

9A

Teksti bazë

Sabina Larcher Klee

1. Pika orientimi në përzgjedhjen e temave dhe përmbajtjeve

(Basil Schader)

Gjatë planifikimit në vija të përgjithshme të mësimdhënies, (plan njëvjeçar, plan njësemestral ose gjysmësemestral) mësuesit e MGJP-së orientohen zakonisht nga faktorët përcaktues të mëposhtëm:

Specifika të rregullores

1. Specifikat e planit mësimor në vendin e prejardhjes, nëse ekziston një plan i tillë (shih kapitulli 1 A).
2. Specifikat e planit mësimor të MGJP-së ose të rregulloreve të ngjashme në vendin e emigrimit, nëse ekzistojnë dokumente të tilla (shihni kapitulli 1 A).

Planet mësimore të MGJP-së në vendin e prejardhjes përqendrohen kryesisht në përmbajtje nga kultura, historia, gjeografia dhe gjuha e tyre. Ndërsa planet mësimore të MGJP-së në vendet e emigrimit (shih shembujt në referenca për kapitullin 1 A) fokusohen fuqishëm edhe në tema që lidhen me orientimin, integrimin dhe bashkëjetesën në emigrim.

Këto dy fokuse të ndryshme nga njëra-tjetra nuk duhet të çojnë në një dilemë, por të vendosin mësimdhënësit e MGJP-së përballë një sfide emocionuese, e të pasurit parasysh të të dyja perspektivave, gjë që gjithashtu do t'i përgjigjej plotësisht realitetit dhe tërësisë së përvojave të nxënësve të tyre. Shih për këtë edhe kapitulli 2 A.

Mjetet mësimore dhe materiale të tjera për mësimdhënien

3. Mjetet mësimore të MGJP-së ose materiale të ngjashme të vendit të prejardhjes, nëse ka të tilla (shih kapitulli 1A dhe kapitulli 10). Si e tregojnë edhe reagimet e bëra nga shumë mësimdhënës të MGJP-së, një pjesë e mjeteve mësimore të vendosura në dispozicion nga vendet e prejardhjes duhen të përshtaten pjesërisht dukshëm, sepse herë-herë ato janë shumë të ngarkuara dhe/ose përmbajtja e tyre është shumë pak e lidhur me situatat specifike e të rriturit në emigrim.
4. Materiale të tjera (nga libra, revista, faqe interneti, mjete mësimore të vendit të emigrimit etj.; shih kapitulli 10), të cilat mësimdhënësi i ka mbledhur dhe përgatitur për qëllime mësimore.

Mundësitë dhe kushtet lokale dhe institucionale

5. Kushtet dhe mundësitë që dalin si rezultat i bashkëpunimit me mësimin e rregullt në vendin e emigrimit (shih kapitulli 12 dhe 13). Nëse dhe në çfarë mase qëndrojnë këto mundësi (përzgjedhja e temave dhe e përmbajtjeve të përbashkëta, projekteve bashkëpunuese dhe javëve të projekteve ku trajtohet vetëm një temë e caktuar), kjo varet fuqishëm nga integrimi që ka MGJP-ja në specifikat e vendit dhe në sistemin shkollor. Atje ku MGJP-ja dhe mësimi i rregullt janë të ndërlidhura ngushtë institucionalisht, si p.sh. në Suedi, ofrohen mundësi të shumta dhe frytdhënëse. Atje ku MGJP-ja është gjerësisht e izoluar, edhe bashkëpunime të vogla, si përjashtime, paraqesin një arritje.

Mendime pedagogjike dhe mbi psikologjinë e të nxënësve

6. Kushtet paraprake që duhet të plotësojnë, nevojat dhe interesat e nxënësve në aspektin e gjuhës dhe atë të përmbajtjes (shih kapitujt 3–5)

-
7. Orientimi drejt parimeve dhe standardeve aktuale pedagogjike dhe atyre psikologjike mbi mësimnxënien (për këtë shih kapitujt 3–8).
-

Pikat 6 dhe 7 formojnë pothuajse nga fillimi deri në fund praktikën konkrete të mësimdhënies dhe planifikimin e saj. Me këtë do të merret në mënyrë të detajuar kapitulli 11.

Në vijim do të shtjellohen disa pika si plotësim i kapitujve të përmendur. Marrja parasysh e tyre në përzgjedhjen dhe organizimin e përmbajtjeve dhe temave është e një rëndësie të madhe për një proces mësimor, i cili i përgjigjet dhe i përshtatet realitetit kulturor dhe gjuhësor të nxënësve të MGJP-së, tërësisë së përvojave të tyre, nevojave të mësimnxënies dhe kompetencave të tyre dygjuhësore dhe dykulturore.

2. Mësimdhënie e menduar mirë. Të menduarit paraprak mbi përmbajtjen dhe temat

Që prej vitit 1960 është rënë dakort që përkrahja në shkollë e gjuhës që përdoret në mësim luan një rol primar në integrimin e suksesshëm të nxënësve me prejardhje emigrimi në sistemin e arsimit lokal. (Alleman-Ghionda et al. 2010). Nga ana tjetër vlera dhe rëndësia e gjuhës së parë ose gjuhës së prejardhjes të nxënësit, e parë kjo në ndikimin e saj për suksesin në arsim, vazhdon ende edhe sot të diskutohet e mbështetur shumë pak në të dhëna dhe pa u gjetur një mendim i përbashkët. Parimisht në qendër të kësaj qëndron pyetja nëse shoqërizimi dykulturore dhe dygjuhësor paraqet një problem apo një burim për fëmijët dhe të rinjtë. (e njëjta literaturë si më sipër. Shih gjithashtu dhe kapitullin 15 të këtij vëllimi). Edhe pse përfundime të shumta flasin për efekte pozitive dhe përvetësimi e zotërimi i shumë gjuhëve shihet si potencial, këta nxënës veprojnë në këto kontekste kundërshtuese të paqarta dhe formohen nga ndikimi i tyre. Kjo vlen edhe për programet dhe përmbajtjet e MGJP-së.

Ndoshta shkak për këtë është fakti se këto programe dhe përmbajtje rrallë vlerësohen sistematikisht për efektshmërinë e tyre. Në kontekstin e orientimit në rritje drejt kompetencave kjo vlen për të mbyllur boshllëqet e njohurive dhe hulumtimeve dhe për të zhvilluar perspektiva të reja, të cilat synojnë suksesin e këtyre nxënësve në arsim. Gjithashtu pranimi në shoqëri dhe njohja në shkollë e gjuhëve të emigrimit duhen të rikontrollohen vazhdimisht me kujdes. Megjithatë ato paraqesin në mënyrë të padiskutueshme një burim të rëndësishëm ekonomik dhe gjithashtu shoqëror, (Kavacik/Skenderovic 2011, fq. 33) ato u nënshtrohen tendencave politike, të cilat ndikojnë fuqishëm në sh-

kollë. Si mund që mësimdhënia e MGJP-së, përzgjedhja e temave dhe përmbajtjeve përkatëse të veprojnë këtu në një mënyrë mbështetëse?

Përfundimet e nxjerra nga hulumtimet në lidhje me mësimdhënien tregojnë që fëmijët dhe të rinjtë me prejardhje emigrimi kanë tendencë të marrin një zhvillim pozitiv në shkollë nëse mësimdhënia mundëson procese dhe performanca sistematike të transferimit. Qoftë kjo në MGJP ose në mësimin e rregullt në vendin e emigrimit. Kjo u theksua veçanërisht për efektet e krahasimeve gjuhësore dhe mbështetjes së proceseve të transferimeve gjuhësore. (Göbel, Vieluf & Hesse 2010). Për trajtimin e shumëllojshmërisë, veçanërisht çfarë është e lidhur me mësimnxënien dhe kompetencën ndërkulturore, janë të dobishme zhvillimi dhe mbështetja e kompetencave reflektive dhe kritike në procesin mësimor. (Blanck 2012, fq. 143).

Rëndësia e vërtetuar e krahasimit gjuhësor dhe mësimnxënies ndërkulturore, për mësuesit e MGJP-së nënkupton vendosjen e proceseve të transferimit dhe kompetencave reflektive dhe kritike në qendër të një mësimdhënieje krahasuese ose më saktë, të një mësimdhënieje që peshon dukuritë dhe mendimet (Blanck, në të njëjtën literaturë që u përmend më sipër)

Temat dhe përmbajtjet duhen të testohen se sa e bëjnë dhe e mundësojnë këtë në të vërtetë. Dimensionet e fushave dhe lëndëve të mësimdhënies përfshijnë këtu një gamë të gjerë për mënyrat e trajtimit metodik të shumëllojshmërisë dhe të formimit specifik të përmbajtjeve që ofrohen për qëllime arsimimi (Shih për këtë kapitullin 5.).

Në një mësimdhënie të menduar mirë, që mbështet transferimin, si për mësimdhënësit ashtu dhe për nxënësit, udhërrëfyese është pyetja «A mund të jetë ndryshe?» Temat dhe përmbajtjet i nënshtrohen nëpërmjet kësaj pyetjeje një krahasimi dhe kështu një reflektimi sistematik. Ne dhe të tjerët, ndoshta edhe të huaj, qëndrojnë në qendër të këtij procesi mësimor kritik, por jo ideologjik.

3. «A mund të jetë ndryshe?» Përkrahja e krahasimit dhe transferimit gjuhësor si dhe përkrahja e kompetencave të reflektimit kritik

Shumëllojshmëria gjuhësore dhe kulturore, duhet fillimisht të kuptohet si e tillë. Në kontekstin e një mësimdhënieje të menduar mirë kjo do të thotë të kuptuarit e diferencave dhe të përbashkëtave, jo një atributim i veçorive ose aftësive. Kjo vlen si për MGJP-në ashtu edhe për mësimin e rregullt. Prandaj caktimi i temave dhe përmbajtjeve të mësimdhënies duhet të ketë parasysh qëllimin, specifikën, fushat e zbatimit,

si dhe konceptin themelor të kulturës për kompetencën ndërkulturore dhe kompetencën e transferimit gjuhësor. Një shembull i suksesshëm në këtë aspekt janë temat për sferat e mësimdhënies «Gjuha, njeriu dhe mjedisi» në kuadrin e planit mësimor të MGJP-së në Cyrih (2011).

Si është kjo në lidhje me kërkesën ndaj metakonjicionit, siç u përmend në fillim me fjalët kyçe krahasim dhe transferim? Çfarë kushtesh paraprake kërkon një proces i tillë mësimor krahasues, i cili duhet të sjellë nga njëra anë përvetësimin dhe/ose perfeksionimin e gjuhës së prejardhjes, dhe nga ana tjetër zhvillimin e kompetencave ndërkulturore (shih kuadrin e planit mësimor 2011, fq. 7). Cilat vendime duhet të merren përsa u përket temave dhe përmbajtjeve?

Për mundësimin e proceseve dhe performancave sistematike të transferimit dhe për përkrahjen e kompetencave të reflektimit kritik të fëmijët dhe të rinjtë janë me siguri themelore hapat e mëtejshëm të procesit për planifikim e mësimdhënies.

Nga sferat e mësimdhënies të planit mësimor (plani mësimor i MGJP-së i vendit të prejardhjes, kuadri i planit mësimor i vendit të emigrimit), duke pasur parasysh kushtet paraprake që përmbushin nxënësit (shih për këtë kapitullin 5), do të përcaktohet dhe do të përftohet një përmbajtje e përshtatshme e cila lejon krahasimin dhe transferimin. Nëpërmjet kombinimit me pikëpamje të përzgjedhura (historike, gjeografike, kulturore, strukturore ose personale etj.) do të përcaktohen ato tema, të cilat kanë potencialin që të mund të zhvillohen në mënyra alternative. Në këtë kuptim pjesa praktike e kapitullit të dhënë (9B) tregon perspektiva të ndryshme. Tema të lidhura me kulturën e prejardhjes. Çështja e të qenit ndërmjet. Tema, të cilat e prekin direkt transferimin si dhe tema jospesifikive gjuhësore dhe kulturore. Duke synuar efektet e dëshiruara, të cilat janë shtjelluar në kuadrin e planit mësimor të Cyrihut, do të përzgjidhen mënyrat e përshtatshme të trajtimit metodik. Për këtë është e nevojshme që të qartësohet shkurtimisht koncepti i ndryshuar i mësimnxënies dhe orientimi drejt kompetencave që është i lidhur me të dhe po ashtu të trajtohet me pak fjalë të kuptuarit e kompetencës ndërkulturore.

a) Orientimi drejt kompetencave dhe koncepti i mësimnxënies.

Orientimi drejt kompetencave përfshin një zgjerim të konceptit të mësimnxënies, duke integruar rishtas njohuri, aftësi, zotësi, qëndrime dhe motivime (shih kapitullin 5A). Mësimdhënia e menduar mirë, të menduarit në alternativa dhe kompetenca për të kryer transferime janë të lidhura me këtë. Planifikimi dhe organizimi i mësimdhënies është orientuar në mënyrë të përshtatshme drejt mësimnxënies dhe performancës së nxënësve, kjo si në atë afatgjatë ashtu edhe në atë afatshkurtër (nga të mësuarit në seanca të veçanta mësimore deri në të mësuarit përgjatë gjithë jetës). Prandaj mësimnxënia në kuptimin e një orientimi drejt

kompetencave duhet të kuptohet si proces që vendos kërkesa të ndryshme si ndaj nxënësit ashtu edhe ndaj mësimdhënësit. Pra kërkesa e të bërit të mundur metakonjicionin (në kuptimin e transparencës mbi hapat e mësimnxënies), e planifikimit të proceseve dhe kohës së mësimnxënies, e strukturimit të procesit mësimor etj.. është bërë më e madhe. Kjo vlen natyrisht edhe për MGJP-në. Dhënia e mësimi me orientim drejt kompetencave nuk është se shpik dhe nxjerr nga koka e saj një mësimdhënie dhe një mësimnxënie të re. Megjithatë ajo kërkon orientimin konsekuent drejt nxënësve dhe mësimnxënies. Fokusi konsekuent i personalizimit të mësimnxënies nënkupton që diagnozat, detyrat përkatëse, organizimi i ambientit të mësimnxënies, metakonjicioni dhe gjithashtu vlerësimi i rezultateve dhe përparimi i mësimnxënies të kërkojnë kompetenca të larta strukturimi dhe planifikimi nga ana e mësimdhënësit

b) Kompetenca ndërkulturore

Gjatë përshkrimit të kompetencës ndërkulturore janë për t'u diskutuar dy modele. Nga njëra anë modelet listore dhe nga ana tjetër modelet strukturore. Nëse e para thjesht numëron një nga një kompetencat e pjesshme të rëndësishme, modelet strukturore klasifikojnë kompetencat e pjesshme të dimensionet e ndryshme të një procesi sistematik. Trajtimi i diçkaje në mënyrë të hollësishme duket më i rëndësishëm, sepse të dhënat ekzakte mungojnë shpesh herë edhe p.sh. në kuadrin e planit mësimor të Cyrihut. Por para së gjithash pyetja se për çfarë vlen në të vërtetë kompetenca ndërkulturore dhe në cilat situata është ajo e rëndësishme ka si përgjigje se varet nga cilat kompetenca të pjesshme përbëhet ajo, në cilat kontekste bëhen këto kompetenca të pjesshme të dukshme dhe nëse/si mund të përvetësohen dhe të përcillen ato të tjerët.(Rathje, 2006, fq. 3).

Nëse synojmë një zhvillim të pavarur të fëmijëve dhe të rinjve është e rëndësishme të nisemi nga një model që vendos në qendër bindjet e mëposhtme. Kultura ekziston brenda kolektivave njerëzorë (Hansen 2000) dhe nuk lidhet në vetvete me një shoqëri ose me një komb; Kulturat dallohen nga diferencat dhe kundërshtimet. Kjo do të thotë që në të gjitha kolektivat komplekse ekzistojnë «jo vetëm shumëllojshmëri, por diversiteti, heterogjeniteti, divergjencat dhe kundërshtimet» (Në të njëjtën literaturë që u përmend edhe më sipër, fq.182.). Kultura mund të kuptohet si një grumbullim i preکشëm dhe i qartë këndvështrimesh dhe perspektivash të ndryshme që është tjetër nga kolektivi në kolektiv. Njerëzit, fëmijët dhe të rinjtë u përkasin kolektivave të ndryshëm, të cilat dallohen nga kulturat e ndryshme që kanë. Komplexiteti i nxënësve me prejardhje emigrimi është kështu mjaft i madh.

Megjithatë siguria dhe stabiliteti nuk do të arrihen nëpërmjet thjeshtëzimit, caktimit kombëtar ose lokal, por nëpërmjet prodhimit të normalitetit të diferencave.

Një kulturë «përkufizon normalitetin, dhe ky normalitet ka në mënyrën e tij një ndikim po aq detyrues dhe imponues sa dhe strukturat ligjore dhe shoqërore, ky është kriteri më themelor dhe shërbimi më efektiv dhe më i thellë i saj. Bashkimi i një kulture vjen pra nga normaliteti dhe bërja e njohur e diferencave që mbart ajo, dhe jo nga koherenca e saj. E zbatuar në çështjen e kompetencës ndërkulturore dhe ndërtimit të saj në mësim» (shih gjithashtu kapitullin 4 A), kjo përfshin aftësinë për të prodhuar normalitetin që mungon në ndërveprimet ndërkulturore dhe për të bërë të mundur kohezionin, duke bërë të njohur diferencat që nuk njihen. E formuluar ndryshe do të ishte: Kompetenca ndërkulturore «është një aftësi krijuese për të krijuar këtë rend të ri mes njerëzve me kultura të ndryshme dhe për ta bërë atë të frytshëm.» (Wierlacher 2003, fq. 216). Rezultati është kulturaliteti (Rathje 2004, fq. 301) dhe jo kombësia

Bibliografia

- Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Julia Košinàr; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Cristina Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft, S. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, Heft 131, S. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), S. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), S. 215–217.