë paraqiten vështirësitë në nxënie nga fusha e lëndëve mësimore. Këto vështirësi iu bashkëngjiten vështirësive në të mbajturit mend, në organizimin e materialeve për nxënie dhe shpeshherë janë të dezorientuar.

(Dysgrafia-the symptoms and causes of dysgraphia 2004 <http://www.audiblox.com>)

Vështirësitë e sekvencionimit

Këto vështirësi nënkuptojnë vështirësitë e fëmijëve të orientohen në kohë – hapësirë. Shpeshherë janë të hutuar se cila ditë e javës është, e cila ditë do të jetë nesër, vështirë nxënë renditjen e muajve të vitit, stinët e vitit. Shumë vështirë orientohen në ngjarjet ditore, nuk ju kujtohet se kur e kanë parë shfaqjen e ndonjë filmi, apo kur ka qenë ajo ngjarje para orës së edukatës fizike, apo para orës së lëndës *Njeriu dhe Natyra*.

Ngjashëm nuk iu kujtohet renditja e kabineteve, klasave dhe hapësira. A është e para apo e treta në korridor? A është shitorja e dashur pas librarisë apo pas dyqanit të rrobave për fëmijë. Pas sa kthesave mund të arrijmë në shtëpinë e shokut – shpeshherë janë në dilemë për t'u rikujtuar, për të mbajtur në mend dhe të orientohen në hapësirë dhe në renditje.

Vështirësitë në organizimin e informacioneve

Këto vështirësi janë të paraqitura gjatë të nxënimit shumë orësh, të pasuksesshme ulur në karrige me libër para vetes, për këtë shkak se fëmijët me disleksi kanë „ditë të vështira” gjatë shkollimit të tyre. Këta fëmijë shpesh e mësojnë të njëjtën njësi pa mundur që tërësitë mësimore t'i organizojnë në sistemit e informimit. Përvetësimi i teknikave të të nxënimit, krijimi i hartave kognjitive në të cilat faktet krijohen në organizim, mënyrë të veçantë, sipas hierarkisë së emërtimeve, me vizatimin e këtyre hartave në letra më të mëdha, në disqe ose në programe kompjuterike, si në Power Point, word, Excel ndikon që dezorganizimi në nxënien, përpunimin e informatave gjatë të nxënimit në lëmi e fusha mësimore të zvogëlohet.

Veçantitë në mënyrën e nxënies të përmbajtjeve të reja

Në lidhje të fortë janë të lidhura pranimi i informatave, përpunimi dhe mënyra e përpunimit, procedimit, organizimit të informatave gjatë të nxënies. Pra ekzistojnë katër mënyra themelore me të cilat të gjithë ne marrim, përpunojmë informatat nga bota e jashtme: auditiv (me dëgjim), vizual (me të parë), me ndijim (taktil, të prekur), dhe kinestetik (në lëvizje). Gjatë shkollimit (të nxënies) shfrytëzohen të gjitha këto mënyra për nxënien e përmbajtjeve të reja (lëndët mësimore). Më e shpeshta është mënyra auditive e prezantimit të informacioneve në të cilat mësuesi shpjegon e nxëniesit dëgjojnë.

Vështirësitë gjuhësore dhe kuptuese

Fëmijët me disleksi mund të kenë edhe vështirësi gjuhësore. Ato nuk është e thënë të jenë të vërejtura në të folurin e përditshëm. Por në rastet e përshkrimit të ndonjë ngjarjeje ose të një situatë, shpalosen ato të vërteta se me çfarë shkalle të zhvillimit e kanë gjuhën fëmijët. Këto njëanëse më së shpeshti na tregojnë pamundësinë e të shprehurit të fjalëve përkatëse në marrëdhëniet hapësinore, të ndonjë ngjarjeje apo ndodhie, si: „për skaj” „në mes”, „përpara”, „prapa”, „këtu”, ose „atje”. Këto janë njëanëse të pasigurisë që i përdorin fjalët në kohën e shkuar, kur kanë ndodhur ngjarjet: „përpara”, „prapa”, „pardje”. Gjithashtu në të folurit e fëmijëve vërehen gabimet gramatikore në format e të folurit të foljeve, vetave, përemrave.

(Thompson, M; Watkins, E. 2000: 110)

Gjuha e folur te disa fëmijë me disleksi në fillim të vijimit në shkollë vërehet, dallohet prej të folurit të moshatarëve më pak se në vitet pasuese të shkollimit të tyre. Shkaku i gjithë kësaj është përparimi, zhvillimi i gjuhës së folur pra, shqiptimi i drejtë i nocioneve gramatikore, i fjalëve, fjalive, pasurimi i fjalorit dhe oratoria e shprehur me

siguri i nocioneve në të nxënë. Të folurit më së miri e pasuron të nxënit e gjuhës së shkruar, tekstet e lexuara ose të shkruara në shkollë dhe jashtë saj. Disa fëmijë me disleksi, pa marrë parasysh punojnë me prindër, mësime dhënë, terapeut ose të pavarur shumë lexojnë, shkruajnë, analizojnë gjuhën e kështu përparojnë, zhvillojnë gjuhën e vet me nocione, kuptimin e fjalëve dhe me shqiptim të drejtë. Tek fëmijët e lënë pas dore nga prindërit, mësime dhënësi e që nuk punon terapeutik për pasurimin, zhvillimin e gjuhës dhe vet fëmijët nuk angazhohen për të lexuar vet, gjatë viteve zhvillojnë rezistencë të fortë për të lexuar, shkruar, e humbin rastin për të shfrytëzuar begatimin e gjuhës së folur dhe të shkruar, pra humbin komunikimin me gjuhë dhe zhvillimin njohës. Te këta fëmijë, fatkeqësisht, ekziston mundësia që disleksinë ta shndërrojë në vështirësi për të nxënë në atë formë drastike, që do të jetë pengesë për shkollim të suksesshëm të mëtejshëm.

Aftësitë e pabarabarta

Ajo që i shoqëron më së shpeshti fëmijët me disleksi është pohimi i prindërve të tyre dhe mësime dhënëseve se këta janë fëmijë me aftësi të theksuara në disa fusha, e në disa tjera kanë dobësi-vështirësi. Këtë pohim e vërtetojnë edhe rezultatet e testeve për njohjen e aftësive të tyre. Kështu në ditët e tanishme shpesh shkruhet se si fëmijët me disleksi kanë shkallën e Wechslerit, e ashtuquajtura si matëse të inteligjencës.

(Wechsler, S. 2004: 89) Profili – ACID ose rezultatet e ulëta në testet e llogaritjes, informimit dhe mbajtjes mend të numrave, deri sa rezultatet nga testet e gjetjes së ngjashmërive, kuptimit, renditjes së katrorëve është shumë i mirë.

(Thompson, M; Watkins, E. 2000: 119) Pabarazi të aftësive të ngjashme mund të shihen në jetën e përditshme. Kështu fëmijët që me vështirësi lexojnë përkthimet e filmave, për të lexuar lekturat do të ëndërrojë gjatë, mund të kenë aftësi për të

hulumtuar funksionimin elektrik të aparateve, e ndonjëherë edhe vetë të kenë zgjedhje kreative në konstruktimin e aparateve të tilla. Disa prej fëmijëve kanë aftësi në fushën informatike dhe shumë mjeshtërisht punojnë me programe kompjuterike. Disa fëmijë (më së shpeshti vajzat) në klasat e shkollës fillore edhe pse kanë vështirësi në drejtshkrim, gramatikë, në gjuhën e shkruar; shkruajnë tregime, vjersha, duke treguar imagjinatë dhe mjeshtri në narracion, thurjen e shkëlqyer, shprehjen e përsosur krijuese të poezisë. Disa prej tyre qysh herët i përkushtohen studimit të botës bimore dhe shtazore, dukurive të natyrës, duke zotëruar informacione lakmuese për këtë lëmi. Ngjashëm me këto, disa fëmijë kanë mendim analitik. Ka fëmijë me disleksi që kanë dhunti për vizatime të filmave të vizatuar dhe grafikëve në shkollat e veta.

Vështirësitë në lexim në kuptimin e gjerë dhe të ngushtë

Sindromën e disleksisë e trajtojnë, përshkruajnë shumë shënime në kuptimin e gjerë të fjalës. Në kuptimin e ngushtë disleksinë e përshkruajnë si vështirësi – pengesë në të lexuarit e shpejtë dhe të saktë. Këto pengesa janë nga çrregullime jo të veçanta (jo specifike) të të lexuarit, ku shkaktarë është zhvillimi mental i vonuar, dëmtimi i shqisës së dëgjimit ose në të parë, të folurit e pa zhvilluar dhe lënia anash nga kujdesi prindëror, nga gjendja e pavolitshme familjare.

Vështirësitë janë numerikisht më shumë dhe më të qëndrueshme gjatë paraqitjeve, përsëriten. Kjo do të thotë se njëjtë mund të paraqiten në fjalët e shkurtra dhe fjalët e gjata, në fjalët e njohura dhe në fjalë të panjohura. Ajo që e bën disleksinë të veçantë është çrregullimi gjatë të lexuarit dhe një mungesë e theksuar e përparimit në disa aspekte të të lexuarit te secili është individual, i veçantë, si është kuptimi i fjalëve të shkurtra me kuptim abstraktë, fjalët që emërtojnë marrëdhëniet hapësinore dhe kohore.

(Ostvarenje, L. 2004: 48) Në shoqatën tonë kemi zgjedhur emërtimin më të thjeshtë termin „disleksi” në kuptimin e gjerë të fjalës, nënkupton se fushat e interesimit tonë janë vështirësitë gjatë të lexuarit (disleksia në kuptimin e ngushtë), vështirësitë janë të shkruarit (disgrafia), vështirësitë në matematikë (diskalkulia) dhe vështirësitë e tjera të ngjashme (nxënia, mbajtja në mend – kujtesa riprodhuese, orientimi në hapësirë dhe kohë, organizimi, koncentrimi, vëmendja etj.), të cilat janë të manifestuara te secili individë në mënyrë e intensitet të ndryshëm.

Kjo do të thotë se disa fëmijë lexojnë shumë vështirë, por shkruajnë mirë, disa të tjerë kanë vështirësi p.sh. në të shkruar dhe matematikë, kurse leximin e përvetësojnë me lehtësi. Personat me disleksi shpeshherë janë jo të shkathtë, por në mesin e tyre do të gjendet sportisti i përkryer; me vështirësi i mësojnë gjuhët e huaja, por disa mu në këtë do të jenë më të suksesshëm. Përdorimi i termit „disleksi” në këtë kuptim të fjalës është në përdorim të literaturës profesionale të huaj (*anglisht - dyslexia; gjermanisht - legasthenie; italisht - dislessia; frëngjisht – dyslexie*).

Shkaktarët e vështirësive në të lexuar

Përveç shumë vështirësive në të folur dhe gjuhësore p.sh. vështirësitë e veçanta gjuhësore, shkaktarëve të disleksisë nuk janë qartë të vërtetuar. Mund të thuhet se një numër i tyre gjendet në konstitutionin e individit, por edhe në atë që kontribuojnë faktorët e rrethinës, prej zhvillimit intrauterik të ditëve të para, të fëmijërisë së hershme dhe rrethit në të cilin është rritur e deri te mënyra e të nxënimit të teknikës së të lexuarit. Konstitucioni është ajo që e trashëgojmë nga kodi gjenetik dhe ajo që e arrijmë në periudhën e paralindjes ose gjatë procesit të lindjes. Tërthorazi pas lindjes secili prej

nesh e ka konstitucionin e veçantë, (specifik). Kjo është ajo me të cilin vijmë në këtë botë. Një pjesë e konstitucionit është animi kah disleksia.

Cka ndodhë në të vërtet gjatë të lexuarit

Procesi i të lexuarit i kyç shumë funksione tona mentale. Analizimi i tërë asaj që bëjmë gjatë të lexuarit sipas fjalëve të hulumtuesit Amerikan E.B. Hueya.

(Burke. Huey, E. 1968: 101)

Do të ishte gati maja e njohurisë së arritur, se kjo do të na ndihmonte në përshkrimin e shumë veprimeve enigmatike të punës së korës trunore të njeriut. Të lexuarit nuk është veprim i cili mund të shpjegohet me modele mekanike, e dimë se zhvillohet në disa sfera të caktuara të trurit, por këto fusha nuk janë të vetme, të cilat bashkëveprojnë në këtë aktivitet të errësuar.

Veprimi i të lexuarit, si dhe të menduarit varet prej aftësisë sonë për të zbardhur dhe shfrytëzuar gjuhën, instrumentin e mendjes në të cilën mendimet shndërrohen në fjalë dhe fjali. Për këtë shkak gjetja e shkaktarëve të disleksisë është bukur e vështirë. Për ta kuptuar se çfarë ndodhë te individët që kanë disleksi, është e nevojshme shkurt të shpjegohet se çka ndodhë gjatë aktivitetit të leximit dhe shkrimit. Këto janë procese të përbëra në vetvete dhe të lidhura ngushtë njëra me tjetrën. Kështu në lexim bashkëveprojnë pjesët vizuale të korteksit (korja e trurit të madh) në të cilat zhvillohet analiza vizuale-hapësinore e shkronjave dhe kombinimet e tyre, ku renditja e simboleve njihet, përpunohet saktë me renditje të caktuar, kuptohen dhe vendosen në memorien punuese, që është si depo në të cilën arrihet lehtë në të cilën janë të renditura tekstet të cilat momentalisht i lexojmë. Renditja: shkronjë – fjalë – fjali - periudhë, njëkohësisht të kuptuarit dhe memorizimi, janë të varura nga puna e funksionit suksesiv (procesi i dallimit, të mbajturit mend dhe reproduktimi i radhitjes kohore të stimuluesve, aktiviteti

ose shenjat). Këto janë përgjegjëse për dallimin, mbajtën në mend. Në teknikën e të lexuarit bashkëveprojnë proceset analitike të gjuhës, procese me të cilat njihen shkronjat, që shndërrohen në tinguj dhe lidhen me kuptimin, format dhe renditjen e fjalëve në fjali. (Burke. Huey, E. 1968: 101)

Ne, duke iu falënderuar proceseve analitike, saktësisht dimë të lexojmë e dallojmë fjalën „buka” prej fjalës së ngjashme „duka”, e fjalën „nëna” prej „nëma”. Ajo që është vendimtare gjatë leximit, është intereaksioni i pandërprerë i të dëgjuarit dhe të pamurit dhe marrja e përpunimi i informatave, ose procedimi i dëgjuar ose i parë. Pa marrë parasysh se a bëhet fjalë për të lexuarit fillestar apo gjatë zhvillimit të teknikës së leximit, ai vazhdimisht zhvillohet duke i shndërruar shkronjat në tinguj.

Vështirësitë në të lexuar dhe hemisfera trunore

Një seri e tërë dijetarësh e hulumtuesish i kanë përkushtuar vite të tëra hulumtimit për t'i studiuar shkaktarët e disleksisë. Prej mesit të tyre duhet dalluar gjithsesi Albert Galaburdin, hulumtimit të shkaktarëve disleksisë ia ka kushtuar më shumë se njëzet vjet, por edhe sot nuk është ndalur dhe aktivisht merret me hulumtime. Në fund të viteve të '70-ta, së bashku me kolegun e vet Norman Gescheind, paraqet teorinë sipas të cilës disleksia, belbëzimi dhe autizmi mund të shkaktohen nga pasojat e vonësës së zhvillimit të qelizave në hemisferën e majtë të trurit. (Thompson, E; Watkins, J. 2000: 126)

Pra, për arsye të ndonjë shkaktari në mesin e shtatzënisë (këta autorë në fillim si shkaktarë themelorë kanë pohuar se është teprica e hormoneve mashkullore në gjakun e nënës, që në hulumtimin e tyre me 1985 nuk është vërtetuar, por vetë zhvillimi i ngjarjes është bukur bindës dhe i besueshëm), vjen deri tek mangësia, palëvizshmëria e trurit.

Për këtë arsye qelizat e caktuara për të folur, duhet të jenë të vendosura në hemisferën e majtë të trurit, pozitë e cila për shumë djathtakë është e përcaktuar për të folur dhe

gjuhë „detektojnë” se ende nuk është e përshtatshme për vendosje, për këtë vendosen në anën e djathtë të hemisferës trunore, më pak të përshtatshme për zhvillimin e funksionit të të folurit dhe gjuhës, por gjithnjë më të mirë se të majtën, e cila për arsye e mësipërme është përshkruar te lëvizja e mangët, në momentin e zhvillimit. Kështu ana e djathtë e trurit mbetet një kohë, te disa fëmijë mbetet deri në fund të jetës, dominuese dhe shumë aktive. Ana e djathtë e trurit është e lidhur me funksionin e sintezës, pra fotografia e plotë e përmbajtjes vizuale, akustike, analiza e fjalëve, të mbajturit mend të formës së saktë të shkronjave të veçanta, të cilat do të duheshin të jenë në hemisferën e majtë të trurit, që janë më vështirë janë të kapshme. Për këtë arsye fëmijët me dominimin e hemisferës së djathtë trunore, kanë mënyrë krejt ndryshme të marrjes, përpunimit dhe të ushqyerit të informatave ose stil të ndryshëm konjitiv. Edhe pse termi „*stili konjitiv*” në këtë kontekst nuk përkon me kuptimin që ka në diturit psikologjike, këtë mund ta përdorim si të kushtëzuar, si një profil kognitiv në disleksi.

(Lindsay, P; Reid, G. 2001: 88)

Ky stil shpeshherë nuk ka ngjashmëri me mënyrën e të mësuarit të leximit ku mbizotëron metoda analitike me inkorporimin e etapës së fundme të sintezës, e veçanërisht me sintezën e renditjes së rrokjeve. Pra, rrokjet si tërësi ndihmojnë shumë në bashkimin e tingujve në fjalë, është shkallë lidhëse për leximin e fjalëve të plota. Në shkollat tona, fatkeqësisht etapa e lidhjes së rrokjeve me tinguj është gati e lënë anash, gjatë zhvillimit të shkronjave mësimdhënësit për ta respektuar planin, fillojnë leximin pas disa shkronjave të zhvilluara, që për fëmijët me disleksi është rrethanë shumë vështirësuese. Këtyre fëmijëve me disleksi iu duhet PPI.

Hulumtimet më të reja: „nature në nurture” – gjenet ose rrethi

Në dhjetë vjetshin e fundit janë zbuluar lidhjet e zhvillimit të hershëm neural të embrionit që shumë përputhet e fotografinë e disleksisë si pasojë e imigrimit të qelizave në mënyrë ndryshe gjatë kohës së shtatzënisë. Në të vërtetë, qelizat migrojnë, por si e shpjegojnë disa autorë (Kenneth. B, Chiacchi. M, Cortex. D; 1992: 101) kur një qelizë nervore e ndarë gjatë muajve të parë të shtatzënisë prej qelizës së vet amë në vendin ku do të vënë (krijon) lidhje me neurone tjera, kjo se ku do të vendoset me çfarë funksioni do të kryen, nuk varet nga shumë nga porosia gjenetike që bartë, por do të varet nga rrethi ku do të krijon sinapsat e veta (vendi i kontaktimit në mes dy qelizave nervore). Pra, nëse vendi në të cilin qeliza nervore fillon zgjerimin e degëzimit të vet, i cili nuk ka arsye (shkak) destinomi për të cilin gjenetikisht është përcaktuar, ajo në rrethin e ri në të shumtën e rasteve do të shkrihet në kontakt me fqinjët e rinj, kurse kodin e vet gjenetikë do ta lënë të pa përdorshëm.

(Davis, R; Braun, E. 2002: 41) Kështu disa qeliza janë të koduara gjenetikisht për kontekstin e të shikuarit. Por, nëse gjatë udhëtimit nëpër gypin neural të embrionit në zhvillim vijjnë deri te korteksi i të dëgjuarit, këtu fillojnë të formojnë lidhje me qeliza tjera. Atëherë në rrethine ri të saj, sinapsat do synojnë kah sinapsat e kortesit të dëgjuarit, do të bëjnë një qelizë e cila do të rregullojë një prej funksioneve të shqisës së dëgjimit, e jo atë të të parit. Ky zbulim epokal u ka shërbyer neuron studiuesve si qartësim për t'u lidhur me hipotezat e Darvinit të dhëna në vitin 1886, për të shpjeguar aftësinë e përshtatjes së shpejtë në kushtet e evolucionit homosapiansit.

(Thompson, M; Watkins, J. 2001: 36) Pra njohuria për migrimin e qelizave dhe lidhja e saj e shpejtë në rrethin e ri, na flet për plasticitetin e përbërjes sonë nervore. Ky

plasticitet na mundëson që disa ndodhi patologjike që rrjedhin nga shtatzënia për shkak të shumë shkaktarëve të ndryshëm, truri në një masë të madhe i kompenson.

Zbulimet e tilla të dijetarëve na i vërtetojnë dhe na shtyjnë të mendojmë, se si disleksia është gjendje potenciale e krijuar nga zhvillimet paranatale që mund të sjellin vështirësi në nxënien, në mënyrë mjeshtrërie (shkathtësinë) e teknikës së të lexuarit, por sjellin edhe disa kualitete mu për krijimin e këtyre qelizave që janë ndryshe, që në rrethin e ri, krijojnë edhe funksione pak më ndryshe, për shkak të tyre atëherë krijohen dhunti të ndryshme (të veçanta) tek disa fëmijë me disleksi. Ekzistojnë të dhëna se në gjenet njerëzore (bashkësia e kromozomeve që përcillet si tërësi nga prindërit në pasardhës) gjenden 80.000 gjene (bartës të përbërjes së materialit trashëgues). Me këtë nuk mund të mbulohet pasuria enorme e kuadrilumit prej sinapsave, sa ka në periudhën e fëmijërisë. Këto të dhëna përputhen me fotografinë e mikrokozmosit të trurit tonë në zhvillim, në të cilin me bilionë interaksione ndërtohet ajo që e quajmë vetëdije, dije dhe funksionimi i vetive tona. Se është kështu, e vërtetojnë edhe mendimet më të reja të studiuesit Amerikan Albert Galaburd.

(Jenner, A. Rosen, G. Galaburda, A. 1999: 189-196).

Ai pas hulumtimeve të tija të fundit më 1996, dallon disa ndryshime anatomike në trurin e fëmijëve, siç është vendosja simetrike e regjionit në koren trunore ku është më e zgjeruar në anën e majtë të hemisferës, që me këtë bën një asimetri të njohur në koren trunore. Tek fëmijët me disleksi ky regjion është njëjtë i zgjeruar si në anën e majtë dhe në të djathtë, pra është simetrike, që është pasojë e migrimit të neuroneve të paracaktuara për anën e majtë, pra për qelizat e të folurit, të imigruara në anën e djathtë të hemisferës trunore. Në hemisferën e majtë të kores trunore, në trekëndëshin e hollë të trurit është e vendosur edhe zona e Wernicke përgjegjëse për kuptueshmërinë e të

folurit. Simetria e kësaj fushe të rëndësishme, sipas mendimit të Galaburd-it, është një prej themeleve biologjike të disleksisë. Përveç këtij mendimi ky autor vë në pah edhe ndryshimet minimale në zonat e reja të korës trunore, ose në neokortes, që të gjitha rezultojnë në procedimin më të ngadalshëm vizual dhe dëgjimor të kores trunore, pra janë shkaktarë që vështirësojnë nxënien e leximit, sepse për këtë është i nevojshëm ndërveprimi i procedimit vizual dhe dëgjimor.

Rrezatimi i optimizmit të ri

Në neurologjinë e zhvillimit fëmijëror, por edhe në neurologjinë disleksive kemi arsye për optimizëm, këtë na bëjnë me dije dy punime të dijetarëve, Lise Eliot dhe Marian Diamond. (Diamond, M; Hopson, J. 2002: 121). Interpretimet e tyre më të reja, nga zbulimet më të reja për plasticitetin dhe etapat e thelluara që ndikojnë në zhvillimin e shumë aftësive në trurin e njeriut. Pra, për çdo aftësi tonën ekziston koha optimale, ku aftësia jonë zhvillohet më së miri. Sa më i rëndësishëm që të jetë funksioni, periudha është më e hershme dhe e shkurtër. Kështu, të shikuarit dhe të dëgjuarit, për të kaluar periudhën kritike e kanë të menjëhershme të thithjes, aftësinë e të folurit e të menduarit, perceptimi për t'i mbizotëruar notat muzikore, shkronjat ose numrat zhvillohen shumë më gjatë, prandaj periudha kritike për t'u zhvilluar është më e zgjatur, e për disa deri në fund të jetës. Kështu gjuhën amtare, si gjuhë të parë, duhet ta mësojmë deri në moshën pesë vjeçe (Stancic, V; Ljubestic, M. 1994: 55) e më së voni gjashtë deri në shtatë vjeçe (Diamond, M; Hopson, J. 2002: 121), sepse një numër i madh i neuroneve është në zhvillim e sipër, pas kësaj periudhe kohore ne mund të përsosim një numër të madh të funksioneve gjuhësore. Se është kështu mund ta vërtetojmë me mundësinë e të mësuarit të gjuhëve në kohë të moshuar. Kjo nxënie ndoshta do të jetë më e vështirë, por shumë prej nesh do të dëshmon se edhe në moshë

të vonë, në periudhën adoleshente, kemi nxënë edhe disa gjuhë. Themelore është shenja e plasticitetit të trurit tonë, ajo është më e theksuar në fëmijëri të hershme deri në kohën e adoleshencës.

Në këtë periudhë kohore do të lulëzojë „druri magjikë i mendjes”, si e ka shkruar në librin me të njëjtin emër, hulumtuesja M.Diamond, e cila na ka mundësuar se përkundër shumë neuroneve të migruar në „vende” të gabuara, këto neurone të njëjta ose të tjera t’i aftësojmë për trajtimin e funksionit të nevojshëm, thjesht që me sjelljen tonë dhe me veprime të qëllimshme të planifikuara të nxënit dhe me trajtime terapeutike do të ndikojmë në to sepse ato janë fleksibile në ndikime të ndryshme. Duke iu dhënë shtytje për rritjen, pasurimin e përshtypjes, tingujt, ngjyra, fjalët, forma, kuptimi, melodia, porosia, ne do t’iu mundësojmë zhvillimin e aftësive, aftësinë e tyre për t’u zhvilluar, të lulëzojnë me mija sinapsa të reja me të cilat do të bulëzojnë gjithkund rreth vetes. Kështu edhe ata që nuk janë të të njëjtit tregim, që kanë ardhur ndoshta prej një ane tjetër të trurit dhe janë bukur të stimuluar, do të krijojnë fryte dhe do të zhvillohen mu aty ku ndikimi, trajtimi, veprimi ynë i ka takuar. Njohja e sigurt se deri në moshën adoleshente, për disa funksione mentale, por edhe pas kësaj kohe, ekziston shansi i ripërtëritjes, i përkryerjes, është vërtetuar nga hulumtimet, punimet shumëvjeçare të neuron-dijetarëve, terapeutëve, prindërve, mësimdhënësve, mësuesve specialë, na jep një kahje të re nga disleksia. Pra, disleksia është një gjendje në të cilën mund të veprojmë, ndikojmë sepse gjuha mund të korrektohet, përkryhet, perceptimi vizual të kurohet, mendimet të kushtëzohen deri në moshën pesëmbëdhjetë vjeçare të jetës me siguri, por sipas rastit edhe më vonë (Diamond, M; Hopson, J. 2002: 121)

Neuronet tona kanë mundësi të çuditshme, të degëzimit, krijimit në lidhje të reja, këto bëhen gjatë stimulimit me përmbajtje të ndryshme në kokën tonë, mundet tërë jetën tonë

të lulëzojë druri i degëzuar i qelizave nervore me mijëra sinapsa, me ura kimike-elektrike, për arsye të cilave jemi të gjallë dhe shumë aktiv, shumë më tepër se sa jemi të vetëdijshëm për këtë.

3.4.3. Vështirësitë në të shkruar

Disgrafia është paaftësi e fëmijës për të përvetësuar mjeshhtërinë e të shkruarit (sipas rregullave drejtshkrimore të gjuhës së caktuar), e cila vërehet në shumë gabime tipike, të përhershme. Vështirësitë, gabimet, nuk janë të lidhura me mosnjohjen e drejtshkrimit, përherë janë të përsëritshme pa marrë parasysh shkallën e aftësive intelektuale, zhvillimit të folurit, të ndjenjave, shqisave të dëgjuarit, të parit, gjatë shkollimit. Në shumtën e rasteve disleksia dhe disgrafia paraqiten te fëmijët njëkohësisht. Por, megjithatë në disa raste të veçanta vështirësitë në të shkruar janë të natyrës së veçantë fëmija i tillë, mund të ketë vështirësi në lexim, në fillim të vijimit të shkollimit, kurse vështirësitë në të shkruar mbeten më gjatë edhe pse të lexuarit është nxënë, përvetësuar. Nga një studim, hulumtim i bërë është vërtetuar se vështirësitë në të shkruar tek nxënësit e klasës 4, 5 dhe 6 të shkollës fillore janë për 2-3 herë më shumë të paraqitura se sa vështirësitë në të lexuar.

Disgrafia është, si disleksia, sindromë i përbërë, i cili nuk kufizohet vetëm në vështirësitë e të nxënësve të shkruarit, por kyç vështirësitë e ndryshme të formimit, të funksioneve para intelektuale dhe gjuhësore. Si disleksia, disgrafia ka bazë psike-neurologjike të përbërë. Megjithatë, në zanafillën e formave të ndryshme të disgrafisë rol të rëndësishëm kanë edhe vështirësitë gjuhësore, gjithashtu vështirësi të caktuara paraqiten në disa elemente të përbërjes gjuhësore. Për shkak tëthurjes së përbërë, të shkaktarëve neuron psikologjikë dhe atyre gjuhësor, disgrafia mund të marrë forma të

ndryshme. Si në disleksi, format e ndryshme të disgrafisë krijohen për shkak të një bashkësie shkaktarësh. Megjithatë, në secilën formë mund të ndahet mekanizmi dominant, në bazë të llojit tipik të gabimeve në të shkruar.

Format e vështirësive në të shkruar

A. Sipas shkaktarëve:

1. Vështirësitë trashëguese (sipas mendimit të ekspertëve, shkaktari trashëgues vetvetiu nuk mund ta shkaktojë disgrafinë, që do të thotë se në kushte të volitshme shpeshherë mund ta ndalim disgrafinë);
2. Vështirësitë në të shkruar të shkaktuara nga shkaktarët e pavolitshëm që nga jashtë ndikojnë në zhvillimin e fëmijës;
3. Forma e kombinuar (shkaktari më i shpeshtë i disgrafisë, kombinimi i para dispozitave me veprimin e dy deri në tre shkaktarë të pavolitshëm, të jashtëm).

B. Sipas shkallës së shprehur:

1. Disgrafia e lehtë
2. Disgrafia e shprehur
3. **Agrafia** (Paaftësi totale për të shkruar, është gjendje kaluese e cila në shumë raste pas klasës së parë ose të dytë të shkollimit kalon në disgrafi stabile; e përcjell me vështirësi serioze të veçanta gjatë nxënies fillestare - fëmija ka vështirësi të mëdha në nxënien e shkronjave.)

C. Sipas sindromit dominant:

Disgrafia fonologjike

Gabimet në të shkruar janë të shkaktuara nga vështirësitë e të shprehurit dhe në ndryshueshmërinë të dëgjuarit të tingujve. Në detyrat e dhëna me shkrim dhe të shkruarit e hartimeve, eseve të ndryshme manifestohet në dallimin e shkronjave,

rrokjeve, duke i identifikuar me ndërrime të shumta të shkronjave që janë të ngjashme në segmentin e të dëgjuarit dhe të shqiptuarit.

Disgrafia artikulatore akustike

Fëmijët i shqiptojnë tingujt gabimisht, dhe gabimet e veta i përcjellin në teknikën e të shkruarit, fëmija shkruan ashtu si i shqipton (p.sh.: „gota-kota”, „,umi- umi” etj.)

Disgrafia foneme (akustike)

Fëmija ka vështirësi në marrëdhënie të ndërsjella me shqisën e të dëgjuarit; në dëgjimin e tingujve të shqiptuar, nuk mund t'i dallosh tingujt e ngjashëm (të përafërt në të shqiptuar) që tingëllojnë (p.sh.: „sitëse” në vend të „thithëse”, „zonte” në vend të „sonte”, „shita” në vend të „sita” etj.)

Disgrafia gjuhësore dhe disgrafia e analizës së sintezës gjuhësore

Kjo është sipas vrojtimeve të ekspertëve forma më e shpeshtë e disgrafisë.

Në bazë të saj sendërtohet formimi gjuhësor i analizës dhe sintezës gjuhësore në shkallë të ndryshme: fonemave, rrokjeve dhe asaj morfologjike e sintaksore, të analizës dhe sintezës (shkalla e fundit merret me ndarjen e tekstit në fjali, fjalë dhe rrokje). Thjesht fëmija ka vështirësi ta ndajë tekstin në fjali, fjalë, fjalët në morfema (rrënjë, parashtesa, prapashtesa), rrokjet dhe fonemat. Mjeshtëria e analizës dhe sintezës është njëra ndër format e aktivitetit mental dhe drejtpërdrejt varet nga shkalla e pjekurisë së fëmijës e zhvillimit të funksioneve për intelektualë, veçanërisht të memories të dëgjim-shqiptimit, vëmendjes analitike etj.

Disgrafia gramatike

Kryesisht manifestohet në gabimet e bëra gjatë formimit të fjalisë. Këtë lloj të gabimit e quajmë agramatizëm, sepse fjala është për çrregullimin gramatikor të formësimit të fjalëve, fjalive: i lidhin në mënyrë të çrregullt fjalët. Ndërrimi i fjalëve sipas kategorive

të numrave, gjinive, kohëve të foljes nënkupton përvetësimin e përbërë të kodifikimit, me të cilin fëmija nxë drejtpërdrejt, në bazë të komunikimit praktik të folurit me të rriturit në moshën parashkollore, e mandej me vetëdije – të nxënit e gjuhës në shkollë.

Këtë lloj të disgrafisë më së shpeshti e takojmë tek fëmijët parashkollor të cilët nuk kanë arritur pjekurinë gjuhësore. Por, megjithatë e takojmë edhe në punimet me shkrim në mesin e fëmijëve të zhvilluar mirë në segmentin gjuhësor dhe gramatikor. Këtë vështirësi e kanë fëmijët me çrregullime të shkurtra kohore në memorien gjuhësore - dëgjimore dhe në vëmendje.

Disgrafia vizuale

Disgrafia vizuale është e lidhur me vështirësi të perceptimit hapësinor-vizual, analizën dhe sintezën vizuale-hapësinore të të dhënave dhe dallimin hapësinor. Fëmijët me këtë formë të disgrafisë kryesisht kanë mirë të zhvilluar, të folurit gojor. Me vështirësi gjenden vetëm në verbalizmin e marrëdhënieve hapësinore-kohore, pra vetëm në fjalët që iu shërbejnë për të treguar kuptimin hapësinor-kohor. Gati kurrë nuk i përdorin ose i ngatërrojnë foljet: „përpara”, „pas”, „mbi”, „në mes”, mbiemrat „i hollë – i trashë”, „i ngushtë – i gjerë”, „i shkurt – i gjatë”, „i ultë – i lartë” dhe ngjashëm. Në të shumtën e rasteve i ndërrojnë me fjalët: „i madh – i vogël”. Kanë vështirësi suptile për t’i dalluar kuptimet e këtyre koncepteve. Gati të gjithë fëmijët me vështirësi në lexim dhe shkrim, vështirë e zotërojnë kuptimin e fjalëve „majtas – djathtas”, për këtë kategori të fëmijëve këto detyra veçanërisht janë të mundimshme. Në teknikën e të shkruarit, mosformimi i perceptimit vizual-hapësinor dhe në orientim, manifestohet në përzierjen dhe deformimin e shkronjave. Si mund t’i njohim gabimet vizuale? Fëmija shumë vështirë i përvetëson format grafike (fotografinë optike) të shkronjave të veçanta, e në klasat e mëvonshme i përziejnë shkronjat e ngjashme vizuale. Një numër i madh i fëmijëve kane

vështirësi të njëjta në përvetësimin e teknikës së leximit (disleksia vizuale). Kështu për shembull, shkronjat e shkrimit „n” dhe „u” dhe të shtypit „b” dhe „d” dallohen vetëm me pozitën në hapësirë (e njëjta formë është ndryshe e kthyer në hapësirë në raport me shikuesin).

Disgrafia motorike

Disgrafia motorike është e lidhur me moszhvillimin e funksioneve suptile motorike, që manifestohet në përzierjen e përhershme të një numri shkronjash, të ngjashme nga forma (mënyra) e të shkruarit dhe në jostabilitetin e shkrimit të palexuar. Fëmijët nuk mund të automatizojnë të ashtuquajturën formulë motorike të shkronjave, protezat e shkrimit. Ata iu shtojnë elemente të tepërta shkronjave, i ndërrojnë shkronjat e ngjashme motorike (të cilat në fillim kanë lëvizje të njëjta për t’u shkruar), shkruajnë ngadalë, shpejt lodhen, e kur shkruajnë shpejt, bëjnë gabime të ndryshme që nuk janë tipike për ta. Shkrimi i tyre nuk është i rrafshët, i pabarabartë (disa shkronja janë më të mëdha, disa më të vogla, e ndryshojnë këndin e të shkruarit. Sa më gjatë të shkruajnë, cilësia është shumë e dobët.

3.4.4. Vështirësitë në Matematikë

Me nocionin Diskalkuli ekspertët e sotëm kuptojmë bashkësinë e vështirësive specifike në nxënien e matematikës, aritmetikës pa marrë për bazë nivelin e zhvillimit intelektual, funksionimin normal të shqisave dhe kushteve optimale në nxënien e rregullt.

Vështirësitë në nxënien e matematikës mund të jenë të lehta, të mesme dhe të rënda, prandaj edhe rezultatet janë të pjesshme ose në tërësi me paaftësi matematikore.

Në bazë të kuptimit të nocioneve Diskalkulia dhe Akalkulia dallojnë njëra prej tjetrës.

Diskalkulia është çrregullim i pjesshëm në procesin e nxënies së matematikës, e cila mund të shfaqet në të gjitha ose në fusha të caktuara të matematikës. Fëmija gjatë kësaj përparon me nxënien e matematikës, por shumë më ngadalë se moshatarët dhe në mënyrë jo adekuate për moshën mentale të tij.

Format e vështirësive në matematikë

Akalkulia (a - „pa” tërësisht e pakuptueshme) është nocion i cili tregon paaftësi totale për nxënien e planit dhe programit mësimor për lëndën e matematikës, gjithashtu mungesë e të menduarit matematikë. Paaftësia e tillë mund të jetë primare ose sekondare. Në të shumtën e rasteve Akalkulia është sekondare, çrregullim i fituar dhe shfaqet në moshë të rritur për shkak të dëmtimit trunor ose sëmundjes së sistemit të mesëm nervor. Shfaqet për shkak se anë të goditur janë pjesët e përbërësit trunor përgjegjës për kryerjen e operacioneve matematikore.

Diskalkulia zhvilluese

Tek fëmijët më së shpeshti flitet për diskalkulinë zhvilluese, gjithashtu për vështirësitë e formuara në zhvillimin e hershëm të fëmijës, më së shpeshti që nga koha e paralindjes, për t’u shfaqur menjëherë posa të fillon t’i njoh kuptimet e numrave dhe kryen operacionet elementare të llogaritjes. Për këtë arsye këtë formë të vështirësive e quajmë <<zhvilluese>>.

Diskalkulia di të jetë e pavarur dhe vështirësi e vetme e fëmijës, e cila shfaqet së bashku me kombinimet e vështirësive tjera, p.sh. me disleksinë. Pionier në fushën e diskalkulisë zhvilluese është neuropsikologu sllovak nga Bratislava dr. Ladislav Kosc, i cili, duke i studiuar aftësitë matematikore të fëmijët në moshë prej dhjetë e njëmbëdhjetë vjetësh, i ka definuar format e ndryshme të diskalkulisë për fëmijë. Profesor Mahesh Shama, i cili ka filluar njëkohësisht punën e vet kur ka punuar. Ladislav Kosci, dukshëm e ka

zgjerruar dhe përsosur metodën diagnostifikuese, me një orientim kryesisht në aspektin terapeutik, në ndihmë konkrete të fëmijëve me vështirësi në nxënien e matematikës. Sipas Kosc „Diskalkulia zhvilluese, është çrregullim struktural i aftësive matematikore, që i ka rrënjët nga ato pjesë të trurit, të cilat drejtpërsëdrejti anatomistit dhe psiqikisht janë përgjegjës për pjekjen e aftësive matematikore në harmoni me moshën, me kusht që të mos janë pasoja të çrregullimeve të funksioneve të përgjithshme mentale.

Format themelore të diskalkulisë zhvilluese

Është vërtetuar se tek secili individë të paraqiten simptomat e kombinimeve të ndryshme, format e ndryshme të diskalkulisë zhvilluese, ku një fëmijë mund t'i ketë disa forma të diskalkulisë ose vetëm një formë. Sa më shumë forma të diskalkulisë që ka një fëmijë, paraqitet vështirësi për diagnostikimin dhe terapinë. Në praktikën e ekspertëve të Qendrës Këshilluese kemi vërejtur se format e ndryshme të diskalkulisë mund të paraqiten në kombinim me çrregullime të veçanta, të funksioneve simbolike, e në veçanti me disleksi e disgrafi zhvilluese.

Vështirësitë dhe format tjera të saj

1. *Verbale* (gojore) – çrregullime në të kuptuarit e vetvetes, leksikut matematikor të përdorur;
2. *Praktiko-ghostike* – çrregullimi i aftësive për përdorimin e mjeteve ose objekteve të fotografuara;
3. *Leksikore* – çrregullimi i aftësive për leximin e shenjave matematikore dhe të kombinimeve të tyre;
4. *Grafike* – çrregullimi i aftësive në të shkruarit e shenjave matematikore;

5. *Ideo-kuptuese* – çrregullimi i aftësive për kuptimin e koncepteve matematikore dhe llogaritja në vetvete;
6. *Operative* – çrregullimi i aftësive për kryerjen e operacioneve matematikore.

3.4.5. Çrregullimet hiperaktive (ADHD/ADD)

„Në disa hulumtime ka tregues që na tregojnë se gati 2/3 e fëmijëve me vështirësi në lexim, shkrim dhe në llogaritje janë fëmijë me vëmendje të zvogëluar (deficit)”
(Dubravka, K. Gordana, B. Dinka, V. 2004: 120)

Me vështirësitë disleksive janë të lidhura shpesh çrregullimet që quhen: zvogëlimi i vëmendjes, çrregullimet hiperaktive ose shkurtë, ADHD/ADD (prej emërimit anglisht Attention DeficitHyperactivity Disorder/Attention Deficit Disorder). Si disleksia edhe kjo vështirësi te fëmijët e paraqitur ende nuk është e njohur në shoqërinë tonë.

3.4.6. Vështirësi të tjera në të nxënë

Në kuadër të vështirësive specifike në të nxënë, shumica nga të cilat, nga studiues të shumtë kategorizohen, si vështirësi me bazë të çrregullimeve neurologjike, përfshihen probleme që kanë vështirësi: në përqendrimin e vëmendjes, në përfundimin me sukses të detyrave, në kalimin prej një aktiviteti në tjetrin etj., ndërsa shfaqin edhe sjellje në ndryshime si: hutohen shpesh, harrojnë gjërat nuk i kushtojnë rëndësi detajeve, zhvillojnë biseda të tepruara, lëvizin shpesh e pa nevojë etj.

Duket sikur lista e vështirësive në të nxënë është shpesh e pafund, sepse ekzistojnë edhe një mori vështirësish në të nxënë, të cilat janë rezultat i shumë faktorëve si:

i dëmtimeve të ndryshme fizike ku përfshihen fëmijët të cilat kanë dëmtime të muskujve (distrofi progresive e muskujve, skleroza, spina, bifidia etj.; dëmtime ortopedike: si (paraliza cerebrale, deformime të skeletit) dhe sëmundjet kronike (tuberkulozi, etet

reumatike etj)... pastaj dëmtimeve në të parë (ku përfshihen fëmijët e verbër të cilët e kanë aq të dëmtuar të parit, saqë nuk janë në gjendje të arsimohen në mënyrë vizuale dhe janë të detyruar që në procesin e arsimimit të shfrytëzojnë shqisat e të prekurit, të dëgjimit, alfabetin e Brajlit (Braille) dhe aparatet e tjera speciale që i mundësojnë arsimim të suksesshëm.

Gjithashtu në këtë kuadër përfshihen edhe fëmijët me të parë të dobët, por që mund të arsimohen në mënyrë vizuale dhe nuk kanë nevojë të mësojnë alfabetin e Brajlit, të dëmtimeve në të dëgjuar, (ku përfshihen fëmijët e shurdhër tek të cilët të dëgjuarit nuk është funksional në jetën e përditshme dhe gjysmë të shurdhër që kanë të dëmtuar shqisën e dëgjimit, por që të dëgjuarit e tyre është funksional në jetën e përditshme falë aparateve ndihmëse të dëgjimit).Pastaj vështirësive në sjellje dhe emocionale(ku përfshihen fëmijët të cilët shfaqin shenja të tërheqjes (inferioritetit) emërtohen si tipa introvert, ndërsa të tjerët mund të kenë sjellje agresive tipa ekstraverzë që karakterizohen me vështirësi në adaptimin social dhe shquhen për krijimin e situatave problematike në klasë, të dëmtimeve në të folur (ku përfshihen për edukuesit të cilët nuk flasin fare apo të folurit e tyre dallohen nga të folurit e njerëzve të tjerë në atë masë saqë tërheq vëmendjen e të tjerëve dhe bëhet shkak i sjelljes së papërshtatshme të personit që e përdor, të prapambetjes mendore, ku përfshihen fëmijët që janë me inteligjencë nën mesatare. Gjithashtu kohëve të fundit përmenden edhe shumë sindrome dhe diagnoza si p.sh: sindroma e daunit., i astregerit etj. dhe secili mund të shkaktojë vështirësi në të nxënë.

Përfshihen edhe vështirësi të tjera të cilat mund të jenë momentale, si pasojë e problemeve shëndetësore të fëmijës, problemeve emocionale, raporteve brenda familjare dhe ekonomike

sociale në përgjithësi, ndërsa një varg tjetër i vështirësive në të nxënë i referohet problemeve, që kanë të bëjnë me metodologjitë e papërshtatshme mësimore, kurrikuli i mbingarkuar, kushteve të përgjithshme jo të favorshme shkollore etj.

IV. MËSIMDHËNIA DHE LLOJET E SAJ

4.1. Mësimdhënia dhe llojet e saj për fëmijët me vështirësi në të nxënë

Në „Fjalorin e edukimit” mësimdhënia përkufizohet si akt i të dhënit mësim në një institucion arsimor, është veprimtaria dhe drejtimi i procesit mësimor nga mësimdhënësi. (Grillo, K. 2000: 182).

Mësimdhënia gjithnjë është një proces i qëllimshëm, ku duhet të realizohen objektiva të caktuara. Si çdo veprimtari e qëllimshme, mësimdhënia nuk ndodh rastësisht, është një proces i planifikuar, që kushtëzon realizimin e efektshëm të këtij procesi.

Mësimdhënia është:

a) Transmetimi i njohurive nga mësuesit e nxënësi, që shoqërohet me pyetjen „Çfarë?” Çfarë do t’i mësojë atij; b) organizimi dhe drejtimi i punës së nxënësit, që shoqërohet me pyetjen „Si?” dhe lehtësimi i mësimnxënies (Çfarë do të mësojë dhe si do ta mësojë nxënësi?). Sipas Banks-it mësimdhënia është një proces aktiv, në të cilin një person e ndan informacionin me të tjerët për t’i pajisur ata me njohuri, të cilat çojnë në ndryshimet e sjelljes. (Banks, T. 2000: 182). Rather-i thekson se mësimdhënia është një proces tripolar, që përfshin mësimdhënësin, nxënësin dhe situatën e të mësuarit dhe që çon në ndryshimin e sjelljes së nxënësit

(Rather, A. 2004: 5)

Mësimdhënia është një proces ose një veprimtari ndërpersonale, ku mësuesi bashkëvepron me një ose me shumë nxënës dhe ndikon te këta, por që nënkupton edhe

ndikimin e nxënësve të mësimdhënësi. (Grup autorësh. 1999).

mësimore dhe të nxënësve që përfshijn:

- a) Procesin paraveprues të marrjes së vendimeve për planifikimin, skicimin dhe përgatitjen e materialeve për të mësuarit dhe të nxënësve, për diagnostikimin e nevojave të nxënësve, për krijimin e mjedisit mësimor, për shfrytëzimin e kohës mësimore;
- b) Procesin bashkëveprues, bashkëpunimin e drejtpërdrejtë mësues-nxënës, përdorimin e metodave të mësimdhënies;
- c) Fazën pasvepruese, që përmbledh: vlerësimin, vetëvlerësimin, ridrejtimin, riskicimin; caktimin e procedurave për të vlerësuar të nxënësve, për të vënë nota, për të vlerësuar programin mësimor, për të vlerësuar materialet mësimore.

Në „Dimension of Teaching and Learning Teaching and Learning Branch” paraqitet një shumëllojshmëri e modalitetit të vetëmësimdhënies. (Theroad, M. 2011: 9-10).

Mësimdhënia e drejtpërdrejtë (tradicionale),

Mësimdhënie mirë e strukturuar
mësimdhënie e hollësishme
e hollësishme

Metodat përfshijnë

Mësimdhënie aksionale
vështrim i strukturuar
ushtrime dhe praktikë

Mësimdhënia jo e drejtpërdrejtë

Ka në qendër nxënësin
u jep nx. mundësi për të marrë vendime
për të bërë zgjedhje

Metodat përfshijnë

i bazuar në pyetje
i bazuar në probleme
të nxënësve të pavarur

Mësimdhënia ndërvepruese

Mbështet nxënësit në të punuarit në bashkëpunim dhe produktivisht në të nxënit aktiv me material të ndryshëm..

(Abrahamson, L, A.) & (Dfww.1999: 108)

Mësimdhënia e bazuar në përvojë

U mundëson nxënësve të mësojnë dhe konstruktojnë kuptimin me anë të shembujve

Secila nga modalitetet e cekura më lartë, përveç përparësive, i kanë edhe të metat e tyre pasi që asnjëri modalitet nuk merr për bazë dallimet shumë të mëdha që shfaqin nxënësit në procesin e të nxënit (vështirësitë), e që janë rezultat i stileve të ndryshme të nxënies, inteligjencave të shumëfishta, interesave të veçanta e faktorë të tjerë nga të cilët burojnë vështirësitë në të nxënë.

E një nga modalitetet që merr për bazë diferencat e shumta që kanë fëmijët, dhe që mundëson një të nxënë të efektshëm është modaliteti i mësimdhënies së diferenca, modalitet për të cilin do zgjerohemi në vazhdimësi të punimit si dhe do të bëjmë krahasimin e këtij modaliteti

mësimdhënies me modalitetet e mësimdhënies tradicionale dhe mësimdhënies bashkëkohore.

Metodat përfshijnë

diskutim me të gjithë klasën të nxënit në bashkëpunim të nxënit me një partner.

Metodat përfshijnë

eksperiencë në fushë stimulim lojë me role -dramatizime

4.1.1. Mësimdhënia jo e drejtpërdrejtë (bashkëkohore)

Mësimdhënia jo e drejtpërdrejtë apo bashkëkohore është një nga modalitetet që më së shumti sot zbatohet në shkollat tona, përkatësisht në klasë. Ky modalitet ka një varg specifikash të cilën e bëjnë të dallon nga llojet tjera të mësimdhënies. Ndër specifikat më të rëndësishme janë:

a) Menaxhimi i mirë i klasës

Të japësh mësim në një klasë me 30-40 apo më shumë nxënës, kërkon mjeshtëri menaxhuese dhe organizuese. Menaxhimi i suksesshëm i mësimit kërkon prej mësuesit të jetë, vazhdimisht i vëmendshëm dhe në veprim, për t'u siguruar se nxënësit mësojnë normalisht. (Musai, B. 2003: 40)

Problemi kryesor me të cilin ndeshen mësuesit është t'i përfshijë nxënësit gjatë gjithë mësimit, për të realizuar në mënyrë të suksesshme objektivat e parashikuara.

Menaxhimi i mësimit ka të bëjë me drejtimin dhe organizimin e veprimtarive të tilla të nxënësve duke synuar që të maksimalizohet përfshirja produktive e nxënësve në mësim. Është e rëndësishme të theksojmë se menaxhimi i klasës fillon me zhvillimin e ndërtimit të besimit dhe marrëdhënieve midis nxënësve dhe mësimdhënësit. Pa ndjenjat e respektit dhe besimit të ndërsjellë, mësuesi e ka të vështirë, në mos të pamundur, të kryejë rolin e tij në klasë.

Disiplina dhe rregulli në klasë

Disiplina ka të bëjë me rregullin, i cili është i nevojshëm në klasë për të siguruar të nxënit e efektshëm të nxënësve. Rregulli është i nevojshëm në klasë, sidomos kur zhvillohen veprimtari që ndihmojnë të nxënit.

Çështja më e rëndësishme që duhet të mbahet në mendje për disiplinën që *krijimi i rregullit të nevojshëm ka të bëjë me mjeshtëritë e mësimit të suksesshme në përgjithësi, sesa me korrigjimin e sjelljeve jo të përshtatshme të nxënësve.*

(Fraboni, F. Minerva, P, F. 2003).

Nëse veprimtaritë në klasë planifikohen mirë, paraqitja e mësimit mban të përqendruar vëmendjen e nxënësve, interesin dhe përfshirjen e plotë të tyre. Në fakt mësimit cilësorë përbën zemrën e vendosjes së disiplinës.

Sjellja e padëshirueshme e nxënësit mund të ndodhë nga koha në kohë, madje edhe në orët e mësimit të mësuesve më të zotë, e atyre u duhet të merren me të. Do të ishte gabim nëse disiplinën në klasë e shohim të ndarë nga mësimit në përgjithësi. Do të ishte gabim akoma më i rënd, nëse mësuesi do të përpiqet të vendosë disiplinën, duke u përpjekur të imponohet dhe të ngjallë ndjenjën e frikës tek nxënësit, si një mënyrë për të zvogëluar sjelljen e keqe.

Ndërmarrja e një veprimi të tillë është e padëshirueshme, jo vetëm pse ai do prishë krijimin e të klimës së nevojshme pozitive në klasë që ndihmon të nxënit efikas, por edhe pse ajo largon vëmendjen e mësuesit në zhvillimin me cilësi të mësimit, si një nga mënyrat kryesore të vendosjes së rregullit. (Miller, B. 2003: 18-19)

Strategjitë për menaxhimin e suksesshëm të klasës

Vrojtimi i kujdesshëm i sjelljes dhe përparimit të nxënësit gjatë mësimit bëjnë të mundur në shumicën e rasteve menaxhimin e mirë të klasës.

Mësuesit me përvojë janë të aftë në vërtetë, ndërkaq mësuesit e rinj duhet ta rikujtojnë shpesh këtë, derisa t'u bëhet shprehi.

Strategjitë kryesore janë:

Mbikëqyrja me vëmendje e klasës

Mësuesi kontrollon me sy klasën nëse dikush ka vështirësi. vazhdon me ndihmë, në mënyrë që situata mos të dalë prej kontrollit. Kontakti individual është më i suksesshëm sesa të folurit nëpër klasë vetëm për problemin e një nxënësi. Në këtë mënyrë ne do t'i dekoncentrojmë të gjithë.

Qarkullimi

Mësuesi qarkullon vazhdimisht nëpër klasë. Duke evituar problemet eventuale dhe duke dhënë këshilla

Vështrimi

Nganjëherë, kur ndonjë nxënës përpiqet të pengojë të tjerët me fjalë, atëherë mësuesi me një vështrim të gjatë i bën me dije se ai duhet të kthehet te detyra sepse është nën vështrimin e tij.

Pyetjet me qëllim

Drejtimi i pyetjeve individëve të veçantë, është gjithashtu sinjal se ata duhet të riangazhohen.

Përdorimi i afërsisë

Duke ecur drejt dy nxënësve që po bisedojnë, mësuesi mund t'ua japë mesazhin atyre pa e ndërprerë mësimin, pra vetëm u afrohet afër dhe vazhdon të shpjegojë.

Dhënia e ndihmës

Dhënia e ndihmës dhe e këshillave për t'i nxitur nxënësit të kryejnë detyrën që kanë në dorë, është mesazhi më i fuqishëm.

Ndryshimi i veprimtarive ose ritmit

Si rezultat i vëzhgimit, mësuesi vëren se detyra po shkon shumë ngadalë ose shumë shpejt. Si rezultat i kësaj nxënësit hasin në vështirësi dhe janë gati të kalojnë në një veprimtari tjetër. Vendimet e mësuesit për të ndryshuar ritmin janë vendimtare për të ruajtur përfshirjen e tyre në të nxënë (Miller, B. 2003: 20)

Dallimi i sjelljes së keqe

Nëse një nxënës është duke u sjellë keq, në të shumtën e rasteve është e rëndësishme që mësuesi t'ia bëjë të ditur atij se ka vënë re këtë gjë.

Vështrimi apo qortimi me sy mund të jetë i mjaftueshëm ose një pauzë gjatë shpjegimit apo një shprehje e rreptë në fytyrë.

Lëvizja e nxënësve

Kur e lejojnë rrethanat, mësuesi duhet të mos ngurrojë të ndajë dy nxënës të cilët nuk sillen mirë bashkë, edhe pas paralajmërimit të bërë për këtë veprim. Apo mund t'i ulë në rreshtat e parë ku mund t'i vëzhgojë më lehtë sjelljet e tyre. (Morina, Sh. 2013: 60).

b) Planifikimi i punës mësimore dhe elementet e planifikimit të mirë

Mësimdhënia është proces i vështirë dhe kompleks, andaj për ta realizuar suksesshëm mësimdhënësi duhet të planifikojë në mënyrë sistematike.

Njohës meritore të problematikës së mësimdhënies, planifikimin e punës mësimore me qëllim të arritjes sa më të lehtë të objektivave, qëllimeve si dhe synimeve në procesin edukativo- arsimor, pavarësisht dallimeve individuale që kanë nxënësit e ndajnë në:

- Planifikimin vjetor (global);
- Planifikimin për gjysmëvjetor;
- Planifikimin mujor;
- Planifikimin ditor;
- Planifikimin e një ore mësimore.

Planifikimi vjetor (global)

Është planifikim ku zakonisht hapësira kohore paraqet vitin e tërësishëm shkollor. Gjatë këtij planifikimi duhet të kemi parasysh veçoritë punuese të gjysmë vjetorit të parë dhe të dytë, si dhe të gjitha atyre kërkesave që rrjedhin nga karakteristikat e të dy periudhave të punës mësimore. Gjatë planifikimit vjetor të punës mësimore, zakonisht numrin e orëve të përgjithshme sipas karakterit didaktik të organizimit të punës e përpjesëtojmë në mënyrë proporcionale.

Meqë këtu kemi të bëjmë me punën globale të planifikimit të punës për gjysmë vjetor, përmbajtja lëndore e shtruar në programe mësimore në planifikim zbërthehet prej tërësive tematike kah tërësitë mësimore që kanë karakter të grupimit metodik, e deri te njësitë mësimore konkrete. Veprimet e shkoqitjes së këtyre përmbajtjeve mësimore nga planifikimi global në dy gjysmë vjetorët zhvillohet dhe sistemohet në planifikim sipas muajve deri në mbarim të vitit shkollor.

Edhe gjatë planifikimit vjetor, po ashtu edhe në llojet tjera të planifikimit, gjatë tërë këtij procesi duhet të udhëhiqemi nga standardet dhe rregullat didaktike-metodike të punës mësimore, të cilat mundësojnë procese të suksesshme të planifikimit, duke e përputhur përmbajtjen programore me aftësitë psike-fizike dhe punuese të nxënësve.

Planifikimi mujor

Është pjesë përbërëse e planifikimit vjetor (global) e që më vete përfshin njësitë mësimore që planifikohen të zhvillohen brenda një muaji, të shkoqitura nga planifikimi vjetor i punës mësimore. Në këtë lloj planifikimi, në mënyrë më të detajuar, planifikohen njësitë mësimore për katër javë, duke përfshirë në këtë proces edhe: mjetet, teknikat, format dhe metodat që do të zbatohen për realizim të suksesshëm të përmbajtjeve programore në procesin mësimor.

Planifikimi ditor

Është veprim ku problematika e zërthimit të përmbajtjeve mësimore fillon të detajohet në elementet konkrete dhe operative të veprimeve mësimore praktike të organizimit të punës në njësi kohore (orë). „*Pra planifikohet puna mësimore për një ditë mësimi e që ka kryesisht karakter të orientimit kah veprimet operative mësimore, proces në të cilin dominon pyetja se si do të realizohen mikrostrukturat (njësitë lëndore)*”.

Pasi në këtë lloj planifikimi fillojmë nga format më konkrete, themi se ky proces mbërrin shkallën më të lartë të konkretizimit të punës në të cilën bëhet planifikimi i njësisë mësimore.

Si pjesë përbërëse e planifikimit, njësia mësimore paraqet zërthimin e lëndës mësimore në pjesë konkrete që duhet realizuar në njësi kohore të caktuara, të cilën e quajmë *orë mësimi*. Gjatë realizimit të njësisë mësimore, vëmendja duhet të përqendrohet te lidhshmëria e përmbajtjeve të njësive mësimore, pasi që ato së bashku paraqesin tërësinë lëndore” (Zylfiu, N. 1997: 410)

Planifikimi i një ore mësimore

Duke i planifikuar me kujdes orët e mësimit, nxënësit ndihmohen të rikujtojnë njohuritë e përvetësuara më parë, mbi të cilat krijohet baza ku do të ndërtohen njohuritë e reja.

Mësimdhënia hap pas hapi sjell fazat e ndërtimit të orës së mësimi „*Duke menduar një varg veprimtarish, të cilat do të realizohen me ndihmën e metodave e strategjive të ndryshme, lehtësohet dukshëm procesi i dhënies së njohurive të reja dhe të realizimit të kuptimit. Me këtë rast mësimdhënësi krijon një komunitet të fuqishëm të të nxëni*”

(Gill, N. 2001: 45).

“*Këto veprime mundësojnë që të gjithë nxënësve t’u krijohet mundësia e barabartë në veprimtari, qoftë individuale, në çifte ose në grupe*” (Musai, B. 1999: 55)

Procesi i planifikimit të orës mësimore realizohet përmes tri fazave:

1. Përgatitja para mësimi është e barabartë me hartimin e planit ditor;
2. Puna dhe veprimtaritë brenda 45 minutash;
3. Reflektimi pas mësimi.

Përgatitja para mësimi - në këtë etapë planifikohet:

- Struktura e orës së mësimi;
- Hartohen objektivat e orës së mësimi;
- Motivimi është element tjetër shumë me rëndësi;
- Mësimi duhet të planifikohet dhe të ndërtohet mbi njohuritë paraprake që kanë nxënësit;
- Të planifikohen saktë teknikat, strategjitë si dhe format organizative
- Mësimdhënësi planifikon se cilën detyrë nxënësit do ta kryejnë në mënyrë individuale, cilën do ta punojnë në çifte dhe cilën do ta kryejnë në grupe.

Domosdoshmërisht planifikohet edhe koha e realizimit.

Puna dhe veprimtaritë gjatë orës së mësimi - Në këtë fazë fillon zbatimi i veprimeve të planifikuara

- Respektohet struktura e orës mësimore;

- Përfillen metodat, strategjitë, si dhe teknikat mësimore;
- Përfillet materiali lëndor, mjetet dhe pajisjet mësimore;
- Respektohet koha e planifikuar;
- Përfillet kontrolli dhe vlerësimi i planifikuar;

Reflektimi pas mësimit

- Bëhet analiza e realizimit të orës mësimore e cila do të na shërbejë si mbështetje për të planifikuar në të ardhmen;
- Mësimdhënësi rishikon veprimtaritë e kryera në klasë dhe gjykon mbi vlerat e këtyre veprimtarive;
- Nga shënimet e nxjerra se çka ka ecur mirë dhe çka nuk ka ecur si duhet, bëhen përpjekje për të ndryshuar qasjen;
- Kjo i ndihmon mësimdhënësit për qasje të re në planifikim në orët e ardhme, si dhe për vlerësim të njohurive të fëmijëve. (Zylfiu, N. 1997: 411-412)

Elementet e planifikimit të mirë të punës mësimore

Mësimdhënia dhe mësimnxënia janë procese mjaft komplekse, andaj për t'i lehtësuar ato, detyrë kryesore e mësimdhënësit është planifikimi i drejtë dhe me kohë i punës mësimore, me qëllim që puna mësimore të mos marrë karakter të organizimit të rastit, si dhe të evitohet çdo improvizim i panevojshëm që mund të shkaktojë çrregullime didaktike në zhvillimin e procesit mësimor. „*Planifikimi si dhe përgatitja për punë mësimore janë veprime komplekse, të cilat në esencë përfshijnë angazhimin e tërësishëm profesional dhe didaktike-metodik të mësimdhënësit*” (Topuzovič, Š. 1975: 88)

Në këtë aspekt konstatojmë se detyrë primare e mësimit është që përmes planifikimit të ndërtojë veprimtari mësimore, të cilat përmbushin arritjen e rezultateve në procesin edukativo-arsimor.

Në qoftë se mësimit dëshiron të jetë i suksesshëm në punën e tij edukativo-arsimor, atëherë ai duhet t'i kushtojë një pjesë të konsiderueshme të kohës planifikimit duke vendosur se çfarë dhe si do mësimit që të nxënë nxënësit e tij.

Mësimit model zotërojnë tre tipare të përbashkëta:

- „Zotërojnë shprehje shumë të organizuara planifikimi;
- U përcjellin dhe u transmetojnë qartë dhe efektshëm nxënësve objektivat;
- Kanë nivel të lartë kërkesash për nxënësit e tyre”. (Musai, B. 2003: 80)

Duke u mbështetur në këto tipare, konstatojmë se pikërisht zotërimi i tyre, e përgatit mësimit:

- ✓ T'u ngjallë nxënësve interes për orën e mësimit duke planifikuar t'i përfshijë ata në veprimtari të larmishme dhe të vazhdueshme duke i organizuar ata në mënyrë individuale, në çifte dhe në grupe;
- ✓ U mundëson t'i drejtojë nxënësit në situata të papritura;
- ✓ Flet qartë, kuptueshëm;
- ✓ Planifikon të shfrytëzojë burime të ndryshme informacionesh për të zgjeruar njohuritë e tij dhe është në kërkim të vazhdueshëm të tyre;
- ✓ Ka vizione e koncepte të qarta të planifikimit dhe të organizimit në përgjithësi dhe në veçanti të kohës prej 45 minutash.

Zotërimi i tipareve të përmendura më lart krijon mundësi të shumëllojshme të të nxënësve nga ana e fëmijëve, pasi bëhet i mundur ndërveprimi në procesin e të nxënësve, duke rritur gjerësinë dhe intensitetin e pjesëmarrjes aktive të secilit nxënës në klasë.

Si një aktivitet i lartë intelektual, planifikimi i suksesshëm i punës mësimore varet në masë të madhe se cilat janë elementet që i parasheh mësuesi për realizim të suksesshëm të punës mësimore" (Muka, P. 2002: 55)

Përveç tipareve të lartpërmendura mësuesi duhet të ketë:

- ✓ Njohuri për nxënësin;
- ✓ Njohuri për qëllimet dhe objektivat;
- ✓ Njohuri për lëndën;
- ✓ Strukturën, format, teknikat dhe metodat mësimore.

Njohuritë për nxënësin

Mësuesi zhvillon mësimin për nxënësit, andaj që të jetë i suksesshëm ai patjetër duhet të kuptojë dhe të perceptojë nevojat e nxënësve.

Ndër faktorët që kanë ndikim më të madh në të nxënësve, janë aftësitë dhe arritjet e tyre vetjake duke përfshirë këtu zellin e tyre, stilet e të nxënësve, shokët dhe bashkëmoshatarët.

Planifikimi me kujdes dhe me respekt për nxënësit, kërkon prej mësuesit që të përzgjedhë me kujdes materialet, metodat, teknikat si dhe format më të përshtatshme që janë në përputhshmëri me aftësitë psike-fizike, si dhe karakteristikat e nxënësve.

Njohuritë për qëllimet dhe objektivat

Para përgatitjes së mësimin, mësuesi duhet të vendosë qartë përcaktimin e qëllimeve dhe të objektivave mësimore.

Këto janë komponentët kryesorë për hartimin e suksesshëm të një ore mësimore, pasi janë ato që sigurojnë një strukturë të planifikimit mësimor dhe e lidhin atë me kultivimin e vlerave shoqërore dhe profesionale të mësimdhënësit, si dhe sigurojnë një qasje, e cila mundëson një të nxënë të suksesshëm nga e gjithë klasa.

Njohuritë për lëndën

Komponent tjetër i rëndësishëm në procesin e planifikimit është edhe zotërimi i njohurive lëndore nga mësimdhënësi. Zotërimi i njohurive për lëndën dhe në mënyrë të veçantë për klasën ku mësimdhënësi zhvillon mësim është i domosdoshëm, pasi do të bëhet më lehtë përshtatja e materialit sipas aftësive psike-fizike të fëmijëve të asaj moshe.

Njohuritë për strukturën, format, teknikat dhe metodat mësimore

„Përveç komponentëve të lartpërmendura, një rëndësi të veçantë në këtë proces ka edhe zotërimi i njohurive për strukturën e orës, format e punës, teknikat, si dhe metodat mësimore. Zotërimi i këtyre njohurive e bëjnë mësimdhënësin më të suksesshëm në realizimin e qëllimeve të tij”. (Musai, B. 2003: 82)

Zbatimi i këtyre elementeve në planifikimin e punës mësimore do të mundësonte përafrimin e dallimeve që kanë nxënësit në procesin e të nxënimit duke u krijuar hapësirë dhe mundësi për ngritje të aftësive të tyre me qëllim të përgatitjes së gjithanshëm për ballafaqim më të lehtë me sfidat e jetës.

c) Format bashkëkohore të organizimit të punës mësimore

Mësimdhënia dhe të nxënimit si procese mjaft komplekse dhe të vështira, marrë parasysh diferencat e ndryshme të fëmijëve, diferenca të cilat mund të lehtësohen përmes aksionit, koaksionit dhe interaksionit përkatësisht përmes angazhimit individual dhe komunikimit ndërveprues psikosocial ndërmjet mësimdhënësit dhe nxënësve. Mbi

bazën e këtij lloji të komunikimit ndërmjet këtyre faktorëve subjektiv primarë të mësimdhënies dhe të të nxënit, si dhe në mesin e shumë formave të organizimit të punës mësimore veçojmë katër forma më të shpeshta dhe më produktive të organizimit të punës mësimore. (Morina, Sh. 2013: 9)

- Formën ballore të punës me tërë klasën;
- Formën individuale të organizimit të punës mësimore;
- Në çifte, si dhe në;
- Grupe.

Forma e punës me tërë klasën

Zbatohet në çdo lëndë, por domosdoshmërisht duhet kombinuar me format e tjera, për t'iu shmangur dominimit të saj. Gjatë orës mësimore përmes kësaj forme të organizimit të punës mësimore bëhet një përmbledhje e punës së mbaruar, bëjmë përgatitjen e nxënësve për lexim, i motivojmë për punë në temën e caktuar. Me zbatimin e kësaj forme mësimdhënësi punon me numër të madh nxënësish, të cilët përparojnë frontalisht në të njëjtën kohë, në të njëjtin vend, me të njëjtën teknikë dhe teknologji mësimore. Në këtë formë mësimdhënësi është organizator, udhëheqës, kontrollor, e vlerësues i njohurive, shkathtësive e shprehive dhe punës së nxënësve. Mësimdhënësi është në qendër të vëmendjes. Ai me sjelljet e tij, me mënyrat e parashtrimit dhe të argumentimit, me kulturën e të folurit dhe të veprimit praktik, shërben si mostër për nxënësit e tij se si duhet të sillen, të formojnë vetëdijen dhe ndërgjegjen; personalitetin e integruar dhe të socializuar. Në këtë formë të organizimit të punës mësimore, trajtimi i barabartë i të gjithë nxënësve, shkakton diskriminim të madh ndërmjet tyre, favorizon nxënësit me aftësi mesatare, kurse i lë anash ata që përparojnë me vështirësi, si dhe nxënësit e zgjuar dhe me talent, që mund të përparojnë me më shumë shpejtësi. "Që të mos ndodhë kjo,

forma e mësimdhënies duhet ndërlidhur me nxënien e pavarur dhe aktive të nxënësve, format e punës individuale, me atë në dyshe, dhe në grupe. Në këtë mënyrë puna mësimore do të dinamizohet, do të bëhet interesante dhe e pëlqyeshme për nxënësit. Gërshetimi i metodave dhe formave të punës, këtë organizim të punës e ngre në nivel të lartë, sepse bën të mundur interaksionin dhe komunikimin shumë kahesh.

(Brada, R. 2010: 56)

Kjo formë e organizimit të punës mësimore, përveç vlerave didaktike të përmendura më parë ka edhe vlera edukative – morale, sepse nxënësit jetojnë dhe punojnë bashkërisht, i gëzohen suksesit individual dhe kolektiv, zhvillojnë ndjenjën e përgjegjësisë për punën e bërë, si dhe për rezultatet e arritura.

Forma individuale e organizimit të punës mësimore

Zbatimi i kësaj forme paraqet një nga kërkesat primare të organizimit bashkëkohor të punës mësimore, sepse është gjithnjë në funksion të punës së pavarur të nxënësve me qëllim të vet arsimimit të tyre. (Zylfiu, N. 1993: 29-30)

Kjo formë e organizimit të punës mësimore në mënyrë të veçantë, e aktualizuar në rrethanat e tashme të organizimit të veprimtarisë arsimore nga aspekti i zhvillimit, themi se ka mbërritur shkallën më të lartë të përsosjes.

Në literaturën bashkëkohore pedagogjike ndër shkaqet kryesore për zbatimin e kësaj forme të organizimit të punës mësimore paraqiten kryesisht këta faktorë:

- Moshë e diferencuar kronologjike e nxënësve;
- Ndryshimet në shkallën arsimore dhe të paranjohurve të nxënësve;
- Ndryshimet në aftësitë psikike dhe individuale të nxënësve; dhe
- Faktori i mjedisit shoqëror dhe familjar i nxënësve prej nga ata vijnë.

Këta elementë të cekur më lart flasin bindshëm për ekzistimin e karakterit heterogjen, të strukturës së nxënësve në kuadër të një klase, dhe shtron kërkesën për një fleksibilitet të nevojshëm si në organizimin, ashtu edhe në realizimin e punës mësimore, duke bërë që individualizimi në punën mësimore të jetë pjesë e pandarë e tërë procesit të organizimit të shumëfishtë të punës mësimore. (Zylfiu, N. 2001)

Në këtë formë të punës mësimore, mësimitdhënësi punon drejtpërsëdrejti me një nxënës, sidomos kur ky ka nevojë për udhëheqje dhe për ndihmë për të nxënë njohuri, për të zhvilluar shkathtësi dhe për të formuar shprehje të caktuara. Në këtë formë të organizimit të punës mësimore mësimitdhënësi përmes parashtrimit konciz, shpjegimit, përshkrimit, sqarimit dhe veprimit konkret praktik motivon nxënësin të përvetësojë njohuri; të nxjerrë dhe zbatojë në praktikë përgjithësimet e caktuara, duke e zbatuar teknikën dhe teknologjinë mësimore të përshtatshme. Në këtë formë të mësimitdhënies komunikimi është dy kahesh, sepse si mësimitdhënësi ashtu edhe nxënësi mund të marrin dhe të japin informacionin e kërkuar për zhvillimin e procesit të mësimitdhënies. Andaj kjo formë e organizimit garanton efikasitet të lartë të punës mësimore. Në këtë formë të punës nxënësi ka pavarësi të madhe në procesin e përvetësimit të njohurive, zhvillimit të shkathtësive dhe formimit të shprehjeve të caktuara, sepse punon vetë në mënyrë të pavarur.

Ndërlidhja e formës individuale të organizimit të punës mësimore me format e tjera të punës, sidomos me mësimin ballorë dhe me formën e punës në grupe, bënë të mundur socializimin e nxënësve përmes komunikimit shumëkahesh social, dhe racionalizon e ekonomizon punën mësimore. (Brada, R. 2010: 53-54).

Forma e organizimit të punës mësimore në çifte

Sikurse edhe në format tjera të organizimit të punës mësimore, ashtu edhe në këtë formë sukcesi i të nxënësve varet nga përgatitja paraprake e mësimit dhe nxënësve. Sipas praktikës së gjertanishme, kjo formë mësimore aplikohet për qëllime riprodhuese në mësim, përkatësisht për përsëritje dhe ushtrime të detyrave të ndryshme. Puna përmes kësaj forme krijon kushte edhe më të gjera dhe të shumfishta për organizimin e mësimit. Meqë puna mësimore në çifte zhvillohet kryesisht në mënyrë të pavarur, me ndihmën dhe udhëzimet e mësimit, konstatohet se raportet punuese kanë karakter. Forma e organizimit të punës mësimore në çifte, është formë kalimtare në mes formës individuale dhe në grupe, ku të nxënësve zhvillohet shkallë e lartë e aktivitetit dhe e interesimit për punë mësimore.

Në këtë variant të organizimit të punës mësimore nxënësve përfitojnë dhe ndërmarrin vetiniciativë për organizimin e tyre mësimor, prandaj edhe zhvillohen forma të ndryshme të raporteve interaksionale. (Prodanović, L; Stefanović. M. 1981)

Sipas literaturës bashkëkohore pedagogjike, variantet didaktike të punës në çifte janë:

- Puna instruktive në çifte;
- Të mësuarit e përbashkët (bashkëpunues);
- Të dyja këto variante kanë si qëllim ndërveprimin dhe bashkëveprimin mes partnerëve në mësim.

Forma e organizimit të punës mësimore në grupe

Puna mësimore në grupe, e cila nisjet e para i ka që nga kohët më të vjetra, posaçërisht është zhvilluar në bazat e kontributit teorik dhe praktik të pedagogut të njohur francez, Rozhe Kusinesë, i cili në më se 20 vjet ka bërë përcjelljen dhe perfeksionimin e punës së lirë në grupe, duke përdorur dhe interpretuar në të edhe rezultatet e të tjerëve në këtë

drejtim, e sidomos të Djuit dhe të Dekrolit. Sipas këtij shkencëtari organizimi i punës në grupe zhvillohet në bazë të parimit të *”grupit të lirë”* dhe të zgjedhjes së lirë të punës. Prandaj, në punë grupore nxënësve u mundësohet socializimi i plotë në mësim dhe mundësia për përgatitje më të mirë për jetë. Duke manifestuar aspektet intelektuale të angazhimit në punë grupore, nxënësit zbulojnë të vërtetat shkencore të cilat ndikojnë në formimin e tyre intelektual dhe social. Puna në grupe në kushtet bashkëkohore të organizimit të punës mësimore tashmë ka arritur shkallën e lartë të përsosjes dhe të popullarizimit si në botë, ashtu edhe ndër ne. Sot, kur flasim për punën mësimore në kushtet e zhvillimit të sistemit tonë të edukimit dhe arsimit, padyshim se puna mësimore në grupe krahas formave të tjera, zë vend të merituar në veprimtarinë didaktike të organizimit të procesit mësimor. (Gjokutaj, M; Zabeli, N. 2002)

Posaçërisht arsimimi i mesëm me mundësi të modaliteteve të shumëfishta të organizimit dhe të aftësisht profesional promovon më vete format më bashkëkohore dhe më kreative të organizimit të punës mësimore në grupe. Për këtë njohja e drejtë dhe e gjithanshme e këtij procesi të organizimit të mësimi mundëson ngritjen e rezultateve punuese-mësimore, aftësimin e brezit të ri për jetë dhe për punë. Meqë puna mësimore në grupe paraqet inovacion për pozitën e nxënësit dhe të mësimdhënësit në mësim, themi se shkalla e lartë e nxitjes së aktivitetit punues të nxënësve është karakteristikë e këtij formacioni social të organizimit të punës mësimore, që zakonisht vihet në shërbim të realizimit të detyrave të përgjithshme dhe të veçanta të bashkësisë së klasës si formë e veçantë e organizimit. Një ndër faktorët me rëndësi në organizimin e suksesshëm të formës mësimore në grupe janë përgatitjet paraprake që duhet zhvilluar. Nga përcaktimi i përmbajtjes së punës mësimore, përkatësisht të veprimtarisë arsimore varet krejtësisht edhe mënyra e përgatitjes organizative dhe operative e didaktike-metodike. Përmbajtjet

ndryshme kërkojnë edhe angazhime të ndryshme, jo vetëm të formave të organizimit, por edhe të bazës materiale mësimore dhe të kushteve të tjera të zhvillimit të veprimtarisë mësimore. (Miller, B. 2004: 48)

Problem të veçantë në këtë formacion social të punës mësimore paraqet çështja e formimit të grupeve.

Ernest Majer, madhësinë e grupeve punuese-mësimore e përcakton në bazë të këtyre kritereve:

- Moshë e nxënësve;
- Përmbajtja e punës mësimore - lënda mësimore;
- Mjetet e punës mësimore; dhe
- Lokali i punës mësimore se ku do të punohet.

Grupet optimale në këtë formë të organizimit të punës mësimore mund të jenë prej 3-6 nxënës në moshë të caktuar shkollore, kurse në moshën parashkollore 2-3 fëmijë. Konstatohet se formimi dhe madhësia e grupeve nuk mund të jetë çështje e rastit, por jo edhe në mënyrë arbitrare dhe imponuese, sepse pasojat mund të jenë të shumfishta në efektet e kohezionit punues dhe në karakterin e zhvillimit ndërveprues të detyrave dhe ushtrimeve të ndryshme në klasë dhe jashtë saj. Në formimin e grupeve mësimore, sidomos të atyre të përkohshme ose për kohë më të gjatë, duhet të mbështetemi në rezultatet metodologjike dhe të matjeve sociometrike, si veprime paraprake për punën mësimore në grupe.

Zakonisht, kur flasim për formimin e grupeve, gjithnjë duhet të kihet parasysh karakteri demokratik i punës dhe i përcaktimit të çdo pjesëmarrësi në grupet punuese.

Prandaj, forma e imponuar kryesisht nga autoriteti i mësimdhënësit ose ekskluzivisht vetëm nga dëshira e nxënësve janë qëndrime të njëanshme, të cilat duhet zëvendësuar

me bashkëpunime dhe konsultime reciproke (të nxënësve dhe të mësimeve), në mënyrë që çdo nxënës përkatësinë e vetë në grupe ta ndjejë si obligim dhe përgjegjësi ndaj detyrave të shtruara. Në raste të veçanta, me qëllim të organizimit sa më të mirë të punës mësimore, duhet krijuar mundësi për aktivitete që çojnë drejt formimit të grupeve spontane, sepse ato kryejnë funksionin e tyre pozitiv-punues në kuadër të veprimtarisë edukative dhe arsimore në mësim. (Borish, G-D. 2000: 85)

Puna mësimore në grupe sipas karakterit të punës, të kryerjes së detyrave, mund të zhvillohet në:

- Detyra të njëjta (të përbashkëta) të çdo grupi punues;
- Në pjesët përbërëse të detyrave të përbashkëta për tërë grupin punues;
- Detyra të diferencuara, rezultati i të cilave nuk ndikon në rezultatet e përbashkëta të formacionit të punës mësimore në klasë.

Në punën edukative dhe arsimore format korrektuese të punës ose ndikimet e shumta pozitive në grupe punuese arrihen edhe me anën e udhëheqësve të grupit, nëse ata janë persona më të cilët grupi pajtohet dhe solidarizohet në punën e vet, pa marrë parasysh se udhëheqësi i grupit e ka statusin e udhëheqësit formal (të caktuar) apo joformal (të zgjedhur nga vetë nxënësit) ose të përhershëm (ose për një kohë më të gjatë) apo të përkohshëm (për kohë më të shkurtër dhe për probleme dhe përmbajtje të caktuara punuese).

Sipas literaturës pedagogjike e në kuadër të veprimeve që ka udhëheqësi i grupit punues duhen veçuar këto funksione:

- Koordinimi dhe udhëheqja e aktivitetit të grupit;
- Planifikimi i detyrave punuese;

Nëse ka rolin e ekspertit udhëheqës në tërë punën e grupit, udhëheqësi edhe si përfaqësues

i jashtëm bën koordinimin dhe udhëheqjen në tërë punën e grupit;

Mban përgjegjësinë e punës për tërë grupin dhe për vete;

Organizon punën dhe veprimet e tjera në grupe punuese;

Udhëheqësi në raste të shumta bën zëvendësimin e përgjegjësive individuale të anëtarëve;

Udhëheqësi ka rol të ideologut dhe të informuesit në grupin punues;

Udhëheqësi është ndihmës i arsimtarit iniciues dhe nxitës i aktiviteteve për aksione të ndryshme;

Udhëheqësi në funksion të orientimit të grupit, është gjurmues dhe dhënës i informatave, është personi i cili nxitë për punë dhe koordinon aktivitetet, personi i cili vlerëson dhe kontrollon detyrat, mbron interesat e grupit punues etj. Në bazë të këtyre shërbimeve për udhëheqësin e grupit duhet cekur se si integrimi i anëtarëve të grupit punues në kuadër të detyrave të shtruara në sasi të konsiderueshme varet nga karakteri dhe vetitë e tjera të ndikimit pozitiv të udhëheqësit.

Prandaj „*udhëheqësi është ai anëtar të cilin e zgjedh grupi punues*” Përkatësisht udhëheqës mund të jetë ai i cili më së shumti u shërben kërkesave dhe nevojave të pjesës më të madhe të anëtarëve të grupit. Efektet pedagogjike të punës mësimore në grupe, pos faktorëve subjektivë siç u pa deri më tash, në sasi të konsiderueshme, varet edhe prej kushteve objektive. Prandaj protagonistët e kësaj forme të punës mësimore cekin me të madhe rolin dhe funksionin e lokalit punues ku zhvillohet procesi mësimor në grupe, me qëllim që të realizohet me sukses bashkëpunimi reciprok në mes nxënësve

në grupe, si dhe bëhet aftësimi sa më i mirë i tyre për jetë dhe punë të përbashkët, duke fituar vetëbesimin e plotë dhe vetiniciativën.

Literatura didaktike është mjaft e pasur me zgjidhje të ndryshme të formave teknike të vendosjes dhe të mundësive të komunikimeve të nxënësve në grupe punuese, posaçërisht në këto përmbajtje flitet për përparësitë dhe dobësitë e mundshme të disa zgjidhjeve, si dhe për evitimin e tyre. (Zylfiu, N. 1997: 269-271)

Përparësitë e punës në grupe

Disa nga përparësitë e punës në grupe janë:

- Puna në grupe ndikon në aftësimin e nxënësve për vetëmësim;
- Puna në grupe bën të mundur gjithëpërfshirjen e nxënësve të dobët si dhe atyre të tërhequr, kurse nxënësit me aftësi të veçanta i bën më të pavarur;
- Me punë në grupe zhvillohen raportet interpersonale më të përsosura, si dhe toleranca në mes nxënësve në punë - ritë thellësinë e të kuptuarit të përmbajtjes;
- Rritë motivimin dhe nxitë pjesëmarrje më të madhe në mësim;
- Zhvillon qëndrimet pozitive ndaj përdorimit të materialeve të fundit të paraqitura në mësim;
- Zhvillon aftësitë për të zgjidhur probleme, të cilat janë të veçanta për përmbajtjet e mësimin;
- Ofron praktikë në zbatimin e koncepteve dhe informacionit;
- Nxënësit që punojnë së bashku në një grup mund të mësojnë më shpejtë dhe më saktë sesa nxënësit që zbatojnë metoda të tjera të të nxënit. (Musai, B. 2000: 170)

Të metat e punës në grupe:

- Puna mësimore në një hapësirë me karakter konvencional të objekteve shkollore dhe mësimore të ngarkuara me një tradicionalizëm pengon kreativitetin e duhur të

mësimdhënësit dhe nxënësve në organizimin bashkëkohor didaktik të punës së pavarur të nxënësve.

Kritikat mbi të nxënit në bashkëpunim:

Mbështetësit e fëmijëve të talentuar kanë përshtypjen se grupimet heterogjene mund të ndikojnë në mbetjen prapa të atyre me talent më të madh. Ndërsa mbështetësit për nxënësit me vështirësi në të nxënë pohojnë se fëmijët e tillë nuk kanë mundësi të përmirësojnë shprehjet e tyre për të lexuar, dhe përparimin në matematikë. Një kritikë tjetër e dëgjuar shpesh mbi modelet tradicionale të të nxënit në bashkëpunim ka të bëjë me praktikën e të kategorizuarit, vlerësuarit me notë dhe shpërblimit të nxënësve në bazë të detyrave në grup.

Prindërit kanë kritikuar me zë të lartë këtë praktikë, duke cituar shembuj ku një nxënës arriti të bëjë pjesën e tij apo të saj të punës së grupit, por mori notë të ulët, pasi disa nxënës të tjerë në grup dështuan në kryerjen e saj, duke ulur kështu cilësinë e punës së grupit. Një atmosferë e tillë duket se e nxitë një atmosferë fajësimi, një atmosferë që kërkon ndëshkimin e nxënësve për situata jashtë kontrollit të tyre.

(Morina, Sh. 2013: 10)

4.2. Mësimdhënia e diferencuar - Përkufizimi

„Thelbi i mësimdhënies së diferencuar është përshtatja e përmbajtjeve, proceseve, metodave, formave, teknikave, mjeteve, procedurave dhe materialeve pedagogjike me stilet, inteligjencat, si dhe me ritmet e nxënies së nxënësve, me qëllim të arritjes së të njëjtave qëllime dhe objektiva.” (Muka, P; Karaj, Dh; Qela, L. 2002: 9)

Tashmë i gjithë opinioni është në dijeni se në shkolla ka edhe nxënës me vështirësi në të nxënë, si dhe për këtë arsye duhet gjetur rrugë që t’iu ndihmohet edhe atyre.

(Kraja, M. 2006: 287)

Duke u nisur nga fakti që ky modalitet i mësimdhënies te ne është një inovacion për sa i përket terminologjisë, por jo edhe zbatimit të saj, pasi që ajo ka qenë pjesë e arsimit gjithnjë, madje që nga fillet e para, pa emërtime apo me emërtime të ndryshme.

Zbatimi i saj ka qenë pjesë e pandashme në shkolla, përkatësisht në klasat ku zhvillohej ky proces, sepse ishte e domosdoshme, për derisa mësimdhënësi mendonte dhe vendoste jo vetëm për të gjithë klasën, por edhe për nxënësit e veçantë. Nxënësit gjithnjë kanë qenë të ndryshëm për arsye se: (vijnë nga prindër, rrethe familjare të ndryshme, kanë interesa si dhe nevoja të ndryshme, vështirësi, stile, si dhe inteligjenca të ndryshme), por i gjithë problemi qëndron në atë se sa dhe si merret parasysh ky diversitet i nxënësve në shkollat tona, kundrejt qëllimeve dhe objektivave që shoqëria i vë shkollës.

Përvoja tregon se sa më të larta që të synohen arritjet kolektive, aq më i mangët del të punuarit vetëm me të gjithë klasën, dhe aq më e domosdoshme bëhet marrja parasysh e diversitetit të nxënësve në hartimin e përmbajtjes, në përzgjedhjen e metodave, formave, mjeteve, teknikave, procedurave dhe materialeve pedagogjike që përdoren për t'iu përshtatur ritmeve, stileve, inteligjencave, e dallimeve të tjera të nxënësve, me qëllim të zbutjes, apo eliminimit të tërësishëm të vështirësive që ballafaqohen fëmijët në procesin e të nxënësve të njohurive, krijimit të shprehive, dhe zhvillimit të shkathtësive.

Këto janë edhe arsyet që domosdoshmërisht duhet jetësuar modaliteti i mësimdhënies së diferencuar në shkollat tona. (Muka, P; Karaj, Dh; Qela, L. 2002: 10)

Në vazhdim do japim një skemë ku jepen dallimet fundamentale ndërmjet mësimdhënies tradicionale, me atë të diferencuar, pasi që më lart theksuam në mënyrë më të gjerë specifikat e mësimdhënies jo të drejtpërdrejtë, e cila nuk ka aq dallime fundamentale me mësimdhënien e diferencuar, sa ka dallime modaliteti i mësimdhënies tradicionale.

<i>Dallimet e mësimdhënies tradicionale me atë të diferencuar</i>	
<i>Tradicionale</i>	<i>E diferencuar</i>
Diferencat ndërmjet nxënësve maskohen, ose dalin kur ata bëhen problematikë, dhe në këtë mënyrë ato nuk mund të zgjidhen.	Diferencat ndërmjet nxënësve studiohen për të shërbyer si bazë e planifikimit për punë të suksesshme në procesin mësimor
Vlerësimi është i zakonshëm dhe fundi i nxënies është për të kuptuar „se kush e ka kuptuar atë”	Vlerësimi është një veprim dhe diagnostikim që bëhet për të kuptuar se në çfarë mënyre do të përshtatet mësimdhënia me nevojat, nxënësi, duke marrë për bazë çdo diferencë të fëmijëve në procesin edukativo arsimor.
Mbizotëron një konceptim i ngushtë për inteligjencën si dhe diferencat e tjera që kanë fëmijët	Përqendrohet te format e shumëfishta të inteligjencës, si dhe merr për bazë çdo dallim që kanë fëmijët në të nxëniet e njohurive
Mbizotëron një përcaktim i thjeshtë për përsosmërinë	Përsosmëria përkufizohet kryesisht si një zhvillim që nisët nga pika e fillimit.
Interesat si dhe nevojat e nxënësve shpesh nuk merren në konsideratë	Nxënësit udhëhiqen herë pas here në plotësimin e interesave dhe nevojave të tyre, të bazuara në nevojat e nxënies.

Merren në konsideratë relativisht pak opsione të profileve të të nxënit	Respektohen shumë opsione të profileve të nxënies.
Mbizotëron mësimdhënia me të gjithë klasën, pa marrë parasysh ndryshimet që kanë fëmijët në procesin e të nxënit	Merren masa të shumta në mësimdhënie, duke e bërë të mundur që secili nxënës suksesshëm të përparojë në procesin mësimor
Trajtimi i mësimdhënies përcaktohet nga tekstet dhe kurrikulat	Përshtatja e mësimdhënies rregullohet sipas predispozicioneve të nxënësve, interesave dhe nga profili i tyre i nxënies
Të nxënit përqendrohet në zotërimin e fakteve dhe shprehive, pa marrë parasysh kushtet.	Të nxënit përqendrohet në përdorimin e shprehive më thelbësore, në mënyrë që të zhvillohet të kuptuarit e logjikshëm e përmbajtjes si dhe të arsyetuarit e saj.
Format e vlerësimit janë unike dhe dominon përdorimi i një instrumenti për vlerësimin e arritjeve të nxënësve	Përdoren vazhdimisht shumë mënyra vlerësimi
Përdorimi i kohës është pak fleksibël	Koha përdoret me fleksibilitet, në përshtatje me nevojat e nxënësve si dhe interesat e nxënësve.
Mbizotëron vetëm një tekst, duke mos dhënë mundësi alternative rritjen e burimeve për të nxënë më të lehtë të	Jepen materiale të shumëllojshme, me qëllim plotësimin të nevojave, interesave, si dhe thjeshtëzimit të

përmbajtjeve	përmbajtjeve kurrikulare
Kufizohet vetëm në përvetësimin mekanik të përmbajtjeve si dhe në interpretimin e fakteve	Bëhen të zakonshme këndvështrime të shumta të ideve dhe ngjarjeve
Mësimdhënësi udhëheq sjelljet e nxënësve.	Mësimdhënësi mbështet shprehitë që ndihmojnë në rritjen e besimit të nxënësve te vetvetja.
Problemet i zgjidh mësimdhënësi teacher solves problems	Nxënësit ndihmojnë njëri-tjetrin dhe mësimdhënësin në zgjidhjen e problemeve.
Mësimdhënësi harton standardet për përparimin e të gjithë klasës.	Nxënësit punojnë me mësimdhënësin që t'i vendosin së bashku qëllimet e të nxënësve për të gjithë klasën dhe sipas individëve.
Në shumicën e rasteve përdoret vetëm një formë vlerësimi.	Nxënësit vlerësohen me shumë mënyra.

4.2.1. Historiku i zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar

Një nga përvojat e para të mësimdhënies së diferencuar ishte ajo e planit Dalton, e zhvilluar rreth vitit 1910, nga pedagogia amerikane, Helen Parkhurst, plan të cilit ajo ia vuri emrin e qytetit kur u eksperimentua për herë të parë. Helena kishte krijuar një klasë me 40 fëmijë të moshave nga 8 deri 12 vjeç, për të cilët vuri në jetë një sistem të fisheve personale, nëpërmjet të cilëve secili nxënës kishte një plan individual. E ndikuar nga shkrimet e Xhon Djujtit, ajo kishte vizituar shkollat e para të reja në Evropë dhe dha

mësim në shkollën e Maria Montesorit. Më 1919 shkolla eksperimentale e Helenës u transferua në Nju-Jork me emrin Dalton, që njihet edhe sot. Më pas këto metoda, nëpërmjet publikimeve, arritën edhe në Evropë. Ndërsa më 1975, për të përmirësuar zgjidhjen e problemeve të heterogjenitetit, u themelua Pedagogjia e diferencuar, përkatësisht mësimdhënia e diferencuar e cila është më se e domosdoshme të zbatohet edhe sot në shkollat tona.

4.2.2. Shtjellime për mësimdhënien e diferencuar

C'është mësimdhënia e diferencuar?

Mësimdhënia tradicionale bazohet në parimin se të gjithë nxënësit e një klase janë të ngjashëm. Për pasojë kjo lloj mësimdhënie është e standardizuar. Në të kundërt të kësaj, mësimdhënia e diferencuar ka në themel parimin se nxënësit janë të ndryshëm dhe për pasojë kanë nevoja të ndryshme. *Mësimdhënia e diferencuar është ajo lloj mësimdhënieje ku mësimdhënësi planifikon variante të ndryshme për ato që nxënësit kanë nevojë të mësojnë, mënyrat sesi do t'i mësojnë dhe si do t'i shprehin ato që kanë mësuar me qëllim që të plotësohen nevojat e secilit prej tyre.*

Përse është e nevojshme mësimdhënia e diferencuar

Në kushtet e sotme, mësimdhënia e diferencuar është e domosdoshme për arsye të heterogjenitetit të nxënësve në përbërje të klasave.

(<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/>) Aktualisht klasat përbëhen nga nxënës të sekseve të ndryshme, që vijnë nga mjedise të ndryshme sociokulturore. Në këto kushte është iluzore që të mendohet se mësimdhënësi mund ta përballojë këtë

ndryshueshmëri me mënyra të standardizuara të mësimdhënies. Më konkretisht mësimdhënësit e kanë të vështirë në mos të pamundur që:

- Të gjejnë vazhdimisht detyra të njëjta që të stimulojnë të gjithë nxënësit e një klase për arsye të niveleve të ndryshme të zgjuarsisë dhe të përvojave të ndryshme;
- Të gjejnë vazhdimisht detyra unike që të stimulojnë në mënyrë të njëjtë nxënësit e sekseve të ndryshme sepse mënyrat e të nxënit mes meshkujve dhe femrave janë të ndryshme. Kjo ndryshueshmëri mund të ketë origjinë biologjike, kulturore dhe mjedisore;
- Të gjejnë vazhdimisht mënyra mësimdhënieje dhe detyra të njëjta që do të stimulonin të gjithë nxënësit e një klase për arsye se ata vijnë nga grupe të ndryshme sociale kulturore dhe për pasojnë mënyrat e tyre të të mësuarit ndaj përvojat e tyre janë të ndryshme;
- Të gjejnë vazhdimisht detyra unike që do të stimulonin në mënyrë të njëjtë interesin dhe motivacionin e të gjithë nxënësve të klasës sepse interesat e tyre janë të ndryshme''. (Tomlinson, C.A. 2001: 38)

4.2.3. STRATEGJITË E MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR

Parakushtet themelore për trajtim të diferencuar të fëmijëve me vështirësi në të nxënë (identifikimi i nevojave dhe zbatimi i strategjive adekuate)

Në lidhje me parakushtet themelore në trajtimin e diferencuar të fëmijëve, është e domosdoshme të bëhet identifikimi i tyre, duke sipas këtyre kriterëve :

5. Identifikimi i nxënësve, të cilët kanë vështirësi në të nxënë;

6. Njohjen në zhvillimin anatomik-psikologjik të fëmijës, që përparon me vështirësi;
7. Njohjen e aftësive psikike-intelektuale;
8. Njohjen e kushteve arsimore-kulturore dhe shoqërore, si dhe gjendjes materiale në të cilën ndodhet fëmija;
9. Njohje rreth gjendjes së shqisave të të parit, të të dëgjuarit’.

(Kraja, M. 2006: 289)

Pas këtyre njohurive mësimdhënësi e ka më të lehtë të marrë hapat që do zbusin apo edhe eliminojnë në tërësi të vështirëve që kanë fëmijët në përvetësimin e ndonjëres nga fushat apo përmbajtjet programore.

Mësimdhënia e diferencuar dhe karakteristikat e nxënësve

Që të realizojmë mësimdhënien e diferencuar mësimdhënësit nuk duhet vetëm që të njohin mirë përmbajtjen e mësimin që do të japin, por në të njëjtën kohë duhet të njohin mirë edhe karakteristikat e nxënësve me të cilat do punojnë. Studimet kanë treguar se nxënësit janë më të suksesshëm kur mësimi zhvillohet në përputhje me tre karakteristika të tyre: interesat, nivelin e gatishmërisë për të mësuar dhe profilin e të mësuarit.

Interesat e nxënësve

Nxënësit mësojnë më shpejtë dhe më mirë kur ata kanë interes për çështjen që mësohet. Interesat e nxënësve lindin nga kurioziteti i tyre për të mësuar dhe nga emocionet e forta që shkakton mësimdhënia me takt të mësimdhënësit. Kjo i nxitë ata të përpiqen në mënyrë aktive të mësojnë rreth çështjeve që trajtohen gjatë mësimdhënies. Jo gjithçka që përmbahet në programet mësimore është interesante. Megjithatë një mësimdhënës me eksperiencë duhet të përpiqet gjithmonë që të lidhë përmbajtjen e asaj që shpjegon

me interesat e nxënësve. Për shembull, një nxënës mund të mos ketë interes për lëndën e leximit, por mund të ketë interes për futbollin. Mësimdhënësi mund të ngjallë interesin e këtij nxënësi për atij për të lexuar pjesë leximi me përmbajtje për futbollin.

Përveç lidhjes së asaj që shpjegon me interesat ekzistuese të nxënësve një mësimdhënësi me eksperiencë përpiqet vazhdimisht që t'i zgjerojë dhe thellojë interesat e nxënësve përmes përmbajtjes që transmeton te nxënësit.

Motivimi dhe qëndrueshmëria e nxënësve për të mësuar është e lidhur drejtpërdrejtë me interesin e tyre personal. Kur mësimdhënia fokusohet te interesat e nxënësve atëherë ata përfshihen intensivisht në mësim, janë më të motivuar, më të pavarur, më produktivë, më kompetentë. (Binkley, N. 2000: 80)

Profili i të mësuarit

Profili i të mësuarit ka të bëjë me faktin se në ç'mënyrë mëson më mirë një nxënës.

Profili i të mësuarit i një nxënësi përbëhet nga disa karakteristika:

- Stili i preferuar i të mësuarit (siç është ai vizual, dëgjimor ose kinestetik, dhe preferenca për të mësuar duke u nisur nga e përgjithshmja tek e veçanta ose nga e veçanta tek e përgjithshmja, etj.),
- Lloji i inteligjencës që mbizotëron te nxënësi (si p.sh. inteligjenca gjuhësore, matematikore, logjike, trupore, kinestetike, hapësinore, muzikore, ndërpersonale, intrapersonale, inteligjenca analitike, praktike dhe kreative);
- Preferenca të mësuara kulturore dhe gjinore (p.sh. të qenit tip intravers ose ekstravers);
- Preferencat mjedisore (p.sh. preferenca për një mjedis që është më shumë ose më pak i ndriçuar). (Theroux, P. 2001: 85)

Mësimdhënësit duhet ta organizojnë mësimin në mënyrë të diferencuar, duke pasur parasysh profilin e të mësuarit të nxënësve. Kjo gjë realizohet kur ata kryejnë veprimtari mësimore me mjete të ndryshme si: prezantime me projektor, prezantime filmike, lozje rolesh, histori gojore etj (<http://www.bedu.com/Publications/PueblaFinal2.html>)

Gatishmëria e nxënësve me vështirësi në të nxënë për të mësuar

Gatishmëria e një nxënësi për të mësuar ka të bëjë me nivelin e dijeve dhe shprehive si dhe nivelin e të kuptuarit që ka ai në lidhje me një fushë të veçantë. Ajo ndikohet nga disa faktorë ku përfshihen: arritjet e mëparshme të nxënësit, aftësitë mendore, qëndrimet ndaj shkollës, përvojat jetësore, si dhe gjendja fiziologjike dhe emocionale e tij. Gatishmëria e nxënësit për të mësuar është e ndryshme në kohë dhe në situata të ndryshme, në varësi të çështjes që është objekt i mësimin.

(<http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl>)

Nxënësit kanë nivele të ndryshme të gatishmërisë për të mësuar. Organizimi i mësimin në mënyrë të diferencuar kërkon që mësimdhënësi të përcaktojë mirë nivelin e gatishmërisë së nxënësve për të mësuar dhe ta përshtatë mësimdhënien me të. Mësimdhënësi mund të parashikojë veprimtari të niveleve të ndryshme me qëllim që ta zhvillojë mësimin në mënyrë të diferencuar. Po ashtu mund t'i organizojë nxënësit në diskutime me grupe të vogla.

Përmbajtja procesi dhe produktet

Në përputhje me tre karakteristikat e nxënësve për të cilat u fol më lart, mësimdhënësit duhet të diferencojnë përvojat e të mësuarit në fushën e përmbajtjes, procesit dhe produktit.

1. *Përmbajtja* ka të bëjë me atë se çfarë konceptesh, parimesh dhe shprehish themelore do të mësojnë të njëjtat koncepte, shprehi dhe parime, por në mënyra të ndryshme;
2. *Procesi* ka të bëjë me mënyrat me të cilat transmetohet përmbajtja. Këtu përfshihen veprimtaritë që i ndihmojnë nxënësit t'i kuptojnë konceptet dhe t'i përvetësojnë ato;
3. *Produktet* i lejojnë nxënësit që të demonstrojnë nëse kanë mësuar konceptet dhe shprehitë themelore që kanë të bëjnë me një çështje dhe nëse janë në gjendje që t'i përdorin ato për të zgjidhur probleme. Shembuj produktesh janë: një raport i shkruar, një prezantim gojor, një diskutim në grup. Produktet duhet të jenë të lidhura me problemet reale dhe duhet që të sintetizojnë informacionin dhe jo thjesht të bëjnë një përmbledhje të informacionit. Nxënës të ndryshëm mund të krijojnë produkte të ndryshme në përputhje me nivelin e gatishmërisë së tyre për të mësuar, me interesat dhe me stilin e tyre të të mësuarit. Ata mund të punojnë më vete ose në grupe për t'i realizuar ato. (Guild, P; Garger, S. 1998: 3)

Kushtet për realizim cilësor të mësimdhënies së diferencuar

Që të realizohet mësimdhënia e diferencuar duhet plotësuar këto kushte thelbësore:

1. Hartimi i një programi mësimor cilësor;
2. Kryerja e veprimtarive mësimore të përshtatshme;
3. Grupimi fleksibël;
4. Vlerësimi i vazhdueshëm i nxënësve;
5. Aktivizimi i lartë i nxënësve;
6. Fokusimi i mësimdhënies në konceptet themelore.

Programi mësimor cilësor

Sipas studiuësve programi mësimor cilësor duhet të ketë të përcaktuara disa cilësi:

- Të jetë i këndshëm (interesant);
- Të jetë i fokusuar (jo konfuz);
- Të ofrojë zgjedhje për nxënësin;
- Ta angazhojë atë nga ana emocionale;
- Të jetë i qartë në atë që kërkon të arrijë;
- Të lejojë dhe stimulojë bashkëpunimin me nxënësit;
- Të fokusohet me produktet e nxënësve që kanë rëndësi për ta;
- Të ketë lidhje me jetën e nxënësve;
- Të jetë i freskët dhe befasues;
- Të jetë real, koherent dhe sfidues për nxënësit;
- T'i ftojë nxënësit të përdorin atë që kanë mësuar në mënyra të dobishme;
- T'i përfshijë ata në vendosjen e qëllimeve dhe në vlerësimin e përparimit të tyre;

Kryerja e veprimtarive mësimore e përshtatshme

Të mësuarit e diferencuar kërkon që të kryhen një sërë veprimtarish mësimore që janë të përshtatshme. Këtu përfshihen:

- Veprimtari që angazhojnë dhe stimulojnë të gjithë nxënësit: i bëjnë ata, që duke u bazuar në aftësitë e tyre të përparojnë në mënyrë të vazhdueshme;
- Veprimtari që angazhojnë të gjithë nxënësit e një klase në mënyrë të barabartë, pavarësisht nga fakti se ata kryejnë të njëjtën veprimtari ose veprimtari të ndryshme;
- Veprimtari të cilat synojnë që të gjithë nxënësit, jo vetëm më të përparuarit, të arrijnë nivelet optimale. Kur mësimdhënësit dhe nxënësit punojnë së bashku

me mënyrat më të mira për të arritur këto qëllime në një atmosferë respekti reciprok dhe nxitjeje të përbashkët, ka më shumë mundësi për arritje personale dhe zhvillim.

(Educational leadershiresearchlink, www.ascd.org/readingroom/edlead/0009/Holloway.html)

Ndërkohë, të mësuarit e diferencuar është i pamundur që të realizohet në kushtet kur në klasë kryhen veprimtari të tilla që nuk respektojnë kohën e nxënësit, si p.sh: të punuarit me një program mësimor që nuk përputhet me zhvillimin e nxënësve (është ose shumë i vështirë ose shumë i lehtë), me një program që nuk lidhet me jetën dhe përvojat e fëmijëve dhe detyrat mësimore që kanë natyrë thjesht kujtuese.

(Differentiated instruction-<http://www.ascd.org/cms/objectlib/ascdframeset/index>)

Sugjerime shitesë për mësimdhënësin që suksesshëm të zbatojë modelin e diferencuar të mësimdhënies

- 1 Nëse një plan mësimor është përgatitur për një nxënës me aftësi të kufizuara për të nxënë, sigurohuni që ju e dini se cilat janë materialet që duhet të përdorni, si ta zbatoni planin, si dhe kur ta zhvilloni këtë proces;
- 2 Nëse një nxënës ka aftësi të kufizuara në të nxënë, por që nuk është e identifikuar zyrtarisht si e tillë, përgatisni vetë një version;
- 3 Referojuni sugjerimeve për mësimdhënien tek nxënësit me aftësi të vonuara, siç u përmend më parë në këtë kapitull;
- 4 Kërkoni mënyra për të ndihmuar nxënësit me probleme në të mësuar, që të plotësojnë dobësitë në proceset psikologjike me anë të përmirësimit të procesit të të mësuarit në fusha subjektsh të caktuara;

5 Përdorni procedura sistematike në mënyrë që të ndihmoni studentët t'i përdorin proceset psikologjike më efektivisht. (Përshtatur nga PangoYlli, 189)

1. Nëse një plan mësimor është përgatitur për një nxënës me vështirësi, ose për një grup

të fëmijëve me vështirësi në të nxënë sigurohuni që t'i dini cilat janë materialet instruktive që duhen përdorur, si ta zbuloni planin, dhe si e kur të arrini përmirësime. Shumë nxënës me aftësi të kufizuara në nxënie, mund të identifikohen si të tillë nëpërmjet PL 94-142. Në përputhje me rrethanat, një Plani mësimor mund të jetë i përgatitur nga një grup shumë disiplinash i caktuar për këtë detyrë. Nëse jeni anëtar i këtij grupi, sigurohuni që ta kuptoni sesi duhet ta zbatoni dhe t'i vlerësoni objektivat e vendosura. Nëse e huazoni planin e punës nga një mësimdhënës të cilin ju e zëvendësoni, mundohuni të pyesni dikë që ka përgatitur PLAN MËSIMOR dhe të kuptoni se çfarë pritet nga ju.

2. Nëse një nxënës ka vështirësi në të nxënë, por që nuk është e identifikuar zyrtarisht si

e tillë, përgatisni vetëm një version të një plani mësimor. Siç e përmendëm në kapitujt e mëparshëm, numri i nxënësve të identifikuar me aftësi të kufizuara në nxënie, është rritur dramatikisht në vitet e fundit. Edhe pse, më pak se 5% e popullimit të shkollave futet në kategorinë e PL 94-142.

Nëse vini re se ka disa nxënës në klasat tuaja, të cilët kanë vështirësi me disa aspekte të veçanta të kurrikulës, përveç shenjave të të qenit nxënës të paaftë në mënyra të tjera, ju mund të mundoheni të funksiononi si i vetmi person i një skuadre shumë disiplinash. Vlerësoni punët me shkrim dhe me gojë dhe ekzaminoni profilet testuese të mbledhura

në dosjet e secilit nxënës, në mënyrë që të gjeni mangësitë dhe dobësitë e tij. Mbikëqyreni nxënësin në situata testuese informale dhe shihni nëse vini re burime vështirësish të fuqishme (p.sh. probleme në vëmendje ose në perceptim). Atëherë përgatitsni një version modest dhe zbulues, duke përdorur një seri objektivash për nxënësin, si dhe një plan sulmi për arritjen e tyre. (instruktime më të detajuara për përgatitjen e këtyre objektivave do të prezantohen në kapitullin tjetër).

Përpara se të përgatitsni planin mësimor, ju mund të analizoni proceset psikologjike dhe problemet lëndore. A mund t'i gjeni dobësitë e nxënësit? E vini re se nxënësi ka probleme në memorizimin dhe kujtimin e asaj që ka mësuar më parë? Çfarë ndodhë menjëherë pasi ju keni dhënë një detyrë? A shpërqendrohet nxënësi, e shtyn detyrën për më vonë dhe a hutohet me vështirësinë më të parë? Më pas mundohuni ta përcaktoni me saktësi, se cilat janë pjesët e kurrikulës në të cilat ai ka më shumë vështirësi. Nëse nxënësi ka vështirësi në një ose më shumë lëndë, kërkoni materiale ndihmëse më specifike. Ka një konkurrencë të madhe midis botuesve për botimin e materialeve të tilla të vlefshme në të gjitha lëndët, kështu që nëse shkoni në ndonjë librari ose bibliotekë shkolle, ju mund të gjeni atë çfarë kërkoni. Nëse këto materiale janë në qarkullim, atëherë ju mund të pyesni një konsulent për kurrikulën, ose një koordinator për arsimin ose edhe një mësimdhënës me eksperiencë, që t'ju këshillojë për përdorimin e më të mirë të njërës prej tyre. Pasi të keni bërë disa interferenca rreth proceseve psikologjike që janë jo efektive dhe të keni identifikuar pjesët e kurrikulës të cilat kanë nevojë për vëmendje të veçantë, atëherë uluni me nxënësin dhe përgatitsni një plan mësimor, kompletoheni me qëllime të specifikuar, datat për arritjet e tyre qëllimeve, dhe vlerësimin e procedurës që do të përdoret. (Shumë sugjerime për vendosjen e këtyre kontratave mësimore do të përshkruhen në kapitullin VI dhe VII.

3. Referojuni sugjerimeve për mësimdhënien te nxënësit me aftësi mesatarisht të kufizuara, të prezantuara më parë në këtë artikull. Siç u përmend në kapitullin e mëparshëm, shpesh është e vështirë, nëse problemeve iu referohemi me një vonesë apo një paaftësie për të mësuar. Me qëllim kualifikimin e nxënësve, duhet të jetë themelore për një skuadër vlerësuese të bëjë dallimin midis dy kondicioneve. Nxënësit me aftësi të kufizuara për të mësuar, në krahasim me ata me aftësi mesatarisht të vonuara, mund të jenë më të prirur të shqetësohen për paaftësinë e tyre për të arritur nivelet si shokët e tyre

(Përshtatur nga PangoYlli, 189)

Të punosh më nxënësit e larmishëm

Ka më shumë mundësi që nxënësit të përjetojnë dështimin më tepër se ata me probleme të lehta për shkak të pamundësisë së tyre për të kryer disa detyrime shkollore të caktuara. Ata mund të nënvlerësojnë veten e tyre, sepse shohin se nuk janë në gjendje t'i mbarojnë detyrat që për shokët e tyre të klasës janë të thjeshta. Në këtë mënyrë ata duhet të arrijnë sukses me detyrat që janë brenda mundësive (aftësive) të tyre. Procedura bazë e prezantimit të leksioneve të shkurtra që çojnë në rezultate të menjëhershme pozitive dhe në evidencën reale të progresit, funksionon si me nxënësit me probleme mendore, ashtu dhe me ata me probleme në të mësuar. Shumë materiale të publikuara për t'u përdorur nga ata me probleme në të mësuar janë ndërtuar në mënyrë të tillë. Përveç teknikave të rekomanduara nga autorët e materialeve të botuara, ju gjithashtu mund të krijoni teknikat tuaja, duke ndjekur udhëzimet për mësimin e nxënësve me probleme të lehta që janë përmendur në fillimin e f.209.

4. Kërkoni mënyra për të ndihmuar nxënësit me probleme në të mësuar, që të plotësojnë

dobësitë në proceset psikologjike me anë të përmirësimit të procesit të të mësuarit në fusha subjektsh të caktuara.

Për arsye se shumë botues kanë përgatitur një sërë materialesh për përdorim nga nxënësit me probleme në të mësuar, ju duhet të jeni në gjendje të gjeni udhëzime shtesë që konsistojnë në leksione me vështirësi në rritje. Materiale të tilla shoqërohen me një udhëzues (manual) të detajuar për mësimdhënësin, të cilat paraqesin udhëzimet që duhen ndjekur. Por, edhe pse do t'u jepen udhëzime për mënyrat e prezantimit të një çështjeje, nuk do t'u jepen sugjerime se si të zhvilloni mësimin. Me pak mendjehollësi ju mund ta zhvilloni mësimin në mënyrë të tillë, që të eliminohen problemet e shkaktuara nga proceset e pamjaftueshme psikologjike.

Shembuj:

Ndihma për fëmijët me probleme në të mësuar ndihmon ta pakësosh çorientimin (distraction), praninë (attend), vëmendjen (perceive).

(Titulli i librit: *Përmirësimi i mjedisit mësimor e bën më të lehtë mësimin*).

Nxënësit e çorientuar i vendosni në bankat në një kënd përballë murit të bardhë ose prapa një ndarjeje (partition). Mësoni nxënësit që mbi bankë të vendosin vetëm materialet që do përdorin. Nxënësve të cilët nuk janë në gjendje të ndjekin pjesët e një teksti, u tregoni sesi të jenë në gjendje për të dalluar një material të rëndësishëm nga ai i parëndësishëm. Mënyrë tjetër është t'ua sugjeroni të përdorin nënvijëzimet gjatë leximit, në mënyrë që të kuptojnë fjalitë gjatë kësaj kohe. Nënësve që nuk janë në gjendje të dallojnë stimujt pamorë (të tillë si germat e vogla të alfabetit ose fjalë të ngjashme në dukje), iu jepni të përdorin fjali të ndryshme njëkohësisht. Grace Fernold (1943) ka zhvilluar një teknikë, që shpesh është e domosdoshme. Teknika e Fernold-it shpesh

quhet *metoda kinestetike*, herë të tjera njihet si qasja VAKT, përderisa ajo e vë theksin në përdorimin e shenjave vizuale, të të dëgjuarit, kinestetikën dhe të prekurit, për të ndihmuar perceptimin.

Këto teknika kalojnë në katër faza:

1. Nxënësit skicojnë formën e një fjale, duke e thënë atë dhe më pas e shkruajnë ashtu siç e mbajnë mend, duke bërë krahasimin me fjalën e shkruar;
2. Nxënësit e shqiptojnë fjalën, duke e lexuar atë dhe më pas e shkruajnë ashtu siç e mbajnë në mend;
3. Nxënësit e shkruajnë fjalën pa e parë atë; dhe
4. Nxënësve u kërkohet të lexojnë fjalë të reja, duke u nisur nga fjalët e mëparshme të lexuara. Nxënësve që kanë vështirësi në të shkruarit qartë, u hiqni shabllonet (stencils) në mënyrë që ata të fillojnë të skicojnë formën e germës në një shembull. Më pas lërin ata ta shkruajnë germën pa përdorur shabllonin.
5. Përdorni procedura sistematike për t'i ndihmuar nxënësit që t'i përdorin proceset psikologjike në mënyrë më efektive. Teknikat e sapo përshkruara janë teknika të thjeshta që mund të përdoren në situata të ndryshme si objekte studimi.

Siç e përmendëm më parë, shumë specialistë në arsimimin e nxënësve me probleme në të mësuar, kanë zhvilluar teknika për të punuar me nxënësit që vuajnë nga proceset e pamjaftueshme psikologjike (<http://www.ascd.org/cms/objectlib/ascdframeset/index>)
Për të lehtësuar të kuptuarit e kësaj problematike pyesni mësimdhënësit me eksperiencë, për të marrë informacion se ku të sigurojnë dhe si të përdorin procedurat e të kuptuarit.
(Lerner, J. 1989: 41)

Ndaluni dhe mendohuni: Jeni duke përgatitur një njësi mësimore rreth habitateve, për t'ua mësuar nxënësve. Ju vendosni të veproni siç ju ka rekomanduar profesori juaj i vjetër i psikologji – pedagogjisë, kështu që, për të mësuar se ç'dinë nxënësit rreth këtij subjekti, si paratest, bëni një formë alternative të testit përfundimtar mbi njësinë mësimore. Pasi i siguroni nxënësit edhe njëherë se testi nuk do të vlerësohet me notë, por thjesht doni të përftoni një ide se ç'duhet të bëni për ta zhvilluar mësimin, nxënësit qetësohen dhe duket se e marrin seriozisht detyrën. Por, atë mbrëmje, duke parë fletët e tyre, zhgënjeheni. Vetëm çereku i nxënësve kanë arritur të kryejnë rreth 90% të punës së testit. Një pjesë e madhe kanë bërë saktë vetëm gjysmën e pyetjeve dhe të problemave, kurse pjesa tjetër është e çorientuar. Të nesërmen, kur pyesni Shanekën se përse ajo ka dalë aq mirë në test, ajo iu thotë se në lëndën e biologjisë, vitin e kaluar, grupi i saj (dhe disa të tjerë) zgjodhën habitatet si fokusin e projektit të tyre special. Ju shikoni planet tuaja mësimore dhe kuptoni se praktikisht ato nuk i përshtaten askujt në klasë. Ç'do të bëni? (Jackson; Davis. 2000: 23)

Siç e keni parë shpesh në këtë libër, klasat e sotme janë të ndryshme e të larmishme. Nxënësit ndryshojnë në gjuhë, në statusin socioekonomik, në racë dhe prejardhje etnike. Ata ndryshojnë në pikat e tyre të forta dhe të dobëta, në aftësitë dhe paaftësitë për të mësuar. Shumë mësimdhënës mendojnë se „klasat duhet të përfshijnë nxënës me nevoja të ndryshme, me nivele mësimore të ndryshme, me interesa e stile të ndryshme të të mësuarit,- kështu që, për të përfituar nga diversiteti dhe jo për ta shpërfillur atë, edhe mësimdhënia duhet të jetë e diferencuar” ***Mësimdhënia e diferencuar*** është një mënyrë që shkon përtej rregullimit të këtyre ndryshimeve të nxënësve dhe e sheh diversitetin si sistem pikash të forta mbi të cilat duhet ndërtuar. Ideja themelore e mësimdhënies së

diferencuar është se mësimdhënësit duhet të marrin në konsideratë jo vetëm *lëndët* që japin, por edhe *nxënësit*. (Tomlinson, C-A. 2001: 61)

Ne klasat ku mësimdhënia është e diferencuar, nxënësit punojnë me ritme të ndryshme, nganjëherë duke ushtruar opsione të ndryshme të të mësuarit dhe vlerësohen me anë treguesish që u përshtaten interesave dhe nevojave të tyre. Një mënyrë për kryerjen e diferencimit është ndarja e nxënësve në grupe, por duke bërë kujdes në lidhje me përdorimin e llojeve të ndryshme të grupeve

Grupimet sipas aftësive dhe grupimet fleksibile

Ndryshimet si ato që trajtuam më lart, janë të zakonshme në shumicën e shkollave dhe të klasave. Nuk është e pazakontë që në çdo klasë të caktuar, nxënësit të kenë ndryshime në aftësi nga 3 deri në 5 vjet . Por ju, edhe sikur thjesht të vendosni të ecni përpara dhe të jepni të njëjtin material, në të njëjtën mënyrë për të gjithë klasën, nuk do të jeni vetëm. Në një studim konstatohet se në 46 klasa, 84% e veprimtarive ishin të njëjta si për nxënësit shumë të mirë, ashtu edhe për ata mesatarë. Ndryshimet në njohuritë e mëparshme të nxënësve janë një sfidë e madhe për mësimdhënësit, veçanërisht në lëndët që mësohen në bazë të njohurive dhe aftësive të mëparshme, si matematika dhe lëndët e tjera shkencore. Një përgjigje për këtë çështje ka qenë grupimi sipas aftësive, por ai ka një numër problemesh. (Castle, S, Deniz. C.B; Tortora. 2005: 141)

Problemet me grupimin sipas aftësive - Në shumë klasa e shkolla nxënësit grupohen sipas aftësive, megjithëse nuk ka të dhëna të qarta nëse kjo metodë *grupimi brenda klasës sipas aftësive* është më e mirë sesa metodat e tjera. Në një kampion me përzgjedhje rastësore mësimdhënësish të klasës së parë në SHBA, 63% raportonin përdorimin e

grupeve sipas aftësive në lexim. Nxënësve të grupeve me aftësi më të ulëta kishe më pak gjasa t'u bëheshin pyetje thelbësore rreth kuptimit dhe u jepeshin më pak mundësi për të bërë zgjedhje se ç'të lexonin. (Chorzempa, B-F; Graham, S. 2006: 530)

Në shkollat me nxënës të një statusi socioekonomik më të ulët, grupimi thjesht nënkuptonte se edhe këta nxënës ndaheshin në bazë të parimit të aftësive më të ulëta. Paul George një nga njohësit më të shquar të diferencimit të fëmijëve në procesin e mësimdhënies thotë:

Gjatë 30 vjetëve që unë kam përvojë në këtë çështje, kur grupimi homogjen është strategjia kryesore për t'i organizuar nxënësit në shkollat që karakterizohen nga diversitete të ndjeshme raciale dhe etnike të popullsisë, rezultati është përherë thuajse një ndarje e thellë e nxënësve, dhe shpesh krejt e dukshme, në bazë të racës, etnisë dhe statusit shoqëror. (Woolfolk, A. 2011: 478)

Grupet e ndërtuara me kriter të shëndoshë, sipas aftësive të mira në matematikë e lexim, mund të jenë të efektshme, por qëllimi i çdo strategjie grupimi duhet të jetë mundësia që ajo të sigurojë një sfidë dhe mbështetje të përshtatshme, që do të thotë: përfshirje edhe të fëmijëve që ndodhen brenda „zonave të tyre të zhvillimit proksimal.”

(Vygotsky, L-S. 1997: 191)

Grupimi fleksibël është një përgjigje e mundshme.

Grupimi fleksibël - Në grupimin fleksibël nxënësit grupohen e rigrupohen në bazë të nevojave të tyre mësimore. Me qëllim që nxënësit të jenë gjithmonë duke punuar brenda zonës së tyre të zhvillimit proksimal, vlerësimi i tyre është i vazhdueshëm. Sistemimi mund të përfshijë grupe të vogla, partnerë, individë e madje gjithë klasën – në varësi se cili grupim i shërben më mirë të nxënësve të një përmbajtjeje mësimore të caktuar nga

secili nxënës. Metodatat e grupimit fleksibël përfshijnë mësimdhënie të nivelit të lartë dhe pritshmëri të larta për të gjithë nxënësit, pavarësisht nga vendosja në grup.

Një studim gjatësor me fokus grupimin fleksibël, që zgjati për 5 vjet dhe që u zhvillua në një shkollë fillore qytetëse me nxënës shumë të dobët, evidentoi varësisht lëndës dhe klasës, një shkallë përmirësimi nga 10% në 57% të nxënësit që arrinin të zotëronin përmbajtjen. (Castle, S. Deniz, C-B; Tortora, M. 2005:146)

Gjatë kohëzgjatjes së studimit, mësimdhënësit trajtoheshin në fushën e vlerësimit, grupimit dhe strategjive mësimore të nevojshme. Në fund të studimit, grupimi fleksibël arriti të përdorej nga 95% e mësimdhënësve. Mësimdhënësit e përfshirë në studim mendonin se disa nga përfitimet vinin për shkak se nxënësit ishin më të përqendruar në mësim dhe kishin më shumë besim te vetja.

Një mënyrë tjetër përdorimi i grupimit fleksibël është shkolla fillore me klasa të përziera (përfshirëse). Nxënës të moshave të ndryshme (p.sh. të moshave 6, 7 e 8 vjeç) janë bashkë në një klasë, por ndahen në grupe në mënyrë fleksible brenda klasës, për mësim, në bazë të arritjeve mësimore, motivimit ose interesit për lëndë të ndryshme. Ky grupim klasash të përziera përgjithësisht është i efektshëm për nxënësit e të gjitha aftësive, për aq kohë që grupimi u mundëson mësimdhënësve t'u japin të drejtpërdrejtë. (Castle, S. Deniz, C-B; Tortora, M. 2005:147)

Por duhet të jeni të kujdesshëm me grupimin e moshave të ndryshme. Të përziesh nxënës të klasave të 3-ta, të 4-ta dhe të 5-ta në matematikë ose lexim, duke u nisur nga çka, ata janë të gatshëm të mësojnë, ka kuptim. Kurse të çosh një nxënës të klasës së 4 në klasën e 2-të, ku ai është i vetmi nxënës i rritur dhe koka i del goxha lartë me të tjerët, s'ka gjasa të funksionojë. Gjithashtu, kur klasat me mosha të përziera krijohen thjesht për arsye se nxënësit janë shumë pak për të formuar një klasë, dhe jo për të

plotësuar më mirë nevojat mësimore të nxënësve rezultatet nuk janë pozitive. Siç e kemi parë herë pas here në këtë tekst, mësimet e vështira, që kërkojnë mund e përpjekje për t'u zotëruar, kanë më shumë gjasa të inkurajojnë të nxënësit dhe motivimin.

(Veenman, M- V- J; Verheij, J.2003: 259-272)

Nëse ndonjë ditë vendosni të përdorni në klasë grupimin fleksibël, *Udhëzimet* ju ndihmojnë që metoda juaj të jetë më e efektshme. (Woolfolk, A. 2011: 479)

Elementet shitesë për zbatim cilësor të mësimdhënies së diferencuar

Mësimdhënia e diferencuar i koncepton të gjithë nxënësit si të atillë që kërkojnë qëllimin, sfidën, afirmimin, fuqinë dhe shansin për të kontribuar. Ndaj këtyre nevojave të nxënësve, mësimdhënësi reagon me ngrohtësi, investim, këmbëngulje, mundësi e reflektim, duke punuar për të krijuar një kurrikul dhe mësimdhënie për çdo nxënës që është i fokusuar, i zellshëm, kërkues, i rëndësishëm dhe i mbështetur. Karol Ann dhe Tomlinson i përshkruan këto karakteristika si *dhëmbëza të diferencimit*. I ka quajtur *dhëmbëza*, sepse janë të ndërvarura dhe të ndërkapura si ingranazhet e mekanizmit të një ore. (Tomlinson, C-A. 2001: 66)

Ç'shembuj diferencimi në kurrikul dhe mësimdhënie mund të sillnim? Le të supozojmë se në lëndën e algjebërës elementare (paraalgjebërës), nxënësit kanë interesa të larmishme dhe shpesh kanë vështirësi në të kuptuarit e vlerës së asaj çka po mësojnë në matematikë. Për të ilustruar se si funksionojnë formulat, mësimdhënësi mund të modifikojë përmbajtjen dhe produktin mësimor në bazë të interesave të nxënësve, duke përdorur shembuj nga sportet, biznesi, mjekësia, teknologjia dhe fushat e tjera. Gjithashtu, ai mund t'i udhëheqë nxënësit në investime njerëzish të angazhuar në një

sërë punësh e hobesh, për të mësuar sesi i përdorin ata formulat dhe të organizojë diskutime rreth këtyre shembujve me të gjithë në klasën. (Tomlinson, C- A. 2003: 33)

Një shembull i dytë: e zëmë se disa nxënës në lëndën e detyrueshme të historisë për pranim në kolegji, janë duke ndjekur kursin e parë dhe nganjëherë ndihen të humbur e të shkurajuar nga kërkesat e kursit.

Në përgjigje të kësaj, në bazë të gatishmërisë dhe të emocioneve të nxënësit, mësuesi mund të modifikojë mjedisin dhe procesin mësimor, duke krijuar grupe studimi për t'i ndihmuar nxënësit të përgatiten si për testet me gojë, ashtu edhe ato me shkrim. Megjithatë shumica e punës së grupeve të studimit bëhet jashtë klasës, mësuesi zhvillon diskutime edhe me gjithë klasën, edhe me grupet e vogla rreth mënyrës se si grupet i qasen studimit, si funksionojnë metodat e ndryshme dhe si ndihen nxënësit në lidhje me përparimin e tyre. (Tomlinson, C-A. 2001: 91)

Mësuesi gjithashtu u ofron udhëzime në lidhje me studimin, për t'u siguruar që grupet të fokusohen në aspektet më të rëndësishme të përmbajtjes së mësimi.

Mësimdhënia e diferencuar në klasat përfshirëse dhe elementet e përbashkëta të saj me modalitetet tjera të mësimdhënies

Kur mendoni rreth mësimdhënies në një klasë përfshirëse, cilat janë preokupimet tuaja? A keni marrë kualifikim të mjaftueshëm? A do të merrni nga administratorët ose specialistët e shkollës mbështetjen që ju nevojitet? A do t'ua shpenzojë kohën e nevojshme për përgjegjësitë tuaja të tjera nga puna me nxënësit me paaftësi? Këto pyetje janë të zakonshme dhe shqetësime të tilla shpeshherë janë të përligjura. Por mësimdhënia e efektshme për nxënësit me paaftësi nuk ka nevojë për ndonjë korpus aftësish të posaçme. Ajo është ndërthurje e praktikave mësimore dhe e ndjeshmërisë

ndaj të gjithë nxënësve tuaj. Nxënësit me paaftësi kanë nevojë të mësojnë materialin, kanë nevojë të jenë pjesëmarrës të plotë në jetën e përditshme në klasë.

Për të përmbushur qëllimin e parë për të nxënit akademik, nxënësit me paaftësi mësimore përgjithësisht përfitojnë nga përdorimi i gjerë i praktikës, e cila shpërndahehet në ditë e javë, si dhe nga *organizuesit paraprakë*, si t'i fokusojmë nxënësit tek ajo çka ata tashmë e dinë ose t'u deklaroni objektiva të qarta për të përmbushur qëllimin e dytë të integritit të nxënësve me paaftësi në jetën e përditshme të klasës.

(Teaching students with disabilities. 1998)

Disa autorë rekomandojnë strategjitë:

INCLUDE (PËRFSHINI):

Identify the environmental, curricular and instructional demands of your classroom.

[Identifikoni kërkesat e klasës suaj për mjedisin, kurrikulën dhe procesin mësimor].

Note student's learning strengths and needs.

[Vini re pikat e forta të nxënësve dhe nevojave të tyre në procesin e të nxënit].

Check for potential areas of student success.

[Kërkoni zonat e mundshme ku nxënësi mund të ketë sukses].

Look for problems area.

[Kërkoni zonat problematike].

Use information gathered to brainstorm instructional adaptations.

[Përdorni informacionin e grumbulluar për të përmirësuar përshtatjet mësimore].

Decide which adaptations to try.

[Vendosni se cilat përshtatje do të përdorni].

Evaluate student progress.

[Vlerësoni përparimin e nxënësit] (Freni, M; Bursuku, U; 2002: 162)

Motivimi i nxënësve është tipar thelbësor në krijimin e mjedisit pozitiv të të nxënës nga të gjithë fëmijët pavarësisht diferencave të tyre

Motivimi është komponentë psikologjike i një rëndësie të veçantë, sepse ka të bëjë me rritjen e interesimit dhe të kureshtjes së fëmijëve për mësim, në veçanti të atyre që kanë vështirësi në të nxënë, sepse atyre u ndihmon përfshirjen aktive në të nxënës të njohurive. (Rraçi, A; Gashi, Sh. 2001: 13)

Motivimi duhet të jetë i pranishëm gjatë gjithë kohës së mësim. Në shkollë mësimdhënësit mund të përdorin tri lloje të motiveve si: motivimi i brendshëm-interesi; motivimi i jashtëm-shpërblimet; privilegjet dhe shpresa për sukses-sigurinë, besimin etj.

(Detyrë: Të jepen ide nga përvoja e tyre për të tria llojet e motiveve në fjalë).

Po ashtu nxënës mund të motivohen edhe me ndryshimin e mënyrës së ligjërimit, që ata varësisht vështirësive që kanë të kuptojnë më lehtë materien:

- Nga përvoja, nxënësia nëpërmjet shembujve konkret;
- Demonstrimi, trajnimi, mbikëqyrja;
- Tekstet relevante, burimet parësore (ligjëruesit mysafirë);
- Të menduarit më kompleks.

Ti mësohet të gjithë fëmijët, pavarësisht dallimeve në zhvillimin e tyre është profesion, jo vetëm punë. Krenaria për punën e tyre, përkushtimi ndaj të gjithë fëmijëve, por edhe ndaj profesionit do duhet patjetër të jenë motivim për mësimdhënësit, që ti shfrytëzojnë të gjitha burimet e mundshme me qëllim të përparimit të të gjithë fëmijëve.

(Miller, B. 2003: 16)

Në këtë rrafsh mësimit duhet të arrihet sukses për të gjithë

fëmijët:

- Mësimit duhet të japin shembuj dhe mënyra si do të dëshironin që nxënësit të sillleshin ndaj njëri-tjetrit në klasë, me dinjitet, me korrektësi e respekt, duke i përfshirë edhe fëmijët me vështirësi në të nxënë;
- Mësimi duhet t'i lejojë të punojnë të pavarur, me qëllim që të motivojë ata;
- Mësimit duhet ta nxisin kreativitetin e tyre, risitë dhe të menduarit ndryshe;
- Trimëroni që të parashtrajnë pyetje, të diskutojnë, dhe t'i ndihmojnë njëri-tjetrit kur ata kanë nevojë për ndihmë reciproke;
- Shpërblejeni ata që ju pyesin, si dhe motivoni duke i lëvdur para shokëve;

Nxitni nxënësit që të sjellin material nga jashtë, si: libra, artikuj, gazeta, materiale të cilat janë të rëndësishme për temën që përpunohet në orë (kjo do të ndihmojë nxënësit që kanë stile të ndryshme në të nxënë) (Miller, B. 2003: 48)

- Para se të vazhdoni me njësine e re, vërtetoni nëse të gjithë e kanë kuptuar përmbajtjen e shpjeguar më parë;
- Nxënësve me vështirësi në të nxënë u nevojitet kujdesi juaj për të ndjekur punën e kolegëve të tyre;
- Krijoni atmosferën në të cilën është krejtësisht në rregull të bësh gabim, derisa nga ai nxënësit diçka mësojnë. Mësimit mund të tregojnë ndonjë gabim të tyre dhe t'u tregojnë nxënësve se çka kanë mësuar nga ai gabim;
- Përvetësojeni qëndrimin sipas të cilit për ju është privilegj që jeni në pozitë provokuese e që mund të mësoni dhe t'i zgjeroni njohuritë e mendjeve të reja;

- Promovojeni punën ekipore dhe bashkëpunimin permanent. Nxiteni fëmijët që të ndihmojnë njëri-tjetrin.

Teknologjia dhe diferencimi

Ligji mbi përmirësimin e arsimit të individëve me paaftësi (**IDEA** – Individuals with Disabilities Education Improvement Act) kërkon që të gjithë nxënësit në nevojë për shërbime arsimore të posaçme, të shihet mundësia e përdorimit të teknologjisë ndihmëse. *Teknologji ndihmëse* është çdo produkt, pajisje ose sistem që përdoret për të rritur, ruajtur ose përmirësuar aftësitë funksionale të individëve me paaftësi (Goldman, Lawless, Pellegrino, & Plants, 2006). Për nxënësit që kanë nevojë për temp të ngadaltë dhe përsëritje të shumta për të mësuar një koncept të ri, kompjuterët janë mësimitdhënësit provat më të mirë e më të duruar, sepse përsërisin hapat dhe mësimet sa herë që është e nevojshme. Një program mësimor kompjuterik i hartuar mirë është tërheqës dhe ndërveprues dhe ka dy cilësi të rëndësishme për nxënësit që kanë probleme me përqendrimin e vëmendjes ose kanë një histori mbetjesh në klasë që ua kanë shkatërruar motivimin. Për shembull, një program matematikor ose drejtshkrimor mund të përdorë imazhe (figura), tinguj dhe tipare të natyrës së lojës, për ta mbajtur të përqendruar vëmendjen e një nxënësi me çrregullime të natyrës së mangësisë së vëmendjes. Programet digjitale ndërvepruese të medias i mësojnë njerëzit që nuk dëgjojnë si të përdorin gjuhën e shenjave. Shumë programe nuk përdorin tinguj, kështu që nxënësit me dëmtime në lexim mund të përfitojnë plotësisht nga mësimet pamore. Nxënësit që kanë vështirësi në lexim, mund të përdorin programe që „shqiptojnë” fjalë të panjohura për ta, nëse i klikojnë. Me këtë mundësi për ndihmë të çastit, nxënësit kanë më shumë shanse të bëjnë praktikë në lexim, e cila u nevojitet për të parandaluar

mbetjen pas e më pas. Pajisje të tjera janë edhe ato që faqet e printuara dhe tekstet e shtypura i kthejnë në fjalë të shqiptuara me zë për nxënësit e verbër ose për nxënës të tjerë që mësojnë më mirë duke e dëgjuar informacionin. Për një nxënës me paaftësi në të mësuar, shkrimi i të cilit s'mund të lexohet, kompjuterët ofrojnë një bukurshkrim të përkryer, kështu që ky nxënës, më në fund, mund t'i hedhë në letër (në të vërtetë në ekran) idetë e tij.

Sapo idetë të jenë regjistruar në kompjuter, nxënësi mund të ri organizojë dhe ta përmirësojë përmbajtjen e shkrimit të tij ose të saj, pa u torturuar ta rishkruajë me dorë (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009).

Megjithatë, bashkë me këto përparime të jashtëzakonshme në teknologjinë kompjuterike kanë ardhur edhe pengesa. Shumë kompjuterë i kanë programet të ndërlidhura grafikisht. Kështu që përdorimi i programit kërkon „lëvizje të sakta të mausit”, siç mund t'ju kujtohet kur mësuat se si të vendosni kursoren dhe të klikoni. Këto manovrimet janë të vështira për nxënësit me probleme lëvizore ose dëmtime pamore. Edhe informacioni i disponueshëm në internet shpesh herë është i papërdorshëm për nxënësit me probleme pamore.

Kërkuesit janë duke punuar rreth këtij problemi, po përpiqen të testojnë mënyra që njerëzit me probleme pamore të mund të kenë akses në informacionin vizualisht, por përshtatjet nuk janë përkryer ende (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009: 69). Një prirje aktuale është **skema universale** – e cila merr në konsideratë nevojat e të gjithë përdoruesve të internetit në konstruktimin e mjeteve, të programeve mësimore ose të uebsajteve të reja (Pisha & Coyne, 2001: 55). Për nxënësit me dhunti, kompjuterët mundësojnë lidhje me bazat e të dhënave dhe me kompjuterët në universitete, muze e laboratorë kërkimorë. Rrjetet e kompjuterëve u krijojnë nxënësve mundësi të punojnë

me projekte dhe të ndajnë informacione me të tjerët në mbarë vendin. Është gjithashtu e mundur që nxënësit me dhunti të mund të ngarkohen të hartojnë programe për nxënësit dhe mësimdhënësit. Shumë drejtorë shkollash në gjithë vendin mbështetën te nxënësit, të cilët kontribuojnë që teknologjia kompjuterike në shkolla të jetë funksionale. Këta janë vetëm pak shembuj rreth potencialit se ç'mund të bëjë teknologjia digjitale. Interesohuni te mësimdhënësi i burimeve materiale në drejtorinë arsimore të distriktit tuaj, për të mësuar se ç'mund të vihet në dispozicion të shkollës suaj.

Pavarësisht se ç'lloj metode përdorni ju për të diferencuar mësimdhënien, në të ka një pjesë që duhet të jetë e njëjtë për të gjithë nxënësit tuaj – pritshmëritë e përshtatshme të larta, të cilat kushtëzohen edhe nga elemente që zbatohen në të gjitha modalitetet e mësimdhënies.

Vlerësimi objektiv i njohurive, faktor motivues në përparimin e nxënësve, në veçanti të fëmijëve me vështirësi në të nxënë

Përveç elementeve të sipërpërmendura, vend me rëndësi në të nxëniet e suksesshëm nga të gjithë fëmijët luajnë edhe metodat e reja të vlerësimit, në mënyrë që mësimdhënësit të mund të marrin informata kthyese për ato që nxënësit vërtet kanë kuptuar dhe kanë mësuar, e cilët nga ta kanë ngelur prapa në të kuptuarit e njohurive, e jo vetëm të kënaqet me reproduktimin sipërfaqësor të fakteve të palidhura.

Duhet të zhvillohen alternativa përkatëse dhe zbatim i instrumenteve të ndryshme që mundësojnë vlerësimin objektiv edhe të të mësuarit edhe të të kuptuarit të përmbajtjes programore nga të gjithë fëmijët. (Miller, B. 2003: 17)

Pikërisht për këto arsye procesi i vlerësimit konsiderohet të jetë një nga punët dhe vështirësitë më serioze në procesin mësimor për mësimdhënësit. Shpeshherë në praktikën shkollore apo edhe në literaturën profesionale, ndeshim terma të ndryshëm e më së shpeshti termat „matje” dhe „vlerësim” dhe ndodh që shpesh të përdoren në vend të njëri-tjetrit. Por duhet theksuar se edhe pse kanë elemente të përbashkëta, ato nuk janë sinonime.

Matja është proces i krahasimit të një sasi të njohur me një sasi të panjohur për të fituar asociacion për sasinë e panjohur. Ajo nuk është e mundshme pa një standard të përcaktuar qartë në bazë të të cilit mund të bëhet krahasimi. Matja në arsim është proces i grumbullimit të rregullt të informacionit mësimor edukativ. Në lëmi të tjera mund të jetë proces shumë i thjeshtë p.sh. matja e temperaturës, matja e dimensioneve të një objekti, të një hapësire etj., por në arsim është një proces shumë më i ndërlikuar.

Vlerësimi është procesi gjatë të cilit përcaktohen vlerat mbi bazën e informacionit të grumbulluar nga procesi i matjes. Ai është proces i verifikimit ose i gjykimit të vlerës ose sasisë përkatëse. Vlerësimi përmban përshkrimin sasior dhe cilësor si dhe gjykimin për vlerat. Kur dikush matë një situatë, një gjendje, një dukuri etj. e përshkruan atë; por kur dikush e vlerëson atë ai gjykon për vlerat e saj. Në këtë kuptim p.sh.: testi që përdoret në shkollë synon të matë arritjet e nxënësit, ndërsa në momentin kur mësimdhënësi përdorë notën dhe vë atë në bazë të arritjeve nga testi, ky është vlerësimi për dituritë e nxënësit nga ndonjë fushë e caktuar.

Matja dhe vlerësimi përdoren për qëllime të ndryshme si ;

1. *mësimore;*
2. *.diagnostifikuese;*
3. *orientuese;*
4. *administrative;*
5. *për politikën arsimore;*
6. *kërkimore;*
7. *motivuese;*

Procesi i vlerësimit ndodhë para, gjatë dhe pas procesit mësimor. Para fillimit të procesit mësimor, mësuesit e përdorin vlerësimin për dy arsye:

- Të njohin karakteristikat, nevojat dhe aftësitë e nxënësve;
- Të planifikojnë mësimin.

Gjatë procesit mësimor, mësuesit e përdorin vlerësimin për të marrë vendime që lidhen me zbatimin e programit mësimor, me të nxënit, me drejtimin e klasës etj. Pas përfundimit të mësimit, vlerësimi bëhet për të dhënë përfundimet lidhur me arritjet e nxënësve, me përparimin e tyre, me vendimet për përmirësimin e mësimit për ditët e ardhshme, për vitin e ardhshëm...

Teknika dhe instrumente për vlerësimin e njohurive të nxënësve

Ekzistojnë shumë teknika, instrumente e procedura për të realizuar matjen dhe vlerësimin. Vend të veçantë zënë *testet*.

Testi përbëhet nga një sistem detyrash, pyetjesh, çështjesh të lidhura logjikisht, të cilat kanë të bëjnë me një fushë të caktuar dhe që duhet zgjidhur, e në bazë të atyre zgjidhjeve vlerësojmë për nivelin e shkallën e dukurisë së caktuar.

Ekzistojnë me dhjetëra lloje të testeve si:

Testet verbale, testet joverbale, testet e aftësive, testet e njohurive, testet përmbledhëse, testet objektive, testet subjektive, testet e bazuara në normë, testet e bazuara në kriter etj.

Në kuadër të këtyre testeve mund të përdoren:

1. Testet me përgjigje alternative;
2. Testet me kombinime;
3. Testet me alternativa të shumta
4. Testet me përgjigje të shkurtra dhe me plotësim.

Shembuj të formulimit të testeve:

Teste me alternativa të shumta:

Testet me një përgjigje të saktë, testet me përgjigje negative (p.sh.: duhet të gjendet përgjigja e gabuar nga dy apo tri përgjigje të sakta; testet me përgjigjen më të saktë (p.sh.: mund të jenë dy apo tri përgjigje të sakta, por njëra prej tyre është më e sakta.

Shembull: Fëmijët me nevoja të veçanta kanë: të drejta të njëjta si të gjithë fëmijët e tjerë të drejta të barabarta, të drejta të njëjta, por përkujdesje të shtuar. Në këtë mënyrë duhet të qarkohet përgjigja më e saktë.

Teste me përgjigje alternative:

Për shembull pyetja: A është i drejtë veprimi i njerëzve që ndërtojnë pallate në mjedise të gjelbëruara?

Përgjigja: a) i drejtë b) i gabuar ose

model të testit të bazuar në kritere sipas niveleve dhe në mënyrë që të mos ketë vështirësi, do marrim nivelin e ulët dhe të lartë.

Vrojtimi si metodë (teknikë) vlerësimi

Përkundër përparësive të shumta të testeve në procesin e vlerësimit të nxënësve jo gjithçka mund të vlerësohet me teste. Kështu p.sh. aftësitë e të folurit (shprehurit), referatat, puna në grup, aftësitë motorike etj.

Nuk mund të maten me anë të testeve. Metodë e përshtatshme për këto është *vrojtimi (vëzhgimi)*. Vrojtimi i drejtpërdrejtë është procedurë e përshtatshme që zbatohet në të gjitha nivelet e shkollimit. Mjetet për vrojtim janë instrumente subjektive ose instrumente të gjykimit të cilat sigurojnë të dhëna sasiore por më shpesh japin rezultate cilësore. Ekzistojnë disa teknika ose instrumente që ndihmojnë në *vrojtimin e drejtpërdrejtë*:

buletini i pjesëmarrjes, listë kontrolli, shkalla vlerësuese, dëshmia anekdotike, dosja e nxënësit.

Buletini i pjesëmarrjes - tregon se çfarë roli ka nxënësi në grup, sa bashkëpunon ai me nxënësit tjerë, sa merr pjesë në diskutime, çfarë ndihmese jep brenda grupit etj.

Shembull: Buletini i punës në grup

Emrat e anëtarëve të grupit	Angazhimi, roli	Vlerësimi
Grupi 1. Genta, Blina, Adi...	kryesor dytësor	Emrave të anëtarëve të grupit u vendosen A, B, C, D, varësisht nga angazhimi
Grupi 2. Lona, Joni, Jona...	i pakët	
Grupi 3. Tina, Albi, Bledi	aspak	
Grupi 4. Gona, Nita, Trimi		

Listë kontrolli - është instrument që përmban një listë me terma me: *objektiva, aftësi, njohuri*, etj. për të cilat nxënësi do të vrojtohet. Në atë listë të formuluar nga mësuesi, evidentohet vlerësimi i vazhdueshëm i përparimit të nxënësve, duke treguar se ai apo ajo i përmbush detyrat ose objektivat e caktuara.

Shembull:

- Njeh të drejtat e njeriut Po - Jo
- Interpreton të drejtat e fëmijës Po - Jo
- Jep vlerësime të qarta Po - Jo
- Gjeneralizon çështjet Po - Jo

Shkalla vlerësuese - është instrument që përdoret kur mësuesi e sheh të arsyeshme për të bërë dallim më të përmirësuar midis nxënësve. Mund të organizohet në dy mënyra: *përshkruese dhe numerike*.

Shembull:

Shkalla vlerësuese përshkruese

Emri e mbiemri i nxënësit	Çështja për vlerësim	Përshkrimi - kriteret
1. Yll Korabi	A është nxënësi aktiv në grup?	a. sugjeron ide kryesore b. sugjeron ide dytësore c. ndonjëherë sugjeron ide d. është pasiv

Shkalla vlerësuese numerike

Emri e mbiemri i nxënësit	Çështja për vlerësim	Nota numerike
Shpëtim Mali	Sa merr pjesë në diskutim	1
...		2
		3

		4
		5

Dëshmia anekdotike - është mjet vrojtimi përmes së cilës evidentohet një *sjellje e çastit* që ndodh në një situatë të caktuar, e cila meriton të veçohet d.m.th. bëhet fjalë për ndonjë sjellje karakteristike, ndonjë përgjigje e një niveli të lartë, diçka që mësimdhënësin **e surprizon apo e çudit** për momentin.

Dosja e nxënësit - është mjet që përdoret për të treguar modele të punëve të nxënësve që dëshmojnë veprimtarinë e tij dhe përparimin e tij. Në mësimdhënien bashkëkohore, kjo metodë vlerësimi çmohet shumë, sepse ajo është dëshmi konkrete për punën e nxënësit dhe nivelin e njohurive të tij. Dosja mund të përmbajë jo të gjitha punët e nxënësit por shumicën e tyre, të cilat mund të vlerësohen si nga ana e mësimdhënësit ashtu edhe nga ana e faktorëve tjerë, veçmas e prindërve.

Mbi bazën e këtyre metodave e instrumenteve të matjes është më objektiv procesi i vlerësimit të nxënësve, që në shkollën tonë çmohet përmes regjistrimit të notave. Ajo përdoret për të paraqitur rezultatin e arritjeve dhe të përparimit të nxënësve dhe ka shumë qëllime:

1. për të dëshmuar arritjet e nxënësve;
2. për të drejtuar të nxënësit;
3. për të drejtuar zhvillimin individual;
4. për të motivuar punën e nxënësit;
5. për të krahasuar nivelin e njohurive;
6. për t'i orientuar nxënësit në profesione të caktuara;
7. për t'i informuar prindërit e tyre etj.

Në mënyrë që nota të jetë sa më objektive, mësimit duhet ta bazojë notën në standarde të caktuara, në sa më shumë burime dhe të vendoset pas gjykimeve shumë serioze në mënyrë që ajo të mos ndryshohet shpesh.

Pritshmëritë e mësimit

Një studim i kryer nga Robert Rosentali dhe Leonore Jakobsoni (1968) më shumë se 40 vjet më parë, e tërhoqi aq shumë vëmendjen e mediejeve kombëtare, sa që rrallë ka ndodhur diçka e tillë me studimet e psikologëve. Studimi i dha shkas edhe një debati të madh në komunitetin e profesorëve. Debatet rreth kuptimit të rezultateve ende vazhdojnë (Babad, 1995 - Rosenthal, 1995 - Snow, 1995).

Ç'thoshin Rosentali dhe Jakobsoni në atë studim që ngjalli interes të tillë? Ata zgjodhën në mënyrë të rastësishme një numër nxënësish nga disa shkolla fillore dhe u thanë mësimit se këta nxënës ndoshta mund të përftonin një rritje të madhe intelektuale gjatë vitit.

Gjatë atij viti, nxënësit patën vërtet rritje intelektuale më të mëdha sesa normalja. Kërkuesit paraqitën të dhëna që flisnin për ekzistencën e një „Efekti Pigmalion” në klasë, ose të një profecie të vetëpërbushur. **Profecia e vetëpërbushur** është pritshmëri e pambështetur në argumente, që çon në sjellje të cilat pastaj bëjnë që pritshmëria origjinale të përmbushet (Merton, 1948). Si shembull mund të sillnim një besim të rremë që një bankë po falimenton; kjo çon në vërshimin e depozituesve për të tërhequr paratë, çka shkakton vërtet falimentimin e bankës, siç ishte parathënë

(<http://www.leading-learning.co.nz/quality-learning/interactive-teaching.html>)

NDALUNI DHE MENDOHUNI - Kur menduat për mësimit më të efektshëm që keni pasur, mos një nga tiparet e tij ishte se ai besonte te ju, ose kërkonte më të mirën prej jush?

Si jua komunikonte këtë besim të tijin?

Dy lloje efektsh të pritshmërisë - Në të vërtetë, në klasë mund të ndodhin dy lloje efektsh të pritshmërisë. Në profecinë e vetëpërbushur të përshkruar më sipër, bindjet e mësimdhënësit rreth aftësive të nxënësve, në të vërtetë nuk kanë ndonjë bazë, por vjen një kohë që sjellja e nxënësit përputhet me pritshmërinë fillestare të pasaktë. Lloji i dytë i efektit të pritshmërisë ndodhë kur mësimdhënësit janë mjaft të saktë në leximin fillestar të aftësive të nxënësve dhe reagojnë ndaj nxënësve në përshtatje me to.

Probleme lindin kur nxënësit shfaqin njëfarë përmirësimi, por mësimdhënësit nuk i ndërrojnë pritshmëritë e tyre në përputhje me këtë përmirësim. Kjo quhet *efekti i pritshmërisë së qëndrueshme*, sepse pritshmëritë e pandryshuara të mësimdhënësit e mbajnë arritjen mësimore të nxënësit në nivelin e pritshëm. Shansi për të rritur pritshmëritë, për të realizuar një mësimdhënie më të përshtatshme dhe, kështu, për të nxitur arritje më të mëdha të nxënësi, ka humbur. Në praktikë, profecia e vetëpërbushur përgjithësisht është më e fortë në klasat e ulëta, kurse efektet e qëndrueshme janë më të ngjashme në klasat më të larta (Kuklinski & Weinstein, 2001). Gjithashtu disa nxënës janë më të prirur se të tjerët për të qenë objekt i pritshmërive të qëndrueshme.

Për shembull, nxënësit e ndrojtur japin pak informacion për veten e tyre, kështu që mësimdhënësit përgjithësisht i mbajnë të pandryshuara pritshmëritë e tyre rreth këtyre fëmijëve, për mungesë të dhënash të reja (Jones & Gerig, 1994).

Burimet e pritshmërive - Ekzistojnë shumë burime të mundshme për pritshmëritë e mësimdhënësve, përfshirë rezultatet e testeve të inteligjencës (veçanërisht kur nuk interpretohen në mënyrë të përshtatshme); gjininë (më shumë probleme të sjelljes të

djemtë dhe arritje mësimore më të larta te vajzat); shënimet nga mësimdhënësit e mëparshëm; raportet mjekësore ose psikologjike në dosjet e përhershme të nxënësve; njohuritë e mëparshme të mësimdhënësit për vëllezërit ose motrat më të mëdha të nxënësit; paraqitja fizike (pritshtëri më të larta për nxënësit tërheqës); arritjet mësimore të mëparshme; statusi socioekonomik; raca dhe etnia, si dhe sjelljet aktuale të nxënësit (Van Matre, Valentine, & Cooper, 2000). Edhe veprimtaritë jashtë shkollore të nxënësit mund të jenë burim pritshmëri. Mësimdhënësit priren të kenë pritshmëri më të larta për nxënësit që marrin pjesë në veprimtari jashtëshkollore, sesa për nxënësit që nuk bëjnë asgjë pas shkollës.

Pritshmëritë dhe bindjet përqendrojnë vëmendjen dhe organizojnë kujtesën, kështu që mësimdhënësit i kushtojnë vëmendje dhe mbajnë mend informacionin që përputhet me pritshmëritë fillestare (Fiske, 1993; Hewstone, 1989). Edhe kur ecuria e nxënësit nuk përputhet me pritshmëritë, mësimdhënësi mund të arsyetojë dhe t'ua atribuojë ecurinë shkaqeve të jashtme që s'janë në dorën e nxënësit. Për shembull, një mësimdhënësi mund të supozojë se një nxënës me aftësi të ulëta, që doli mirë në një test, mund të ketë kopjuar, kurse një nxënës me aftësi të larta, që doli dobët, mund të ketë qenë i mërziur atë ditë. Në të dyja rastet, sjellja që duket jashtë karakterit të nxënësit, nuk merret në konsideratë. Duhet të ndodhin shumë raste sjelljesh të supozuara si jo karakteristike, për të ndryshuar bindjet e mësimdhënësit lidhur me aftësitë e një nxënësi të caktuar. Kështu që pritshmëritë shpesh përballen me të dhëna kontradiktore (Brophy, 1998: 111).

Strategji shtesë të mësimdhënies së diferencuar

Proceset me grupime të ndryshme mund të ushtrojnë efekte të ndjeshme te nxënësit, sepse grupe të ndryshme marrin mësim të ndryshme. Madje, disa mësimdhënësit nuk e përdorin thujtë fare imagjinatën, mendojnë nëse pritshmëritë e tyre i kanë më se të qarta.

Për shembull, Allouéji (1984) ka regjistruar komente drejtuar grupeve me arritje të ulëta, si këto më poshtë:

“Ju ngathalaqëve do të vij t’ju ndihmoj pas një minute.”

“Grupit të kaltër, kjo do t’i duket e vështirë.”

Në këto komente mësimit nxënësi jo vetëm që u thotë nxënësve se u mungojnë aftësitë, por u komunikon gjithashtu se mbarimi i punës, jo të kuptuarit, është qëllimi.

Sapo mësimit i ndajnë nxënësit në grupe aftësish, zakonisht u ngarkojnë veprimtari mësimore të ndryshme. Për sa kohë që mësimit zgjedhin veprimtari që i sfidojnë nxënësit dhe rritin arritjet e tyre, këto diferencime ndoshta janë të nevojshme. Mirëpo veprimtaritë bëhen të papërshtatshme kur nxënësve që janë të gatshëm për punë më sfiduese, nuk u jepen mundësi ta provojnë sfidën, ngaqë mësimit mendojnë se nuk mund ta përballojnë. Ky është një shembull i efektit të pritshmërisë së qëndrueshme.

Ndërveprimet mësimit-nxënës. Sido që të jetë ndarë klasa dhe cilat do qofshin detyrat, sasia dhe cilësia e ndërveprimeve mësimit – nxënës priren të ndikojnë te nxënësit. Nxënësve prej të cilëve mësimit pret arritje mësimore, përgjithësisht u bëhen jo vetëm më shumë pyetje, por edhe më të vështira; u jepen më shumë shanse dhe një kohë më e gjatë për t’u përgjigjur dhe ndërpriten më pak kur flasin, sesa nxënësit prej të cilëve priten të kenë arritje të ulëta. Këtyre nxënësve me pritshmëri të lartë mësimit u japin edhe ndihmë të tërthortë, duke u ngjallur besimin se ata mund t’i përgjigjen pyetjes (Good & Brophy, 2008; Rosenthal, 1995). Mësimit priren t’u buzëqeshin këtyre nxënësve më shpesh dhe shfaqin më shumë ngrohtësi nëpërmjet reagimesh pa fjalë, si përkulje drejt nxënësit ose pohime me kokë gjatë kohës që nxënësi flet (Woolfolk & Brooks, 1983, 185).

Krejt ndryshe me të tjerët, nxënësve për të cilët pritshmëria është e ulët, mësimdhënësit u bëjnë pyetje më të lehta, u lënë më pak kohë të përgjigjen dhe kanë dëshirë t'u japin ndihmë të tërthortë. Ndaj nxënësve me pritshmëri të ulët, nëse përgjigjet e tyre janë gjysmake, mësimdhënësit përgjithësisht reagojnë, duke ua miratuar me dashamirësi ose madje me lavdërime, kurse për përgjigjet e gabuara i qortojnë. Por më shqetësues është fakti se nxënësit e dobët (me arritje të ulëta) marrin më pak lavdërime sesa nxënësit e mirë (me arritje të larta), për të njëjtat përgjigje të sakta.

(<http://www.teacherlink.org/content/math/interactive/flash/kidsandcookies/kidcookie.php>)

Këto opinione jokonsekuente mund të jenë shumë çoroditëse për nxënësit me aftësi të ulëta. Përfytyroni se sa në siklet do të ndiheshit sikur përgjigjet tuaja të gabuara nganjëherë do të lavdëroheshin, nganjëherë do të shpërfillëshin e nganjëherë do të kritikoheshin, kurse përgjigjet tuaja të sakta do të merrnin njëfarë miratimi sa për të thënë (Good 1983a, 1983b; Hattie & Timperley, 2007: 74). Megjithëse efektet e këtyre komunikimeve gjatë një dite mund të jenë të vogla, përsëri te shumë mësimdhënës mund të krijohen efekte pritshmërie jashtëzakonisht të mëdha, pasi dallimet në pritshmëri grumbullohen vit pas viti (Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, Bois, 2006).

Sigurisht, jo të gjithë mësimdhënësit formojnë pritshmëri të papërshtatshme ose veprojnë sipas pritshmërive të tyre në mënyra jokonstruktive (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982). *Udhëzimet* e mëposhtme mund të ju ndihmojnë të shmangni disa nga këto probleme. Por shmangia e problemit mund të jetë më e vështirë nga ç' duket. Në përgjithësi, nxënësit me aftësi të ulëta prirën të jenë nxënësit që e prishin më shumë qetësinë. (Pritshmëritë e ulëta, natyrisht, mund ta përforcojnë dëshirën e tyre për të prishur qetësinë ose për t'u sjellë keq).

Mësimdhënësit i ngrenë më pak lavdërime për përgjigjet e sakta, pjesërisht edhe për të shmangur dhënien e përgjigjeve të gabuara, shpërfillëse ose idioteske, të cilat mund të shkaktojnë prishje të qetësisë, vonesa ose dalje nga tema e mësimit.

(Cooper, 1979: 12). Sfidë është që t'ia dilni mbanë me këto kërcënime shumë të njëmendta në drejtimin e klasës, pa u komunikuar pritshmëri të ulëta disa nxënësve ose pa u nxitur pritshmëritë e ulëta që ata kanë vetë për vetën e tyre. Madje, nganjëherë, pritshmëritë u ulëta bëhen pjesë e kulturës së shkollës – janë bindje të njëjta që ndajnë mes tyre mësimdhënësit dhe administratorët.

(Weinstein, Madison & Kuklinski, 1995: 125)

V - GJETJET DHE REZULTATET E TË DHËNAVE

5.1. Rezultatet e të dhënave sasiore dhe cilësore

Bërthama e metrologjisë së këtij studimi bazohet në përzgjedhjen e mostrës së studimit me anë të metodës së rastësisë. Kjo do të thotë se nuk ka dallim apo kriter që kushtëzon përzgjedhjen e të intervistuarit – apo që çdo i intervistuar ka probabilitet të njëjtë të përzgjedhjes. Në këtë mënyrë, rezultatet e dala nga statistikat e mostrës janë valide edhe për popullatën e studuar, në këtë rast mësimdhënësit e Komunës së Prishtinës. Përzgjedhja e rastësishme është aplikuar me anë të metodës së llotarisë. Regjistrit të mësimdhënësve i është caktuar një numër rendor, dhe pastaj me anë të logaritmit të rastësisë (në programin Microsoft Excel) është gjeneruar bashkësia e numrave të përzgjedhur në mënyrë të rastësishme.

Duhet theksuar se kjo metodë është aplikuar pas përcaktimit të strateve të popullsisë, sipas objektivave të studimit (lokacioni ku vepron, si dhe tipi i shkollës). Peshat e mostrës janë paracaktuar nga observimi i peshave aktuale të strateve në popullsi. Andaj, peshimi është bërë apriori në numrin e të anketuarve, dhe e tërë analiza e rezultateve pastaj është zhvilluar brenda grupit (angl. pooled).

Ky protokoll strikt i përzgjedhjes së mostrës është aplikuar në mënyrë që të respektohen kushtet për interference statistikore, që burojnë nga Teorema e limitit qendror dhe nga Ligji i numrave të mëdhenj. Madhësia e mostrës është përzgjedhur, brenda limiteve buxhetore, duke pranuar marzhë gabimi prej 5%, interval konfidence prej 10%, në një popullatë mësimdhënësish prej 1427 në Komunën e Prishtinës. Sipas programit Raosoft për

llogaritjen e madhësisë së mjaftueshme të mostrës, mostra është dashur të ketë 156 tentime për intervistim, me një supozim se 66% do të i përgjigjen pozitivisht kërkesës për t'u intervistuar. Pas intervistimit, norma e përgjigjes ka rezultuar të jetë 71.7%, ku nga 156 kërkesa, 112 mësimdhënës kanë pranuar të intervistohen.

Stratifikimi dhe peshimi i mostrës është bërë ex-ante, ku ndarja është proporcionale me numrin e shkollave dhe mësimdhënësve të angazhuar në shkolla, në mesin e 17 shkollave publike dhe 5 shkollave private në zonat urbane (me mbi 65% të mësimdhënësve të angazhuar), dhe 24 shkollave publike në zonat rurale.

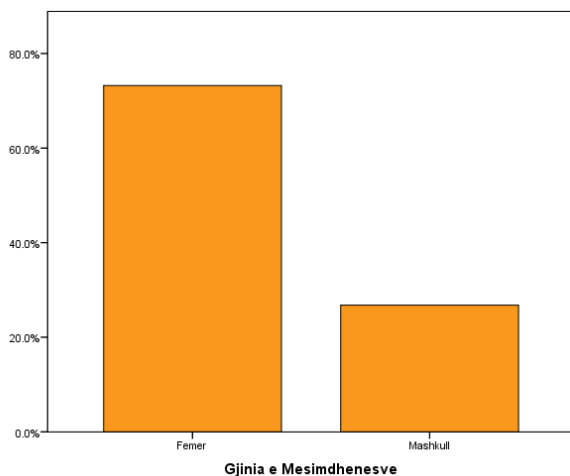
I gjithë pyetësi është dizajnuar me përgjigje kategorike/ordinale, për të përshpejtuar kohën e anketimit dhe për të rritur saktësinë e përgjigjeve të dhëna. Të gjitha përgjigjet e dhëna janë përfshirë në bazë të para-koduar të dhënash për t'iu ikur gabimeve. Si baza e të dhënave, ashtu edhe analiza e tërësishme statistikore është kryer përmes programit statistikor SPSS 17.0.

Me qenë se të dhënat e grumbulluara burojnë nga përgjigje ordinale, statistikatat e paraqitura janë përqindje të nxjerra nga frekuencat për kategori. Kategoritë janë dizajnuar të jenë ekskluzive, që do të thotë se vetëm një opsion ka qenë i aplikueshëm për të intervistuarit, andaj edhe interpretimi është i drejtpërdrejtë (Shih pyetësin në aneks).

Në fazën e testimit statistikor janë përdorur dy teste. Si test univariat është përdorur testi binomial i proporcionit, ndërsa në rastin bivariat është përdorur testi Chi-katror (angl. Pearsons Chi-Square). Niveli i paracaktuar i sinjifikancës në të dyja këto teste është përzgjedhur 5%.

Analiza statistikore e të dhënave është ndarë në pjesën e analizës përshkruese, dhe në atë testuese. Në pjesën e parë të analizës paraqiten informatat themelore mbi të dhënat demografike të mësimdhënësve si dhe statistikat bazë të nxjerra nga përgjigjet e mësimdhënësve në pyetjet e parashtruara me anë të pyetësorëve. Në pjesën e dytë pastaj vazhdohet me testimin statistikor të hipotezave të studimit, ku analizohen përgjigjet e mësimdhënësve duke u kushtëzuar në dallimet e tyre demografike, gjininë, mjedisin ku vepron shkolle, nivelin e arsimimit, si dhe tipin e shkollës ku punon mësimdhënësi.

Duhet theksuar se në pjesën e analizës përshkruese statistikat vazhdimisht i referohen rezultateve të dala nga observimet e kampionimit. Nisur nga fakti se përzgjedhja e mostrës është bërë ekskluzivisht sipas metodës së rastësisë, këto rezultate mund të përdoren edhe për interferencë statistikore brenda popullatës së përzgjedhur – gjegjësisht mësimdhënësve në Komunën e Prishtinës. Duke marrë parasysh kufizimet buxhetore të këtij studimi – më saktësisht kufizimin e numrit të të intervistuarve – interferenca statistikore duhet të interpretohet me kujdes

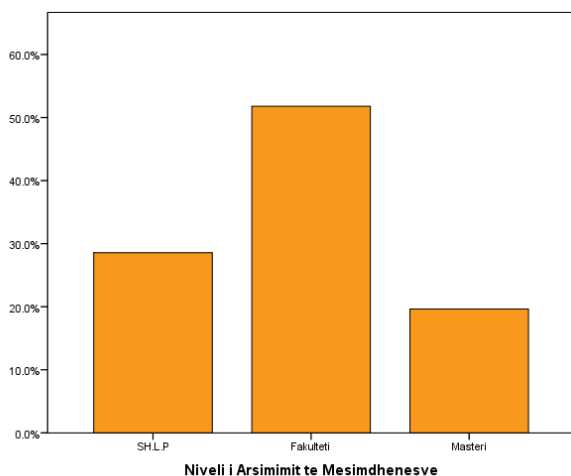


1.Gjinia e mesimdhënësve

Nga 112 mesimdhënësit e anketuar për këtë studim, 73.2% e mesimdhënësve i përkasin gjinisë femërore, ndërsa 26.8% i përkasin gjinisë mashkullore. Ky dallim gjinor në strukturën e mesimdhënësve të nivelit të parë dhe të dytë të shkollimit

është shumë më i theksuar në zonat urbane, ku 80.2% e mesimdhënësve të intervistuar janë femra (ndërsa në zonat rurale 60% të mesimdhënësve ishin femra). Në anën tjetër, në shkollat private struktura gjinore e të intervistuarve ishte pothuajse e barabartë, ndërsa në shkollat publike dominon gjinia femërore me 83%.

Megjithëse një shpjegim shkakësie për këtë diferencë në strukturën gjinore do kërkonte një studim të veçantë empirik, një shpjegim anekdotal për këtë diferencë mund të jetë fakti se në Kosovë ka mungesë të respektimit të të drejtave që Ligji i Punës garanton për punonjësit e gjinisë femërore në sektorin privat më saktësisht, të drejtën mbi pushimin e lehonisë. Andaj, dallimi në strukturën gjinore të të punësuarve në shkollimin primar mund të jetë rezultat ekonomik përbrenda tregut të punës, ku oferta e punës nga gjinia femërore për shkollim në një institucion publik që garanton të drejtat e dala nga Ligji i Punës është më i lart.



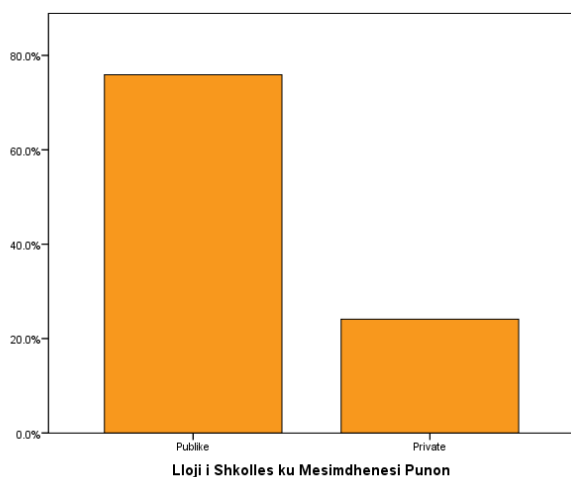
2. Niveli i arsimit të mësimeve

Niveli i arsimit të mësimeve të anketuar dominohet nga niveli i studimeve Bachelor (Fakulteti) me 51.8%. Nga të gjithë mësuesit e anketuar, 28.6% e tyre kanë të përfunduar Shkollë të Lartë Pedagogjike

(SHLP), që konsiderohet nën nivelin bachelor, 19.6% kanë edukim terciarë, gjegjësisht nivel Master të edukimit. Niveli Bachelor dominon si shkallë edukimi tek mësuesit.

Në anën tjetër, pjesëmarrja e mësimeve me shkollim Master është më e lartë tek gjinia mashkullore sesa tek gjinia femërore. Një observim tjetër i rëndësishëm statistikor është se në shkollat private, 52% të mësimeve kanë nivel shkollimi Master, ndërsa 48% kanë nivel Bachelor. Në shkollat publike vetëm 9% e mësimeve kanë nivel

Master të shkollimit, 53% kanë nivel Bachelor, ndërsa 38% të mësimeve kanë të përfunduar vetëm SHLP.



3. Tipi i shkollës në të cilën punon mësuesi

Tipi i shkollës në të cilën punojnë mësuesit, nga gjithsej 112 te

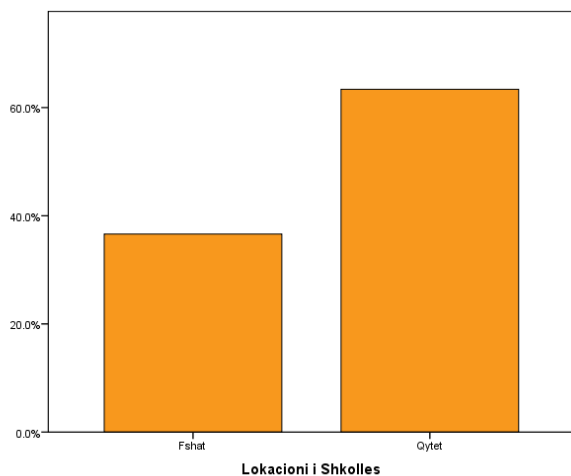
anketuar rezultati është, 85 ose në përqindje 75.9% punojnë në shkolla publike, ndërsa 27 ose në përqindje 24.1% punojnë në shkolla private.

Dallimet në nivelin e shkollimit janë po ashtu të theksuara në mes shkollave në zonat urbane dhe atyre në zonat rurale.

Përderisa 31% e mësimdhënësve në shkollat urbane kanë të përfunduar nivel Master të shkollimit, në zonat rurale sipas metodës së përzgjedhjes së rastësisë (angl. random selection) nuk është hasur në mësimdhënës të nivelit të parë dhe të dytë me nivel master.

Në zonat rurale, 44% e mësimdhënësve kanë të përfunduar SHLP, ndërsa në zonat urbane kjo përqindje është vetëm 20%. Në nivelin e mësimdhënësve me shkollim Bachelor dallimet në mes të dy lokacioneve nuk janë sa në nivelet tjera me 56% në zonat rurale dhe

49% në ato urbane.



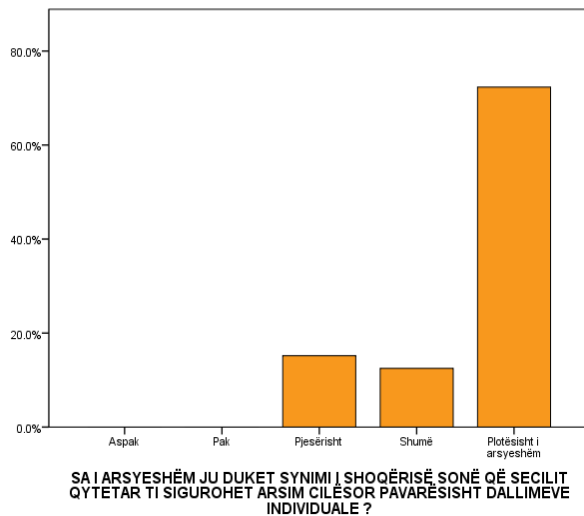
4. Mjedisi ku vepron shkolla

Nga anketimi i bërë për mjedisin ku vepron shkolla kemi anketuar gjithsej 112, dhe 41 ose në 36,6% të shkollave veprojnë ne fshat, ndërsa 71 apo 63,4% veprojnë në qytet.

Vlerësimi i formave të tanishme të mësimdhënies

Në vlerësimin e situatës së tanishme të formave të mësimdhënies, intervista me mësimdhënësit e përzgjedhur për mostrën e këtij studimi ka parashtruar një numër pyetjesh përmes të cilave kemi kërkuar nga mësimdhënësit të vlerësojnë modalitetet e tanishme të mësimdhënies, dhe nevojën për zbatim të mësimdhënies të diferencuar.

5. Sa i arsyeshëm ju duket synimi i shoqërisë sonë që secilit qytetar t'i sigurohet arsim



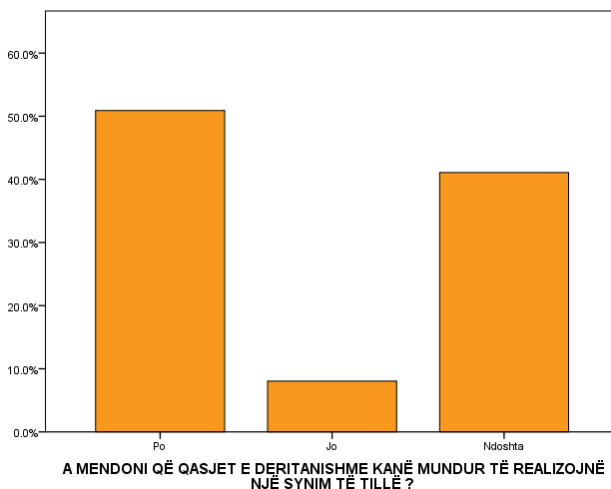
cilësor pavarësisht dallimeve

individuale ?

Mbi 72,3% e mësimdhënësve të anketuar vlerësojnë se është plotësisht i arsyeshëm synimi i shoqërisë sonë që çdo qytetari t'i sigurojë arsim cilësor, 12,5% e mësimdhënësve të anketuar e vlerësojnë si shumë të arsyeshëm, ndërsa 15,2% e

mësimdhënësve të anketuar e vlerësojnë si pjesërisht të arsyeshëm synimin e shoqërisë sonë

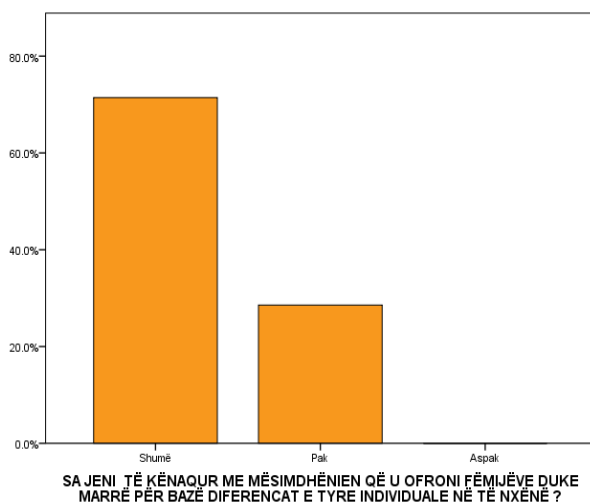
që çdo qytetari t'i sigurojë arsim cilësor pavarësisht dallimeve.



6. A mendoni që qasjet e deritanishme të mësimdhënies, kanë mundur të realizojnë një synim të tillë?

Në pyetjen se sa qasjet e deritanishme, kanë mundur të realizojnë synimin e

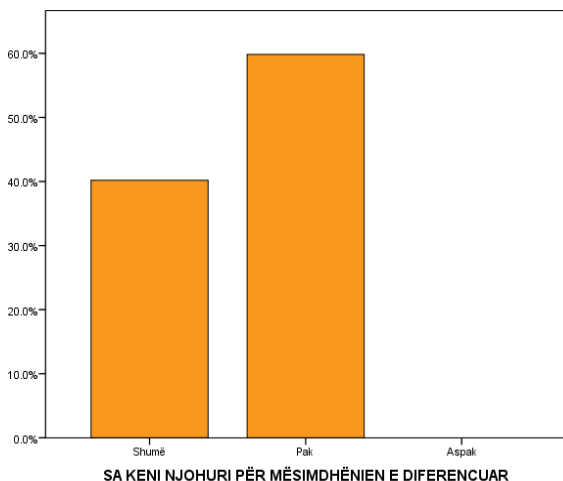
shoqërisë sonë që çdo qytetari ti sigurohet arsim cilësor, vetëm 50,9% e mësimitdhënësve të anketuar besojnë se qasjet e deritanishme të mësimitdhënies kanë mundur të realizojnë një synim të tillë. Ndërsa 8% e mësimitdhënësve të anketuar janë kategorik se qasjet e deritanishme të mësimitdhënies nuk arrijnë të sigurojnë edukim cilësor për çdo qytetar, si dhe 41.1% janë të pasigurt nëse qasjet aktuale janë efektive, dhe mund të sigurojnë një synim të tillë.



7. Sa të kënaqur jeni me mësimitdhënien që ua ofroni fëmijëve, duke marrë për bazë diferencat e tyre individuale në të nxënë ?

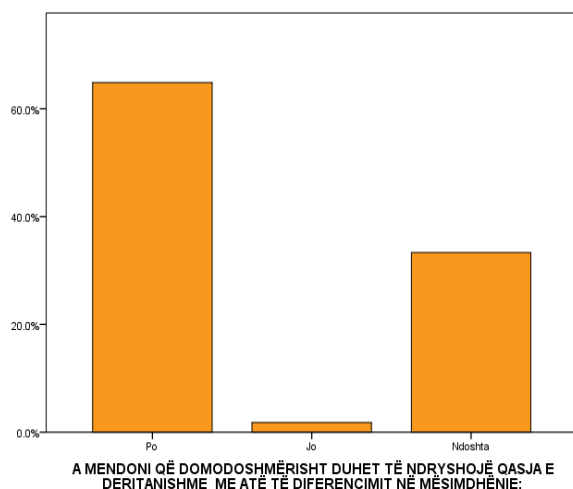
Në pyetjen se sa jeni të kënaqur me mësimitdhënien që iu ofroni fëmijëve, marrë për bazë diferencat e tyre, 71.4% e

mësimitdhënësve janë shumë të kënaqur, kundrejt 28.6% që janë pak të kënaqur me mësimitdhënien që iu ofrojnë fëmijëve, marrë për bazë dallimet e tyre individuale në të nxënë.



8. Sa njohuri keni për mësimitdhënien e diferencuar

Të pyetur për nivelin e njohurive që kanë për metodat e mësimitdhënies së diferencuar, 60% e të anketuarve kanë

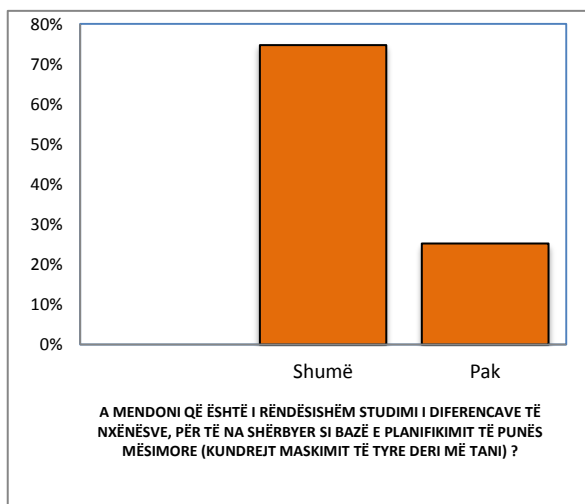


deklaruar se kanë njohuri shumë të pakta për këtë modalitet të mësimdhënies, ndërsa 40% e mësimdhënësve kanë deklaruar se kanë njohuri të gjëra për mësimdhënien e diferencuar.

9. A mendoni që domosdoshmërisht duhet të ndryshojë qasja e deritanishme, me atë të diferencimit në mësimdhënie?

Në vlerësimin e situatës aktuale, 65% e mësimdhënësve janë të mendimit se qasja e tanishme e mësimdhënies duhet të ndryshojë, 33.3% nuk janë të sigurt nëse duhet vazhduar me qasjen e deritanishme. Ndërsa vetëm 1.8% e mësimdhënësve janë të mendimit se duhet

vazhduar me qasjen e deritanishme në mësimdhënie.

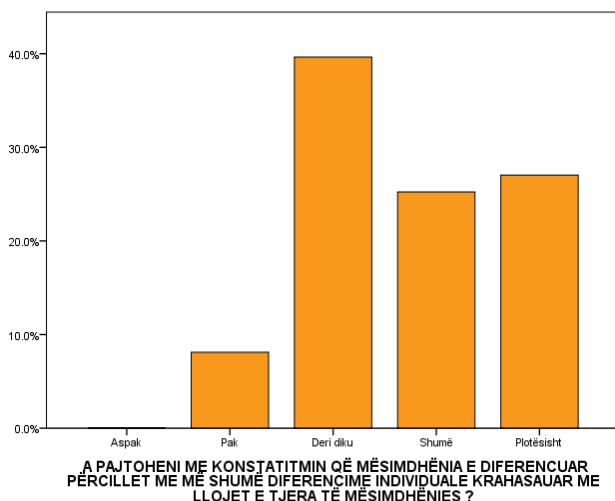


10. A mendoni që është i rëndësishëm studimi i diferencave të nxënësve, për të na shërbyer si bazë e planifikimit të punës mësimore (kundrejt maskimit të tyre deri më tani)?

Nga numri i përgjithshëm i të anketuarve 74,8% janë përgjigjur që studimi i diferencave është shumë i rëndësishëm, kundrejt 25,2% që janë përgjigjur që kjo është pak e rëndësishme.

Tabulim: Vlerësimi i nevojës për të ndryshuar qasjen e tanishme të mësimdhënies dallimi në mes të të anketuarve me shumë njohuri dhe atyre me pak njohuri për mësimdhënien e diferencuar		A MENDONI QË DOMODOSHMERISHT DUHET TË NDRYSHOJË QASJA E DERITANISHME ME ATË TË DIFERENCIMIT NË MËSIMDHËNIE:		
		Po	Jo	Ndoshta
SA KENI NJOHURI PËR MËSIMDHËNIEN E DIFERENCUAR	Shumë (100%)	78%	2%	20%
	Pak (100%)	56%	2%	42%

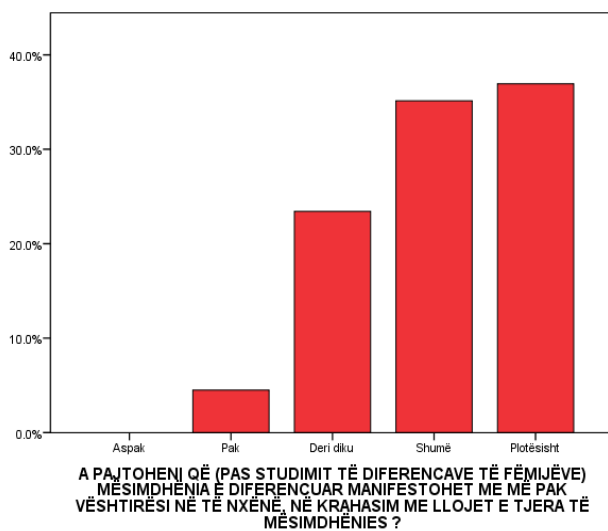
Analiza e vlerësimit të nevojës për të ndryshuar qasjen e tanishme në mësimdhënie, tregon që mësimdhënësit që kanë më shumë njohuri për mësimdhënien e diferencuar janë të sigurt në vlerësimin e nevojës për ndryshim. Nga të anketuarit 78% e mësimdhënësve me shumë njohuri për mësimdhënien e diferencuar vlerësojnë se qasjet e deritanishme duhet të ndryshojnë, ndërsa vetëm 2% mendojnë se nuk duhet ndryshuar. Mirëpo te kjo kategori mësimdhënësish vërehet skepticizëm më i lartë, ku përqindja e atyre mësimdhënësve që janë kategorik se qasja e tanishme duhet të ndryshojë është më e ulët për 22 pikë të përqindjes.



Mësimdhënia e diferencuar

11. A pajtoheni me konstatimin që mësimdhënia e diferencuar, përcillet me më shumë diferencime individuale, krahasuar me llojet tjera të mësimdhënies?

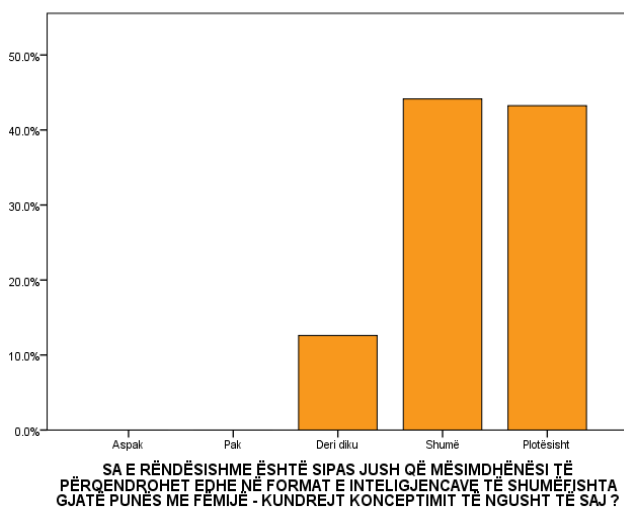
Nga numri i përgjithshëm i të anketuarve, 53% pajtohen me konstatimin që mësimdhënia e diferencuar përcillet me më shumë diferencime, krahasuar me modalitetet tjera të mësimdhënies, ndërsa 47% pajtohen deri diku, si dhe pak pajtohen me këtë konstatim. *Pyetja e cila shërben si variabla kryesore e varur për të ekzaminuar hipotezën se mësimdhënia e diferencuar arrin efikasitet më të lartë (apo përcjell me vështirësi më të vogla) është:*



12. A pajtoheni që (pas studimit të diferencave të fëmijëve) mësimdhënia e diferencuar manifestohet me më pak vështirësi në të nxënë, në krahasim me llojet e tjera të mësimdhënies ?

Nga të gjithë mësimdhënësit e anketuar 72.1% pajtohen se mësimdhënia e diferencuar është formë efektive e

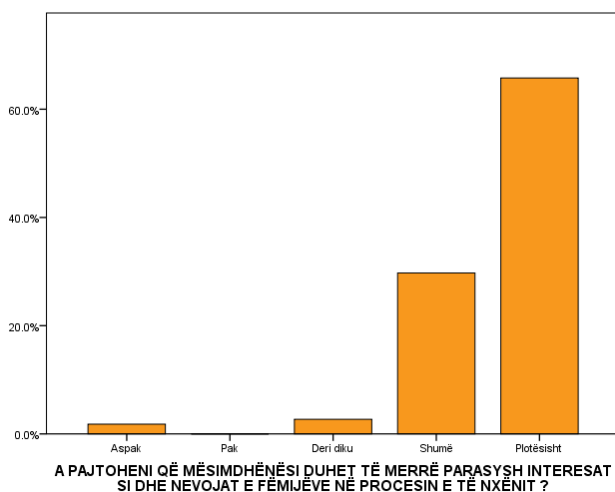
mësimdhënies pasi që shoqërohet me më pak vështirësi në të nxënë, 23.4% vlerësojnë se kjo formë e mësimdhënies „deri diku” shoqërohet me më pak vështirësi në të nxënë, ndërsa vetëm 4.5% e të anketuarve, vlerësojnë se një modalitet i tillë nuk është më efektive, kundrejt modaliteteve tjera të mësimdhënies.



13. Sa e rëndësishme është sipas jush që mësimit duhet të përqendrohet edhe në inteligjencat e shumëfishta gjatë punës me fëmijë ?

Kur pyetja specifikohet në vazhdim për modalitetin e mësimit të ndryshëm të diferencuar, pesha e përgjigjeve

afirmative rritet edhe më tutje. Mbi 87% e të anketuarve pajtohen që mësimit gjatë punës së tij duhet të përqendrohet edhe format e inteligjencave të shumëfishta. Për më shumë, në këtë pyetje nuk ka përgjigje negative, sepse pjesa e mbetur (nën 23%) konsiderojnë se format e inteligjencave të shumëfishta janë „deri diku” të rëndësishme të merren parasysh nga mësimit në mësim.



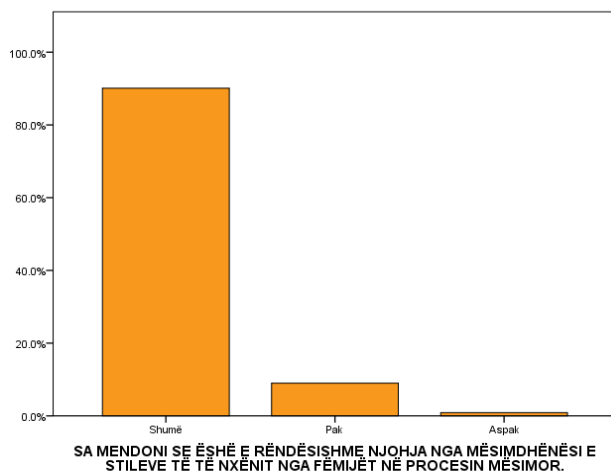
14. A pajtoheni që mësimit duhet të marrë parasysh interesat si dhe nevojat e fëmijëve në procesin e të nxënimit?

Në pyetjen vijuese, 90.1% e të anketuarve pajtohen plotësisht që mësimit duhet të merr parasysh

interesat si dhe nevojat e fëmijëve në procesin e të nxënimit, 9% e vlerësojnë si pak të rëndësishme, ndërsa më pak se 1% si aspak të rëndësishme. Shkalla e aprovimit është edhe

më e lartë në konkluzionin se „mësimdhënësi duhet të marrë parasysh interesat si dhe nevojat e fëmijëve në procesin e të nxënimit”. 95.5% e të intervistuarve pajtohen me konkluzionin (shumë ose plotësisht).

Për të rikonfirmuar shkallën e aprovimit në pyetjen kryesore për testimin e hipotezës në një kontekst më të gjerë, pyetja është riformuluar për të matur vlerësimin:

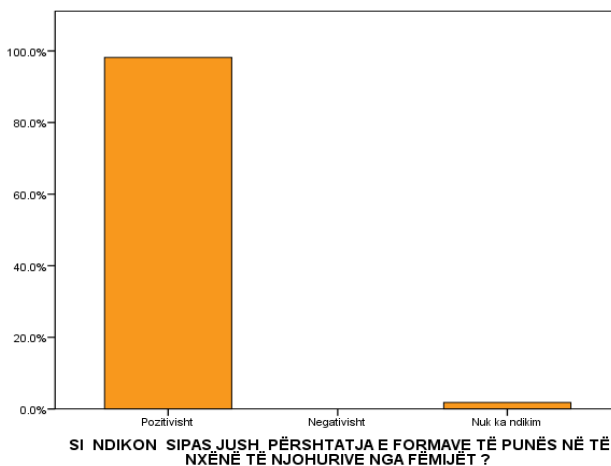


15. Sa mendoni se është e rëndësishme njohja nga mësimdhënësi e stileve të të nxënimit të fëmijëve në procesin mësimor?

Nga gjithsej 112 mësimdhënësit e anketuar, 90.1% e të anketuarve mendojnë që njohja e stileve të të nxënimit

të fëmijëve nga mësimdhënësi është shumë e rëndësishme, pasi mundëson përshtatjen e mjeteve stileve të nxënimit të tyre dhe me këtë eliminohen vështirësitë. Ndërsa 9% e të

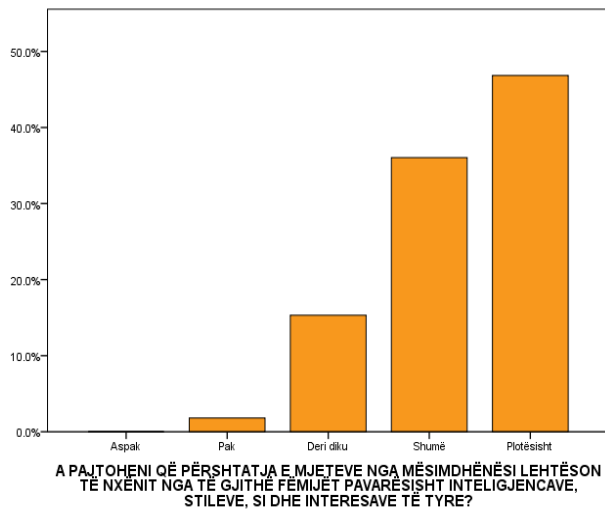
anketuarve mendojnë që është pak e rëndësishme, ndërsa vetëm 0.9% mendojnë që aspak nuk ka rëndësi njohja e tyre.



16. Si ndikon sipas jush përshtatja e formave të punës në të nxënë të njohurive nga fëmijët? Në këtë pyetje

nga numri i përgjithshëm i të anketuarve 98.2% se përshtatja e formave të punës ndikon pozitivisht në të nxënë më të lehtë të njohurive nga fëmijët, ndërsa vetëm 1.8% vlerësojnë që një gjë e tillë nuk ka ndikim në të nxënit e fëmijëve.

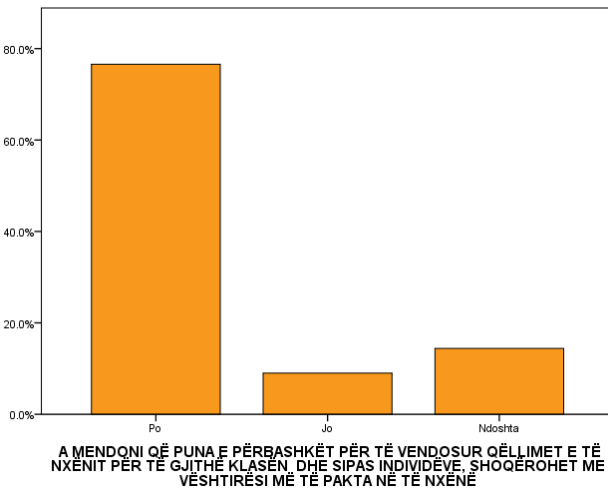
17. A pajtoheni që përshtatja e mjeteve nga mësimdhënësi lehtëson të nxënit për të



gjithë fëmijët, pavarësisht inteligjencave, stileve, si dhe interesave të tyre?

Në pyetjen në vijim se përshtatja e mjeteve lehtëson të nxënit e fëmijëve, 82.9% e të anketuarve vlerësojnë se përshtatja e tillë lehtëson shumë të nxënit, 15.3% vlerësuan se përshtatja e

tillë „*deri diku*” lehtëson të nxënit, ndërsa vetëm 1.8% vlerësojnë se përshtatja e mjeteve

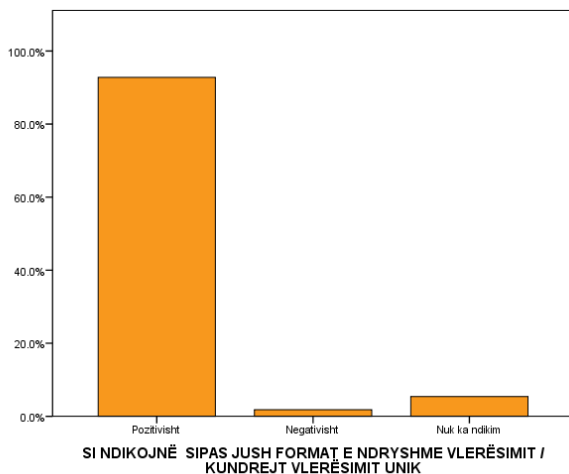


arrin të lehtësoj „*pak*” të nxënit e njohurive nga fëmijët

18. A mendoni që puna e përbashkët për të vendosur qëllimet e të nxënit për të gjithë klasën dhe sipas individëve, shoqërohet me vështirësi më të pakta në të nxënë? Nga të gjithë

mësimdhënësit e anketuar, 76.6% janë të mendimit se puna e përbashkët në përcaktimin e

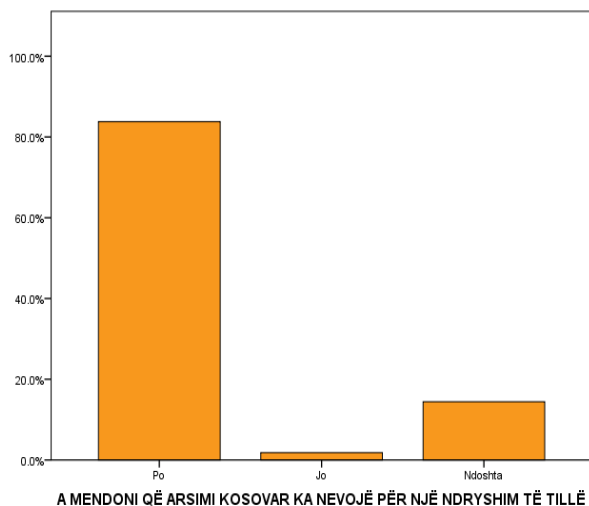
qëllimeve të të nxënit për të gjithë klasën dhe për secilin nxënës individualisht, mundëson efektivitet më të lartë në të nxënë. Vetëm 9% e të anketuarve nuk pajtohen me një konstatim të tillë, ndërsa 14.4% janë të pasigurt në vlerësimin e tyre (me përgjigjen



„ndoshta”). Një shkallë e gjerë e aprovimit rezulton edhe në një komponentë tjetër të mësimin të diferencuar, atë të vlerësimin me forma të ndryshme.

19. Si ndikojnë sipas jush format e ndryshme të vlerësimin kundrejt vlerësimin unik?

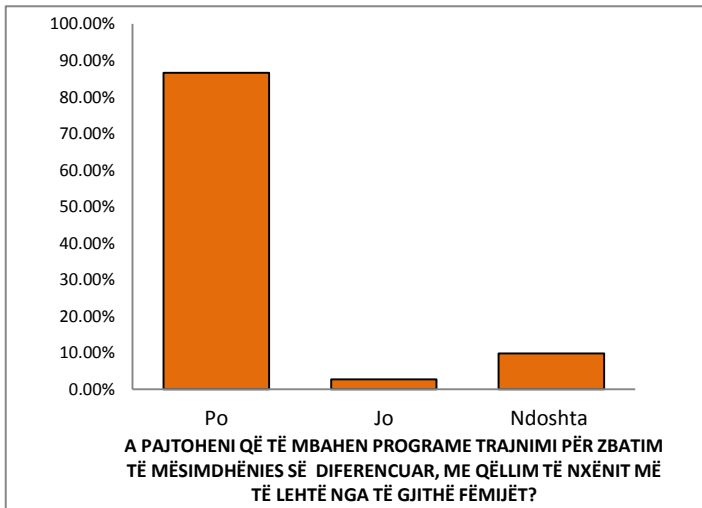
Në pyetjen në vijim për shumëllojshmërinë e formave të vlerësimin, kundrejt vlerësimin unik, nga numri i përgjithshëm i të anketuarve, 92.8% e mësimdhënësve vlerësojnë se format e ndryshme të vlerësimin do kenë ndikim pozitiv, 1.8% konsiderojnë se përdorimi i



formave të ndryshme ka ndikim negativ, ndërsa 5.4% vlerësojnë se nuk ka fare ndikim.

20. A mendoni që arsimit Kosovar ka nevojë për një ndryshim të tillë? Nga të gjithë të anketuarit, 84% e tyre vlerësojnë se aplikimi i llojllojshmërisë së formave

të vlerësimit është më se i domosdoshëm në ngritjen e suksesit të nxënësve, 13% nuk janë të sigurt me këtë konstatim, ndërsa vetëm 3% vlerësojnë se një ndryshim i tillë nuk është i nevojshëm në sistemin tone arsimor.



21. A pajtoheni që të mbahen programe trajnimi për zbatim të mësimdhënies së diferencuar, me qëllim të të nxënit më të lehtë nga të gjithë fëmijët?

Nga të gjithë të anketuarit, mbi 87% të mësimdhënësve pajtohen se në të

ardhmen nevojitet të mbahen programe të trajnimit për ngritjen e kapaciteteve të mësimdhënësve për zbatim të mësimdhënies së diferencuar, me qëllimin kryesor të rritjes së efikasitetit në të nxënë, në veçanti të fëmijëve me VN. Mendim asnjërës mbajnë 9.9% e të anketuarve, ndërsa 2.7% vlerësojnë se nuk duhet mbajtur programe trajnimi për zbatim të mësimdhënies së diferencuar.

5.1.2. ANEKSI I REZULTATEVE I TË DHËNAVE SASIORE

1). GJINIA SË CILËS I PËRKISNI

	Frekuenca	%
Femërore	82	73.2
Mashkullore	30	26.8
Total	112	100.0

2). NIVELI I ARSIMIMIT TË ARRITUR:

	Frekuenca	%
SHLP	32	28.6
Fakulteti	58	51.8
Masteri	22	19.6
Total	112	100.0

3). SHKOLLA NË TË CILËN PUNONI ËSHTË SHKOLLË:

	Frekuenca	%
Publike	85	75.9
Private	27	24.1
Total	112	100.0

4). MJEDISI KU VEPRON SHKOLLA:

	Frekuenca	%
Fshat	41	36.6
Qytet	71	63.4
Total	112	100.0

5). SA I ARSYESHËM JU DUKET SYNIMI I SHOQËRISË SONË QË SECILIT QYTETAR t'i SIGUROHET ARSIM CILËSOR PAVARËSISHT DALLIMEVE INDIVIDUALE ?

	Frekuenca	%
Pjesërisht	17	15.2
Shumë	14	12.5
Plotësisht i arsyeshëm	81	72.3
Total	112	100.0

6). A MENDONI QË QASJET E DERITANISHME KANË MUNDUR TË REALIZOJNË NJË SYNIM TË TILLË ?

	Frekuenca	%
--	-----------	---

Po	57	50.9
Jo	9	8.0
Ndoshta	46	41.1
Total	112	100.0
7). SA JENI TË KËNAQUR ME MËSIMDHËNIEN QË UA OFRONI FËMIJËVE DUKE MARRË PËR BAZË DIFERENCAT E TYRE INDIVIDUALE NË TË NXËNË ?		
	Frekuenca	%
Shumë	80	71.4
Pak	32	28.6
Total	112	100.0
8). SA KENI NJOHURI PËR MËSIMDHËNIEN E DIFERENCUAR		
	Frekuenca	%
Shumë	45	40.2
Pak	67	59.8
Total	112	100
9). A MENDONI QË DOMOSDOSHMERISHT DUHET TË NDRYSHOJË QASJA E DERITASHME ME ATË TË DIFERENCIMIT NË MËSIMDHËNIE:		
	Frekuenca	%
Po	72	64.9
Jo	2	1.8
Ndoshta	37	33.3
Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1.0
Total	112.0	
10). A MENDONI QË ËSHTË I RËNDËSISHËM STUDIMI I DIFERENCAVE TË NXËNËSVE, PËR TË NA SHËRBYER SI BAZË E PLANIFIKIMIT TË PUNËS MËSIMORE (KUNDREJT MASKIMIT TË TYRE DERI MË TANI) ?		
	Frekuenca	%
Shumë	83	74.8
Pak	28	25.2
Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1.0
Total	112.0	
11). A PAJTOHENI ME KONSTATITMIN QË MËSIMDHËNIA E DIFERENCUAR PËRCILLET ME MË SHUMË DIFERENCIME INDIVIDUALE KRAHASUAR ME LLOJET E TJERA TË MËSIMDHËNIES ?		

	Frekuenca	%
Pak	9	8.1
Deri diku	44	39.6
Shumë	28	25.2
Plotësisht	30	27.0
Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1
Total	112	

12). A PAJTOHENI QË (PAS STUDIMIT TË DIFERENCAVE TË FËMIJËVE) MËSIMDHËNIA E DIFERENCUAR MANIFESTOHET ME MË PAK VËSHTIRËSI NË TË NXËNË, NË KRAHASIM ME LLOJET E TJERA TË MËSIMDHËNIES ?

	Frekuenca	%
Pak	5	4.5
Deri diku	26	23.4
Shumë	39	35.1
Plotësisht	41	36.9
Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1
Total	112	

13). SA E RËNDËSISHME ËSHTË SIPAS JUSH QË MËSIMDHËNËSI TË PËRQENDROHET EDHE NË FORMAT E INTELIGJENCAVE TË SHUMËFISHTA GJATË PUNËS ME FËMIJË, KUNDREJT KONCEPTIMIT TË NGUSHTË TË SAJ ?

	Frekuenca	%
Deri diku	14	12.6
Shumë	49	44.1
Plotësisht	48	43.2
Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1
Total	112	

14). A PAJTOHENI QË MËSIMDHËNËSI DUHET TË MARRË PARASYSH INTERESAT SI DHE NEVOJAT E FËMIJËVE NË PROCESIN E TË NXËNIT ?

	Frekuenca	%
Aspak	2	1.8
Deri diku	3	2.7
Shumë	33	29.7
Plotësisht	73	65.8

	Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1	

Total		112	
--------------	--	------------	--

15). SA MENDONI SE ËSHË E RËNDËSISHME NJOHJA NGA MËSIMDHËNËSI E STILEVE TË TË NXËNIT NGA FËMIJËT NË PROCESIN MËSIMOR.

	Frekuenca	%
Shumë	100	90.1
Pak	10	9.0
Aspak	1	0.9
Total	111	100.0

Mungon e dhëna	999	1	
----------------	-----	---	--

Total		112	
--------------	--	------------	--

16). SI NDIKON SIPAS JUSH PËRSHTATJA E FORMAVE TË PUNËS NË TË NXËNË TË NJOHURIVE NGA FËMIJËT ?

	Frekuenca	%
Pozitivisht	109	98.2
Nuk ka ndikim	2	1.8
Total	111	100.0

Mungon e dhëna	999	1	
----------------	-----	---	--

Total		112	
--------------	--	------------	--

17). A PAJTOHENI QË PËRSHTATJA E MJETEVE NGA MËSIMDHËNËSI LEHTËSON TË NXËNIT NGA TË GJITHË FËMIJËT PAVARËSISHT INTELIGJENCAVE, STILEVE, SI DHE INTERESAVE TË TYRE?

	Frekuenca	%
Pak	2	1.8
Deri diku	17	15.3
Shumë	40	36.0
Plotësisht	52	46.8
Total	111	100.0

Mungon e dhëna	999	1	
----------------	-----	---	--

Total		112	
--------------	--	------------	--

18). A MENDONI QË PUNA E PËRBASHKËT PËR TË VENDOSUR QËLLIMET E TË NXËNIT PËR TË GJITHË KLASËN DHE SIPAS INDIVIDËVE, SHOQËROHET ME VËSHITRËSI MË TË PAKTA NË TË NXËNË

	Frekuenca	%
Po	85	76.6

	Jo	10	9.0
	Ndoshta	16	14.4
	Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1	
Total		112	

19). SI NDIKOJNË SIPAS JUSH FORMAT E NDRYSHME TË VLERËSIMIT KUNDREJT VLERËSIMIT UNIK

		Frekuenca	%
	Pozitivisht	103	92.8
	Negativisht	2	1.8
	Nuk ka ndikim	6	5.4
	Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1	
Total		112	

20). A MENDONI QË ARSIMI KOSOVAR KA NEVOJË PËR NJË NDRYSHIM TË TILLË

		Frekuenca	%
	Po	93	83.8
	Jo	2	1.8
	Ndoshta	16	14.4
	Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1	
Total		112	

21). A PAJTOHENI QË TË MBAHEN PROGRAME TRAJNIMI PËR ZBATIMIT TË MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR, ME QËLLIM TË NXËNIT MË TË LEHTË NGA TË GJITHË FËMIJËT ?

		Frekuenca	%
	Po	97	87.4
	Jo	3	2.7
	Ndoshta	11	9.9
	Total	111	100.0
Mungon e dhëna	999	1	
Total		112	

5.1.3. REZULTATET E INTERVISTAVE ME PSIKOLOG E PEDAGOG

Përmes intervistës së zhvilluar me organet profesionale në shkollë, e të cilat funksionojnë vetëm në shkollat private, qëllimi im ishte të nxirrja të dhëna për afërsisht për numrin si dhe gjendjen e fëmijëve me vështirësi në të nxënë në shkolla, mënyrat e identifikimit të këtyre grupeve të fëmijëve, si dhe hapat që ndërmerren nga faktorët subjektiv për të ndihmuar këto grupe të fëmijëve në tejkalimin e vështirësive në procesin e të nxënës. Po ashtu në diskutim u shtrua edhe nevoja, për ose kundër ndryshimit të modalitetit të mësimdhënies së tanishme, me at të diferencuar, duke pasur gjithnjë në fokus fëmijët me VN.

Pyetja 1. Si qëndron gjendja e fëmijëve me VN në shkollat tona?

Psikologu shkollor - Gjendja e fëmijëve me VN në shkollat tona, në veçanti në ato publike është shqetësuese, pasi që në të shumtën e rasteve nuk ofrohet mbikëqyrje, as nuk ofrohen mundësi nga shkollat, e në veçanti nga mësimdhënësit në tejkalimin e vështirësive. Shumica e fëmijëve me VN në mungesë të ndihmës së nevojshme ngecin prapa në përvetësimin e njohurive elementare në shkrim-lexim, matematikë e njohuri të tjera.

Pedagogu shkollor – Mungesa e informacioneve nga mësimdhënësit se si t’iu qasen këtyre grupeve; mungesa e mjeteve mësimore në shkolla; mosangazhimi i mjaftueshëm i prindërve, po e vështirësojnë edhe më shumë gjendjen e fëmijëve me VN në shkollat tona. Po ashtu, mungesa e funksionimit të shërbimeve profesionale pedagogjike dhe psikologjike në shumicën e shkollave nuk jep shpresë që gjendja e këtyre grupeve të fëmijëve do të ndryshojë. Funksionimi i shërbimeve të tilla do të ndihmonte në identifikimin, por edhe në

dhënien e udhëzimeve mësimdhënësve për mënyrat adekuate se si t'u qasen fëmijëve me VN në procesin mësimor, me qëllim të tejkalimit të vështirësive në të nxënë.

- ***Çfarë ndërmerrni ju si profesionistë në identifikimin e fëmijëve me VN, si dhe ndihmën që ofroni në tejkalimin e vështirësive të tilla?***

Psikologu shkollor - Një nga mënyrat më të suksesshme është marrja e informacioneve në detaje nga prindi, por edhe nga komisioni vlerësues në kohën kur fëmija regjistrohet në shkollë, e ku konstatohet gjendja psiko-fizike në detaje e fëmijës, ngecjet si dhe afinitetet e tij, si dhe mbi bazën e këtyre të dhënave, në bashkëpunim me mësimdhënësit gjenden dhe zbatohen format e strategjitë më adekuate të punës që mundësojnë tejkalimin e vështirësive të tilla.

Pedagogu shkollor - Pas identifikimit të vështirësisë, si dhe përcaktimit të llojit të saj, në bashkëpunim me prindin, si dhe mësimdhënësin bëhet harmonizimi i qëndrimeve dhe pikëpamjeve rreth hapave që duhet ndërmarrë në tejkalimin e tyre.

Mënyrë tjetër për zbutjen e vështirësive në të nxënë është edhe përcjellja sistematike nga mësimdhënësi e punës së fëmijëve, si dhe konsultimi i vazhdueshëm i tij me pedagogun ose psikologun shkollor për hapat që duhet ndërmarrë në vazhdim.

Pyetja 2. Sipas jush sa mund të jetë numri i fëmijëve me VN në shkollat tona?

Psikologu shkollor - Numri i fëmijëve me VN në shkollat tona nuk është i vogël, sidomos në shkollat publike, sepse nuk funksionojnë shërbimet pedagogjike e psikologjike, prindërit angazhohen shumë pak, si dhe mësimdhënësit nuk janë në nivel të kryerjes me përgjegjësi

të detyrave. Është shqetësues fakti që për këto arsye numri i fëmijëve me VN çdo ditë e më shumë po shkon duke u rritur, ndërsa organet kompetente nuk ndërmarrin asgjë për të ndryshuar gjendjen e këtyre grupeve të fëmijëve.

Pedagogu shkollor – Në veçanti numri i fëmijëve me VN, në disa shkolla është shqetësues, sidomos në shkollat publike në vendet rurale, ku interesimi i prindërve për punën e fëmijëve në shkollë është në nivel shqetësues, në këto shkolla mungon kuadri i kualifikuar, mungojnë inspektimet si dhe mbikëqyrja e procesit edukativo arsimor nga organet kompetente komunale e qendrore. Përveç komponentëve të lartpërmendura, këto shkolla ballafaqohen edhe mungesë hapësire si dhe mungesë të mjeteve ndihmëse mësimore.

- *Cilët janë shkaktarët e një dukurie të tillë?*

Psikologu shkollor - Shkaktarët e rritjes së numrit të fëmijëve me VN janë të natyrave të ndryshme si: mosinteresimi i fëmijëve për mësim, mosgatishmëria e prindërve për bashkëpunim sistematik me shkollën lidhur me gjendjen e fëmijës në procesin mësimor; mungesa e shërbimeve psikologjike e pedagogjike në shkollat publike e shumë arsye të tjera.

Pedagogu shkollor - Mësimdhënësit jo të përgatitur mirë, mungesa e trajnimeve për zbatim të suksesshëm të mësimdhënies së diferencuar, planprogramet e stërngarkuara, mungesa e mjeteve (teknologjisë) mësimore në shkolla e cila po e pamundëson lidhjen e teorisë me praktikën, si dhe po e bënë të pamundur përshtatjen e përmbajtjeve stileve të nxëniet të fëmijëve, komponentë tjetër është edhe gjendja jo e mirë materiale e

mësimdhënësve, angazhimi jo në nivel i prindërve për të bashkëpunuar me shkollën, përkatësisht mësimdhënësit etj.

Pyetja 3. Sipas jush sa mund të ndikojë pozitivisht zbatimi i mësimdhënies së diferencuar në lehtësimin e të nxënit të fëmijëve me VN?

Psikologu shkollor - Përshtatja e teknologjisë, formave të punës, metodave e strategjive, stileve si dhe interesave të fëmijës ka ndikim jashtëzakonisht të madh në të nxënë më të lehtë të përmbajtjeve programore, e që e njëjta qasje mund të ndikoj në zbutjen e problemeve në mësim të fëmijëve me VN.

Pedagogu shkollor - Shumëllojshmëria e zbatimit të strategjive nga mësimdhënësi, mundëson që secili fëmijë të nxë suksesshëm përmbajtjet programore, pavarësisht dallimeve individuale që ata kanë. Modaliteti i mësimdhënies së diferencuar jep rezultate në të nxënë të gjithë fëmijët, sepse gjatë procesit mësimor mësimdhënësi, varësisht nga diferencat si dhe nevojat e fëmijës u ofron ndihmë dhe jep udhëzime adekuate për të arritur suksesshëm objektivat, qëllimet dhe synimet në procesin mësimor edhe me këto grupe të fëmijëve, duke i përgatitur ata për jetë e punë.

Pyetja 4. Çfarë ndryshimesh duhet bërë për të ngritur cilësinë në mësimdhënie dhe të nxënë, duke përfshirë edhe fëmijët me VN.

Psikologu shkollor - Ndryshimet duhet filluar qysh nga përmirësimi i infrastrukturës, duke përfshirë edhe zgjerimin e hapësirave ku mbahet mësimi; pajisja e shkollave me mjete të llojllojshme mësimore, rishikimi i planprogrameve mësimore. Të mbahen trajnime të vazhdueshme për mësimdhënës, të cilat në fokus kanë strategjitë e mësimdhënies së

diferencuar, zbatimi i së cilës me sukses tejkalon dallimet individuale të fëmijëve në procesin mësimor, me qëllim të përgatitjes së fëmijëve që më lehtë të ballafaqohen me sfidat e shekullit XXI.

Pedagogu shkollor - Funkcionalizimi i shërbimeve psikologjike e pedagogjike në të gjitha shkollat do të ishte ndihmesë e madhe në ngritjen e cilësisë në arsim, përfshirë edhe përparimin e fëmijëve me VN në procesin mësimor (përmes dhënies së udhëzimeve mësimdhënësve, observimeve të drejtpërdrejta në orë mësimore, këshillimit të prindërve, konsultat si dhe dhënia e ndihmës profesionale në mënyrë të drejtpërdrejt fëmijëve me VN) Të hulumtohen si dhe të gjenden mënyra të suksesshme të bashkëpunimit të vazhdueshëm me prindër me qëllim të ndihmës reciproke drejt arritjes së qëllimeve të përbashkëta. Të rishikohen planprogramet mësimore me qëllim të përshtatjes së tyre moshës dhe aftësive psiko-fizike të fëmijëve. Të mundësohet edhe angazhimi i mësimdhënësve asistentë që të ndihmohen fëmijët me AK, si dhe ata me VN.

5.1.4. REZULTATET E DISKUTIMEVE ME GRUPIN E FOKUSIT

Pyetja 1. Cilat janë vështirësitë që hasni ju si mësime në trajtimin e fëmijëve me vështirësi në të nxënë?

Si po punoni në kapërcimin e tyre?

Diskutimet e mësimeve sa i përket vështirësive që ata ballafaqohen në trajtimin e fëmijëve me VN, më shumë ishin të ndërlidhura kushtet specifike në shkollë, mungesën e teknologjisë mësimore e shumë faktorë të tjerë, e që një gjë e tillë i karakterizon më shumë shkollat publike, krahasuar me ato private ku gjendja është dukshëm në nivel më të kënaqshëm.

Mësime - M.L. (Sh.Publike) - Infrastruktura shkollore jo në nivel të kënaqshëm, mungesa e hapësirave adekuate, mungesa e mjeteve mësimore, janë vetëm disa nga faktorët që po na vështirojnë punën me fëmijët me VN.

Mësime - S.M. (Sh.Publike) - Përveç faktorëve të përmendur nga kolegu, element tjerë që po na krijojnë vështirësi në trajtimin e këtij grupi të fëmijëve është edhe koha e shkurtër e qëndrimit të fëmijëve në shkollë, si dhe interesimi i ulët i këtij grupi të fëmijëve për mësim.

Mësime - I.E. (Sh.Publike) - Unë do të shtoja edhe mosinteresimin e prindërve të këtij grupi të fëmijëve, gjë e cila po na vështirëson edhe më shumë punën pasi që angazhimi jo sa duhet i tyre edhe në shtëpi, po na pamundëson tejkalimin e vështirësive në të nxënë.

Mësimdhënësi - H.N. (Sh.Publike) – Përveç faktorëve që bashkëbiseduesit cekën më lart, do të veçoja edhe mungesën e njohurive nga mësimdhënësit, se si mund t’iu qasen suksesshëm grupit të fëmijëve me VN, mungesën e shërbimit pedagogjik e psikologjik në shkolla.

Mësimdhënësi - L.B. (Sh.Private) – Planprogramet e stërngarkuara dhe në disproporcion me aftësitë psiko fizike të fëmijëve, e në veçanti të fëmijëve me VN, janë problem që po ballafaqohemi ne si mësimdhënës.

Mësimdhënësi -K.S. (Sh.Private) – Kërkesat e mëdha të prindërve nga ne si mësimdhënës për punë me fëmijë, e në anën tjetër angazhimi jo në nivel gjatë qëndrimit të fëmijëve në shtëpi po na pamundëson arritjen rezultateve të kënaqshme.

Mësimdhënësi – F.M. (Sh.Private) – Do veçoja mungesën e njohurive psikologjike e pedagogjike nga disa mësimdhënës se si mund të trajtojnë suksesshëm këto grupe të fëmijëve.

Si punoni në kapërcimin e këtyre vështirësive?

Në diskutimet me mësimdhënësit se çfarë veprime ndërmarrin në tejkalimin e vështirësive të cekura më lart me fëmijët me VN, ata përshkruanin iniciativa të ndryshme që dallonin varësisht nga shkollat ku punojnë mësimdhënësit, e që marrë në tërësi, lidheshin me identifikimin e vështirësive, bashkëpunimin me prindër, planin individual të punës etj.

Mësimdhënësi - S.M. (Sh.Publike) - Hapi i parë që ndërmarr si mësimdhënës për kapërcimin e vështirësive të këtyre fëmijëve, është identifikimi i këtyre grupeve të fëmijëve, pastaj edhe ndërmarrja e hapave adekuat për të zbutur vështirësitë e tilla.

Mësimdhënësi - M.L. (Sh.Publike) - Përveç planifikimit të përgjithshëm për punë në tërë klasën, planifikoj punën mësimore për grupet e fëmijëve me NV dhe VN, duke bërë përshtatjen e mjeteve që kemi në dispozicion, stileve të të nxënit, me qëllim të zbutjes së vështirësive si dhe lehtësimit të të nxënit.

Mësimdhënësi - I.E. (Sh.Publike) - Planifikoj dhe zbatoj strategjitë si dhe format më të përshtatshme për këto grupe, bëjë socializimin e tyre me fëmijë të tjerë gjatë punës në çift e në grupe. Gjatë gjithë kohës i vëzhgoj i monitoroj dhe i udhëzoj në punën e tyre, dhe sipas vështirësive specifike që ata shfaqin, u ndihmoj në kapërcimin e tyre.

Mësimdhënësi - H.N. (Sh.Publike) - Në mungesë të shërbimeve pedagogjike e psikologjike, përveç veprimeve që i cekën bashkëbiseduesit më lart, konsultohem edhe me kolegë që kanë përvojë të gjatë pune, si dhe ata që janë të trajnuar në fushën e gjithëpërfshirjes, me qëllim të trajtimit meritore të fëmijëve me VN.

Mësimdhënësi - F.M. (Sh.Private) - Hapat që ne i ndërmarrim me këto grupe të fëmijëve, janë përafërsisht të njëjta nga të gjithë mësimdhënësit, i marrim informacionet nga shërbimi psikologjik e pedagogjik rreth llojit të vështirësisë, si dhe mënyrat adekuate se si t'iu qasemi suksesshëm për ta tejkaluar atë.

Mësimdhënësi - L.B. (Sh.Private) – Formë tjetër është edhe informimi me kohë i prindit për ngecjet e fëmijës në ndonjë lëndë, si dhe bashkëpunimi permanent me ta në harmonizimin e qëndrimeve me qëllim të ndihmës reciproke në tejkalimin e ngecjeve të fëmijës në procesin e të nxënit. Gjatë gjithë kohës jemi të obliguar të konsultohemi me koleget rreth problemeve që na dalin në procesin mësimor, si dhe këmbëjmë përvoja për të eliminuar sfidat që na shfaqen në punën tonë, duke përfshirë edhe problemet e fëmijëve në procesin e të nxënit.

Mësimdhënësi -K.S. (Sh.Private) – Për fëmijët që kanë probleme në përvetësimin e njohurive nga ndonjë lëndë mësimore, jemi të obliguar që përveç mësimit të rregullt të mbajmë edhe mësim, si dhe aktivitete të cilat ndihmojnë në nxitjen, si dhe motivimin e tyre për mësim.

Pyetja 2. Si dhe sa po ndikon mësimdhënia me nxënësin në qendër në të nxënë më të lehtë, përfshirë edhe fëmijët me VN?

Një aspekt tjetër i diskutimit i iniciuar nga unë si hulumtues, ishte se sa ka ndikuar ndryshimi i qasjes në mësimdhënie, dhe sa ka ngritur cilësinë në të nxënë mësimdhënia me nxënësin në qendër, duke marrë parasysh edhe fëmijët me VN, e që marrë në tërësi përgjigjet e mësimdhënësve ishin se ky ndryshim e ka vështirësuar edhe më shumë gjendjen e fëmijëve me VN.

Mësimdhënësi - S.M. (Sh.Publike) -

Zbatimi i formës së punës në grupe si dhe zbatimi i teknikave të ndryshme të mësimdhënies po ngrit motivimin te shumica e fëmijëve gjë që po ndikon në ngritjen e vetëbesimit si dhe pavarësimin të tyre, por kjo nuk po ndodhë edhe të fëmijët me NV e VN, të cilët gjithnjë po mbesin pasiv në procesin mësimor.

Mësimdhënësi - I.E. (Sh.Publike) – Po ashtu një përparësi tjetër e ndërrimit të qasjes në mësimdhënie është edhe rritja e burimeve të informacionit, sidomos gjatë punës në grupe ndihma reciproke ndërmjet fëmijëve, literatura shtesë po ndikon pozitivisht por vetëm te fëmijët mesatar apo ata me nivel të lartë të inteligjencës, ndërsa fëmijët me VN në pamundësi të bashkëpunimit me grupin, në mungesë të ndihmës e mbikëqyrjes nga mësimdhënësi po ngecin në procesin e të nxënimit të njohurive.

Mësimdhënësi - M.L. (Sh.Publike) - Mësimdhënia me nxënësin në qendër në të cilën po dominon forma e punës në grupe, është mjaft produktive vetëm për grupet e fëmijëve që mund të aftësohen edhe vetvetiu; ndërsa për grupet e fëmijëve që ngecin, po sjell edhe më shumë vështirësi sesa mësimdhënia tradicionale, pasi që puna individuale e mësimdhënësit me këto grupe të fëmijëve është shumë e kufizuar duke lënë anash dhe pasiv gjatë gjithë kohës në procesin mësimor.

Mësimdhënësi - H.N. (Sh.Publike) - Angazhimi i vazhdueshëm i mësimdhënësit në punën mësimore, vetëm me grupet e fëmijëve me nivel të mesëm dhe të lartë të inteligjencës po sjell pasoja negative në gjithëpërfshirjen e fëmijëve tjerë në procesin e të nxënës, dhe për pasojë çdo ditë e më shumë po ngrihet numri i fëmijëve të cilët edhe pas përfundimit të arsimit fillor nuk përvetësojnë as shkrim-lexim si dhe nocionet e para matematikore.

Mësimdhënësi -K.S. (Sh.Private) – Pasi që ne në shkollën ku punojmë e kemi obligim të mbajmë edhe mësim plotësues, me fëmijët që ngecin në përvetësimin e njohurive, si dhe nxënësit duhet të qëndrojnë në sallat e leximit, me qëllim që të punojnë më shumë, një ndryshim i tillë i qasjes në mësimdhënie, ka sjellë vetëm dobi në të nxënës më të lehtë të njohurive nga të gjithë fëmijët.

Mësimdhënësi - F.M. (Sh.Private) – Një ndryshim i tillë ka sjellë vetëm efektivitet në punën tonë, jo vetëm që nxënësit e shkollës sonë janë më të angazhuar, por edhe hapësirat si dhe numri i vogël i fëmijëve nëpër klasë po na mundëson të ndryshojmë format e punës, varësisht sipas situatave që na paraqiten në orët mësimore, si dhe nga përmbajtja programore e njësia mësimore që do të zhvillohet.

Mësimdhënësi - L.B. (Sh.Private) – Një faktor tjetër që do ta theksoj, janë kërkesat e mëdha të shkollës për punën e mësimdhënësit, rregullat mjaft strikte, e që në këtë aspekt nuk është ndërrimi i qasjes, ai që ka sjellë sukses, apo stagnon suksesin në përgatitjen e të rinjve, por është angazhimi i të gjithë faktorëve për krijimin e kushteve të përshtatshme për punë, si dhe profesionalizmi.

Pyetja 3. Sipas jush a do të jepte rezultate më të kënaqshme në të nxënit e fëmijëve, nëse mbi bazën e dallimeve të tyre përshtatim modalitetin e mësimdhënies si dhe teknologjinë?

Një çështje tjetër e ngritur në diskutimet me mësimdhënësit, ishte edhe rëndësia e marrjes parasysh nga mësimdhënësi e diferencave të fëmijëve në procesin e të nxënit, e që përgjigjet e tyre rezultuan me pajtueshmëri të plotë, që një gjë e tillë është e rëndësishme, dhe është në funksion edhe të ngritjes së cilësisë në mësimdhënie, si dhe në të nxënit më të lehtë të njohurive nga fëmijët, në veçanti për fëmijët që ngecin.

Mësimdhënësi - I.E. (Sh.Publike) - Duke pasur parasysh faktin që secili fëmijë dallon në mënyrë fundamentale nga të tjerët në të gjitha aspektet, atëherë domosdoshmërisht duhet që edhe në procesin e mësimdhënies të marrim për bazë diferencat e tyre, dhe mbi bazën e tyre të synohet përshtatja e modalitetit të mësimdhënies, si dhe e mjeteve mësimore, të cilat neve si mësimdhënësit na kushtëzojnë realizimin e një qëllimi të tillë.

Mësimdhënësi - S.M. (Sh.Publike) - E një rëndësie të veçantë për të arritur sukses në mësimdhënie e të nxënë është të merren për bazë dallimet e fëmijëve, por për ne si mësimdhënësit në mungesë të trajnimeve, problem tjetër mbetet edhe mungesa e njohurive se si mund t'iu përshtatemi metodologjitë, teknikat, e format e punës secilit fëmijë, e kur

dihet që shkollat tona ballafaqohen edhe me mungesë të teknologjisë, hapësirave të mjaftueshme, numër të madh të fëmijëve nëpër klasë, e planprograme tejet të stërngarkuara e që gjatë hartimit të tyre as që janë përfillur dallimet që kanë fëmijët.

Mësimdhënësi - H.N. (Sh.Publike) - Padyshim që një aspekt i tillë është thelbësor, andaj prioritet për secilin mësimdhënës duhet të jetë që gjatë planifikimit të punës mësimore, t'iu kushtojë rëndësi diferencave të fëmijëve që ka në klasë, dhe ato duhet ti shërbejnë si bazë se çka të përdorë e të zbatoj, me qëllim të lehtësimit të nxënit të njohurive nga të gjithë fëmijët.

Mësimdhënësi - M.L. (Sh.Publike) - Vet fakti që secili njeri është botë në vete, nënkupton që ka të veçantat e tij, në të gjitha fushat e edhe në të nxënë. Andaj sukseksi i secilit mësimdhënës varet se sa i merr për bazë nevojat specifike të fëmijëve, afinitetet në ndonjë fushë, apo ngecjet në ndonjë fushë tjetër, si dhe në mbështetje të tyre hulumton mënyra të suksesshme për të ecur me besim përpara.

Mësimdhënësi - L.B. (Sh.Private) - Pikërisht diferencimi në mësimdhënie është çelës i suksesit në punën tonë, por varet nga mësimdhënësi, se sa ai ka aftësi, si dhe përgatitje pedagogjike e psikologjike që në procesin e mësimdhënies, të përshtatë përmbajtjet programore, mjetet, metodat, teknikat e format e punës, stileve, inteligjencave si dhe karakteristikave tjera individuale të fëmijëve, me synimin që secili të përparojë varësisht dallimeve që shfaq ai në procesin mësimor.

Mësimdhënësi -K.S. (Sh.Private) - Duke e pasur parasysh rëndësinë që ka ky faktor në ngritjen e cilësisë në të nxënë nga fëmijët, përfshirë edhe fëmijët me VN, nga shërbimet profesionale në shkollë kërkohet që mësimdhënësi të zbatojë metodologjitë që mundësojnë

diferencimin, si dhe të përdorim llojllojshmëri të formave e mjeteve (vizuale, auditive, e audiovizuale) me qëllimin e vetëm që secilit fëmijë ti përshtatet mësimdhënia.

Mësimdhënësi - F.M. (Sh.Private) – Përveç aspekteve që u cekën më lart, nga ne kërkohet që në mënyrë permanente, të përcjellim risit dhe ndryshimet që bëhen në mësimdhënie. Po ashtu kemi obligim të jemi të rregullt edhe në trajnimet që mbahen në shkollë, si dhe jashtë saj, të cilat në fokus kanë ngritjen e cilësisë në punën tonë, e që trajnime të tilla ishin me tematika pedagogjike e psikologjike se si t’iu qasemi suksesshëm fëmijëve me nevoja të veçanta e vështirësi në të nxënë, sidomos tani në kohën e gjithëpërfshirjes së tyre në shkolla të rregullta.

Pyetja 4. Si është niveli i bashkëpunimit të prindërve me ju, për të punuar së bashku në tejkalimin e vështirësive në të nxënë të fëmijët?

Një çështje tejet e ndjeshme dhe komplekse, që u diskutua ishte edhe niveli i bashkëpunimit të prindërve me mësimdhënësin, e që marrë në përgjithësi, përgjigjet e mësimdhënësve ishin kontradiktore, pasi që niveli i bashkëpunimit të prindërve me mësimdhënësit dallonte shumë nga shkollat publike krahasuar me ato private.

Mësimdhënësi - S.M. (Sh.Publike) - Niveli i bashkëpunimit me prindër në shkollën ku punoj nuk është në nivel të kënaqshëm, pasi që prindërit shumë pak interesohen për punën e fëmijëve në shkollë. Në nivel edhe më të ulët qëndron niveli i bashkëpunimit me prindërit, fëmijët e të cilëve ngecin në procesin mësimor, gjë që edhe neve si mësimdhënës po na pamundëson të arrijmë rezultate pozitive me këtë grup të fëmijëve.

Mësimdhënësi - M.L. (Sh.Publike) - Mungesa e komunikimit të vazhdueshëm me prindërit, po na pamundëson sigurimin e informacioneve adekuate për problemet që ka fëmija, si në aspektin e zhvillimit individual, sjelljeve të tij në shtëpi dhe anasjelltas, si dhe angazhimit të tij në kryerjen e detyrave të shtëpisë. Vizitat e rralla të prindërve në shkollë, si dhe mungesa e komunikimit permanent me ne si mësimdhënësi, apo me organet tjera të shkollës, gjithnjë e më shumë po zvogëlon interesimin e fëmijëve për mësim, e në veçanti të fëmijëve me VN.

Mësimdhënësi - H.N. (Sh.Publike) - Me qëllim të gjetjes së mënyrave për të shmangur problemet si dhe sjelljet e padëshirueshme të fëmijëve në shkollë, dhe për të ngritur interesimin e fëmijëve për mësim, shkolla fton prindërit për bashkëpunim, por shumë pak prindër u përgjigjen kërkesave të shkollës. Gjendja aktuale e nivelit të bashkëpunimit nuk jep shumë shpresë që gjendja do të ndryshojë në shkolla publike edhe në ato urbane por edhe në vendet rurale.

Mësimdhënësi - I.E. (Sh.Publike) – Doja të veçoja një dukuri mjaft shqetësuese, e që pikërisht ka të bëjë me prindërit e fëmijëve që kanë vështirësi në mësim. Niveli i bashkëpunimit të tyre me mësimdhënësit dhe organet tjera të shkollë është shumë i ulët, dhe një gjë e tillë po sjellë pasoja të pariparueshme për këtë grup fëmijësh, të cilët kanë nevojë permanente për përkrahje, mbikëqyrje dhe ndihmë nga prindërit dhe mësimdhënësit.

Mësimdhënësi -K.S. (Sh.Private) – Niveli i bashkëpunimit të prindërve me shkollën është në nivel të kënaqshëm, pasi që ata frekuentojnë shkollën shpesh, si dhe interesohen për suksesin si dhe sjelljet e fëmijëve të tyre. Edhe pse rregullisht ata ftohen në shkollë nga

organet kompetente që të njoftohen me kohë për të gjitha detajet rreth të arriturave dhe ngecjeve në punën me fëmijë, jo rrallëherë ata vijnë edhe pa i ftuar. Ky bashkëpunim ka bërë që të identifikohen me kohë vështirësitë e fëmijëve, dhe me ndihmë reciproke të tejkalohej ato.

Mësimdhënësi - F.M. (Sh.Private) – Interesimi permanent i prindërve për të arriturat e fëmijëve, si dhe aktivitetet tjera në shkollë, ka bërë që fëmijët të ndjejnë përgjegjësi për angazhimin që tregojnë prind e tyre. Në çdo kohë janë të gatshëm të këshillohen me mësimdhënësin dhe shërbimin pedagogjik e psikologjik në shkollë, se si t’iu ndihmojnë fëmijëve të tyre në shtëpi, me qëllim të përparimit të mëtutjeshëm të tyre.

Mësimdhënësi - L.B. (Sh.Private) – Interesimi i lart i prindërve për mbarëvajtjen e punës në shkollë, në vazhdimësi po ndikon në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie, e të nxënë nga fëmijët. Ky nivel bashkëpunimi i prindërve me shkollën, jep shpresë në aftësimin e suksesshëm të rinjve për jetë e punë.

Pyetja 5. Çfarë do të ishte e mirëseardhur për ju si mësimdhënës, që të arrijnë rezultate më të kënaqshme në mësim me fëmijët, në veçanti me ata me vështirësi në të nxënë ?

Mësimdhënësi - I.E. (Sh.Publike) - Për të ngritur cilësinë në procesin e mësimdhënies, si dhe për të lehtësuar të nxënëit e njohurive nga të gjithë fëmijët, e në veçanti të fëmijëve me VN, është e domosdoshme trajnimi i mësimdhënësve në fushën e mësimdhënies së diferencuar me qëllim të përvetësimit të praktikave më të suksesshme për trajtim adekuat të fëmijëve me VN në procesin mësimor.

Mësimdhënësi - M.L. (Sh.Publike) – Në këtë aspekt do veçoja edhe domosdoshmërinë e funksionalizimit të shërbimit pedagogjike e psikologjik në shkolla, të cilët do të ofronin ndihmë profesionale pedagogjike e psikologjike për ne si mësimdhënës, në veçanti për ata që janë fillestar në punën e tyre. Funksionalizimi i një shërbimi të tillë do të ishte ndihmesë për të gjithë mësimdhënësit, pasi që me fëmijët me sjellje të padëshirueshme, fëmijët me NV si dhe ata me vështirësi në të nxënë do merreshin profesionistët e fushës. Nga qasja profesionale e tyre në evitimin e problemeve, si dhe vështirësive të fëmijëve në shkollë, do të hulumtoheshin mënyrat më pragmatike, për partneritet të vazhdueshëm me prindërit, me qëllim të harmonizimit të qëndrimeve dhe pikëpamjeve rreth zhvillimit të gjithanshëm të personalitetit të fëmijëve, në veçanti të fëmijëve me VN.

Mësimdhënësi - H.N. (Sh.Publike) - Në ngritje të cilësisë në punën tonë edukative e arsimore, përveç atyre që u thanë më lart, e mirëseardhur do ishte edhe pajisja e shkollës me mjete (teknologjia) mësimore si: vizuale, auditive, e audiovizuale, me qëllim të nxënimit më të lehtë të përmbajtjeve, pasi që shumëllojshmëria e mjeteve ndikon pozitivisht në tejkalimin e diferencave të fëmijëve varësisht stileve të shumëllojshme të nxënimit, e në veçanti do të ndihmonte edhe fëmijët me VN në tejkalimin e vështirësive me të cilat ballafaqohen.

Mësimdhënësi - S.M. (Sh.Publike) - Përmirësimi i infrastrukturës shkollore në përgjithësi, e në veçanti zgjerimi i hapësirave ku mbajmë mësim, do të ishte edhe një komponentë që do na ndihmonte për të ngritur cilësinë në punë, si dhe veçmas do na ndihmonte për trajtim meritor të fëmijëve me VN, duke mos lënë anash trajnimet e për zbatim të modalitetit të mësimdhënies së diferencuar, si dhe tani në kohën e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me NV në

shkolla të rregullta, çdo ditë e më shumë po shihet nevoja e angazhimit të mësimit të mësuesve mbështetës, me qëllim të përgatitjes së të gjithë fëmijëve për jetë e punë, përfshirë edhe fëmijët me NV e VN.

5.2. ANALIZA E TË DHËNAVE SASIORE

Diskutimi i rezultateve të studimit synon të evidentojë realizimin e qëllimit të këtij studimi, lidhur me Strategjitë e mësimit të diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë, si dhe të hipotezave të ngritura në studim, nëse mësimit të diferencuar shoqërohet shoqërohet me vështirësi më të pakta në të nxënë, krahasuar me llojet e tjera të mësimit. Faktorët e analizuar në kuadër të këtij studimi do të analizohen me njëri tjetrin, pasi te ne deri më tani nuk ka studime të thelluara për Strategjitë e mësimit të diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë, e që të mund të bëhen krahasime me kërkimet e mëparshme.

Lidhur me hipotezën themelore:

Mësimit të diferencuar dhe individuale ndikon më shumë në kapërcimin e vështirësive në të nxënë, krahasuar me llojet tjera të mësimit.

Në këtë studim u punua me grupe të ndryshme të mësimit të nivelave të ndryshme të arsimit, me specifika të ndryshme, si nga tipi e vendndodhja e shkollës ku punojnë, po ashtu edhe nga përvoja e punës, dhe trajnimet e ndjekura). Nga analiza e të dhënave të matjeve u konstatua se nuk ka dallime statistikisht të rëndësishme mes tyre për sa i përket hipotezës së parë.

Ekzaminimi statistikor i Hipotezës themelore

Nga paraqitja e rezultateve të analizës përshkruese, tashmë mund të konkludohet se sipas mësimdhënësve të Komunës së Prishtinës (me interferencë) mësimdhënia e diferencuar dhe individuale shoqërohet me më pak vështirësi në të nxënë, krahasuar me llojet tjera të mësimdhënies – me shkallë aprovimi prej 72.1%.

Meqenëse të gjitha përgjigjet e pyetjeve në këtë studim janë dizajnuar sipas pyetësorit që të jenë kategorike, analiza e variancës së përgjigjeve nuk ka ndonjë kuptim statistikor. Megjithatë, përgjigjet në pyetësorë janë ordinale, andaj edhe i janë përcaktuar vlera nga 1 deri në 5 në rastin e pyetjes kryesore. Në kontekstin e pyetjes për efektin e mësimdhënies së diferencuar kjo është përkthyer në shkallë pajtueshmërie me konstatimin, gjegjësisht në 1 (pak) deri në 5 (plotësisht). Vetëm për arsye observimi, analiza statistikore rezultoi në një mesatare aritmetikore prej 4.05 (më shumë se vlerësimi pajtohem „shumë”) me një devijim standard prej 0.8 (sipas shkallëve të përgjigjes).

Për ta testuar formalisht hipotezën e studimit, vlerat e variablës së interesit janë rikonstruktuar në një variabël binare, ku me vlerën 1 është përcaktuar „suksesi” apo që mësimdhënësi pajtohet „shumë” ose „plotësisht” me hipotezën, apo 0 si „jo-suksesi” ku mësimdhënësi ka dhënë shkallë më të ulët aprovimi, „deri diku”, „pak”, ose „aspak”. Duke marrë për bazë të dhënat në disponim të cilat paraqesin vlerësime ordinale, një rikonstruktim i tillë i variablës mundëson përdorimin e testit binomial të proporcionit, me anë të statistikës z. Theksojmë se në rast të variablave jo kategorike, do ishte standarde që për qëllime të tilla të përdorej „testi”.

Në këtë formë për qëllime kuantitative konkludojmë se:

„Më shumë se 2/3 e mësimitdhënësve në komunën e Prishtinës vlerësojnë se mësimitdhënësia e diferencuar dhe individuale shoqërohet me më pak vështirësi në të nxënë, krahasuar me llojet e tjera të mësimitdhënies”

Testi statistikor:

Vlera e testit binomial të proporcionit është më e ulët se 1%, do të thotë shumë më e ulët se marzha e lejuar e gabimit prej 5%, prandaj edhe mund të konstatojmë se nuk ka evidencë statistikore për ta refuzuar hipotezën, dhe të konkludojmë se mësimitdhënësia e diferencuar është më efektive se format e tanishme.

Me anë të këtij testi statistikor vërtetohet se edhe nëse në kushte hipotetike, intervista do të përsëritej me mostra tjera reprezentative brenda popullsisë (mësimitdhënësit e Prishtinës), sipas metodës së rastësisë, atëherë proporcioni i cili vlerëson lart dobinë e mësimitdhënies së diferencuar ende do kalonte dy të tretat e të intervistuarve.

Hipotezat ndihmëse

Për të informuar më mirë kuptimin e hipotezës themelore në këtë studim janë paraqitur edhe katër hipoteza ndihmëse të cilat janë ekzaminuar statistikisht siç janë:

- 1. Gjinia e mësimitdhënësve përcakton dallimet në vlerësimin e efikasitetit e mësimitdhënies së diferencuar;**
- 2. Shkalla e arsimimit të mësimitdhënësve përcakton dallimet e tyre rreth dobisë së mësimitdhënies së diferencuar;**

- 3. Tipi i shkollës përcakton dallimin në njohuritë, si dhe gatishmërinë e mësimitdhënësve për zbatimin e mësimitdhënies së diferencuar;**
- 4. Përcakton dallimin në njohuritë, dhe vlerësimin e dobisë së mësimitdhënësve për zbatimin e mësimitdhënies së diferencuar**

Rëndësia e këtyre hipotezave ndihmëse është në kuptimin më detaj të përcaktuesve të qëndrimit ndaj mësimitdhënies së diferencuar, dhe dallimet që kanë sinjifikancë statistikore mund të përdoren më pas edhe për të formuluar rekomandime në avancimin e mësimitdhënies së diferencuar si metodë në sistemin edukativ.

Hipoteza ndihmëse 1:

- 1 .Gjinia e mësimitdhënësve përcakton dallimet në vlerësimin e efikasitetit e mësimitdhënies së diferencuar;**

Nga të dhënat e paraqitura në tabulimin e mëposhtëm të variablës që definon hipotezën themelore me variablën e gjinisë së të anketuarve, del se ka probabilitet më të lartë që mësimitdhënësit e gjinisë mashkullore të vlerësojnë dobitë e mësimitdhënies së diferencuar se sa gjinia e kundërt. Përderisa 68% (56 nga 82) e gjinisë femërore e kanë vlerësuar mësimitdhënien e diferencuar si formë që përcillet me vështirësi më të pakta në të nxënë, 80% (24 nga 30) e mësimitdhënësve të gjinisë mashkullore kanë dhënë vlerësim të njëjtë.

Tabulimi: „Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën themelore” ndaj „Gjinia e mësimdhënësve”		Gjinia e mësimdhënësve		Total
		Femër	Mashkull	
Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën	Josukses (JO)	26	6	32
	Sukses (PO)	56	24	80
Total		82	30	112

Testi statistikor:

Testimi formal statistikor i hipotezës së parë ndihmëse me anë të testit statistikor Chi-Square tregon se përkundër faktit se nga analiza deskriptive e rezultateve duket se ka tendencë që mësimdhënësit e gjinisë mashkullore, kanë vlerësim më të lartë për dobinë e mësimdhënies së diferencuar; dallimet gjinore në vlerësim nuk janë statistikisht sinjifikante. Vlera p e testit statistikor është 0.225, që tregon se ka probabilitet me 22.5% të pranimit të gabueshëm të hipotezës, shumë mbi pragun e paracaktuar me këtë studim prej 5%.

Hipoteza ndihmëse 2:

Shkalla e arsimimit të mësimdhënësve përcakton dallimet e tyre rreth dobisë së mësimdhënies së diferencuar;

Sa i përket dallimit në vlerësimin e mësimdhënies së diferencuar nga ana e mësimdhënësve, kushtëzuar në nivelin e tyre të arsimimit, tabulimi i të dhënave tregon se tendencën më të lartë për ta vlerësuar dobinë e mësimdhënies së diferencuar e tregojnë mësimdhënësit që kanë të përfunduar nivel Master të arsimimit (me 19 nga 22, apo 86%). Megjithatë,

relacioni nuk është linear, sepse kjo tendencë është më e lartë tek mësimdhënësit me SHLP se sa tek ata me arsimim të nivelit Bachelor, 69% me 67% respektivisht.

Tabulimi: „Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën themelore” ndaj „Niveli i arsimimit të mësimdhënësve”		Niveli i arsimimit të mësimdhënësve:			Total
		SHLP	Fakulteti	Masteri	
Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën	Jo-sukses (JO)	10	19	3	32
	Sukses (PO)	22	39	19	80
Total		32	58	22	112

Testi statistikor:

Megjithatë, sikur në rastin e gjinisë së mësimdhënësve, niveli i arsimimit të mësimdhënësve del se nuk është statistikisht sinjifikant, përkundër dallimeve të observueshme në rezultatet e mostrës. Vlera p e testit statistikor Chi-Square është 0.221, që tregon probabilitet të lartë se hipoteza nuk qëndron (probabilitet prej 22.1%).

Hipoteza ndihmëse 3:

Tipi i shkollës: Përcakton dallimin në njohuritë, si dhe gatishmërinë e mësimdhënësve për zbatimin e mësimdhënies së diferencuar;

Dallimet më të theksuara në vlerësimin e dobisë së mësimdhënies së diferencuar rezultojnë pas kushtëzimit të vlerësimeve me variablën e llojit të shkollës ku është i angazhuar mësimdhënësi. Përderisa tendenca e të gjithë mësimdhënësve të angazhuar në shkollat

private është të vlerësojnë lartë dobinë e mësimdhënies së diferencuar (27/27), kjo tendencë është më e ulët tek mësimdhënësit e angazhuar në shkollat publike (53/85, apo 62%).

Tabulimi: „Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën themelore” ndaj „Lloji i shkollës ku mësimdhënësi punon”		Lloji i Shkollës ku Mësimdhënësi Punon		Total
		Publike	Private	
Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën	Jo-sukses (JO)	32	0	32
	Sukses (PO)	53	27	80
Total		85	27	112

Testi statistikor:

Testimi formal i observimeve që dalin nga rezultatet e mostrës hipoteza që mësimdhënësit e shkollave private kanë vlerësim më të lartë se ata të shkollave publike për mësimdhënien e diferencuar është statistikisht sinjifikant. Vlera p e testit Chi-Square është 0.00, që tregon se probabiliteti se hipoteza nuk qëndron është shumë më i ulët se sa margjina e paracaktuar prej 5% (0.05).

Hipoteza ndihmëse 4:

Lokacioni i shkollës: Përcakton dallimin në njohuritë, dhe vlerësimin e dobisë së mësimdhënësve për zbatimin e mësimdhënies së diferencuar;

Te lloji i lokacionit ku vepron shkolla në të cilën mësimdhënësi është i angazhuar, vërehet dallim i theksuar në njohuritë, dhe vlerësimin e dobisë së mësimdhënies së diferencuar. Më saktësisht, mësimdhënësit e angazhuar në qytet kanë njohuri, por edhe tendencë dukshëm më të lartë (57/71, apo 80%) për ta vlerësuar dobinë e mësimdhënies së diferencuar në krahasim me mësimdhënësit e angazhuar në lokacion rural (23/41, apo 56%).

Tabulimi: „Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën themelore” ndaj „Lokacioni i shkollës ku mësimdhënësi punon”		Lokacioni i Shkollës		Total
		Fshat	Qytet	
Shkallë e lartë pajtueshmërie me hipotezën	Jo-sukses (JO)	18	14	32
	Sukses (PO)	23	57	80
Total		41	71	112

Testi statistikor:

Edhe në rastin e hipotezës së 4-të ndihmëse, testimi formal tregon se lokacioni i shkollës është përcaktues i vlerësimit të dobisë së mësimdhënies së diferencuar. Vlera p e testit statistikor është 0.006, që do të thotë se probabiliteti i gabimit në pranimin e kësaj hipoteze është vetëm 0.6%, dukshëm nën margjinën e pranuar prej 5%.

5.3. ANALIZA E TË DHËNAVE CILËSORE (Intervistës)

Me qëllim që të dhënat të kuptohen sa më lehtë nga lexuesi, në tabelën e mëposhtme në tri shtylla, do jepen komentet rreth gjendjes së fëmijëve me VN, interpretimi fillestar, si dhe rekomandimet e nxjerra nga intervistat e zhvilluara me shërbimin psikologjik e pedagogjik në shkolla, të dhëna të cilat tregojnë gjendjen reale të fëmijëve me VN në shkollat tona, domosdoshmërinë ose jo për ndryshimin e modaliteteve të tanishme, me at të diferencimit në mësimdhënie, si dhe hapat që duhet ndërmarrë që suksesshëm të jetësohen këto ndryshime në shkolla.

Tabela 1. Komentet rreth gjendjes së fëmijëve me VN në shkolla, domosdoshmëria e mësimdhënies së diferencuar, si dhe hapat që duhet ndërmarrë për të siguruar këto ndryshime ;

<i>Komente rreth gjendjes së fëmijëve me VN në shkolla, dhe domosdoshmëria për zbatim të mësimdhënies së diferencuar</i>	<i>Interpretimi fillestar</i>	<i>Rekomandime për ndryshime pozitive të gjendjes së fëmijëve me VN në shkollat tona</i>
<i>Psikologu i shkollës-Gjendja e fëmijëve me VN në shkolla, në veçanti në ato publike, është shqetësuese, pasi që shumë nga ta edhe pasi të kryejnë arsimin fillor dalin pa përvetësuar shkrim leximin, nocionet e para matematikore</i>	<i>Me qëllim të ngritjes së cilësisë në të nxënë me fëmijët me VN, jam për zbatim të strategjive të mësimdhënies së diferencuar, por paraprakisht duhet të bëhen një mori</i>	<i>Të funksionalizohet shërbimi psikologjik e pedagogjik në të gjitha shkollat publike e private, në shkolla sidomos në ato urbane të ulet numri i nxënësve në klasa, të mbahen trajnime</i>

<p><i>etj. Në këtë aspekt, ndryshimi i qasjes në mësimdhënie është më se i domosdoshëm, me qëllim të sigurimit të të nxënit të përshtatshëm e cilësor edhe për këto grupe të fëmijëve.</i></p>	<p><i>ndryshimesh, me qëllim të zbatimit të suksesshëm të këtij modaliteti të mësimdhënies, i cili do të mundësonte të nxënë të suksesshëm të të gjithë e në veçanti të fëmijëve me VN</i></p>	<p><i>pedagogjike e didaktik metodike, se si t'iu qasemi suksesshëm grupeve të fëmijëve me VN, përmes zbatimit të mësimdhënies së diferencuar.</i></p>
<p>Pedagogu i shkollës-Gjendja <i>e këtyre grupeve të fëmijëve në shkollat publike, është në nivel jo të kënaqshëm, pasi modaliteti i mësimdhënies po pamundëson përparimin e tyre në procesin e të nxënit, andaj domosdo imponohen ndryshimet në këtë fushë, me qëllim të ngritjes së cilësisë në mësimdhënie, dhe lehtësim të të nxënit nga të gjithë fëmijët, e në veçanti për fëmijët me VN, duke synuar të paktën përvetësim të njohurive elementare të shkrimit leximit, matematikës etj.</i></p>	<p><i>Së pari do të kërkoja të krijohen kushtet, e pastaj të fillohet me zbatimin e modalitetit të mësimdhënies së diferencuar, i cili do ishte në funksion të ngritjes së cilësisë në procesin e mësimdhënies, si dhe në funksion të përvetësimit më të lehtë të përmbajtjeve programore nga grupet e fëmijëve me VN.</i></p>	<p><i>Shkollat patjetër të pajisen me teknologji (mjete mësimore) vizuale, auditive, e audiovizuale, me qëllim që secilit fëmijë ti përshtatet mësimdhënia, varësisht stilit të nxënit, në klasë të fillojnë punën edhe mësimdhënësit mbështetës, sidomos tani kur në shkolla të rregullta i kemi të përfshirë edhe nxënësit me NV, të gjenden forma të bashkëpunimit të suksesshëm me prindër etj</i></p>

5.4. ANALIZA E TË DHËNAVE CILËSORE (Fokus grupit)

<i>Komente mbi vështirësitë që ballafaqohen mësimdhënësit në trajtimin e fëmijëve me VN</i>	<i>Interpretimi fillestar</i>	<i>kërkesat e mësimdhënësve për t'iu qasur suksesshëm grupeve të fëmijëve me VN në procesin mësimor</i>
<p><u>Mësimdhënësit - sh.publike</u></p> <p>- Infrastruktura jo në nivel të kënaqshëm, hapësirat jo të mjaftueshme, mungesa shumë e madhe e mjeteve mësimore, koha e shkurtër e qëndrimit të fëmijëve në shkollë, mosinteresi i prindërve për suksesin e fëmijëve të tyre, mungesa e shërbimit psikologjik e pedagogjik në shkolla, si dhe njohuritë e mangëta të mësimdhënësve për këto grupe, si dhe rreth modaliteteve se si t'iu qasen atyre, janë vetëm disa nga arsyet që po na vështirësojnë punën në trajtimin e suksesshëm të fëmijëve me VN në shkolla</p>	<p>Duke marrë për bazë kushtet me të cilat po ballafaqohen shkollat publike (si ato në vendet urbane, njëjtë edhe ato në vendet rural), e në veçanti mësimdhënësit në punën e tyre, ka pak shpresë që gjendja të ndryshojë, në veçanti për fëmijët me VN. Është më se e domosdoshme ndryshimi i qasjes, modalitetit të mësimdhënies me këto grupe të fëmijëve, por me kusht që në radhë të parë të plotësohen kushtet.</p> <p><i>Pro zbatimit të strategjive të mësimdhënies së diferencuar, por së pari të krijohen kushtet</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Të funksionalizohet në të gjitha shkollat shërbimi psikologjik e pedagogjik. - Të rregullohet infrastruktura shkollore, e të zgjerohen mjediset e të nxënit. - Të trajtohen mësimdhënësit për zbatim të suksesshëm të strategjive të mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me VN. - Të gjenden forma që mundësojnë partneritet të suksesshëm të shkollës me prindër. - Të stimulohen materialisht mësimdhënësit për të mbajtur mësim plotësues me fëmijët me vn
<p><u>Mësimdhënësit - sh.private</u></p>	<p>Plotësimi i kushteve të</p>	<p>-Të rishikohen</p>

<p>Përkundër vështirësive që ballafaqohen mësime të shkollave publike në punën e tyre me fëmijët me VN, në shkollat ku ne punojmë kërkesat janë enorme, planprogramet janë të stërngarkuara dhe në disproporcion me aftësitë e fëmijëve, disa mësime të lëndor kanë mungesë të njohurive pedagogjike e psikologjike se si t'iu qasen suksesshëm fëmijëve që ngecin, mungesa e mësimeve mbështetës të cilët do të ishin ndihmesë e madhe për fëmijët me NV dhe VN, sidomos tani në kohën e gjithëpërfshirjes së tyre në shkollat të rregullta.</p>	<p>cekura, do të ndihmonte në ngritjen e cilësisë në të nxënë nga të gjithë fëmijët, e në veçanti do të qonte në zbatim të suksesshëm të strategjive të mësimeve të diferencuar me fëmijët me VN, duke iu përshtatur mësimeve të varësisht diferencave dhe vështirësive që kanë, duke i zbutur, apo edhe eliminuar në tërësi vështirësitë e tilla.</p> <p><i>Pro zbatimit të mësimeve të diferencuar</i></p>	<p>planprogramet mësimore nga ekspert, me qëllim të përshtatjes tyre, moshës dhe aftësive psiko - fizike të fëmijëve.</p> <p>-Të trajnohen mësime të përshtatshme të suksesshëm të strategjive të mësimeve të diferencuar.</p> <p>-Të angazhohen në punë edhe mësime të mbështetës etj.</p>
---	--	---

VI – KONKLUSIONE DHE REKOMANDIME

Gjetjet e studimit i dhanë përgjigje pozitive hipotezës së parë të kërkimit, se mësimdhënia e diferencuar ka prioritet në të nxënit e fëmijëve me vështirësi , krahasuar me llojet e tjera të mësimdhënies.

Studimi për strategjitë e mësimdhënies së diferencuar në fëmijët me VN, është një nga studimet e rralla që bëhet në Kosovë, i cili ndriçon disa opinione interesante të diskutuara përgjatë studimit.

Këto përfaqësojnë mundësi, ndërhyrje për ndryshime pozitive për sa i përket zbatimit të strategjive të mësimdhënies së diferencuar, me qëllim të zbutjes apo eliminimit në tërësi të vështirësive që ballafaqohen fëmijët me VN në procesin e mësimdhënies.

Përfitimet nga ndryshimet e tilla në mësimdhënie do të jenë në dobi të të gjithë fëmijëve, e në veçanti të fëmijëve me VN, prindërve, si dhe shoqërisë sonë në përgjithësi.

Ndryshimet e tilla do ta bënin realitet synimin e shoqërisë sonë që secilit qytetar t'i sigurohet arsim cilësor pavarësisht dallimeve në zhvillimin e tyre individual, dallimeve nacionale, fetare, gjinore, racore etj.

Disa rekomandime për politikëbërësit dhe vendimmarrësit e arsimit janë:

- Të investohet në rregullimin si dhe në zgjerimin e ambienteve ku mbahet mësim;
- Të investohet në të gjitha shkollat e në teknologji (mjete) të llojllojshme mësimore (vizuale, auditive, audiovizuale);
- Të funksionalizohen shërbimet pedagogjike dhe psikologjike në shkolla.

- Të përmirësohet efienca e sistemit të trajnimeve të mësimit të mesëm.

Për këtë:

- Të stimulohen materialisht si dhe të inkurajohen për të ndjekur si duhet për të përfituar trajnime që ngrenë cilësinë në punën e tyre me të gjitha grupet e fëmijëve;
- Të përfshihen në trajnime që kanë në fokus tematikat pedagogjike dhe psikologjike, siç është ajo e vështirësive në të nxënë të fëmijët;
- Të financohen botime për mësimit të mesëm ku pasqyrohen problematikat e vështirësive në të nxënë të fëmijëve, si dhe strategjitë për t'iu qasur suksesshëm punës në këto grupe të fëmijëve.

Rekomandime për shkollat:

- Shkollat duhet të eksplorojnë mundësitë e pajisjes me mjete të shumta, si dhe mundësitë e përdorimit të TIK-ut për të krijuar llojllojshmëri të mësimit të mesëm, me qëllim të lehtësimit të nxënësve të fëmijëve e në veçanti të fëmijëve me VN;
- Të gjallërohet skema brenda shkollare e trajnimeve, duke vënë në fokus trajtime të problemeve të vështirësive në të nxënë të fëmijët;
- Të hulumtohen rrugë për bashkëpunim permanent me prindër, me qëllim unifikimin të qëndrimeve dhe pikëpamjeve për sa i përket trajtimit të fëmijëve me VN.

Rekomandime për mësime dhënësit:

- Mësime dhënësit duhet të zbatojnë mësime dhënënie e diferencuar për të arritur rezultate më të kënaqshme me të gjithë fëmijët;
- Ngecjet e fëmijëve në mësime mund të jenë reflektim i praktikave të papërshtatshme të mësime dhënënie;
- Mësime dhënësit duhet të njohin: interesat, stilet, inteligjencat si dhe vështirësitë e secilit fëmijë gjatë zbatimit të mësime dhënënie së diferencuar, duke besuar në aftësitë e çdo fëmije;
- Mësime dhënësit duhet të jenë të informuar për shkaqet e vështirësive në të nxënë, llojin, karakteristikat e fëmijëve me VN që të mund të ndërtojnë strategji të suksesshme;
- Mësime dhënësit duhet të konsultohen me shërbimin pedagogjik e psikologjik për njohjen më në thellësi të vështirësive në të nxënë të fëmijëve, si dhe mundësit e trajtimit të suksesshëm të vështirësive në të nxënë;
- Të aplikojnë shkëmbimin e vizitave në orët e mësimit me qëllim të këmbimit të përvojave pozitive për sa i përket vështirësive në të nxënë.

Rekomandime për prindërit:

- Prindërit duhet të frekuentojnë më shpesh shkollën me qëllim që të jenë në dijeni me problemet, si dhe vështirësitë që ballafaqohen fëmijët e tyre në procesin mësues;

- Prindërit duhet të konsultohen me mësuesin kujdestarë, si dhe shërbimin pedagogjiko-psikologjik me qëllim të informimit për gjendjen e fëmijës, si dhe mundësitë për të ndihmuar fëmijët në tejkalimin e vështirësive në të nxënë.

SHTOJCA

Shtojca A.

PYETËSOR PËR MËSIMDHËNËS

Kodi i pyetësorit: _____

*Të nderuar mësimdhënës,
Ky pyetësor, zhvillohet me qëllim të konstatimit të njohurive tuaja për mësimdhënien e diferencuar, si dhe mundësitë e zbatimit të këtij modaliteti të mësimdhënies, përkatësisht strategjive të saj në klasë. Pyetësori ka për qëllim të vlerësoj gjendjen momentale rreth zbatimit të strategjive të mësimdhënies së diferencuar, modalitet i cili mundëson ngritjen e cilësisë në mësimdhënie, si dhe siguron të nxënë më të lehtë të njohurive nga të gjithë fëmijët pavarësisht diferencave individuale që ata kanë.*

Konfidencialiteti: *Informacioni i mbledhur në këtë studim, do të përdoret vetëm për qëllime të studimit, dhe do të trajtohet në mënyrë konfidenciale, duke u siguruar anonimiteti i plotë i të anketuarve.*

Rreth hulumtimit :

- *Koha e paraparë për kontributin tuaj, për t'iu përgjigjur pyetësorit është 15- 20 minuta*
- *Hulumtimi zhvillohet për punimin e tezës së doktoratës*
- *Udhëzimet dhe opsionet e përgjigjeve, janë paraqitur me shkronja të pjerrëta*
- *Pyetjet janë të kuptueshme dhe kërkohet vetëm shënimi i përgjigjes së duhur*
- *Në rast të paqartësive, lidhur me ndonjë çështje në pyetësor, apo nëse ju intereson të dini më shumë për studimin, mund të kontaktoni këto adresa elektronike:
shemsi.morina@unhz.eu, si dhe shemsimorina@hotmail.com*

Pyetje të përgjithshme

1) GJINIA TE CILËS I PËRKISNI :

- a) Femërore
 - b) Mashkullore
- (rrethoni a ose b)

2) NIVELI I ARSIMIMIT TË ARRITUR:

- a) SH.L.P
 - b) Fakulteti
 - c) Masteri
- (rrethoni a b ose c)

3) SHKOLLA NË TË CILËN PUNONI ËSHTË SHKOLLË:

- a) Publike
 - b) Private
- (rrethoni a ose b)

4) MJEDISI KU VEPRON SHKOLLA:

- a) Fshat
 - b) Qytet
- (rrethoni a ose b)

PYETJE SPECIFIKE

5) SA I ARSYESHËM JU DUKET SYNIMI I SHOQËRISË SONË QË SECILIT QYTETAR TI SIGUROHET ARSIM CILËSOR PAVARËSISHT DALLIMEVE INDIVIDUALE ?

<i>Aspak</i>	<i>Pak</i>	<i>Pjesërisht</i>	<i>Shumë</i>	<i>Plotësisht i arsyeshëm</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

(Rretho njërin nga opsionet)

6) A MENDONI QË QASJET E DERITANISHME KANË MUNDUR TË REALIZOJNË NJË SYNIM TË TILLË ?

a) *Po*

b) *Jo*

c) *Ndoshta*

(*rrethoni a, b ose c*)

7) SA JENI TË KËNAQUR ME MËSIMDHËNIEN QË U OFRONI FËMIJËVE DUKE MARRË PËR BAZË DIFERENCAT E TYRE INDIVIDUALE NË TË NXËNË ?

a) *Shumë*

b) *Pak*

c) *Aspak*

(*rrethoni a, b ose c*)

8) SA KENI NJOHURI PËR MËSIMDHËNIEN E DIFERENCUAR

a) *Shumë*

b) *Pak*

c*) *Aspak*

(*rrethoni a, b ose c*)

Ju lutem arsyetoni përgjigjen e dhënë

**në rast të përgjigjes “c)” intervistuesi shkurtimisht shpjegon konceptin e mësimdhënies së diferencuar*

9) A MENDONI QË DOMODOSHMËRISHT DUHET TË NDRYSHOJË QASJA E DERITANISHME ME ATË TË DIFERENCIMIT NË MËSIMDHËNIEN ?

a) *Po*

b) *Jo*

c) *Ndoshta*

(*rrethoni a, b ose c*)

10) A MENDONI QË ËSHTË I RËNDËSISHËM STUDIMI I DIFERENCAVE TË NXËNËSVE, PËR TË NA SHËRBYER SI BAZË E PLANIFIKIMIT TË PUNËS MËSIMORE (KUNDREJT MASKIMIT TË TYRE DERI MË TANI) ?

- a) Shumë
 - b) Pak
 - c) Aspak
- (rrethoni a, b ose c)

11) A PAJTOHENI ME KONSTATIMIN QË MËSIMDHËNIA E DIFERENCUAR PËRCILLET ME MË SHUMË DIFERENCIME INDIVIDUALE KRAHASUAR ME LLOJET E TJERA TË MËSIMDHËNIES ?

<i>Aspak</i>	<i>Pak</i>	<i>Deri diku</i>	<i>Shumë</i>	<i>Plotësisht</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

(Rretho njërin nga opsionet)

12) A PAJTOHENI QË (PAS STUDIMIT TË DIFERENCAVE TË FËMIJËVE) MËSIMDHËNIA E DIFERENCUAR MANIFESTOHET ME MË PAK VËSHTIRËSI NË TË NXËNË, NË KRAHASIM ME LLOJET E TJERA TË MËSIMDHËNIES ?

<i>Aspak</i>	<i>Pak</i>	<i>Deri diku</i>	<i>Shumë</i>	<i>Plotësisht</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

13) SA E RËNDËSISHME ËSHTË SIPAS JUSH QË MËSIMDHËNËSI TË PËRQENDROHET EDHE NË FORMAT E INTELIGJENCAVE TË SHUMËFISHTA GJATË PUNËS ME FËMIJË - KUNDREJT KONCEPTIMIT TË NGUSHT TË SAJ ?

<i>Aspak</i>	<i>Pak</i>	<i>Deri diku</i>	<i>Shumë</i>	<i>Plotësisht</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

(Rretho njërin nga opsionet)

14) A PAJTOHENI QË MËSIMDHËNËSI DUHET TË MERRË PARASYSH INTERESAT SI DHE NEVOJAT E FËMIJËVE NË PROCESIN E TË NXËNIT ?

<i>Aspak</i>	<i>Pak</i>	<i>Deri diku</i>	<i>Shumë</i>	<i>Plotësisht</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

(Rretho njërin nga opsionet)

15) SA MENDONI SE ËSHË E RËNDËSISHME NJOHJA NGA MËSIMDHËNËSI E STILEVE TË TË NXËNIT NGA FËMIJËT NË PROCESIN MËSIMOR.

a) *Shumë*

b) *Pak*

c) *Aspak*

(rrethoni a, b ose c)

16) SI NDIKON SIPAS JUSH PËRSHTATJA E FORMAVE TË PUNËS NË TË NXËNË TË NJOHURIVE NGA FËMIJËT ?

a) *Pozitivisht*

b) *Negativisht*

c) *Nuk ka ndikim*

(rrethoni a, b ose c)

Ju lutem arsyetoni përgjigjen e dhënë

17) A PAJTOHENI QË PËRSHTATJA E MJETEVE NGA MËSIMDHËNËSI LEHTËSON TË NXËNIT NGA TË GJITHË FËMIJËT PAVARËSISHT INTELIGJENCAVE, STILEVE, SI DHE INTERESAVE TË TYRE?

<i>Aspak</i>	<i>Pak</i>	<i>Deri diku</i>	<i>Shumë</i>	<i>Plotësisht</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

(Rretho njërin nga opsionet)

18) A MENDONI QË PUNA E PËRBASHKËT PËR TË VENDOSUR QËLLIMET E TË NXËNIT PËR TË GJITHË KLASËN DHE SIPAS INDIVIDËVE, SHOQËROHET ME VËSHTIRËSI MË TË PAKTA NË TË NXËNË ?

a) *Po*

b) *Jo*

c) *Ndoshta*
(rrethoni a, b ose c)

19) SI NDIKOJNË SIPAS JUSH FORMAT E NDRYSHME VLERËSIMIT / KUNDREJT VLERËSIMIT UNIK

a) *Pozitivisht*
b) *Negativisht*
c) *Nuk ka ndikim*
(rrethoni a, b ose c)

20) A MENDONI QË ARSIMI KOSOVAR KA NEVOJË PËR NJË NDRYSHIM TË TILLË

a) *Po*
b) *Jo*
c) *Ndoshta*
(rrethoni a, b ose c)

21) A PAJTOHENI QË TË MBAHEN PROGRAME TRAJNIMI PËR ZBATIM TË MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR, ME QËLLIM TË NXËNIT MË TË LEHTË NGA TË GJITHË FËMIJËT ?

a) *Po*
b) *Jo*
c) *Ndoshta*
(rrethoni a, b ose c)

Ju falënderoj për bashkëpunimin tuaj !

***Shtojca B.* TRANSKRIPTI I INTERVISTAVE TË ZHVILLUARA ME PEDAGOG E
PSIKOLOG SHKOLLASH**

Pyetja 1. Si qëndron gjendja e fëmijëve me VN në shkollat tona?

- Çfarë ndërmerrni ju si profesionistë në identifikimin e fëmijëve me VN vështirësive si dhe ndihmën që ofroni dhe në tejkalimin e vështirësive të tilla?

Pyetja e 2. Sipas jush, sa mund të jetë numri i fëmijëve me VN në shkollat tona ?

- Cilët janë shkaktarët e një dukurie të tillë?

Pyetja e 3. Sa mund të ndikojë pozitivisht zbatimi i mësimdhënies së diferencuar, në lehtësimin e të nxënit të fëmijëve me VN?

Pyetja 4. Ç'farë ndryshime duhet bërë për të ngritur cilësinë në mësimdhënie e të nxënë, duke përfshirë edhe fëmijët me VN

Shtojca C. ÇËSHTJET PËR DISKUTIM ME GRUPET E FOKUSIT

1. Cilat janë vështirësitë që hasni ju si mësues në trajtimin e fëmijëve me vështirësi në të nxënë?
 - Si po punoni në kapërcimin e tyre?
2. Si dhe sa po ndikon mësuesia me nxënësin në qendër në të nxënë më të lehtë, përfshirë edhe fëmijët me VN?
3. Sipas jush a do të jepet rezultate më të kënaqshme në të nxënë e fëmijëve, nëse mbi bazën e dallimeve të tyre përshtatim modalitetin e mësimit si dhe teknologjinë?
4. Si është niveli i bashkëpunimit të prindërve me ju, për të punuar së bashku në tejkalimin e vështirësive në të nxënë të fëmijët?
5. Çfarë do të ishte e mirëseardhur për ju si mësues, që të arrijnë rezultate më të kënaqshme në mësim me fëmijët, në veçanti me ata me vështirësi në të nxënë

Shtojca D. MARRËVESHJE MIRËKUPTIMI ME DREJTORËT E

SHKOLLAVE

Marrëveshje mirëkuptimi me drejtorin e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët
“Dardania” në Prishtinë

1. Marrëveshje mirëkuptimi

Midis doktorantit Shemsi Morina, dhe z/Isak Bregaj, drejtor i shkollës fillore dhe të mesme të ulët “Dardania” në Prishtinë. Shemsi Morina është në përgatitje e sipër të tezës së doktoraturës me titull: “Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë”. Me qëllim të realizimit të hulumtimit, studiuesi i përmendur ka nevojë për anketimin e mësimdhënësve të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët të shkollës së lartcekur. Duke e konsideruar të arsyeshëm studimin, dhe duke pasur parasysh nevojën për bashkëpunim: Drejtori Sh.f.m.u “Dardania” z/Isak Bregaj dhe studiuesi Shemsi Morina arrijnë “Marrëveshje të Mirëkuptimit, e cila përfshinë:

- Lejimin e z. Shemsi Morina në shkollë për aq kohë sa është e nevojshme për realizimin e hulumtimit;
- Lejimin e kontakteve me mësimdhënës;
- Plotësimin e nevojave të hulumtuesit konform mundësive të shkollës.

Marrëveshja e mirëkuptimit nga ana e doktorantit përfshinë:

- Përgjigje në të gjitha çështjet që i interesojnë drejtorit të shkollës në lidhje me hulumtimin;
- Konfidencën profesionale në të gjitha fazat e hulumtimit dhe pas tij.

Doktoranti,

Shemsi Morina

Drejtori i shkollës

Isak Bregaj

Marrëveshje mirëkuptimi me drejtoreshën e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët “Ismail Qemali” në Prishtinë

2. Marrëveshje mirëkuptimi

Midis doktorantit Shemsi Morina, dhe znj/Drita Cena, drejtoreshë e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët “Ismail Qemali” në Prishtinë. Shemsi Morina është në përgatitje e sipër të tezës së doktoraturës me titull: “Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë”. Me qëllim të realizimit të hulumtimit, studiuesi i përmendur ka nevojë për anketimin e mësimdhënësve të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët të shkollës së lartcekur. Duke e konsideruar të arsyeshëm studimin, dhe duke pasur parasysh nevojën për bashkëpunim: Drejtoresha e Sh.f.m.u “Ismail Qemali” znj/Drita Cena, dhe studiuesi Shemsi Morina arrijnë “Marrëveshje të Mirëkuptimit” e cila përfshinë:

- Lejimin e z. Shemsi Morina në shkollë për aq kohë sa është e nevojshme për realizimin e hulumtimit;
- Lejimin e kontakteve me mësimdhënës;
- Plotësimin e nevojave të hulumtuesit konform mundësive të shkollës.

Marrëveshja e mirëkuptimit nga ana e doktorantit përfshinë:

- Përgjigje në të gjitha çështjet që i interesojnë drejtorit të shkollës në lidhje me hulumtimin;
- Konfidencën profesionale në të gjitha fazat e hulumtimit dhe pas tij.

Doktoranti,

Shemsi Morina

Drejtoresha e shkollës

Drita Cena

Marrëveshje mirëkuptimi me drejtoreshën e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët
“Meto Bajraktari” në Prishtinë

3. Marrëveshje mirëkuptimi

Midis doktorantit Shemsi Morina, dhe znj/Valbona Kastrati, drejtoreshë e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët “Meto Bajraktari” në Prishtinë. Shemsi Morina është në përgatitje e sipër të tezës së doktoraturës me titull: “Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë” Me qëllim të realizimit të hulumtimit, studiuesi i përmendur ka nevojë për anketimin e mësimdhënësve të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët të shkollës së lartcekur. Duke e konsideruar të arsyeshëm studimin, dhe duke pasur parasysh nevojën për bashkëpunim: Drejtoresha e Sh.f.m.u “Meto Bajraktari” znj/Valbona Kastrati dhe studiuesi Shemsi Morina arrijnë “Marrëveshje të Mirëkuptimit, e cila përfshinë:

- Lejimin e z. Shemsi Morina në shkollë për aq kohë sa është e nevojshme për realizimin e hulumtimit;
- Lejimin e kontakteve me mësimdhënës;
- Plotësimin e nevojave të hulumtuesit konform mundësive të shkollës.

Marrëveshja e mirëkuptimit nga ana e doktorantit përfshinë:

- Përgjigje në të gjitha çështjet që i interesojnë drejtoreshës së shkollës në lidhje me hulumtimin;
- Konfidencën profesionale në të gjitha fazat e hulumtimit dhe pas tij.
-

Doktoranti,

Shemsi Morina

Drejtoresha e shkollës

Valbona Kastrati

Marrëveshje mirëkuptimi me drejtoreshën e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët
“Shkëndija” në Hajvali

4. Marrëveshje mirëkuptimi

Midis doktorantit Shemsi Morina, dhe znj/Remzije Rracaj, drejtoreshë e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët “Shkëndija” në Hajvali. Shemsi Morina është në përgatitje e sipër të tezës së doktoraturës me titull: “Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë” Me qëllim të realizimit të hulumtimit, studiuesi i përmendur ka nevojë për anketimin e mësimdhënësve të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët të shkollës së lartcekur. Duke e konsideruar të arsyeshëm studimin, dhe duke pasur parasysh nevojën për bashkëpunim: Drejtoresha e Sh.f.m.u “Shkëndija” znj/Remzije Rracaj dhe studiuesi Shemsi Morina arrijnë “Marrëveshje të Mirëkuptimit, e cila përfshinë:

- Lejimin e z. Shemsi Morina në shkollë për aq kohë sa është e nevojshme për realizimin e hulumtimit;
- Lejimin e kontakteve me mësimdhënës;
- Plotësimin e nevojave të hulumtuesit konform mundësive të shkollës.

Marrëveshja e mirëkuptimit nga ana e doktorantit përfshinë:

- Përgjigje në të gjitha çështjet që i interesojnë drejtoreshës së shkollës në lidhje me hulumtimin;
- Konfidencën profesionale në të gjitha fazat e hulumtimit dhe pas tij.

Doktoranti,

Shemsi Morina

Drejtoresha e shkollës

Remzije Rracaj

Marrëveshje mirëkuptimi me drejtoreshen e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët
“Mileniumi i tretë” në Prishtinë

5. Marrëveshje mirëkuptimi

Midis doktoratit Shemsi Morina, dhe znj/Afrore Lila, drejtoreshë e Shkollës fillore dhe të mesme të ulët “Mileniumi i tretë” në Prishtinë. Shemsi Morina është në përgaditje e sipër të tezës së doktoraturës me titull: “Strategjitë e mësimdhënies së diferencuar me fëmijët me vështirësi në të nxënë” Me qëllim të realizimit të hulumtimit, studiuesi i përmendur ka nevojë për anketimin e mësimdhënësve të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët të shkollës së lartcekur. Duke e konsideruar të arsyeshëm studimin, dhe duke pasur parasysh nevojën për bashkëpunim: Drejtoresha e Sh.f.m.u “Mileniumi i tretë” znj/Afrore Lila dhe studiuesi Shemsi Morina arrijnë “Marrëveshje të Mirëkuptimit, e cila përfshinë:

- Lejimin e z. Shemsi Morina në shkollë për aq kohë sa është e nevojshme për realizimin e hulumtimit;
- Lejimin e kontakteve me mësimdhënës;
- Plotësimin e nevojave të hulumtuesit konform mundësive të shkollës.

Marrëveshja e mirëkuptimit nga ana e doktorantit përfshinë:

- Përgjigje në të gjitha çështjet që i interesojnë drejtoreshës së shkollës në lidhje me hulumtimin;
- Konfidencën profesionale në të gjitha fazat e hulumtimit dhe pas tij.

Doktoranti,

Shemsi Morina

Drejtoresha e shkollës

Afrore Lila

BIBLIOGRAFIA

1. Abrahamson. L, A, (1999). Teaching with Classroom Communication System - What it Involves and why it
2. Batshaw. M, D, (2000). Children with disabilities, Baltimore, London
3. Bruner. J, (2003). Kultura e edukimit, ISP, Tiranë
4. Banks. T, (2000). Teaching learning process. Center for Aide Regulation and education. North Carolina
5. Brada. R, (2010). Didaktika kibernetike, botimi i III i ripunuar, Prishtinë
6. Borish. G,D, (2000). Effective teaching methods, USA
7. Binkley. N, (1991). Differentiated instruction
8. Castle.S, Deniz. C,B, & Tortora. M,(2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. Education and Urban Society
9. Chorzempa. B, F,&Graham. S, (2006). Primary-grade teachers use of within-class ability grouping in reading. Journal of Educational Psychology
10. Chiacchia. K, Milieu. C, DCortex. D, Walsh. C, (1992). Progeny of Developing Brain Neurons, Focus, Neës from Harvard Medical, Dental and Public Hearh Schools
11. Davis. R, &, Braun. E, (2002). Dar disleksije, Alinea, Zagreb
12. Diamond. M, & Hopson. J, (2002). Druri magjik i mendjes, Lekenik
13. Dubravka. K, H, & Gordan.a B, F, & Dinka. V, (2004). Hiperaktivno dijeteu za nemireni roditelji i odgajatelji, Naklada Slap, Jastrebarska

14. DfEE .(1999). The National Numeracy Strategy; Framework for Teaching Mathematics. London: DfEE Publications
15. Dragoti. E, (1999). Psikologjia Sociale, Tiranë
16. Eco. U, (1997). Si bëhet një punim diplome, Tiranë
17. Fullan. M, (2003). Forca e ndryshimit në arsim, Tiranë
18. Fraboni. F, & Minerva. P, F, (2003). Manual i pedagogjisë së përgjithshme, ISP, Tiranë
19. Gardner. H, (2003).Mendje e disiplinuar, ISP, Tiranë
20. Gardner. H, (1999). Dimensionet e mendjes ISP,Tiranë
21. Gardner. H, (1993). Frames of Mind, Fontana Press, London
22. Grillo. K, (2002). Fjalor edukimi (Psikologji-Sociologji-Pedagogji), Shtypur në shtypshkronjën DITA Tiranë
23. Grup autorësh. (1999). Metoda të mësimdhënies: Manual për mësuesit e rinj, AEDP, Toena, Tiranë
24. Guild. P, & Garger. S, (1998). What is differentiated instruction (2nd edition), ASCD
25. Gjedia. R, (2010). Trajtimi i fëmijëve me vështirësi në të nxënë, Tiranë
26. Gjokutaj. M, & Zabeli. N, (2004). Për një mësimdhënie ndryshe, për cilësi të lartë të nxëni,(Dispensë e përgatitur për kursin e zhvilluar në Universitetin e Prishtinës) Tiranë-Prishtinë

27. Huey. E, (1968). The psychology and pedagogy of reading, MA: MIT Press, Cambridge (Originali i shtypur: Maximillan, Neë York, 1908)
28. Jenner. A & Rosen. G, Galaburda. A ,(1999). Neuronal asymmetries in primary visual cortex of dyslectic and nondyslectic brains,Annals of Neurology, American Neurological Association, Volume 46, Issue 2
29. Jackson & Davis (2000). Mësimdhënia e diferencuar
30. Kraja. M, (2006). Pedagogjia, Tiranë
31. Lerner. J, (1989). Problemet në të mësuar, botimi i V-të
32. Mayer. R, Massa. L, (2003). Three facets of vizual and verbal learners: Cognitive ability, cognitive style and learning preference “ Journal of educational Psychology” 95 (4)
33. Mathews. B, Ross. L, (2010). Metodot e Hulumtimit, Tiranë
34. Morina. Sh, (2013). Metodologji e përgjithshme e mësimdhënies, (dispense) Gjakovë
35. Musai. B, (1999). Psikologji Edukimi, “Pegi” Tiranë
36. Muka. P, Edukimi ndërkulturor dhe i të drejtave të njeriut në shkollë, UNESCO, ISP, Tiranë,
37. Miller. B, (2004). Unë mund të mësoj – udhëzues për mësues, QPEA, Ferizaj
38. Musai. B, (2003). Metodologjia e mësimdhënies, “Pegi” Tiranë
39. Muka. P, Karaj. Dh, & Qela. L, (2002). Hyrje në mësimdhënien e diferencuar, Tiranë

40. Miller. B, (2003). Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit, QPEA, Ferizaj
41. Nano. V, (2003). Trajtimi i fëmijëve me vështirësi shkollore, sfidë për përmirësimin e shkollës, në kurrikula dhe shkolla, cikli fillor 5, ISP, Tiranë
42. Nicholls. G, (2001). Learning to teach, “Kogan page” London
43. Nushi. P, (1996). Psikologjia, Prishtinë
44. Ostvarenje, Lekenik, (2004)
45. Peer. L, & Reid. G, (2001). Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School, David Fulton Publishers
46. Prodanović. L, & Stefanović. M, (1981). Rad u parovima savremeni nastavni oblik, Beograd
47. Përshtatur nga Pango. Ylli, Psikologji e zbatuar në mësimdhënies, Tiranë
48. QTKA, (2005). Mësimdhënia me në qendër nxënësin (1), Geer, Tiranë
The Handbook of private schools, (1994). Boston
49. Rather. A, R, (2004). Essentials of Instructional Technology. Publisher, Discovery Publishing House,
50. Rot, N. (1968), Psikologjia e Përgjithshme, Beograd
51. Rraçi. A, Gashi. Sh, (2001). Doracak pune i përgatitjes me shkrim për orën mësimore, Prishtinë
52. Kaliqi. F, (2006), Zhvillimi psikik i fëmijës dhe edukata familjare, Shkup

53. Saqellari. S, (2003). Fëmija im akoma nuk po flet...çfarë të bëjë? “Albin”
Tiranë

54. Shahini. L, Shahini. J, (2013). Të mësuarit në shek XXI, IRVA Press, Tiranë

55. Shamiq. M, (2009). Si shkruhet vepra shkencore, Logosa

56. Topuzovič. Š, (1975). Slobodne aktivnosti učenika, Sarajevë

57. Tomlinson. C, A, (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability
classrooms (2nd edition) Alexandria

58. Tomlinson. C, A, (2003). Fulfilling the promise of the differentiated
classrooms, ASCD, Virginia USA

59. Teaching students with disabilities (1998). Hearing, Vision, Intelektual,
physical impairments, Griffith University, Australia

60. Teaching Process in Secondary School, (1996). USA

61. Thompson.M, Watkins. E, (2000). Dyslexia a Teaching Handbook, Whurr
Publishers, London

62. THE ROADMAP, Dimensions of Teaching and Learning Teaching and
Learning Branch, Education, Queensland, May 2011

63. Theroux. P, (2001). Enhance learning with techonology, Diferential
instruction

64. Vladimir. S, & Ljubestic. M, (1994). Të menduarit, gjuha dhe të folurit,
Hrvatska sveucilista naklada, Zagreb

65. Vygotsky. L,S, (1997). Educational Psychology,CRC Press LLC

66. Veenman. M, V, J, & Verheij. J, (2003). Identifying technical students at risk: Relating general versus specific metacognitive skills to study success. Learning and Individual Differences
67. Vidovic. V, (2003). Psihologija obrazovanja, udzbenici Sveucilista u Zagrebu, IEP, Vern, Zagreb
68. Wong. H, & Rosemary. W, (1998). How to be an effective teacher – The first day of school, Singapore
69. Wilbert. J, Keachie. M, (2000). Teaching Tips, HMC, Boston, New York
70. Wechsler. I, (2004). Intelligence Scale for Children
71. Works, Better Education Inc., 4824 G. Wash. Mem. Hwy., New York town, VA 23692, USA
72. Woolfolk. A, (2011). Psikologji Edukimi, CDE
73. Zisi. A, (2003). Të nxënit, natyra dhe teoritë e tij, në Kurrikula dhe shkolla – cikli fillor 4, ISP, Tiranë
74. Zabeli. N, (2004); Vështirësitë në të nxënë, Prishtinë
75. Zabeli. N, (2001). Nxënësit me nevoja të veçanta, Save the children, KEC, Prishtinë
76. Zylfiu. N,(2001). Didaktika, Prishtinë
77. Zylfiu. N, (1993). Zhvillimi i kreativitetit të nxënësve në mësim, Buletin i Fakultetit Filozofik, Prishtinë
78. Zylfiu. N, (1997). Didaktika, Prishtinë

WEBLIOGRAFIA

<http://tip.psychology.org/theories.html>

<http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>

Reading difficulties vs learning disabilities, (2004). <http://www.Idonline.org>,

Schablearning (2004). Dyslexia-An Overview, <http://www.schablearning.org>

Dysgrafia-the symptoms and causes of dysgraphia (2004). <http://www.audiblox.com>

<http://www.colonial.net/curriculum>

Educational leadership research link,
www.ascd.org/readingroom/edlead/0009/holloway.html

Differentiated instruction-<http://www.ascd.org/cms/objectlib/ascdframeset/index>

