

## Shënim paraprak

Tek kontributet e këtij manuali paraqiten në shumë vende dhe në mënyra nga më të ndryshmet argumente dhe shembuj për një MGJP të mirë. Nga njëra anë, këto përfshijnë kushtet themelore për një proces të mirë mësimor, pra për lokalizimin e tij në sistemin shkollor, pajisjet e materialeve ose kualifikimet e mësimdhënësve. Ato përfshijnë pjesën tjetër të përmbajtjeve dhe karakteristikat e procesit të mësimdhënies, pra parimet e një realizimi të suksesshëm të procesit mësimor. Nëse në të gjitha prej këtyre vendeve do të mund të ishin realizuar të gjitha idetë e mira të përmbledhura në këtë manual, me shumë siguri do të kishim një përfundim të një MGJP-je optimale.

Do të bëhej fjalë për një proces mësimor, i cili zë vendin e tij të natyrishtë në sistemin shkollor dhe kontribuon në arritjen e qëllimeve shkollore të kundërshtues. Mësimet e mësuara aty përmbajnë vlera shkollore. Personat që do të jepnin mësim do të ishin të arsimuar dhe kualifikuar në mënyrën më të mirë. Ata do të ishin formalisht të barabartë me të gjithë mësimdhënësit e tjerë, me të drejta dhe detyrime të njëjta. Meqë MGJP-ja në këtë manual është vetëm në kontekstin gjuhësor dhe kulturor të shoqërisë heterogjene të emigrimit, qëllimet e procesit mësimor dhe praktika e nxënësve është e orientuar që ata t'u afrohen atyre aftësive gjuhësore që do t'i nevojiteshin për një jetë të mirë, përgjegjshme, të vetëpërcaktuar dhe që ndryshon me shpejtësi në mjedisin e tyre. Këtu renditet MGJP-ja në një rresht me mësimet e gjuhëve, që ofrohen në një sistem shkollor, ajo është e vërtetë, e barabartë, por edhe me qëllime të përgjithshme të njëjta si procesi i detyruar mësimor. Gjithashtu realizohet sipas principeve «e bërë mirë», të cilat shpjegohen në kapitullin 3 të këtij manuali nga Andreas dhe Tuyet Helmke.

Disa aspekte të përfytyrimit tim të MGJP-së optimale do të doja t'i shpjegoja si më poshtë.

## 1. MGJP-ja optimale kërkon aftësinë e shumëgjuhësisë

Pyetjet rreth funksionit, rëndësisë dhe formës së MGJP-së optimale mund të përgjigjen duke u bazuar në një kontekst të gjerë, se cilat kushte shoqërore, ekonomike, teknike dhe kulturore has shkolla dhe mundësitë jashtëshkollore të edukimit të shekullit XXI, sepse në fund të fundit është detyra e edukimit shkollor (dhe jo vetëm) t'u sigurojë fëmijëve dhe të rinjve një qasje me aftësitë që zotërojnë në mënyrë që të drejtojnë jetën e tyre me përgjegjshmëri dhe duke e vetëpërcaktuar rrjedhën e saj pavarësisht nga kushtet e paparashikueshme të së ardhmes. Globalizimi, lëvizshmëria ndërkombëtare dhe emigrimi, janë sfida të rëndësishme të së tashmes dhe të së ardhmes së parashikueshme që do të duhen të përballen me sisteme shkollore. Për këto zhvillime nuk ka kthim pas, përkundrazi pritet vetëm përforcimi i tyre. Pasojat e këtij zhvillimi janë heterogjenitetet sociale, ekonomike, kulturore dhe gjuhësore në rritje në mjedisin e përditshëm të njerëzve, e pothuajse në të gjithë botën. Tek aftësitë që duhet të shtohen në sistemet shkollore të shekullit XXI, me qëllim që në këto kushte të mundësohet mirëkuptimi dhe pjesëmarrja, bën pjesë dhe «global communication» (Griffin et al.2012). Kjo mund të përkthehet: Aftësia për të vepruar në situata të ndërthurura të diversitetit gjuhësor, shpesh edhe të pasigurive gjuhësore ose, e thënë shkurt: Aftësia e shumëgjuhësisë.

**Aftësia e shumëgjuhësisë, ku më shumë e ku më pak, qëndron në zotërimin e më shumë se një gjuhe. Në të njëjtën kohë ajo konsiston në arritjen e komunikimit në situata me diversitet gjuhësor. Tek aftësitë e shumëgjuhësisë futen dhe ndjeshmëria dhe fleksibiliteti gjuhësor dhe aftësia e arritjes së mjeteve të mirëkuptimit edhe atëherë, kur gjuha (gjuhët) nuk zotërohen në mënyrë rudimentare në të cilën (cilat) komunikohet.**

Diçka e parashikuar tashmë është që ndërthurjet e shumëgjuhësisë do të përcaktojnë në të ardhmen gjithmonë e më shumë përditshmërinë gjuhësore. Kjo gjë vlen veçanërisht për rajonet urbane. Rreth përbërjes gjuhësore së popullsisë në vendet evropiane kemi pak të dhëna të sigurta, kjo pasi nuk janë të besueshme. Ndryshe nga vendet e tjera «klasike» të emigrimit (si p.sh. SHBA-ja, Kanadaja ose Australia), në Evropë rreth tyre nuk zhvillohen statistika gjuhësore. Studime individuale kanë treguar se bashkëjetesa e gjuhëve të ndryshme në qytetet e mëdha evropiane vështirë se është shumë më e ndryshme nga ato tradicionalet në vendet klasike të emigrimit (Gogolin 2010). Në një qytet të madh mund të gjenden fare lehtë qindra gjuhë.

Ndeshja me gjuhët e ndryshme dhe të shumëllojshme mund të ndodhë kudo dhe kurdo, prandaj është pjesë e aftësisë së shumëgjuhësisë edhe një mënyrë e të sjellit të relaksuar dhe spontan të këtyre situatave gjuhësore. Shumëgjuhësia është e tashmja dhe e ardhmja jonë dhe sa më shumë ta pranojmë (ose në rastin më të mire, të mos e durojmë dot), aq më e lehtë do të jetë për ne ta përballojmë.

Aftësia e shumëgjuhësisë është se shkollat dhe institucione të tjera arsimore duhet të mundësojnë njerëz të rinj e të besueshëm me qëllim që ata të mund të vlerësojnë kërkesat gjuhësore të shekullit XXI. Kjo është një sfidë edhe e institucioneve arsimore, të cilat krahas sistemeve zyrtare shkollore japin kontributin e tyre në formimin gjuhësor. Kjo gjë vlen për secilin nga mësimit e gjuhës, si për gjuhën e arsimit të përgjithshëm, ashtu edhe për mësimin e gjuhëve të huaja dhe MGJP-në.

**Një mësim optimal MGJP-je ndihmon që nxënësit të fitojnë aftësinë e shumëgjuhësisë.**

## 2. Shumëgjuhësia si burim

Fëmijët dhe të rinjtë të cilët që në moshë të vogël rriten duke përdorur në mënyrë aktive dy ose më shumë gjuhë, kanë kushte më të përshtatshme për zhvillimin e shumëgjuhësisë. Pjesë e këtyre kushteve të mira është edhe fakti se, duke u rritur me dy ose më shumë gjuhë, aftësitë themelore për përvetësimin e gjuhëve të tjera trajnohen në mënyrë të shkëlqyer. Veçanërisht fëmijët e rritur me dy ose më shumë gjuhë kanë më shumë avantazhe gjatë zhvillimit të vetëdijes gjuhësore sesa fëmijët e rritur vetëm me një gjuhë. Kështu për shembull, ata e dallojnë më shpejt sesa fëmijët e rritur me një gjuhë dallimin ndërmjet formës dhe përmbajtjes së asaj çka thuhet. Ky është një rezultat mjaft i mirë mendor që nxitet nëpërmjet rritjes me dy ose më shumë gjuhë. Pra, trajnohen aftësitë konjitive, ku bën pjesë një njohuri rreth gjuhëve dhe mënyrës së funksionimit të tyre, si dhe një ndjeshmëri rreth funksioneve dhe ndikimeve të mënyrave të ndryshme të të shprehurit, po ashtu edhe aftësia për të vendosur mbi mundësitë e përshtatshme të të shprehurit kur ka më shumë se një në dispozicion. Aftësi të tilla quhen aftësi metagjuhësore.

Në kërkimet shkencore është dëshmuar, se fëmijët që rriten me dy ose më shumë gjuhë i përftojnë këto avantazhe kur hyjnë në një institucion arsimor. Studimet e deritanishme kanë përfshirë mbi të gjitha fëmijë ndërmjet moshës katër, gjashtë ose shtatë vjeç (Bialystok dhe Poarch 2014). Për procesin e të nxënës, rëndësi të veçantë ka kalimi i njohurive themelore të fituara një herë në një gjuhë në një tjetër, me qëllim çiftëzimin e mundësive me transfertë pozitive. Nuk është nevoja që një fëmijë të mësojë për secilën gjuhë se diçka e së shkuarës përshkruhet ndryshe nga diçka e së ardhmes. Ajo që është për t'u mësuar është se vetëm pjesa tjetër e sipërfaqes mund të shprehet në gjuhë të ndryshme në të ardhmen ose në të shkuarën.

**Rritja dhe jetesa me shumë gjuhë sjell avantazhe për zhvillimin mendor të fëmijëve si dhe kushte të mira për të nxënësit e mëtejshëm, jo vetëm gjuhësore. Kështu, në çdo proces mësimor gjuhësor do të duhej të synohej përqafimi i këtyre kushteve të mira dhe ndihmesa për zhvillimin e tyre të mëtejshëm.**

Nuk mund të thuhet me siguri se fëmijët do të vazhdojnë t'i zhvillojnë këto kushte të mira për të nxënësit gjuhësor dhe të nxënës në përgjithësi përgjatë rrugës së tyre drejt arsimimit. Më saktë, atyre do t'u duhej që, nëpërmjet mësimin brenda ose jashtë shkollës, të përforconin në mënyrë aktive këto aftësi dhe do t'u duhej të kishin një përkrahje sistematike në ndërtimin e tyre. Kjo kërkon një këndvështrim të orientuar drejt burimeve të dijeve dhe aftësive të tyre dy a më shumëgjuhëshe që zotërojnë. Diçka e vetëkuptueshme është që në kontekstin e MGJP-së këto «dije dhe aftësi» nuk janë të përkryera. Aftësitë jetësore të nxënësve që në lindje ndryshojnë shumë nga njëra – tjetra, në sajë të

rrethanave që janë përftuar. Ky heterogjenitet është paraqitur gjerësisht në kapituj të ndryshëm të këtij manuali dhe nuk mund të refuzohet vetëm sepse përbën vështirësi në mësimdhënie. Megjithatë, bëhet fjalë për bazamentin mbi të cilën duhet të ndërtohen të nxëniet e mëtejshme dhe zhvillimet e mëtejshme gjuhësore.

Në një proces mësimor optimal MGJP-je fokusi nuk do të vendoset mbi mangësitë e nxënësve, pra ajo se çfarë ata nuk mund të bëjnë, ose bëjnë gabim. Përkundrazi, vëmendje do t'u kushtohet sidomos aftësive dhe përvojave tashmë ekzistuese. «Mundësia e të nxëniet» do të projektohet në atë mënyrë që nxënësit të mund të lidhin dijet me aftësitë e tyre gjuhësore (jo vetëm të prejardhjes) dhe që do t'u hapë rrugën drejt hapit tjetër të të nxëniet. Ky parim i cili mbështetet në zbulimet psikologjike zhvillimore të Lew Wygotski (Wygotski 1964), që mundëson që nxënësit të mund të mbështeten në një bazament gjithmonë të qëndrueshëm për të nxënë të tyre të mëtejshme. Vlerësimi i njohurive dhe aftësive të tyre u mundëson që ta konsiderojnë veten si nxënës kompetentë dhe ky është një kusht i rëndësishëm për suksesin e të nxëniet.

**Në mësimin optimal të gjuhës së prejardhjes, përvojat gjuhësore dhe aftësitë e nxënësve përdoren si burime për të mësuarit e mëtejshëm dhe kujdeset që ata ta mësojnë këtë si nxënës kompetentë.**

Aftësitë metagjuhësore të përshtatshme të mjedisit të tyre janë pjesë e burimeve të veçanta të fëmijëve dhe të rinjve që bashkëjetojnë me dy ose më shumë gjuhë. Në mënyrë që ato të mos ndalen ose të shteren, nevojiten udhëzime profesionale të procesit mësimor. Pra, bëhet fjalë për rritjen e aftësive në mënyrë të ndërgjegjshme dhe strategjike dhe me qëllim përvetësimin e gjuhës dhe praktikës së gjuhës së përditshme. Përkrahja e këtyre aftësive ndodh kur përfshihen praktika metagjuhësore në mënyrë eksplicite në rrjedhën e procesit mësimor. Kjo bëhet kryesisht që nxënësit të krahasojnë në mënyrë sistematike gjuhët dhe varietetet ku jetojnë. Kjo gjë mund të ndodhë në të gjitha rrafshet e mundshme gjuhësore, në rrafshin e artikullimit, p.sh. në marrëdhënien ndërmjet tingujve dhe shkronjave (për përkrahjen e të nxënurit ortografik), në rrafshin e parimeve gramatikore të ndërtimit të gjuhës (për përkrahjen e zhvillimit morfosintaksor, në rrafshin e kuptimeve kumbuese të fjalëve ose mënyrave të të shprehurit (për përkrahjen e zhvillimit pragmatik dhe aftësive metaforike) ose në rrafshin e mimikës shoqëruese-gjuhësore dhe mjeteve të gjuhës së trupit (pasi dhe këtu kuptimet nuk janë kurrsesi universale, por janë të lidhura me tradita dhe zakone gjuhësore-kulturore). Përfshirja sistematike e të nxëniet gjuhësor të krahasuar në MGJP është për këtë proces mësimor një pjesë specifike e aktivizimit konjitiv që përbën bërthamën e efektshmërisë së të nxëniet (krahaso Helmke në po këtë vëllim, kapitulli 3 A.2.2).

**Në MGJP-në optimale, të nxënë të gjuhësor të krahasuar përdoren sistematikisht si mjet për aktivizimin konjitiv. Baza për këtë është përvoja jetësore e sjellë nga dijet dhe aftësitë vetjake dhe gjuhësore të nxënësve.**

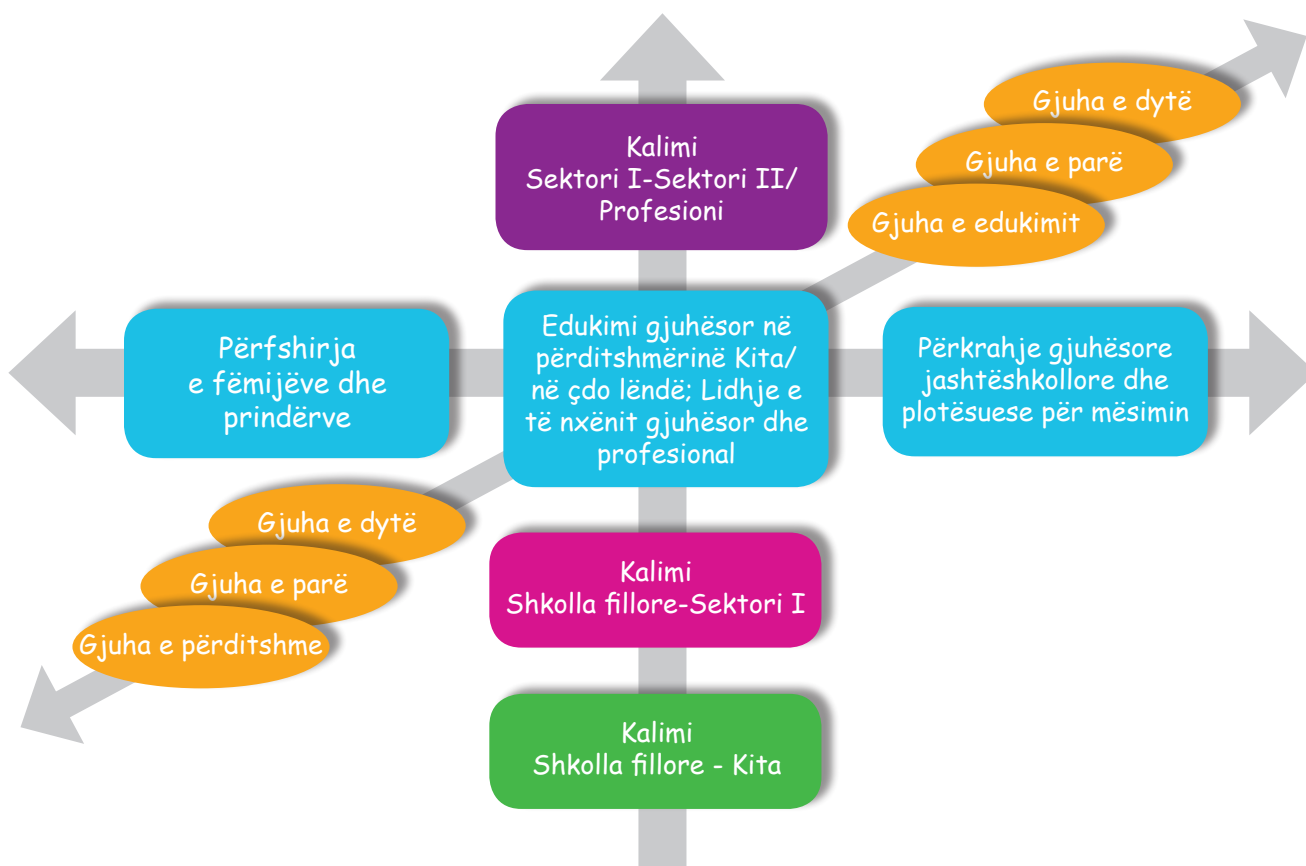
### **3. MGJP-ja si element i vazhdueshëm i edukimit gjuhësor**

Një MGJP që kontribuon që nxënësit të mund të arrijnë aftësitë gjuhësore për shekullin XXI është padyshim një pjesë zyrtare dhe e njohur publikisht e sistemit arsimor dhe e integruar në të. Integrim ky që mund të bëhet në forma të ndryshme organizative me pasurimin e gjuhëve, të cilat mund të jenë prezente në një shkollë potencialisht nga nxënësit, nuk është gjithmonë e mundur t'u përgjigjen nevojave vetëm me një formë organizimi. Më mirë do të ishte arritja e mundësive kreative të integritit në rrafshet e rregullta shkollore dhe dhënia e legjitimitetit të tyre.

Në kontekstin e programit model «Përkrahja e fëmijëve dhe të rinjve me prejardhje emigrimi (FörMig)» u zhvillua një model udhëzues që mund të tregojë rrugën drejt një integrimi të tillë. Modeli i edukimit të vazhdueshëm gjuhësor (Gogolin et al. 2011). Zhvillimi i modelin kishte si qëllim të tregonte rrugën drejt një «kulture të re edukimi gjuhësor», me të cilin mund të reagohej me kujdes ndaj sfidave të diversitetit gjuhësor dhe kulturor.

Nocioni i edukimit gjuhësor u zgjodh për të bërë më të qartë se nuk bëhet fjalë për të marrë masa sporadike rastësore, si p.sh. një projekt të vetëm mësimor në një vit shkollor. Përkundrazi, ajo bëhet që procesi mësimor në tërësinë e tij të formësohet në një mënyrë të edukimit gjuhësor dhe se në të gjithë shkollën është e dukshme një klimë përkrahëse dhe e vëmendshme ndaj gjuhës. Reagimi i referohet njohurive se përpunimi gjuhësor është një element themelor po aq i mirë sa në çdo proces edukimi. Objektet mësimore ofrohen kryesisht nga na gjuhësore, pa marrë parasysh se për cilin mësim bëhet fjalë. Përvetësimi i njohurive bëhet kryesisht nga ana gjuhësore. Si përfundim, vërtetimi dhe vlerësimi i suksesit të përvetësimit zhvillohet i bazuar në anën gjuhësore. Me anë të modelit të vazhdueshëm të edukimit gjuhësor theksohet në këtë dimension çdo proces arsimor dhe pretendohet se procesi mësimor vë në dispozicion atë çka kërkohet nga nxënësit në dijet dhe aftësitë gjuhësore.

Nocioni i vazhdimësisë u referohet tri modeleve të dimensionit që përmenden dhe në grafik:



Modeli FörMig i edukimit të vazhdueshëm gjuhësor

### 1. Dimensioi biografik arsimor

Ky dimension shpreh se kërkesat e dijeve dhe aftësive gjuhësore ndryshojnë përtej biografisë së përgjithshme arsimore. Repertori gjuhësor që është i nevojshëm për depërtimin e një poezie surrealistike të Orhan Veli-së, nuk mund të transmetohet në mënyrë të kuptueshme në mësimin gjuhësor fillestar, përkundrazi ajo përmendet kur nxënësit merren me këtë detyrë.

### 2. Dimensioi bashkëpunues

Me këtë aludohet se vënia në dispozicion e njohurive dhe aftësive gjuhësore që nxënësve dhe të rinjve u nevojiten për vlerësimin e kërkesave arsimore përtej biografisë së tyre arsimore, nuk është detyra e «një» procesi mësimor. Përkundrazi, çdo proces mësimor kontribuon në objektet mësimore me mënyrën e tij specifike dhe të përshtatshme. Sa më shumë harmoni të ketë ndërmjet palëve rreth rrugëve dhe qëllimeve si dhe pjesëve të tyre përkatëse në edukimin gjuhësor, aq më të larta janë mundësitë që nxënësve t'u ndodhë një proces i suksesshëm përvetësimi. Kjo gjë bazohet në postulatën e bashkëpunimit, pasi nëse të gjithë kontribuojnë së bashku por me punë të ndara për edukimin gjuhësor, mund të arrihet një proces efikas edukimi.

### 3. Dimensioi i zhvillimit gjuhësor

Këtu nënkuptohet se është detyra e procesit mësimor që t'u ndërtojë nxënësve ura ndërmjet përvojave të sjella jetësore, gjuhësore të përditshme të praktikës së gjuhës dhe ndërmjet kërkesave gjuhësore që duhen vlerësuar për një proces të suksesshëm edukimi. Praktika gjuhësore jetësore zhvillohen në pjesën më të madhe me gojë, shpesh në dialektet ose variantet sociale të një gjuhe. Pra, këto janë ato që duhet të presin mësimdhënësit si kërkesa të edukimit për mësimin e tyre. Nga ana tjetër, kërkesat edukuese shkollore ndjekin zakonisht parimet ndërtimit të përdorimit të gjuhës së shkruar. Transmetimi i artit të të lexuarit dhe të të shkruarit, mundësimi i qasjes me botën e shkrimit është detyra eksplicite e sistemit arsimor. Këtu përfshihet dhe kërkesa e edukimit të vazhdueshëm gjuhësor në këtë dimension: Ndërtimi i urave ndërmjet përvojave gjuhësore që bëhen jashtë sistemit arsimor dhe çdo kërkesë që ofron vetë sistemi, nga përdorimi i gjuhës së përditshme tek gjuha e edukimit, nga shumëgjuhësia jetësore në shumëgjuhësinë e edukimit gjuhësor (shih këtu dhe kontributin e Neugebauer dhe Nodari në këtë vëllim).

Nuk ekziston asnjë recetë fikse që të integrojë modelin e edukimit të vazhdueshëm gjuhësor në praktikë. Më shumë kërkohet një përshtatje e kushteve në të cilat vepron një institucion arsimor. Lidhur me MGJP-në, vetëkuptohet se në komunitetin e shkollës ku fëmijëve u jepet mësim me më pak gjuhë prejardhjeje të përbashkëta duhet të punohet më ndryshe sesa në shkollat që frekuentohen nga fëmijë me njëzet, tridhjetë gjuhë prejardhjeje të ndryshme. Përvojat me zhvillimin e mundësive të arsimimit që u përgjigjen situatave të veçanta u mblodhën dhe u dokumentuan në kotekstin e programit model – FörMig, sigurisht që ato nuk mund të «përpunohen», por të gjitha njëherësh ofrojnë këshilla dhe udhëzime të dobishme (krahaso këtu p.sh. Gogolin et al. 2011b ose mënyrat e shumëllojshme në faqjen e internetit [www.foermig.uni-hamburg.de](http://www.foermig.uni-hamburg.de)).

## 4. Shembuj për një MGJP optimale

Në përfundim të këtij kontributit tim do të paraqiten dy shembuj, ku do të dallohen modele të një MGJP-je optimale sipas ideve të përshkruara. Të dyja shembujt janë nga praktika reale. Ato janë njëkohësisht të provuara dhe utopike.

### Alfabetizimi në parimin e një zinxhiri

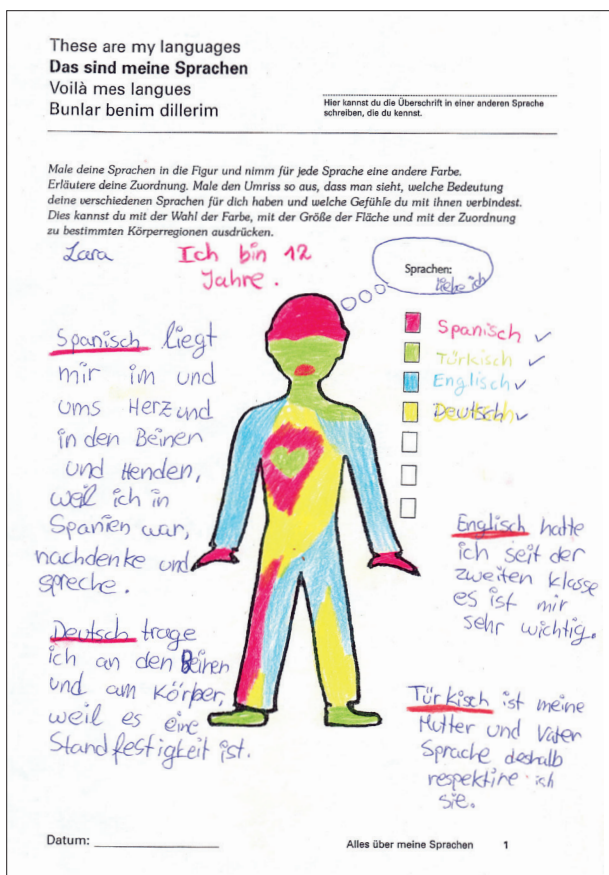
Le të përfytyrojmë një MGJP optimale në një shkollë fillore. Ky mësim është pjesë e përditshmërisë shkollore, pra zhvillohet në kuadrin e programit të rregullt dhe mësuesit kanë mundësi të bien dakort me njëritjetrin që të projektojnë bashkërisht njësitë mësimore të javës në vijim. Qëllimi i mësimit gjuhësor është hyrja në shkronjat e para, kurse i bashkëpunimit ndërmjet mësuesve është futja e strategjive të transferimit të të mësuarit të shkrimit tek fëmijët. Le të përfytyrojmë një komunitet shkollor me fëmijë të gjuhëve të ndryshme të prejardhjes, ku transkriptimi ndodh në mënyra të ndryshme.

**Në një gërshetim të tillë këshillohet të ndiqet parimi i alfabetizimit të një zinxhiri dhe të MGJP-së, siç përshkruhet në kontributin e Hans Reich-it (në këtë kapitull). Në gjuhën e përbashkët mësimore për të gjithë fëmijët (për shembullin tonë: gjuha gjermane) realizohet lidhja ndërmjet shkronjave dhe fonemave të mësuar, në gjuhët e ndryshme të prejardhjes merren karakteret e njohura dhe zëvendësohen me format e grafologjisë të përshtatshme për secilën gjuhë.**

Sipas këtij parimi të bashkëveprimit midis mundësive të të mësuarit në gjermanisht dhe MGJP-së, procesi mësimor projektohet gjatë gjithë periudhës shkollore të shkollës fillore që shpreh se fëmijëve u ofrohet një fjalor themelor i përshtatshëm arsimor në të dyja gjuhët në mënyrë të krahasuar, që kështu ata të ndeshen krahasimisht me zhanret letrare ose që funksionet e fenomeneve sintaksore t'i njohin si parime të ndryshme ndërtimi të gjuhëve. Në këtë mënyrë hapet për secilën gjuhë në fjalë një hapësirë specifike mësimore, por aktivizimi konjitiv në procesin mësimor bëhet sipas një parimi të përbashkët që ndihmon fëmijët në ndërtimin e strategjive që çojnë drejt qëllimit të përvetësimit të gjuhëve dhe të përdorimit të mjeteve gjuhësore.

## MGJP-ja si një dritare për edukimin e vazhdueshëm gjuhësor

Fëmijët dhe të rinjtë që frekuentojnë MGJP-në kanë privilegjin të jetojnë me dy ose më shumë gjuhë. Një shqetësim i MGJP-së do të duhej të ishte lejimi i komuniteteve të nxënësve dhe mësuesve për të ndarë këtë privilegj. Kjo gjë mund të bëhet e mundur duke zhvilluar aktivitete të përbashkëta që çojnë në njohjen e shumëgjuhësisë dhe avantazheve të saj. Një shembull për këtë vjen nga një gjimnaz në Sachsen, një bundesland gjerman me emigrim të kufizuar që u përfshi në programin e modelit FörMig. Në shkollën e marrë si shembull u ofrua gjuha ruse si gjuhë e MGJP-së, por morën pjesë edhe nxënës të gjuhëve të tjera të pre-jardhjes. Shkolla paraqiti me krenari «Profilin e saj të shumëgjuhësisë». Një aktivitet i kthyer në ritual është se në çdo fillim shkolle rriten përvojat gjuhësore të nxënësve që hyjnë për herë të parë në klasën e pestë (viti i parë i gjimnazit). Këtu mësime të gjuhës gjermanishtes bashkëpunojnë me mësuesit e MGJP-së. Kjo rritje bëhet me ndihmën e «Portreteve gjuhësore» të projektuara nga Ursula Neumann: figura në formë skice të një vajze ose djali në të cilat fëmijët vizatojnë me ngjyra gjuhët që «kanë» (Gogolin dhe Neumann, 1991); krahaso figurën e mëposhtme.



Këto portrete i shërbejnë shkollës sonë të marrë si shembull në Sachsen për një nga rifreskimet e «regjistrimit të nivelit të gjuhës» me të cilën vepohet rregullisht në të gjithë shkollën. Ato shërbejnë gjithashtu si bazë e tematizimit të identitetit gjuhësor dhe nxitjes së vetëdijes gjuhësore me fëmijët në mësim. Kjo gjë mund të ndodhë nëpërmjet punës së përbashkët të MGJP-së, mësimit të gjermanishtes dhe mësimit të gjuhës së huaj në portofoliot gjuhësore, ku zhvillimi i shumëgjuhësisë fiksohet tek çdo fëmijë (Drejtoria Arsimore e Kantonit të Cyrihut 2010).

**Janë ura të tilla lidhëse ndërmjet botës gjuhësore të fëmijëve dhe të të rinjve, të zhvillimit të shumëgjuhësisë që përkraket nga procesi mësimor dhe të kontributeve në një «kulture të re të edukimit gjuhësor», që ndihmojnë mundësimin e MGJP-së në botën shumëgjuhëshe.**

## Bibliografia

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), S. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolino, ESP I, ESP II). Zürich.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (4), S. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. Die Grundschulzeitschrift, 5 (43), S. 6–13.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim; Thorsten Klinger; Imke Lange; Drorit Lengyel; Ute Michel, et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Imke Lange; Britta Hawighorst; Christiane Bainski; Andreas Heintze; Sabine Rutten; Wiebke Saalman, (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Griffin, Patrick; Barry McGaw; Esther Care (eds.) (2012): Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Amsterdam: Springer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): Denken und Sprechen. (Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow.) Berlin: Akademie-Verlag.