

Heinz Bachmann (Ed.)

**Mësimdhënia dhe të
mësuarit e orientuar
kah kompetenca
në arsimin e lartë –
Ide themelore**



Dimensionet e mësimdhënies dhe të mësuarit cilësor në arsimin e lartë

Përcaktimi, formulimi, justifikimi dhe renditja e objektivave të të mësuarit

Si mësues ju...	Si student ju...
<p>... formuloni rezultatet e pritshme të të mësuarit që kanë kuptim për studentët tuaj. Ju zbuloni njohuritë paraprake të studentëve për të bërë lidhjet e duhura ndërmjet njohurive ekzistuese dhe njohurive të reja. Ju jeni ekspert në fushën tuaj profesionale dhe njihni temat e konceptet kryesore si dhe proceset në fushën tuaj lëndore. Ju përzgjidhni ato rezultate dhe përmbajtje që zhvillojnë të kuptuarit dhe lehtësojnë të mësuarit.</p>	<p>... formuloni rezultatet tuaja të të mësuarit. Ju mund t'i lidhni këto rezultate me njohuritë dhe aftësitë tuaja. Ju e kuptoni rëndësinë e rezultateve të pritshme dhe i njihni mundësitë tuaja për t'i transferuar ato në praktikë.</p>

Ideimi i organizimit të të mësuarit dhe zhvillimi i procesit të të mësuarit

Si mësues ju...	Si student ju ...
<p>... krijoni një mjedis të përshtatshëm për të mësuarit. Ju nisni dhe menaxhoni procesin e të mësuarit. Ju diskutoni për kërkimin për informacion të ri, për procesin e strukturimit dhe të zbatimit në praktikë. Ju mbështesni dhe nxisni pjesëmarrjen si dhe krijoni një mjedis sfidues dhe mbështetës të të mësuarit për studentët tuaj.</p>	<p>... bëheni student aktiv dhe i vet-drejtuar. Ju mësoni në mënyrë të pavarur dhe merrni pjesë aktive në procesin e të mësuarit. Ju vendosni lidhjet ndërmjet asaj që duhet të mësoni dhe asaj që dini. Ju zhvilloni strategji për të gjetur, për të strukturuar dhe për të integruar informacion.</p>

Nxitja e punës individuale dhe në grup

Si mësues ju...	Si student ju ...
<p>... vlerësoni dhe këshilloni studentët tuaj. Ju krijoni detyra për vlerësim që orientohen kah rezultati dhe bazohen në kontekst. Ju diskutoni rezultatet e vlerësimit me nxënësit tuaj dhe i ndihmoni ata të identifikojnë dhe të kapërcejnë pengesat e të mësuarit.</p>	<p>... zbuloni vetë tema të reja. Ju formoni një komunitet të mësuarit me nxënësit e tjerë për të fituar ide të reja dhe për t'i zhvilluar ato më tej.</p>

Heinz Bachmann (Ed.)

Mësimdhënia dhe të mësuarit e orientuar kah kompetenca në arsimin e lartë - Ide themelore

Titulli i origjinalit:

Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education - Essentials

Përktheu: Astrit Dautaj

Korrektoi: Naxhi Selimi

2019

DOI: [105281/zenodo.3461524](https://doi.org/10.5281/zenodo.3461524)



Botimi i parë i origjinalit: 2018

Të gjitha të drejtat e rezervuara.

hep verlag ag, Bernë, Zvicër

www.hep-verlag.com

Materiale të tjera shtesë dhe ofrime për këtë libër:

<http://mehr.hep-verlag.com/essentials>



PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH



Përmbajtja

Parathënie	7
<i>Heinz Bachmann</i>	
Hyrje dhe struktura e librit	8
Njohuri bazë për mësuesit e arsimit të lartë.....	8
Struktura e librit.....	9
Përqendrimi tek të mësuarit e studentit.....	9
<i>Heinz Bachmann</i>	
1 Mësimdhënia në arsimin e lartë e rishikuar - zhvendosja nga mësimdhënia tek të mësuarit	11
1.1 Mësimdhënia në arsimin e lartë në dritën e Procesit të Bolonjës.....	11
1.2 Realizimi - të mësuarit - mësimdhënia.....	12
1.3 Drejt një kulture të re të mësimdhënies dhe të mësuarit.....	15
1.4 Mësimdhënia me në qendër studentin.....	17
1.5 Mundësia e punësimit - orientimi nga kompetenca - orientimi nga studenti.....	19
1.6 Programet degëve të arsimit të lartë të orientura nga kompetenca.....	19
1.7 Kompetenca - një koncept i pa qartë.....	21
1.8 Kompetencat themelore.....	22
1.9 Zhvillimi i kompetencës.....	24
1.10 Role të reja për mësuesit dhe studentët.....	25
1.11 Përmbledhje.....	28
1.12 Literatura.....	29
<i>Heinz Bachmann</i>	
2 Formulimi i rezultateve të pritshme të të mësuarit	31
2.1 Rezultate e pritshme të të mësuarit të kontekstualizuar.....	31
2.2 Ide të përgjithshme në lidhje me termin "objektiv".....	32
2.3 Çfarë janë rezultatet e të mësuarit?.....	33
2.4 Taksonomitë e objektivave të të mësuarit.....	34
2.5 Objektivat e të mësuarit sipas lëndëve të veçanta.....	36
2.6 Objektivat kroskurrikularë të të mësuarit (kompetencat kyçe).....	37
2.7 Listë verifikimi për formulimin e rezultateve të të mësuarit.....	38
2.8 Shembuj të rezultateve të të mësuarit.....	40
2.9 Koherenca ndërmjet rezultateve të të mësuarit, metodave të mësimdhënies dhe formave të vlerësimit.....	42
2.10 Përmbledhje.....	43
2.11 Literatura.....	43
<i>Yvo Wüest & Franziska Zellweger</i>	
3 Strategji për të reduktuar përmbajtjen e të mësuarit	45
3.1 Shumë përmbajtje - shumë pak kohë.....	45
3.2 Reduktikimi i përmbajtjes - cila është detyra e mësuesit?.....	45

3.3	Përzgjedhja dhe përgatitja e përmbajtjes së të mësuarit në katër hapa.....	49
3.4	Metodat për reduktimin e përmbajtjes së të mësuarit.....	50
3.4.1	Organizuesi i paraprak.....	51
3.4.2	Identifikimi i mesazheve kryesore.....	53
3.4.3	Të nxisim studentët të merren në mënyrë aktive me përmbajtjen e të mësuarit.....	54
3.5	Shënime përmbyllëse.....	56
3.6	Literatura.....	57

Mònica Feixas & Tobias Zimmermann

4	Metodat e vlerësimit të orientuara nga kompetenca.....	58
4.1	Hyrje.....	58
4.2	Konceptimi i vlerësimit - Çfarë është vlerësimi?.....	58
4.3	Cila duhet të jetë qasja e vlerësimit?.....	61
4.3.1	Standardet referuese si kritere vlerësimi.....	62
4.3.2	Disa shënime për vlerësimin përmbledhës dhe vendosjen e notave.....	63
4.4	Çfarë të vlerësojmë? Vlerësimi i kompetencave.....	64
4.4.1	Vlerësimi i kompetencave.....	65
4.4.2	Si të vlerësojmë aftësitë e larta mendore?.....	66
4.5	Si të vlerësojmë? Kritere, instrumente dhe procedura.....	68
4.5.1	Kritere për vlerësimin.....	68
4.5.2	Cilësia e vlerësimeve.....	68
4.5.3	Njëanshmëria në fushën e njohjes.....	70
4.5.4	Rubrikat.....	70
4.5.5	Shmangja e plagjiarizmit.....	72
4.6	Çfarë të vlerësojmë?.....	72
4.6.1	Çastet: para, gjatë dhe pas.....	72
4.6.2	Vlerësimi formues: një përpjekje e ndërsjellë.....	74
4.7	Kush mund të vlerësojë? Mësuesi, vlerësues të jashtëm, vetvlerësim dhe vlerësim ndërkolegësh.....	75
4.8	Vlerësimi i studentëve me nevoja dhe paaftësi të veçanta mësimore.....	76
4.9	Projektimi i një qasjeje për vlerësim.....	77
4.10	Shënime përmbyllëse: një listë e detyrueshme verifikimi me dhjetë parime.....	80
4.11	Literatura.....	81

Ulrike Hanke

5	Mësimdhënia e bazuar në evidenca - leksione në shërbim të praktikës së mësimdhënies që mund të mësohen nga psikologjia.....	84
5.1	Të mësuarit dhe kushtet e tij.....	84
5.2	Pasojat për mësimdhënien.....	87
5.2.1	Ndërhyrjet në mësimdhënie.....	89
5.2.2	Ndërhyrjet në mësimdhënie: nxitjet e pasura emocionalisht.....	89
5.2.3	Ndërhyrjet në mësimdhënie: aktivizimi i njohurive paraprake.....	89
5.2.4	Ndërhyrja në mësimdhënie: paraqitja e objektivave të të mësuarit dhe përshtatshmëria e tyre.....	90
5.2.5	Ndërhyrja në mësimdhënie: paraqitja duke u bazuar në shembull.....	91
5.2.6	Ndërhyrja në mësimdhënie: nxitës për reflektim.....	91
5.2.7	Ndërhyrja në mësimdhënie: të ushtruarit.....	92
5.2.8	Marrja parasysh e emocioneve në mësimdhënie - aspektet mjedisore.....	93

5.2.9	Opsione të ndryshme.....	93
5.2.10	Respekti dhe ndërveprimi.....	94
5.2.11	Vështirësia dhe struktura e duhur.....	96
5.3	Përmbledhje.....	96
5.4	Literatura.....	97
	Fjalor	99
	Shtojcë	110
	Dy fjalë për botuesin	114

Parathënie

Të përmbledhësh në një libër atë që është thelbësore për mësimdhënien në arsimin e lartë, në mos e pamundur, është një detyrë tepër sfiduese. Nuk ka receta të thjeshta për t'u përballur me natyrën tepër të ndërlikuar të proceseve të mësimdhënies dhe të të mësuarit. Megjithatë, ne besojmë që ia vlen të përpiqesh të hedhësh dritë në idetë thelbësore që duhet të mbajë parasysh çdo mësues/pedagog në çdo lëndë dhe në çdo kontekst të arsimit të lartë, kur të përfshihet në procesin e mësimdhënies. Nëse një pedagog ia del të zhvendosë fokusin nga "performanca e tij si mësues në klasë/auditor" në rezultatet e mësimdhënies së tij në të mësuarit e çdo studenti, atëherë mund të themi që ai është në rrugën e duhur.

Për më shumë se 10 vjet në Qendrën për Mësimdhënie dhe të Mësuar në Arsimin e Lartë në Universitetin e Edukimit të Mësuesve të Cyrihut, ne kemi mbështetur pedagogë të të lëndëve të ndryshme, kryesisht nga univeristetet e shkencave të zbatuara të Zvicrës, për të reflektuar dhe për të përmirësuar mësimdhënien e tyre. Pavarësisht nga justifikimet e shpeshta që dëgjojmë në lidhje me tiparet tepër të veçanta që ka konteksti i tyre i mësimdhënies, duke qenë edhe të vetëdijshëm për përfitimet që sjell një qasje që lidhet me një lëndë të veçantë për zhvillimin profesional të pedagogëve, ne jemi të bindur se disa nga çështjet që ndikojnë tek një pedagog i ri janë çuditërisht të ngjashme.

Pjesë të ndryshme të këtij libri trajtojnë, nga pikëpamja teorike dhe praktike, tre kompetenca themelore, të nevojshme për të përmirësuar më tej qasjet e mësimdhënies akademike: planifikimi i një kursi ose i një programi diplome, zbatimi në praktikë i metodave të të mësuarit aktiv dhe përdorimi i vlerësimit formativ. Përmes këtij libri, ne shpresojmë edhe të ndajmë dhe të diskutojmë përvojat me kolegë që japin mësim në vende të tjera (p.sh. në kuadrin e bashkëpunimeve ndërkombëtare).

Së fundi, ne dëshirojmë të mbështesim pedagogët e veçantë për të kuptuar mësimdhënien e tyre si një kërkim. Kjo do të thotë, që të shqyrtojnë mësimdhënien e tyre, duke e filluar nga formulimi i hipotezave dhe i pyetjeve të mundshme për pasojat respektive të ndërhyrjeve të tyre. Vetëm përmes qasjes që zbatohet tek evidencat në lidhje me atë që jep rezultat në një grup të veçantë studentësh, një mësues/pedagog mund të zhvillojë, gradualisht, por me hapa të sigurt, qasjet e efektshme të mësimdhënies që përputhen me nevojat e studentëve të tij, në një kontekst të veçantë. Në këtë kuptim, ne dëshirojmë të nxisim lexuesit e këtij libri të bëjnë një verifikim të koncepteve që diskutohen në praktikën e përditshme të mësimdhënies së tyre dhe, mbi këtë bazë, të zhvillojnë më tej edhe strategjitë e tyre.

Me dëshirat më të mira për procese të efektshme të të mësuarit, për ju dhe studentë tuaj.

Franziska Zellweger

Drejtuese e Qendrës për Mësimdhënie dhe të Mësuar në Universitetin e Edukimit të Mësuesve në Cyrih

Hyrje dhe struktura e librit

Njohuri bazë për mësuesit në arsimin e lartë

Është fakt i njohur që pedagogët në arsimin e lartë, përveç përfshirjes në mësimdhënie, janë edhe kërkues e studjues. Po kështu, një pjesë e tyre punojnë në kohë të pjesëshme në kompani të ndryshme. Kalimi nga njëri rol tek tjetri ka përparësitë e veta, por shpeshherë, kufizon kohën që ata duhet t'i kushtojnë mësimdhënies. Gjendja rëndohet më tej nga fakti që, sot, mënyra tradicionale e mësimdhënies po sfidohet nga kompetencat profesionale që janë të nevojshme në botën e sotme të punës, që ndryshon me shpejtësi. Ky botim merr parasysh këto rrethana dhe në të njëjtën kohë ofron orientimin dhe udhëzimet e duhura për mësimdhënien dhe të mësuarit në arsimin e lartë. Sigurisht nuk bëhet fjalë për një libër që do të ofrojë udhëzime të plota dhe të detajuara për të gjithë larminë e situatave të mësimdhënies, por për një përzgjedhje temash që vlerësohen si themelore për një mësimdhënie dhe të mësuar të efektshëm.

Pyetjet e mëposhtme mundësojnë të kuptuarit e idesë qendrore të këtij libri: Për çfarë kanë nevojë pedagogët e rinj, që janë ekspertë në fushën e tyre profesionale, për të mbijetuar në vitin e tyre të parë të mësimdhënies në arsimin e lartë? Realiteti tregon se ata priren të përqëndrohen tek përvoja e tyre teknike. Ata përpiqen të bëhen ekspertë në fushën e tyre të studimit dhe të përfshihen edhe në kërkime studimore. Ne shpresojmë që këta ekspertë profesionalë do të arrijnë të investojnë më shumë kohë dhe përpjekje për mësimdhënien gjatë karrierës së tyre në arsimin e lartë.

Kontributi i këtij libri qëndron në përqëndrimin e vazhdueshëm në idetë themelore për mësimdhënien dhe të mësuarit dhe ofron udhëzime, mundësisht më të mirat, konkrete dhe praktike për pedagogët e rinj nga fusha të ndryshme lëndore. **Strategjitë e mësimdhënies të paraqitura këtu synojnë të rritin të mësuarit e studentëve.** Libri përpiqet të marrë parasysh edhe kërkesat e përsëritura të pedagogëve për këshilla dhe udhëzime konkrete, të pavarura nga veçoritë specifike të një vendi ose të një institucioni të caktuar të arsimit të lartë. Ky botim duhet t'i shërbejë trajnimit të mësuesve të arsimit të lartë dhe do të ndihmojë, veçanërisht pedagogët e sapoemëruar, për të fituar vetë e në mënyrë të pavarur aftësitë dhe njohuritë e nevojshme.

Si pikënisje e këtij libri, shërben Kurrikula për Çertifikatën e Studimeve të Avancuara në Mësimdhënie në Arsimin e Lartë në Zvicër. Aktualisht, përmes këtij programi, janë trajnuar më shumë se 500 pedagogë nga lëndë të ndryshme, duke përfshirë këtu edhe doktorë, fizioterapistë, juristë, specialistë të pedagogjisë, inxhinjerë mjedisorë, pedagogë të kolegjeve të artit, gjuhëtarë dhe matematikanë. Vlerësimet e tyre vërtetojnë nevojën për qasje të bazuara në shkencë dhe ndihmuan në përcaktimin e kornizave të këtij libri.

Mësimdhënia në arsimin e lartë kërkon të reflektosh për çfarë duhet të jenë të aftë të bëjnë dhe të dijnë studentët në përfundim të diplomimit të tyre. Ndërkohë që mësuesit fillojnë të mendojnë për formulimin e detyrave dhe për provimet për studentët pothuajse në përfundim të modulit, studentët, shpeshherë, duan të dinë që në fillim kriteret e vlerësimit të tyre. Në fakt, ajo që testohet ndikon shumë në drejtimin e vëmendjes së studentëve dhe në të mësuarit e tyre gjatë semestrit. Në praktikë, planifikimi i një programi mësimor është një qark i mbyllur, pasi, në thelb, rezultatet e pritshme të të mësuarit, format e vlerësimit dhe metodat e mësimdhënies dhe të të mësuarit duhet të jenë në koherencë të plotë.

Struktura e librit

Mënyra si ne e kuptojmë sot edukimin me në qendër studentin dhe edukimin e orientuar kah kompetenca në arsimin e lartë, kërkon që planifikimi i njësisë mësimore të fokusohet fillimisht në mënyrën si duhet të formulohen rezultatet e pritshme të të mësuarit. Pra, nuk i kushtohet shumë vëmendje asaj që duhet të ofrojë mësuesi, por objektivave të duhur për të mësuarit e studentëve. Në një hap të dytë, përzgjidhet një formë e përshtatshme vlerësimi, që do t'i japë mësuesit mundësinë të përcaktojë shkallën e arritjes së rezultateve të pritshme të të mësuarit, të formuluar më parë. Pyetjet që lidhen me metodat e përshtatshme të mësimdhënies mund të shtrohen në një hap të tretë: Si mund të mbështeten studentët në zhvillimin e njohurive, aftësive dhe qëndrimeve? Këtu duhen mbajtur parasysh, në mënyrë të veçantë, idetë e fundit në fushën e psikologjisë që pranojnë mënyrat origjinale në të cilat mësojnë studentët. Në fakt, në këtë libër pasqyrohet e njejta vijimësi hapash me ato që rekomandohen për planifikimin e një njësie mësimore.

Kapitulli i parë na njeh me qasjet bashkëkohore për mësimdhënien dhe të mësuarit në arsimin e lartë. Ai përshkruan filozofinë dhe ofron edhe kuadrin për temat që vijnë. Kapitulli i dytë merret me përcaktimin e rezultateve të pritshme të të mësuarit për një arsim të orientuar kah kompetenca. Kapitulli i tretë hedh dritë mbi rëndësinë e thjeshtimit të kompleksitetit dhe të sasisë së përmbajtjes që duhet të mbulohet, gjë që lidhet ngushtë me mënyrën e formulimit të objektivave të të mësuarit. Kapitulli i katërt përshkruan format e vlerësimit dhe ndikimin e tyre në planifikimin e kursit. Kapitulli i pestë dhe i fundit trajton organizimin e të mësuarit që do të mbështesë zhvendosjen nga mësimdhënia tek të mësuarit. Në një shoqëri të bazuar në dije, të mësuarit gjatë gjithë jetës kthehet në domosdoshmëri. Për pasojë, kompetenca të tilla si të mësuarit e vetdrejtuar dhe në bashkëpunim duhet të jenë pjesë përbërëse e procesit të mësimdhënies dhe të mësuarit.

Përqendrimi tek të mësuarit e studentit

Të përqendrohesh në të mësuarit e studentit kërkon që mësuesit në arsimin e lartë të kuptojnë bazat e teorive të të mësuarit. Në këtë këndvështrim, çdo pedagog bëhet edhe ekspert lëndor edhe i procesit të të mësuarit. Sa më shumë që këta mësues të merren me risitë e mësimdhënies dhe me presionin për të përdorur mediet e reja, aq më shumë vlerë marrin këto ide. Në fakt, pritshmëritë e larta për ndryshimet rrënjësore që priten të sjellë media e re për të mësuarit e studentit do të çojnë, me siguri, edhe në zhgënjime të mëdha. Pavarësisht nga rrjetat mbarëbotërore, të mësuarit elektronik, aplikacionet e të mësuarit, programet, MOOCs (kurset masive të hapura online) etj., truri njerëzor, domethënë instrumenti ynë i të

menduarit dhe i mbajtjes mend, pak mund të ketë ndryshuar në harkun kohor disa mijëra vjeçar. Të mësuarit ende ndodh përmes strukturave të qelizave nervore në tru dhe shfaqet në biologjinë e trurit. Neurobiologu gjerman Manfred Spitzer përdor pamjen e një peisazhi dimri për të shpjeguar këto procese mendore. Një person që ecën përmes borës lë një gjurmë në të. Kjo gjurmë duhet të përdoret shpesh për të parandaluar zhdukjen e saj pas një rreshje të re bore. E njejta gjë zbatohet në procesin e të mësuarit. Për të ruajtur gjurmët në kujtesë një person duhet ta lidhë atë me një përmbajtje të cilën e përdor në mënyrë të përsëritur. Kjo është rruga e vetme që siguron ruajtjen e gjurmës kur shtohen informacione të reja.

Në kundërshtim me opinionin e zakonshëm, pengesë për të mësuarit është vetë sistemi njerëzor i kujtesës dhe jo metoda e paraqitjes. Të mësuarit do të thotë edhe kohë për të ushtruar, të lidhësh lloje të ndryshme përmbajtjeje me njëra-tjetrën dhe t'i zbatosh ato në probleme specifike. Kjo mund të bëhet pak a shumë në mënyrë inteligjente, por faktorët që e kufizojnë atë (koha, sasia e materialit mësimor dhe kompleksiteti i tij) qëndrojnë. Aftësia e qenieve njerëzore për të thithur dhe për të përpunuar informacionin nuk ka ndryshuar shumë gjatë mijëvjeçarëve të fundit. Kjo do të thotë që pakësimi i përmbajtjes qëndron si një sfidë themelore për mësuesit: çfarë vlen të mësohet dhe për sa kohë do të jetë e vlefshme ajo? Çfarë mund dhe çfarë duhet të lihet jashtë? Mbi të gjitha, duhet pranuar që në disa rrethana, është e nevojshme të harrohet ajo që kemi mësuar, për të mos vazhduar me përdorimin e rutinave të vjetra kur është e nevojshme të gjenden rrugë të reja. Gjithsecili është i vetëdijshëm për problemin që lidhet me një program të përditësuar: ne vazhdojmë me zakonet e të njejtës lëvizje të mausit, megjithëse butoni që lidhet me të është zhvendosur nga e majta në të djathtë. Në kushtet e risive të vazhdueshme, forca e zakonit na bën të dështojmë në mënyrë të mjerueshme.

Ne po mbytemi në informacion ndërkohë që vuajmë për dije (Rutherford, D. Rogers, bordi i drejtorëve të bibliotekës, Yale, 1985).

Vetëm rritësit e neuroneve, qeniet njerëzore të ndryshuara gjenetike ose çipet kompjuterike të futura tek ne mund të ndryshojnë rrënjësisht modelet njerëzore të të mësuarit. A është e dëshirueshme një gjë e tillë, a është ajo e mundur teknike apo është e pashmangshme ende nuk janë bërë tema diskutimi të kohës ose të një të ardhmeje të afërt në arsimin e lartë.

Ky botim është rezultat i bindjes së botuesit se një pedagog që është i pajisur me vetëdijen, njohuritë dhe aftësitë e nevojshme dhe me përpjekje të arsyeshme mund të trajtojë me sukses sfidat e sotme të mësimdhënies në arsimin e lartë.

1 Mësimdhënia në arsimin e lartë e rishikuar - zhvendosja nga mësimdhënia tek të mësuarit

Kapitulli në vijim ofron një pamje të përgjithshme të zhvillimeve aktuale në shoqëri dhe të institucioneve të arsimit të lartë, në këndvështrimin e përshtatshmërisë së tyre me mësimdhënien e përditshme. Informacioni i paraqitur këtu shpjegon rishfaqjen në kohët e fundit të koncepteve të tilla, si: kompetencat, standardet, të mësuarit e vetregulluar, mundësia për punësim dhe zhvendosja nga mësimdhënia drejt të mësuarit në arsimin e lartë.

1.1 Mësimdhënia në arsimin e lartë në dritën e Procesit të Bolonjës

Rëndësia shoqërore e arsimit të lartë ka ndryshuar rrënjësisht në dekadat e fundit. Institutet e mëparshme elitare, të cilat ishin të mundshme vetëm për pak njerëz, sot janë kthyer në qendra trajnimi për shumë studentë. Hapja e arsimit të lartë dhe rritja e lëvizshmërisë në një botë të globalizuar ka çuar në rritjen e dukshme të heterogjenitetit të trupës studentore. Ndryshimet në vendin e punës kanë rritur kërkesën për njerëz me arsim të lartë. Veprimtaritë intensive në fushën e njohurive po zëvendësojnë industrinë tradicionale, duke ndryshuar edhe kërkesat e punës. Nën titullin "Aftësitë e shekullit XXI", janë bërë përpjekje për të përcaktuar edhe kompetencat e nevojshme për botën e re (OECD 2018, Care et al. 2018, shih tabelën 1):

MËNYRAT E TË MENDUARIT <ul style="list-style-type: none">• aftësia krijuese dhe mojtivimi• të menduarit kritik, zgjidhja e problemit, vendimmarrja• të mësuarit për të mësuar	MJETE PËR TË PUNUAR <ul style="list-style-type: none">• aftësia për informacion• teknologjia e informimit dhe e komunikacionit
MËNYRAT E TË PUNUARIT <ul style="list-style-type: none">• komunikimi• bashkëpunimi (puna në ekip)	MËNYRA E TË JETUARIT NË BOTË <ul style="list-style-type: none">• qytetaria lokale/globale• jeta dhe karriera• përgjegjësia vetjake dhe shoqërore (këtu përfshihet edhe kompetenca kulturore)

Tabela 1. Kuadri për aftësitë e shek. XXI (sipas Care et al. 2018).

Në këtë kontekst duhet kuptuar edhe Procesi i Bolonjës. Shtysë për procesin e Bolonjës shërbeu vizioni ambicioz për të kthyer Evropën në zonën ekonomike më konkurruese, më

dinamike dhe të bazuar në shkencë. Për të bërë realitet këtë vizion, në vitin 1999 u nënshkrua Deklarata e Bolonjës për reformat mbarë Evropiane. Që nga ajo kohë, pothuajse 50 shtete Evropiane i janë bashkuar procesit të reformimit. Shtyllat kryesore të Procesit të Bolonjës janë:

- ristrukturimi i kurseve të diplomave (Baçelor/Master/Doktoraturë);
- transparenca, përputhshmëria dhe njohja e ndërsjellë e krediteve të kursit në të gjitha vendet Evropiane (SETK - Sistemi Evropian i Transfesimit të Krediteve, ngarkesa e punës, kompetencat);
- sigurimi i cilësisë në arsimin e lartë (KEK - Kuadri Evropian i Kualifikimeve/KKK - Kuadri Kombëtar i Kualifikimeve);
- përputhja e arsimit të lartë me zhvillimet aktuale dhe e të ardhmes së pritshme, në një ekonomi të globalizuar e të bazuar në dije (të mësuarit gjatë gjithë jetës, mundësia e punësimit, lëvizshmëria, digjitalizimi).

Përqëndrimi në aftësinë e punësimit dhe kompetencat nuk janë çështje që pranohen si të mirëqena dhe pa u diskutuar. Sot pranohet gjerësisht rritja e hendekut ndërmjet njohurive të ofruara në arsimin e lartë dhe mangësive që studentët tregojnë në zbatimin e tyre. Raporti i zbatimit të Procesit të Bolonjës, i vitit 2015, tregon progres në fushën e zbatimit të gjerë të harmonizimit të strukturës së arsimit të lartë. Megjithatë, raporti u referohet edhe ndryshimeve të rëndësishme në fushën e cilësisë ndërmjet institucioneve pjesëmarrëse të arsimit të lartë dhe vendeve që pengojnë lëvizjen e studentëve dhe nuk njohin kreditet akademike në baza të njejta (Komisioni Evropian/EACEA/Eurydice 2015).

Vetëdija për ndikimin e Procesit të Bolonjës në mësimdhënien e arsimit të lartë, me riorientimin e fuqishëm të saj drejt pedagogjisë me në qendër studentin, ende mungon në shumë vende. Shumë prej vendeve e kanë përfshirë në dokumentet e tyre zyrtare mësimdhënien me në qendër studentin si parim drejtues. Po kështu, pa dyshim, pranohet edhe detyrimi për të prodhuar dokumente për rezultateve të mësuarit, për trajnimin e mësuesve, për anëtarët e fakulteteve të arsimit të lartë dhe për modulet e vlerësimit të studentëve (Komisioni Evropian/EACEA/Eurydice 2015, fq. 73). Megjithatë, duket se ende ka shumë rrugë për t'u bërë, derisa politika të zbatohet si praktikë e qëndrueshme. Idetë tradicionale shpeshherë kushtëzojnë reflektimet për mënyrën e organizimit të mësimdhënies në institucionet e arsimit të lartë. Përveç kësaj, edhe të menduarit për përzgjedhjen e materialeve mësimore, për konceptimin e mënyrës si të mbështetet të mësuarit e studentëve ende ndodhë rallë. Në kërret e mëposhtëm do të shqyrtojmë pikërisht mënyrën si do të trajtohen këto sfida në mësimdhënien e arsimit të lartë.

1.2 Realizimi - të mësuarit - mësimdhënia

Në traditën pedagogjike të vendeve gjermanishtfolëse, termi "didaktikë" ka të bëjë me shkencën e mësimdhënies dhe të mësuarit. Termi e ka origjinën në fjalën greke "didactos" dhe do të thotë "që mund t'u mësohet të tjerëve". Siç dëshmon dhe etimologjia e fjalës, këtu përfshihen të gjithë përbërësit bazë të mësimdhënies dhe të mësuarit në arsimin e sotëm të lartë:

- veprimtaria e mësimdhënies;

- përzgjedhja e përmbajtjes që duhet të mësohet nga studenti;
- burimet e mësimdhënies, p.sh. metodat dhe media;
- të kuptuarit e shkollës dhe të klasës si hapësira dhe mjedise sociale, por edhe të mësuarit.

Në terminologjinë e Bolonjës, thelbi mund të përfshihet në trekëndëshin "realizimi - të mësuarit - mësimdhënia" (shih González & Wagenaar 2003). Duke ndjekur këtë skemë, arsimi i lartë bashkëkohor duhet të fillojë të marrë në shqyrtim "realizimin" dhe vetëm në fund të merret me pyetjet për "mësimdhënien" (shih tabelën 2). Kjo do të thotë se fitimi i njohurive, i aftësive dhe i qëndrimeve nuk është qëllim në vetvete, por gjithnjë i lidhur me atë që shoqëria dhe bota e punës kërkojnë nga të diplomuarit. E thënë thjesht, studentët duhet të pajisen me aftësinë që të përballojnë jetën në shoqërinë moderne dhe të jenë pjesëmarrës dhe bashkautorë të progresit shoqëror. Nga ajo që realizohet dhe shfaqet, mund të nxirret edhe përfundimi për nevojat e të mësuarit dhe për mundësinë e realizimit të tij. Vetëm atëherë, në hapin e fundit, duhet të shqyrtohet planifikimi ose ideimi i mësimdhënies së duhur.

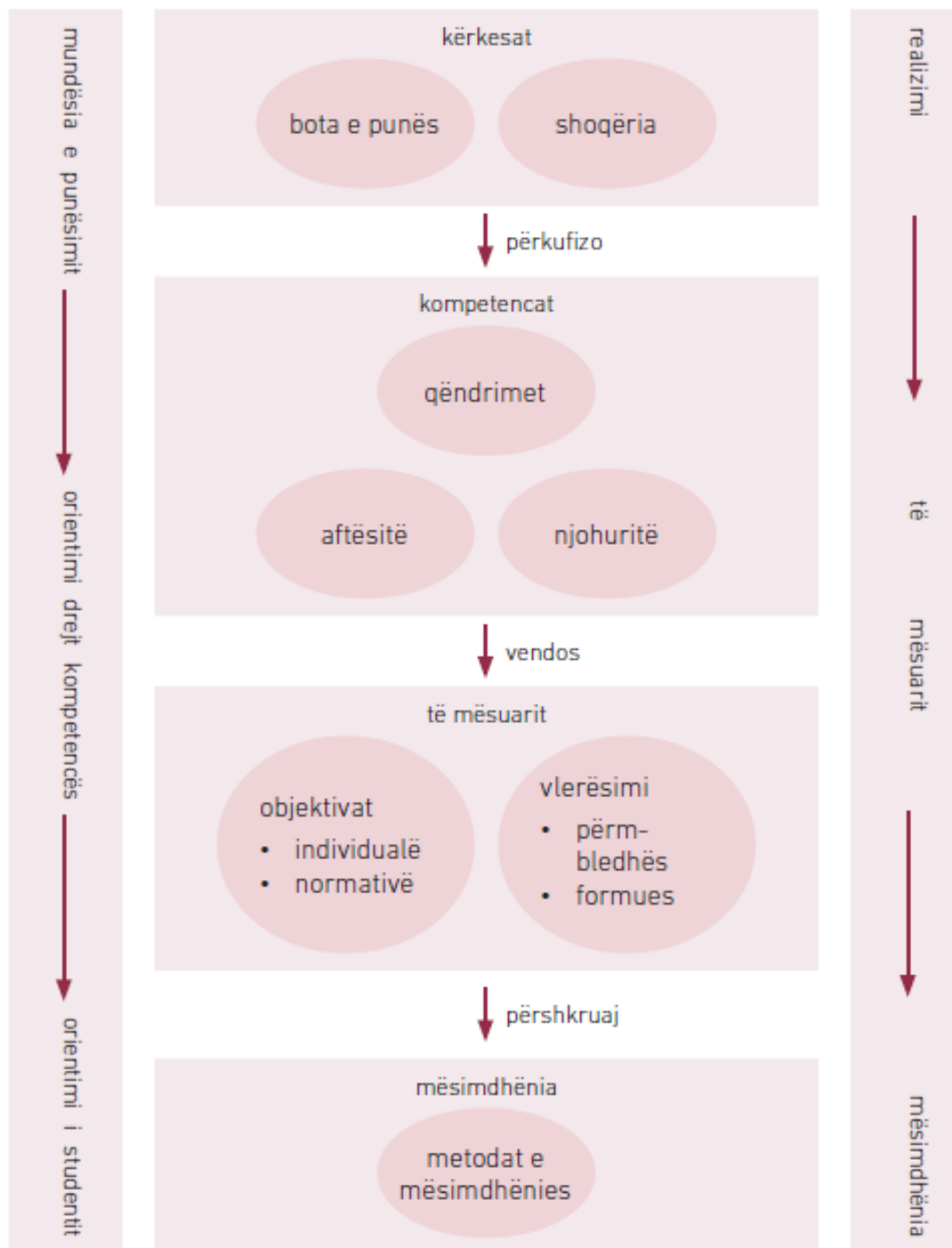


Tabela 2. Marrëdhëniet ndërmjet kërkesave shoqërore, objektivave të të mësuarit dhe metodave të mësimdhënies.

Diskutimet e sotme për atë që shoqëria pret nga institucionet e arsimit të lartë karakterizohen nga fjalë që sot janë bërë popullore, si: digjitalizimi, globalizimi, konkurrenca, qëndrueshmëria, mbingarkesë informacioni, shoqëria e dijes dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës (shih Schuetze & Wolter 2003; Rychen & Salganik 2003). Një ndër raportet më të diskutuar për këtë çështje është Raporti Delors i UNESCO-s për arsimin në shekullin XXI, me titull "Të mësuarit: thesari që përmban 1996)". Megjithëse konceptet "globalizim" dhe "shoqëri e dijes" janë debatuar dhe interpretuar edhe në mënyrë kundërshtuese, ekziston

marrëveshja që tranzicioni nga shoqëria industriale në një shoqëri të dijes, të digjitalizuar dhe konkurruese në nivel global ka pasojë afatgjatë për sistemin arsimor. Në fjalët e Webler (2004, fq. 17):

Pakësimi drastik i njohurive të gjysmës së jetës - me përjashtim të bazave thelbësore të dijes kontekstuale dhe të njohur (dija e qëllimshme) - ka çuar në zhvlerësimin (relativ) të dijet së pastër faktike dhe në çmuarjen e menaxhimit të dijes, p.sh. aftësia për të zhvilluar, për të vendosur përparësitë dhe për të strukturuar njohuritë. Problem i njohur botërisht në lidhje me informacionin nuk është aq shumë rritja e përhershme e vëllimit që prodhohet dhe mundësohet elektronikisht, por mënyra si ta përdorësh atë. Kjo është arsyeja përse kompetencat, relativisht abstrakte, ndërlëndore po bëhen, gjithnjë e më shumë, të rëndësishme. Pavarësisht nga kritikizmi, kjo ka çuar në arritjen e një konsensusi në lidhje me zhvillimet aktuale të kërkesave profesionale, të përshkruara si një listë kompetencash. Këto mund të ndahen në katër grupe, për shembull, kompetencat e veçanta që lidhen me lëndën (mjeshtëria profesionale), kompetencat vetjake, kompetencat metodologjike dhe kompetencat shoqërore. Mësuesit duhet t'i transmetojnë këto tek studentët e tyre, t'i integrojnë në modulet e tyre dhe të rishikojnë kurset që ofrojnë në përputhje me to.

Ky zhvillim, larg mësimdhënies me në qendër përmbajtjen, drejt arsimit të orientuar kah kompetenca përmbledhet në shprehjen "zhvendosje nga mësimdhënia tek të mësuarit" (Webler 2004, fq. 24; Kriz et al. 2014) Të kuptuarit e ri të praktikës së arsimit të lartë kërkon nga mësuesit të mos vënë theksin më tek mësimdhënia. Qendra e vëmendjes tani bëhet rritja, në maksimumin e mundshëm të të mësuarit të studentëve. Kërkimet për të mësuarit e mbështesin këtë ndryshim këndvështrimi (shih McCown & Snowman 2004; Bransford et al. 2000; Jensen 2004; Eysenck & Keane 2015). Më tej, kërkimet neuropsikologjike dëshmojnë qartë se transferimi i njohurive në stilin tradional të mësimdhënies me anë të leksionit, çuditërisht po humbet vlefshmërinë e tij (Baddeley et al. 2010).

1.3 Drejt një kulture të re të mësimdhënies dhe të mësuarit

Në dritën e teorive të sotme të të mësuarit dhe të kompetencave të nevojshme në botën e punës në një shoqëri që bazohet tek dija, ekspertët, në përgjithësi, ndajnë mendimin se të mësuarit e suksesshëm ndodh kur (Huba & Freed 2000, fq. 33):

- të mësuarit harmonizohet me përvojën dhe njohuritë paraprake të studentit;
- ofrohen shanse për të ndërthurur njohuritë;
- njohuritë nuk transferohen në mënyrë pasive nga një person tek një tjetër, por fitohen në mënyrë të pavarur dhe aktive në një kontekst praktik;
- studenti zbulon vetë përmbajtjen dhe faktet dhe i përforcon ato gjatë diskutimit në grup;
- detyra kërkon zgjidhje problemi, plane veprimi. Zgjidhja e problemit dhe të mësuarit drejtohen kah problemet komplekse dhe origjinale;
- mundësohet kohë e mjaftueshme për mendim dhe praktikë të pavarur. Të mësuarit e efektshëm është pothuajse i pamundur nën presionin e kohës;

- studimit të pavarur i jepet përparësi dhe ai vlerësohet si proces që ndodh gjatë gjithë jetës.

Kjo kulturë e re ushtron ndikimin e vet në fushën e mësimdhënies:

- Mësimdhënia përqendrohet tek studenti aktiv që shpenzon kohën e mundshme për të mësuarit e pavarur (p.sh. koha për detyrën) dhe fiton njohuri të reja përmes përfshirjes dhe hyrjes në diskutime me studentët e tjerë.
- Mësuesi siguron materiale dhe sugjeron metoda, duke e parë veten kryesisht si moderator dhe trajner që organizon punën me grup, punën individuale dhe proceset e të mësuarit.
- Përveç praktikës tradicionale të mësimdhënies, sot, gjithnjë e më shumë përdoret media e re në klasë, për të nxitur veprimtarinë e pavarura të studentëve dhe për të lehtësuar përshtatjen e larmisë së tyre.

Duke marrë parasysh çfarë thamë më sipër, duket më e arsyeshme që të vëmë theksin më shumë tek të mësuarit në arsimin e lartë në vend të mësimdhënies në arsimin e lartë. Tabela 3 më poshtë tregon dy qëndrime thellësisht të ndryshme për mësimdhënien e arsimit të lartë. Në të majtë, diagrama i referohet formatit tradicional të leksionit, që përqendrohet në transferimin e njohurive dhe në të cilin vetë mësuesit janë në qendër të vëmendjes. Në anën e djathtë, ne vëmë re idenë e studentëve të pjekur dhe të pavarur, të cilët vendosin vetë për objektivat e të mësuarit të tyre dhe për mënyrën si t'i arrijnë ato. Sot, përpjekjet në mësimdhënien e arsimit të lartë gjithnjë e më shumë drejtohen kah organizimi i të mësuarit që çon në zhvendosjen nga e majta në të djathtë. Një zhvendosje e tillë drejtohet kah qëllimi që të rritet efektshmëria e të mësuarit të studentëve dhe të fuqizohen kompetencat lëndore dhe ato ndër-lëndore.

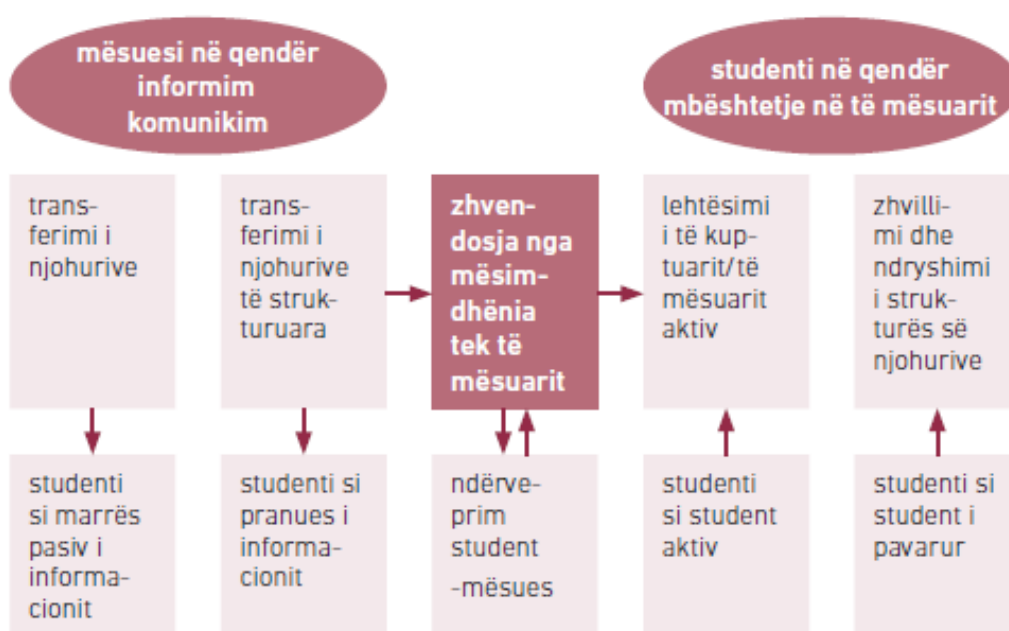


Tabela 3. Konceptet e mësimdhënies dhe rolet e ndryshme të studentëve dhe të mësuesve (sipas Rheinberg et al. 2001, fq. 336).

1.4 Mësimdhënia me në qendër studentin

Konceptet e ndryshme të mësimdhënies kanë ndikimet e tyre si tek mësuesit ashtu edhe te studentët. "Shumë studime kanë treguar se konceptet e mësuesve kanë ndikim të rëndësishëm dhe shpeshherë edhe formues në të mësuarit e sjelljes së studentëve. Studentët përshtaten ndaj të kuptuarit të mësimdhënies nga mësuesit (edhe të testuesve) dhe, duke u bazuar në përvojën e tyre, ata, me shumë gjasa, zhvillojnë idetë e qëndrueshme për metodën më të përshtatshme për mësimdhënien dhe të mësuarit" (Rheinberg et al. 2001, fq. 338).

Mësuesit e arsimit të lartë, por edhe mësuesit në përgjithësi, priren të zbatojnë të njejtën sjellje të mësimdhënies dhe të mësuarit në klasat e tyre, me të cilën ata janë shoqëruar gjatë arsimit të tyre. Suksesi i shkollës së tyre u ka mësuar se cila është sjellja që i ndihmoi ata të përparojnë përmes sistemit arsimor. Kjo është një ndër arsyet përse është kaq e vështirë të ndryshosh sjelljen e mësuesve. Njohja dhe vetëdija e modeleve të tilla të sjelljes, të brendësuar në vite, mund të jetë e dobishme për të krijuar një orientim të ri. Tabela 4 na jep një pamje të përgjithshme të veprimtarive të ndryshme të mësimdhënies/të mësuarit dhe të qasjeve të ndryshme të sjelljes që korrespondojnë me to, të ofruar nga Kember dhe Kwan (2000).

Alexander Renkel (1994) tërhiqte vëmendjen për konceptin e "njohurive të qëndrueshme" dhe përshkruante rezultatin e vëzhgimit të tij që *studentët kanë gjithnjë e më shumë njohuri, por janë gjithnjë e më pak të aftë t'i zbatojnë ato në praktikë* (shih Mandl & Reinmann 2006). Ky hendek ndërmjet njohurive dhe aftësive të zbatimit të tyre është zgjeruar me përdorimin e internetit. Sasia e jashtëzakonshme e informacionit të pranishëm ushtron presion mbi mësuesit e arsimit të lartë për të mbuluar përmbajtje gjithnjë e më të mëdha në mësimdhënien e tyre, gjë që çon në të mësuar sipërfaqësor nga studentët. Ky lloj të mësuarit sipërfaqësor nxit të mësuarit përmendësh dhe, në këtë mënyrë, anashkalon të kuptuarit, zbatimin dhe lidhjen e informacioneve shtesë me njohuritë dhe aftësitë tashmë të fituara (të mësuarit e thelluar). Sipas Viebahn (2004, fq. 75), të *mësuarit sipërfaqësor ndiqet nga studentët që besojnë se vlerësimi i arritjeve vë theksin tek ky lloj të mësuarit, pikërisht për shkak të mbingarkesës*. Që nga fillimi i Procesit të Bolonjës, studentët kanë kritikuar në mënyrë të përsëritur mbingarkesën që sjell modularizimi - procesi i ndarjes së kursit në disa module (me teste dhe detyra të vazhdueshme me shkrim). Në kreun 4, për vlerësimin, Feixas dhe Zimmermann diskutojnë për mënyrën e trajtimit të këtij problemi.

Fushat e veprimtarisë	Koncepti i mësimdhënies - Lidhja me të mësuarit	
	I orientuar kah studenti	I orientuar kah përmbajtja
Motivimi	Motivimi i brendshëm (interesat, lidhja me materialin)	Motivimi i jashtëm (kërkesat e kurrikulës, suksesi në provim)
Udhëzime	Orientimi në varësi të njohurive	Orientimi i materialit (theksi tek

Fushat e veprimtarisë	Koncepti i mësimdhënies - Lidhja me të mësuarit	
	I orientuar kah studenti	I orientuar kah përmbajtja
	paraprake (përvojat e mëparshme, të mësuarit përmes zbulimit)	materiali, të tilla si fletët e punës dhe literatura përkatëse)
Vlerësimi i arritjeve	Fleksibël; procedura vlerësimi me mundësi për përfshirjen e interesave individuale	Teste të shpeshta për të përcaktuar suksesin e të mësuarit; test i njëjtë për të gjithë
Përshtatja e mësimdhënies ndaj ndryshimeve individuale	Marrja parasysh e anëve të forta dhe e pikave të dobëta individuale	Pëmbushja e standardeve të përgjithshme të arritjeve, pa marrë parasysh dallimet ndërmjet individëve
Përdorimi i burimeve të përvojës në klasë	Përdorimi i përvojës së pasur të studentëve	Përdorimi i përvojës së mësuesit dhe i studimit të rasteve

Tabela 4. Klasifikimi në bazë të veprimtarisë dhe i qasjeve të ndryshme arsimore korresponduese (sipas Kember & Kwan 2000).

Të mësuarit e thelluar, ndryshe nga të mësuarit sipërfaqësor (të mësuarit përmendësh), përqendrohet në të kuptuarit dhe të zbatuarit. Studentët që praktikojnë të mësuarit e thelluar janë ata që:

- vlerësojnë të rëndësishme cilësinë e mësimdhënies;
- besojnë se kanë mundësi zgjidhjeje në lidhje me veprimtaritë e tyre të të mësuarit;
- i kanë të qarta objektivat mësimorë të lëndës dhe pritshmëritë e kërkuara (Viebahn 2004, fq. 75).

Elementet e mëposhtëm të çojnë në të mësuar të thelluar (Trigwell & Prosser 2006):

- mësimdhënia e orientuar kah studenti;
- kurrikula e orientuar kah rezultati;
- lehtësimi i përmbajtjes në kurrikulë.

Në kreun 2 diskutohen në mënyrë të hollësishme rezultatet e të mësuarit, ndërsa kreu 3 trajton çështjen e pakësimit të përmbajtjes në kurrikulë.

1.5 Mundësia e punësimit - orientimi kah kompetenca - orientimi nga studenti

Pjesa e mëparshme vuri theksin tek rëndësia e të mësuarit të studentit si pikënisje për ideimin e procesit të mësimdhënies dhe të mësuarit, ndërsa linja qendrore e arsimit të lartë bashkëkohor, d.m.th. orientimi kah kompetenca dhe mundësia e punësimit, trajtohen në pjesët në vijim.

1.6 Programet e degëve të arsimit të lartë të orientuara nga kompetenca

Fillimisht, synimi kryesor i Procesit të Bolonjës ishte të harmonizonte strukturat arsimore. Shpejt u pa se pa një marrëveshje në lidhje me kërkesat për përmbajtjen, do të ishte e vështirë të pranoheshin në mënyrë të ndërsjellë nivelet e kualifikimit.

Për rrjedhojë, u hartua Korniza e Kualifikimeve për Fushën e Arsimit të Lartë Evropian (KKFALE), të cilën vendet e ndryshme e zbatuan në formën e Kornizave Kombëtare të Kualifikimeve (KKK). Tabela 5 ilustron si ndryshojnë fushat e kompetencave (treguesit Dublin) në lidhje me zbatimin e njohurive dhe të kuptuarit, në nivelet Bachelori dhe Master. Treguesi vazhdon të jetë abstrakt. Ndryshe nga kjo, Projekti Tuning (González & Wagenar 2003) ndihmoi në arritjen me sukses të një marrëveshjeje për rezultate specifike të mësuarit më konkret në bazë disipline lëndore.

Kompetenca	Bachelor	Master
Zbatimi i njohurive dhe të kuptuarit	Studentët mund të zbatojnë njohuritë dhe të kuptuarit e tyre në një mënyrë që tregon qasje profesionale në punën ose profesionin e tyre dhe shfaqin kompetencat në mënyrë tipike, përmes formimit dhe mbrojtjes së argumenteve dhe zgjidhjes së problemeve në fushën e tyre të studimit.	Studentët mund të zbatojnë njohuritë, të kuptuarit dhe aftësitë e zgjidhjes së problemit në mjedise të reja e të panjohura, në kuadrin e konteksteve më të gjera (ose shumë lëndore), që lidhen me fushën e tyre të studimit.

Tabela 5. Treguesit Dublin (2016) për fushën e kompetencave të njohurive dhe të kuptuarit në programet Bachelori dhe Master.

Programet e arsimit të lartë duhet të konceptohen në bazë të profilit të kompetencave. Lidhja me jetën e përditshme është qendrore, veçanërisht në kolegjet teknike, ku kurset synojnë të përgatitin studentët për profesione të veçanta. Pikënisje duhet të jetë analiza e kërkesave profesionale nga këndvështrime të ndryshme, nga ai i punëdhënësve, i punëmarrësve, i të trajnuarve, ndërkohë që mbahet parasysh edhe politika arsimore. Lexuesit e interesuar mund

të gjejnë më shumë hollësi për procesin e hartimit të një kurrrikule të tillë profesionale duke vizituar adresat e mëposhtme:

- <http://www.dacum.org>
- <http://www.onetcenter.org/content.html>

Në tabelën 6 paraqitet një shembull i një profili kompetence, i zhvilluar në Qendrën për Mësimdhënie dhe të Mësuarit në Arsimin e Lartë, në Universitetin e Edukimit të Mësuesve në Zyrih. Profili i kompetencës është zhvilluar në bashkëpunim me pedagogë me përvojë në hartimin e kurrrikulave për studentët dhe është përdorur për të krijuar një Kurs Certifikimi për drejtues programi, përgjegjës për programet e arsimit të lartë në universitetet e shkencave të zbatuara. Ai përmban 15 pika të Sistemit Evropian të Transferimit të Krediteve (ECTS).

Fusha e kompetencës	Përshkrime
Kompetenca akademike bazë e mësimdhënies	Ju zotëroni aftësitë dhe njohuritë bazë për mësimdhënien në arsimin e lartë dhe i zhvilloni këto më tej në përputhje me nevojat tuaja.
Kompetenca e funksioneve	Ju i kuptoni kërkesat e lidhshme të punës suaj dhe i përdorni shanset e ofruara për zhvillimin e programeve të shkollës së lartë.
Kompetenca për menaxhimin e njohurive që lidhen me politikën arsimore	Ju jeni në gjendje të analizoni problemet konceptuale që lidhen me zhvillimin e programeve të arsimit të lartë dhe të gjeni e të zbatoni zgjidhjet e përshatshme.
Kompetenca për dizajnin	Ju jeni në gjendje të zhvilloni konceptet e mësimdhënies dhe të mësuarit për qëllimet e arsimit të lartë.
Kompetenca për menaxhimin e projekteve	Ju mund të planifikoni dhe të llogaritni burimet e nevojshme për programet e arsimit të lartë, në përputhje me parimet bazë të biznesit.
Kompetenca për vlerësimin	Ju mund të monitoroni cilësinë e programeve të arsimit të lartë dhe t'i rregulloni ato duke u bazuar në vlerësimin e studentëve dhe në kërkesat institucionale.

Fusha e kompetencës	Përshkrime
Kompetenca e lidershipit	Ju mund të frymëzoni palët e përfshira gjatë zhvillimit të programeve të arsimit të lartë, të komunikoni në mënyrë të efektshme dhe, nëse është e nevojshme, të delegoni punën.

Tabela 6. Shembull profili kompetence për drejtues programi, përgjegjës për programet e arsimit të lartë në universitetet e shkencave të zbatuara në Zvicër.

Një profil i tillë kompetence mund të shërbejë edhe si bazë për të pranuar (zyrtarisht ose jo) aftësitë e fituara në program. Megjithatë, kjo kërkon standarde specifike të pranuar (shih tabelën 7).

Standard	Niveli 1	Niveli 2
Ju jeni në gjendje të analizoni në mënyrë kritike konceptet e kursit dhe të shqyrtoni teoritë e mësimdhënies, të mësuarit dhe politikat arsimore.	Ju mund të identifikoni teoritë e përshatshme të mësimdhënies dhe të mësuarit dhe politikat arsimore për analizën e koncepteve të kursit.	Ju jeni në gjendje të analizoni në mënyrë kritike konceptet e kursit në një kontekst të dhënë.

Tabela 7. Standardet për fitimin e aftësive me tregues në dy nivele.

Ky shembull i thjeshtë ilustron që zhvillimi i profileve të kompetencës dhe i standardeve që bazohen në to kërkon përvojë të madhe. Në zhvillimin e profileve të tilla, shpeshherë është e këshillueshme të bashkëpunohet me specialistë lëndorë dhe ekspertë të zhvillimit të kurrikulës.

1.7 Kompetenca - një koncept i pa qartë

Termi "kompetencë" nënkupton aftësinë për të zgjidhur probleme në situata konkrete dhe të veçanta. Orientimi drejt kompetencës në institucionet e arsimit të lartë duhet të ndihmojë studentët të rrisin mundësitë e tyre për punësim. Koncepti i kompetencës është shoqëruar me diskutime dhe përcaktime kundërshtuese (Klieme et al. 2008; González & Wagenaar 2003; Rychen & Salganik 2001). Në përgjithësi, kompetencat janë një kombinim i njohurive, i aftësive dhe i përvojave që ndihmojnë në zotërimin e situatave komplekse. Kompetencat përfshijnë edhe elementë të motivimit, të tillë si vullneti për të zgjidhur një problem dhe këmbëngulja për të kapërcyer pengesat, toleranca në trajtimin e paqartësive ose të qenit optimist për mundësinë e gjetjes së një zgjidhjeje (shih tabelën 8). Duke cituar udhëzuesin e përdoruesit të ECTS (Sistemi Evropian i Transferimit të Krediteve (2015, fq.67):

"Korniza Evropiane e Kualifikimeve (KEK) përcakton kompetencat si aftësia për të përdorur njohuritë, aftësitë profesionale dhe aftësitë personale, shoqërore dhe metodologjike, në situata pune ose studimi dhe në zhvillime profesionale dhe personale. Në kontekstin e KEK, kompetenca përshkruhet nga pikëpamja e përgjegjësisë dhe autonomisë."

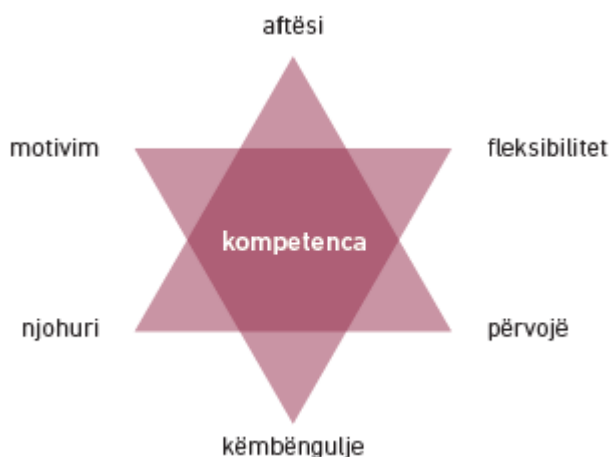


Tabela 8. Elementet e kompetencës.

Veprimet që bazohen në njohuri janë bërë shënjestër globale në programet e arsimit të lartë. Në fund të një programi, ju do të keni njerëz që, në mënyrë të pavarur ose në bashkëpunim me të tjerët, do të gjejnë rrugën e tyre në situata të pakontrolluara, të paqarta, komplekse dhe dinamike dhe, në të njëjtën kohë, në gjendje të zgjidhin problemet e reja me të cilat ndeshen.

1.8 Kompetencat themelore

Rritja masive e vëllimit të informacionit që ndodh në kohët e sotme, së bashku me pakësimin në progresion gjeometrik të kohëzgjatjes së vlerës së dijes së specializuar, të cilat sot janë pjesë e diskutimeve, po sjell edhe një zhvendosje të rëndësishme në mësimdhënien në arsimin e lartë. Përveç përçimit të njohurive lëndore, që vazhdojnë të jenë pjesë e rëndësishme e arsimit lëndor, ushtrimi në zgjidhjen e problemit dhe zhvillimi i zakoneve vetjake të studimit po bëhen gjithnjë e më të rëndësishëm. Si rrjedhojë e rritjes së kompleksitetit në fushën e kërkimit dhe të botës së punës, problemet mund të zgjidhen vetëm në bashkëpunim me njerëzit nga fusha të tjera lëndore. Për këtë arsye, kompetencat për të punuar në ekip, të tilla si: komunikimi, menaxhimi i konfliktit, fleksibiliteti, qëndrueshmëria dhe vetorganizimi, po fitojnë rol gjithnjë e më të madh. Këto kompetenca themelore duhet të fuqizohen dhe të ushtrohen në mënyrë të vazhdueshme; askush nuk mund të hamendësojë që studentët i zotërojnë ato.

Që nga prezantimi i idesë së orientimit drejt kompetencës në institucionet e arsimit të lartë, po theksohet më shpesh dallimi ndërmjet përvojës profesionale dhe kompetencave themelore. Përvoja profesionale lidhet me fitimin e njohurive, në mënyrën si ato ushtrohen tradicionalisht në institucionet e arsimit të lartë. Sot, kompetencat themelore (të quajtura kompetenca ndër-lëndore, kompetenca transversale ose aftësitë "soft"), krahas përvojës

profesionale, po kërkohen gjithnjë e më shumë dhe, për këtë arsye, është e nevojshme të zbatohen në të gjitha llojet e situatave. Shpeshherë, këto kompetenca ndahen në kompetenca metodologjike, kompetenca shoqërore dhe kompetenca vetjake (shih tabelën 9).

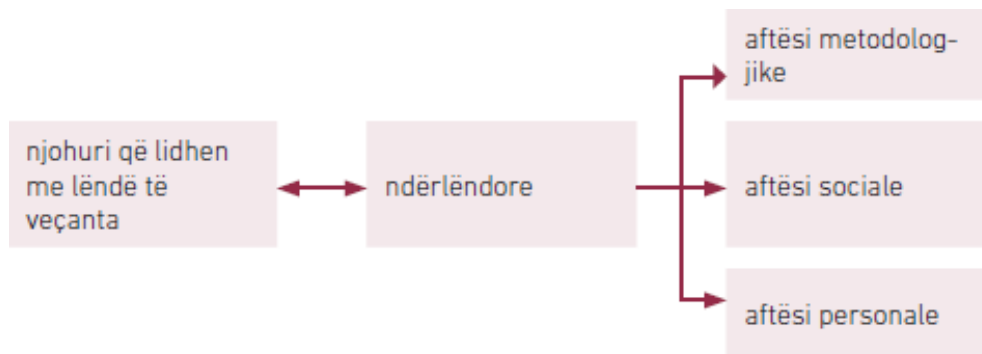


Tabela 9. Dallimi ndërmjet përvojës profesionale dhe kompetencave themelore.

Kompetencat metodologjike lidhen me njohuritë, aftësitë dhe shkathtësitë që bëjnë të mundur përmbushjen e detyrave dhe zgjidhjen e problemeve, përmes aftësisë për të përzgjedhur, për të planifikuar dhe për të zbatuar strategji të mundshme zgjidhjeje (Orth 1999). Ato përfshijnë:

- aftësitë gjuhësore (p.sh. anglishten për qëllime akademike, për shkrim shkencor, për teknika prezantimi);
- aftësitë e të menduarit (p.sh. transferimi nga teoria në praktikë, zgjidhje e problemeve komplekse);
- strategjitë e të mësuarit dhe të punuarit (p.sh. menaxhimi i projektit);
- aftësitë e teknologjisë së informacionit (p.sh. përdorimi i programeve të veçanta).

Kompetencat shoqërore lidhen me njohuritë, aftësitë dhe shkathtësitë që na japin mundësi të veprojmë si duhet në marrëdhëniet me qeniet e tjera njerëzore (Orth 1999). Ato përfshijnë:

- aftësitë për të bashkëpunuar (p.sh. aftësia për të punuar në ekip, për t'iu përshtatur roleve të ndryshme në grup);
- aftësitë për të komunikuar (p.sh. menaxhimi i heterogjenitetit, kompetenca e liderit);
- aftësitë për të zgjidhur konfliktet (p.sh. menaxhimi i bullizmit, i kundërshtimeve).

Kompetencat vetjake lidhen me njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet në të cilat shprehet këndvështrimi i individit për botën dhe ndaj punës (Orth 1999). Ato përfshijnë:

- menaxhimin e vetes (p.sh. menaxhimi i stresit, motivimi);
- vetëdijen etike (p.sh. ndjeshmëria gjinore, etika profesionale);
- identitetin (p.sh. koncepti për veten, aftësia për të qenë kritik ndaj vetes).

1.9 Zhvillimi i kompetencës

North et al. (2012) përdor modelin e shkallës për të ilustruar mënyrën e të kuptuarit të zhvillimit të kompetencës (shih tabelën 10). Zhvillimi i kompetencës është më shumë se njohja e fakteve. Është e rëndësishme të jemi të vetëdijshëm për mënyrën si krijohen njohuritë e reja, për shembull, duke lidhur informacionin e ri me atë që është mësuar. Rëndësia e praktikës, për të kaluar nga të diturit e diçkaje në të bërit, është shumë e madhe. Përveç pasjes së llojeve të duhura të aftësive, studentët duhet të kenë edhe vullnetin dhe motivin për të zbatuar atë çfarë kanë mësuar. Një ndër detyrat arsimore më sfiduese është të nxisësh dhe të mbështesësh ndryshimin e një qëndrimi. Kjo është madje, më e vështirë se të sjellësh një ndryshim në sjellje. Ai që është i aftë të analizojë në mënyrë të efektshme dhe të zgjidhë problemet në situata konkrete pune vlerësohet si kompetent. Nëse në këtë proces përfshijmë edhe standardet etike, do të kishim arritur, sipas North et al. (2012), statusin e një eksperti profesionist.

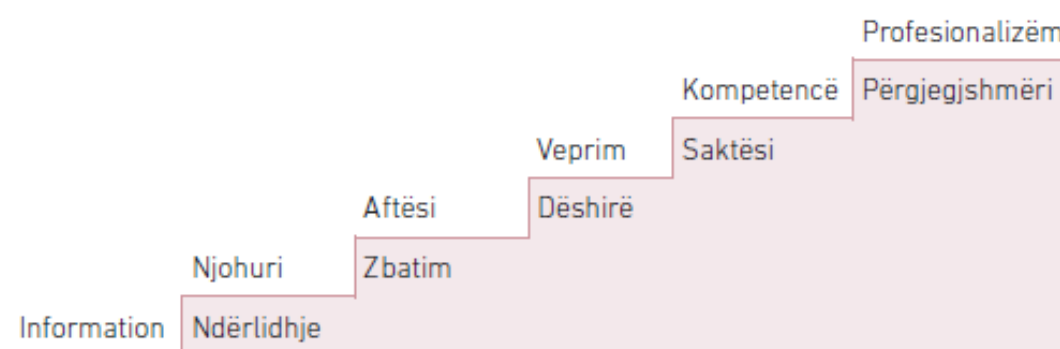


Tabela 10. Modeli i shkallës së kompetencave (sipas North et al. 2012).

Statusi i ekspertit është i vështirë për t'u arritur në një kurs normal; për ta arritur atë kërkohet përvojë e madhe praktike. Në këtë kuptim, transferimi i kompetencës, në kohën që mundësohet në universitete, arrin deri në një farë kufiri, sepse mungon koha e nevojshme për të fituar përvojën e duhur për të. Sipas North et al. (2012), të bëhesh ekspert do të thotë të kalosh nga një person që ka njohuri, përmes personit që është në gjendje të zbatojë njohuritë, për t'u bërë personi që zotëron të gjitha kompetencat e nevojshme. Personi që ka njohuri karakterizohet këtu si një person që ka pak njohuri teorike, pak përvojë praktike, por mungesë të strategjive komplekse të zgjidhjes së problemit. Personi që mund të zbatojë njohuritë, njeh fushën e tij të përvojës, mund të organizojë veprimet e tij dhe mund të zhvillojë në mënyrë intuitive strategjitë për zgjidhje problemi. Një ekspert zotëron përvojë të madhe praktike, kompetenca të forta për zgjidhjen e problemit dhe, përveç zotërimit në nivel të lartë të përvojës profesionale, ka edhe aftësi bindëse metodologjike. Termi "standard" shpeshherë përdoret për të treguar pikërisht këtë zhvillim kompetence. Standardi nënkupton shprehjen e një kompetence të veçantë sipas një kriteri të caktuar. Siç është vënë në dukje më parë, standarde të tillë përcaktohen në kontekstin e Kornizës Kombëtare të Kualifikimit (KKK). Këtu është e rëndësishme të vëmë në dukje se kompetenca mund të fitohet vetëm nëse trajtohen faktet. Kompetencat lëndore dhe ndërlëndore varen në mënyrë të ndërsjellë nga njëra-tjetra. Kjo do të thotë që, për të fituar dhe për të mësuar kompetencat, duhet të garantohen kushtet e nevojshme për të mësuar, p.sh. të mësuarit përmes problemit,

të mësuarit përmes studimit të rasteve, të mësuarit përmes lojërave simuluese ose përmes të menduarit projektues.

Ideimi i organizimit të mësimdhënies së orientuar nga kompetenca në arsimin e lartë do të thotë që studentëve t'u ofrohen mundësitë për të zbatuar njohuritë e tyre. Mësimdhënia e orientuar nga kompetenca në arsimin e lartë ka si pikë referimi kryesisht orientimin kah rezultati: cilat njohuri, aftësi dhe qëndrime duhet të jenë në gjëndje të demonstrojnë studentët në fund të njësisë mësimore?

Kjo nuk do të thotë që çdo objektiv mësimor duhet të formulohet si një kompetencë, por së bashku me objektivat e tjerë mësimorë ai, në fund të fundit, duhet të mbështesë fitimin e kompetencës së veçantë. Siç vëmë re në tabelën 10, dhënia e njohurive është pjesë e procesit të mësimdhënies, për të cilin mund të jetë i dobishëm edhe leksioni, si një ndër strategjitë e mësimdhënies. Meqë kompetencat janë komplekse, nuk mund të presim që rezultati i të mësuarit për çdo mësim të veçantë të jetë një kompetencë.

Mësimdhënia e duhur dhe formatet e të mësuarit duhet të përzgjidhen në varësi të rezultateve të të mësuarit. Koherenca ndërmjet objektivave të të mësuarit, metodave të mësimdhënies/të mësuarit dhe formave të vlerësimit është shumë e rëndësishme. Për shembull, testet me zgjedhje të shumëfishta duken jo të përshtatshëm për të shqyrtuar aftësitë bashkëpunuese ndërlëndore. Për shkak të kërkesave ndaj studentëve, është bërë e nevojshme të rishikohen të gjitha format tradicionale të vlerësimit (Care et al. 2018). Kreu 4 nga Feixas dhe Zimmermann ofron material shtesë për këtë çështje.

1.10 Role të reja për mësuesit dhe studentët

Për të shtruar rrugën për orientimin drejt kompetencave, si dhe për një orientim më të fuqishëm drejt procesit të të mësuarit të studentëve është e nevojshme të qartësohen rolet e studentëve dhe të mësuesve. Kur një aktore dëshiron të luajë një rol të caktuar në një dramë, asaj i duhet të mësojë përmendësh skenarin e përcaktuar, të veshë një kostum të veçantë dhe të luajë sipas udhëzimeve të regjizorit. Në kuadër të këtyre kufizimeve kontekstuale, aktorja është e lirë të interpretojë dhe të shfaqë rolin e saj. Megjithatë, nëse ajo largohet shumë nga roli i përcaktuar dhe sjellja e saj nuk përputhet me pritshmëritë e spektatorit, rrezikon të mos duartroket dhe madje të kundërshtohet. Për këtë arsye, tensioni ndërmjet pritshmërisë së rolit dhe interpretimit të rolit përcaktojnë, në mënyrë të vazhdueshme, sjelljen e saj aktoriale. Për më tej, rolet e aktorëve kryesorë në një dramë lidhen dhe harmonizohen me njëri-tjetrit. Në këtë mënyrë, për t'i dhënë formë një drame, aktorët dhe aktoret duhet t'i përgjigjen njëri-tjetrit.

Me rishikimin e mësimdhënies, kanë ndryshuar edhe pritshmëritë për rolet e caktuara të pjesëmarrësve kryesorë. Për shembull, nga studentët pritet të rrisin pjesëmarrjen e tyre aktive në klasë, të marrin më shumë përgjegjësi për të mësuarit e tyre dhe të ndërtojnë rrjete të komuniteteve të të mësuarit. Nga mësuesit pritet, përveç të tjerash, të bëjnë më pak leksion dhe të nxisin të mësuarit pjesëmarrës tek studentët (duke marrë rolin e trajnerit të të mësuarit). Megjithatë, në kuadër të këtij orientimi të ri të mësimdhënies dhe të mësuarit në

arsimin e lartë, shpresat shpeshherë qëndrojnë të pa qarta ose nuk komunikohen si duhet, gjë që mund të çojë në lindjen e keqkuptimeve ndërmjet mësuesit dhe studentëve.

Shpjegimi i mësipërm e bën të qartë kërkesën për një ndryshim në sjelljet e rolet e mësuesve dhe studentëve. Kjo do të thotë që nuk mjafton vetëm trajnimi i mësuesve: edhe studentët duhet të përgatiten për ndryshime në kushtet e studimit. Në kuptimin pozitiv, të mësuarit po bëhet gjithnjë e më shumë një dialog që mund të ketë sukses vetëm nëse në të marrin pjesë të dyja palët. Përveç edukimit të vazhdueshëm për pedagogët, është e rëndësishme që edhe studentëve t'u bëhen të ditura pritshmëritë e ndryshuara që në leksionet e hyrjes në semestrin e parë. Kjo mund të zgjidhet edhe me anë të një broshure të vogël, në të cilën paraqiten dimensionet më të rëndësishme të të mësuarit dhe të mësimit cilësor në arsimin e lartë, së bashku me atë që pritet prej studentëve dhe mësuesve në këtë drejtim (shih tabelën 11). Duke shpërndarë broshurën tek të gjithë mësuesit dhe studentët, bëhet më transparent edhe kontributi që pritet nga mësuesit dhe studentët, dhe rritet edhe përgjegjshmëria dhe theksi për rëndësinë e mësimit dhe të mësuarit. Një kopje e kësaj broshure vendoset në ballinën e librit që të mund të përdoret si model për shumëfishim.

Si student, ju ...	Dimensionet e mësimit dhe të mësuarit cilësor në arsimin e lartë	Si mësues, ju ...
<p>... formuloni rezultatet Tuaja të të mësuarit. Ju mund t'i lidhni këto rezultate me njohuritë dhe aftësitë Tuaja. Ju e kuptoni rëndësinë e rezultateve të pritshme dhe i njihni mundësitë tuaja për t'i transferuar ato në praktikë.</p>	<p>Përcaktimi, formulimi, justifikimi dhe renditja e objektivave të të mësuarit</p>	<p>... formuloni rezultatet e pritshme të të mësuarit që kanë kuptim për studentët tuaj. Ju zbuloni njohuritë paraprake të studentëve për të bërë lidhjet e duhura ndërmjet njohurive ekzistuese dhe njohurive të reja. Ju jeni ekspert në fushën Tuaj profesionale dhe njihni temat e konceptet kryesore si dhe proceset në fushën Tuaj lëndore. Ju përzgjidhni ato rezultate dhe përmbajtje që zhvillojnë të kuptuarit dhe lehtësojnë të mësuarit.</p>
<p>... bëheni student aktiv dhe i vet-drejtuar. Ju mësoni në mënyrë të pavarur dhe merrni pjesë aktive në procesin e të mësuarit. Ju vendosni lidhjet ndërmjet asaj që duhet të mësoni dhe asaj që dini. Ju zhvilloni strategji për të</p>	<p>Ideimi i organizimit të të mësuarit dhe zhvillimi i procesit të të mësuarit</p>	<p>... krijoni një mjedis të përshtatshëm për të mësuarit. Ju nisni dhe menaxhoni procesin e të mësuarit. Ju diskutoni për kërkimin e informacionit të ri, për procesin e strukturimit dhe të zbatimit në praktikë. Ju mbështesni dhe</p>

Si student, ju ...	Dimensionet e mësimdhënies dhe të mësuarit cilësor në arsimin e lartë	Si mësues, ju ...
gjetur, për të strukturuar dhe për të integruar informacion.		nxisni pjesëmarrjen si dhe krijoni një mjedis sfidues dhe mbështetës të të mësuarit për studentët Tuaj.
... zbuloni vetë tema të reja. Ju formoni një komunitet të mësuarit me studentët e tjerë për të fituar ide të reja dhe për t'i zhvilluar ato më tej.	Nxitja e punës individuale dhe në grup	... nxisni veprimtaritë në grup. Ju moderoni dhe drejtoni pjesëmarrësit, duke iu propozuar metoda të të mësuarit në bashkëpunim dhe situatat për zgjidhjen e problemit.
... përvetësoni përmbajtjen dhe përqafoji metodën e të pyeturit. Ju përfshihen në situata me probleme që duhet të zgjidhen. Ju i kushtoni kohë përgatitjes dhe vazhdimit të saj në klasë. Ju zhvilloni qëndrimin kritik dhe kërkues. Ju merrni parasysh dhe vlerësoni edhe njohuritë nga fushat e tjera lëndore.	Puna me detyra të veçanta	... mbështesni dhe ushqeni të mësuarit me bazë problemore dhe të mësuarit nga konteksti. Ju krijoni detyra origjinale, komplekse në kontekste reale. Ju kultivoni diskutimet në lëndën dhe në fushën tuaj lëndore.
... kërkoni të vlerësoheni. Ju përdorni kritikën objektive të mësuesve tuaj si shans për zhvillimin tuaj personal dhe profesional.	Proceset e të mësuarit reflektues	... nxisni reflektimin për procesin e njohjes, të të menduarit dhe të mësuarit. Ju keni njohuri për gjetjet e kërkimeve në fushën e të mësuarit dhe përshtatni mësimdhënien me të. Ju u tregoni studentëve tuaj si të reflektojnë për të mësuarit e tyre.
... jeni në gjendje të vlerësoni kompencat tuaja dhe arritjet e të mësuarit. Ju jeni i vetëdijshëm për pikat tuaja të forta dhe të dobëta. Ju i përdorni këto për të përmirësuar të mësuarit tuaj.	Kryerja e vlerësimeve	... vlerësoni dhe këshilloni studentët tuaj. Ju krijoni detyra për vlerësim që orientohen kah rezultatet dhe bazohen në kontekst. Ju diskutoni rezultatet e vlerësimit me studentët tuaj

Si student, ju ...	Dimensionet e mësimdhënies dhe të mësuarit cilësor në arsimin e lartë	Si mësues, ju ...
		dhe i ndihmoni ata të identifikojnë dhe të kapërcejnë pengesat e të mësuarit.
<p>... jeni i vetëdijshëm për kërkesat e kursit të diplomës. Ju plotësoni kërkesat institucionale. Në të njëjtën kohë, ju shfrytëzoni plotësisht shanset dhe fushat që ofron universiteti.</p>	<p>Marrja parasysh e kontekstit institucional</p>	<p>... merrni parasysh kontekstin institucional në mësimdhënien tuaj. Ju punoni në mënyrë të efektshme në kuadrin e kërkesave institucionale. Në të njëjtën kohë, ju shfrytëzoni plotësisht lirinë e ofruar nga institucioni për t'i zhvilluar studentët personalisht dhe profesionalisht.</p>

Tabela 11. Dimensionet e mësimdhënies dhe të mësuarit cilësor në arsimin e lartë.

1.11 Përmbledhje

Mjedisi aktual dhe i ardhshëm i punës në një ekonomi digjitale dhe të bazuar në dije karakterizohet nga:

- zhvillimi i shpejtë i risive teknologjike;
- rritja e shpejtë e dijeve të specializuara në disiplinat e veçanta;
- shkurtimi i jetëgjatësisë së dijeve të specializuara;
- problemet komplekse;
- konkurrenca globale;
- rrjeti global i kërkuesve, i studentëve, i konsumatorëve dhe i industrive.

Për të qenë të suksesshëm në mjedise të tilla pune, studentët duhet të kenë fituar kompetencat e nevojshme për të gjetur, në mënyrë krijuese dhe në bashkëpunim, rrugën e tyre në situatat e paqarta, komplekse dhe dinamike dhe për të zgjidhur problemet me të cilat nuk janë ndeshur më parë. Për të zhvilluar kompetenca të tilla, studentët kanë nevojë për:

- përvojë profesionale;
- aftësi për menaxhimin e njohurive;
- kompetenca kyçe (detyrat bëhen gjithnjë e më komplekse dhe mund të zgjidhen vetëm në grup, madje me njerëz edhe nga fusha dhe kultura të tjera);
- vullnetin për të mësuar gjatë gjithë jetës, për të eksperimentuar ide të reja dhe për të

harruar njohuritë të cilave u ka kaluar koha;

- qëndrim profesional në trajtimin e pasigurive dhe paqartësive.

Kjo do të thotë që institucionet e arsimit të lartë duhet:

- të ofrojnë baza njohurish të qëndrueshme;
- të nxisin të menduarit në rrjet (p.sh. me lojëra stimuluese);
- të tregojnë se si mund të zgjidhen problemet e pa përcaktuara si duhet (p.sh. me të mësuarit e bazuar në probleme), meqë është pjesë e jetës së përditshme dhe, për këtë arsye, është pjesë e të qenit i zbatueshëm;
- të përqendrohen në orientimin drejt kompetencës (harmonizimi i objektivave të të mësuarit, i organizimit të të mësuarit dhe i formave të vlerësimit) në vend, vetëm të transferimit të njohurive abstrakte;
- të përcaktojnë përparësitë e të mësuarit të studentëve;
- të pranojnë dhe të shpjegojnë që roli i mësuesit (përveç të qenit specialist lëndor, është edhe trajner i të mësuarit) dhe roli i studentëve (përveç riprodhimit të materialit, dinë edhe të zgjidhin në mënyrë aktive problemet) janë bërë më kërkues.

Si rrjedhojë e zhvillimeve të përshkruara më lart, mund të vihet re edhe zhvendosja:

- nga mësimdhënia tek të mësuarit;
- nga objektivat e mësimdhënies tek objektivat e të mësuarit;
- nga përmbajtja tek kompetenca;
- nga leksioni tek drejtimi i të mësuarit.

1.12 Literatura

- Baddeley, A. & Eysenck, M.W. & Anderson, M.C. (2010). *Memory*. New York: Psychology Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (ed.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Care, E. & Griffin, P. & Wilson, M. (ed.) (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research and Application*. Cham: Springer.
- Delors, J. (ed.) (1996). *Learning: The Treasure within*. Paris: Unesco Publishing.
- Dublin Descriptors (2016). Online (1.2.2018): <http://ecahe.eu/assets/uploads/2016/01/Joint-Quality-Initiative-short-history.pdf>.
- Online (1.2.2018): <https://www.swissuniversities.ch/en/higher-education-area/qualifications-framework-nqfch-hs>.
- ECTS Users' Guide (2015). Online (1.8.2018): http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (2015). *Cognitive Psychology (seventh edition)*. New York: Psychology Press.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Quality and European Program Design in Higher Education*. *European Journal of Education*, 38, pp. 241–251.

- Huba, M. & Freed, J. (2000). *Learner-centred Assessment on College Campuses*. London: Ally and Bacon.
- Jensen, E. (2004). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. *Instructional Science*, 28, pp. 496–490.
- Kriz, W.C. & Eiselen, T. & Manahl, W. (2014). The shift from teaching to learning: Individual, collective and organizational learning through gaming simulation. Proceedings of the 45th Conference of the International Simulation and Gaming Association, Dornbirn, Austria.
- Klieme, E. & Hartig, J. & Rauch, D. (2008). The Concept of Competence in Educational Contexts. Online (1.2.2018): https://www.researchgate.net/-publication/232495759_The_concept_of_competence_in_educational_contexts
- Mandl, H. & Reinmann, G. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp & B. Weidenmann (ed.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, pp. 614– 658.
- McCown, R.R. & Snowman, J. (2014). *Psychology Applied to Teaching*. Stamford: Cengage Learning, Inc.
- North, K. & Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B. (2012). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln* (2nd ed.). Wiesbaden: Gabler.
- OECD (2018). *Global Competency for an inclusive world*. Online (1.2.2018): <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen*. Neuwied: Luchterhand.
- Renkel, A. (1994). *Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln*. (Forschungsbericht Nr. 41). LMU München. Online (1.7.2017): <https://epub.uni-muenchen.de/149/>
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In: A. Krapp & B. Weidenmann (ed.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, pp. 269–355.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (ed.), (2003). *Key Competences for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schuetze, H. G. & Wolter, A. (2003). Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. *Das Hochschulwesen*, Jahrgang 51, Nr. 5, pp. 183–189.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 405–419.
- Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Webler, W. D. (2004). *Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

2. Formulimi i rezultateve të pritshme të të mësuarit

2.1 Rezultatet e pritshme të të mësuarit të kontekstualizuar

Koncepti i rezultateve të pritshme të të mësuarit qëndron në themel të Procesit të Bolonjës për ristrukturimin e arsimit të lartë. Rezultatet e të mësuarit përshkruajnë atë që studenti duhet të jetë në gjendje të bëjë në fund të diplomimit. Rezultatet e të mësuarit janë bërë pika referimi në arsimin e lartë. Orientimi i mëparshëm nga inputi (përqëndrimi kryesisht në përmbajtjen që duhet të transmetohet përmes mësuesit) është zëvendësuar nga orientimi kah rezultati (përqëndrimi në kompetencat që studentët duhet të fitojnë dhe të zotërojnë).

Në këtë libër termat rezultat i të mësuarit dhe objektiva të të mësuarit përdoren si sinonime.

Në kuadrin e ndryshimeve të shpejta ekonomike dhe teknologjike, një ndër shqetësimet kryesore të Procesit të Bolonjës është nxitja e të mësuarit gjatë gjithë jetës. Kompetencat e fituara në shkolla dhe në universitete si dhe kompetencat informale, të fituara përmes karrierës profesionale, duhet të pranohen si të njëvlershme. Objektivat mësimore të formuluar si duhet, ndihmojnë në krahasimin e arritjeve të studentëve në kontekste të ndryshme, si dhe të rezultateve që studentët i kanë arritur në kuadrin e sistemeve të ndryshme arsimore. Qëllimi i një politike të tillë është të nxitet lëvizshmëria profesionale e punonjësve si dhe ajo e studentëve. Kjo është rruga e vetme që mundëson nxjerrjen në pah të asaj që ka mësuar studenti.

Në këtë kapitull do të paraqiten edhe disa ide të përgjithshme në lidhje me konceptin e rezultateve/objektivave të të mësuarit. Më tej, do t'u jepet përgjigje pyetjeve të mëposhtme:

- Çfarë janë rezultatet e të mësuarit?
- Çfarë kuptohet me taksonominë e objektivave të të mësuarit?
- Si të formulojmë objektiva të mirë për të mësuarit?
- Cila është lidhja ndërmjet objektivave të të mësuarit, metodave të mësimdhënies/të mësuarit dhe vlerësimit?

2.2 Ide të përgjithshme në lidhje me termin "objektiv"

Objektivat përshkruajnë qartë **gjendjen e shënjestruar** për t'u arritur dikur në të ardhmen. Objektivat përcaktojnë qartë drejtimin e një veprimi të caktuar. Objektiva të arsyeshëm mund të vendosen vetëm nëse është e qartë **gjendja aktuale, pikënisja**.

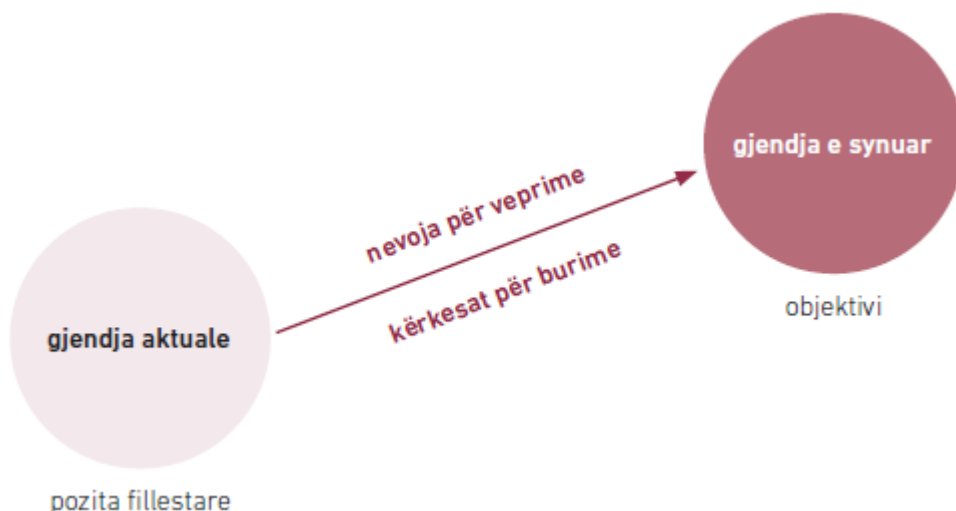


Tabela 1. Planifikimi i mirë i burimeve ndihmon në arritjen e objektivave.

Hendeku ndërmjet gjendjes aktuale dhe asaj të shënjestruar, për t'u arritur, përcakton edhe nevojën e veprimit që duhet të kryhet. Nëse ky hendek është shumë i vogël, atëherë nuk ia vlen të merresh me të. Nëse hendeku është shumë i madh, gjendja e synuar duket e paarrtshme dhe ideja për arritjen e saj ka mundësi që të braktiset. Për të vendosur objektiva real, mësuesit duhet të kenë një ide për njohuritë dhe aftësitë paraprake të studentëve, pra të asaj që ata dinë dhe janë të aftë të bëjnë aktualisht. Pa ditur këtë, mësuesit mund t'u kërkojnë studentëve shumë më pak ose shumë më tepër, sepse ata nuk kanë dijeni as për burimet që studentët kanë nevojë për të mbushur hendekun midis gjendjes aktuale dhe asaj të synuar. Kreditet e fituara sipas sistemit Evropian të Grumbullimit dhe Transferimit të Krediteve (ECTS) shpërndahen për të përcaktuar sasinë e burimeve të kërkuara për kohën e nevojshme të të mësuarit. Ato ofrojnë informacion të standardizuar për **kohën e nevojshme që i duhet një studenti mesatar** për të arritur një rezultat të pritshëm të mësuarit.

Si standard referues për të fituar një kredit (ECTS) është plotësimi i 25-30 orë pune (ngarkesë pune). Qëllimi i kësaj ngarkese është t'i shërbejë mësuesit për të treguar sa kohë pune u duhet studentëve për të arritur objektivat e një lënde të veçantë (Manuali i përdoruesit të ECTS 2015).

Ngarkesa e llogaritur duhet të përfshijë kohën në klasë, pra prezencën, kohën e studimit dhe kohën për përgatitje të testeve dhe provimeve. Rruga e vetme për të marrë informacion të vlefshëm për ngarkesën në fjalë është të pyeten studentët (p.sh. duke përfshirë zërin e tyre) dhe, përmes kësaj, fitohet edhe përvoja e duhur në këtë drejtim. Mendimi i studentëve tregon që, shumë shpesh, informacioni për ngarkesën sigurohet në mënyrë arbitrare dhe nuk pasqyron realitetin.

Për të formuluar objektiva të qartë, duhet pasur parasysh që ata të plotësojnë cilësitë e

mëposhtme:

- Të jenë specifikë
- Të jenë të matshëm
- Të jenë tërheqës
- Të jenë realistë
- Të marrin parasysh kufizimin kohor

Objektivat e qartë i ndihmojnë studentët:

- të aktivizojnë njohuritë paraprake që lidhen me objektivin konkret;
- të ulin stresin, pasi bëjnë të qartë që në fillim se çfarë kërkohet prej tyre;
- të menaxhojnë burimet e kufizuara (siç është koha);
- të veprojnë të përqendruar;
- të vendosin përparësitë;
- të kontrollojnë ecurinë e të mësuarit të tyre.

2.3 Çfarë janë rezultatet e të mësuarit?

Rezultatet e të mësuarit pohojnë atë që studenti di, kupton dhe është në gjendje të bëjë në fund të një procesi të mësuarit. Arritja e rezultateve të të mësuarit duhet të vlerësohet përmes procedurave që bazohen në kritere të qarta dhe transparente. Rezultatet e të mësuarit lidhen me përbërësit individualë mësuesorë dhe me programet në tërësi. Ato përdoren edhe në kornizat kombëtare dhe evropiane të kualifikimit për të përshkruar nivelin e kualifikimit individual (Manuali i përdoruesit të ECTS 2015).

Rezultatet e të mësuarit pohojnë kompetencat që studentët duhet të fitojnë në kuadrin e një moduli. Në këtë këndvështrim, skicimi i modulit nuk bazohet në përmbajtjen që duhet të mbulohet gjatë kursit (**input**), por në atë që studentët duhet të dinë dhe të jenë të aftë të bëjnë në fund të modulit (**output**).

Rezultatet e të mësuarit, në kuptimin e sipërpërmedhur, kanë **në qendër studentin** dhe janë të **orientuar kah veprimi**. Përmes **foljes** së përdorur, ata përshkruajnë sjelljen e pritshme dhe nxisin edhe rrugën përmes së cilës duhet të demonstron kjo sjellje, si për shembull: studentët janë në gjendje të shpjegojnë përse poema e të riut Rilke mund të klasifikohet si impresioniste.

"**Rezultatet e të mësuarit** nuk janë thjesht mjet i izoluar në nivelin e skicimit të kurrikulës, (...); ato janë guri i themelit të godinës së re të reformës arsimore" (Adam 2006, fq. 4). Rezultatet e të mësuarit, sipas Procesit të Bolonjës, për çdo modul ose nivel diplome, duhet të formulohen si objektiva të orientuar drejt kompetencës. Për të ndryshuar këndvështrimin, për t'u orientuar kah outputi, duhet t'u përgjigjemi pyetjeve të mëposhtme:

- Cilat janë kompetencat më të rëndësishme (të një lënde ose përmbajtjeje

ndërlëndore) të cilat studentët duhet t'i fitojnë nëpërmjet një moduli? Kjo do të shërbejë **për të përcaktuar përmbajtjen e modulit.**

- Cila është rruga më e mirë për të fituar kompetencat e dëshiruara? Kjo do të çojë në **përzgjedhjen e metodave.**
- Cilat forma vlerësimi mund të përdoren për të matur nëse studentët kanë përvetësuar kompetencat e synuara? Kjo do të ndihmojë **në përzgjedhjen e metodave** më të përshtatshme **të matjes dhe vlerësimit.**

Objektivat e të mësuarit duhet të formulohen si "pohime të mundësisë", përmes përdorimit të foljeve aktive që tregojnë veprim të vëzhgueshëm (Mager 1998). Shembulli i mëposhtëm ilustron ndryshimin ndërmjet qasjes së orientuar drejt inputit dhe asaj të orientuar drejt outputit:

Orientimi drejt inputit:

Studentëve u parashtrohet një pamje e koncepteve më të rëndësishme që lidhen me rezultatet e të mësuarit.

Orientimi drejt outputit:

- Studentët janë në gjendje të përcaktojnë konceptin "rezultat të mësuarit".
- Studentët janë në gjendje të zhvillojnë vetë rezultatet e të mësuarit për një kurs.
- Studentët janë në gjendje të paraqesin një pamje/vështrim të literaturës për çështjen e rezultateve të mësuarit.

2.4 Taksonomitë e objektivave të të mësuarit

Rezultatet ose objektivat e të mësuarit shpeshherë klasifikohen në varësi të kriterëve të veçanta. Kriteret e klasifikimit që janë përdorur më shpesh janë:

- niveli i performancës (p.sh. objektivat e aftësisë, objektivat e sjelljes finale);
- niveli i sfidave në fushën e njohjes me të cilat duhet të përballen (p.sh. të riprodhojnë, të zbatojnë, të krijojnë);
- fusha e të mësuarit (p.sh. njohëse, afektive dhe psikomotorike).

Shkencëtari i arsimit, Benjamin Bloom (1913 -1999), zhvilloi një taksonomi për të klasifikuar objektivat e të mësuarit të fushës së njohjes (Bloom 1975; Anderson & Krathwohl 2001; Marzano & Kendall 2008). Në një variant të përmirësuar që pasqyron kërkesat e shekullit XXI, dallohen gjashtë nivele të aftësive të të mësuarit në shkallë vështirësie rritëse (shih tabelën 2):

- të mbajturit mend,
- të kuptuarit,
- të zbatuarit,

- të analizuarit,
- të vlerësuarit,
- të krijuarit.

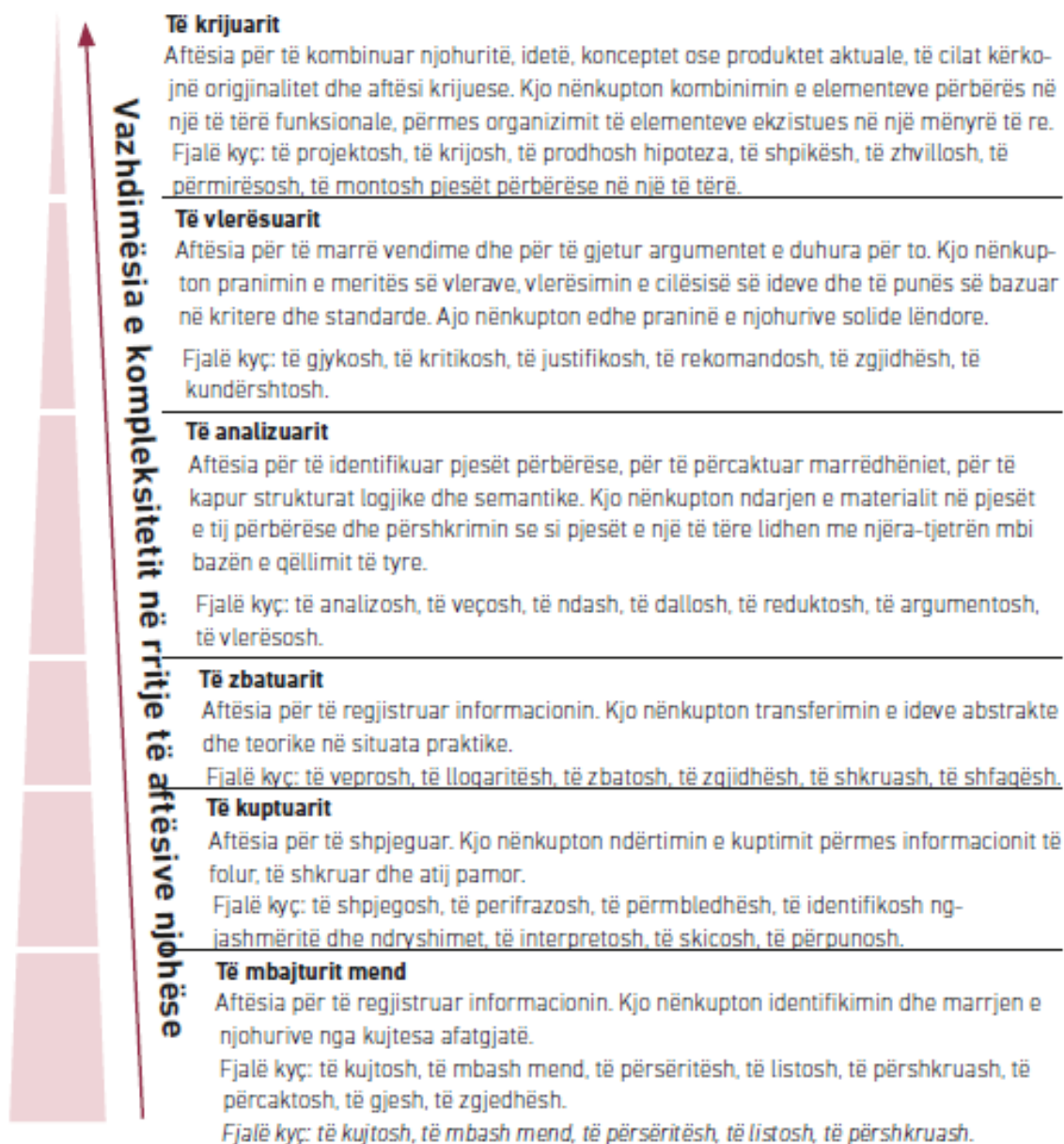


Tabela 2. Taksonomia e Blumit për fushën e njohjes - gjashtë nivele të ndryshme të aftësive të të menduarit.

Shqetësim qëndror në çdo lëndë është aftësia për të trajnuar studentët të mendojnë në mënyrë kritike. Kureshtja, dyshimi, analiza e fakteve dhe zhvillimi krijues i ideve të reja janë disa prej kompetencave themelore që kërkohen në çdo lëndë/disiplinë. Në gjuhën e Blumit, kjo nënkupton të mbajturit mend, të kuptuarit, të zbatuarit, të analizuarit, të vlerësuarit dhe të krijuarit.

Tabela 2 ilustron nivelet e ndryshme të të menduarit që ne përdorim gjatë të mësuarit.

Gjatë leksioneve, aftësitë e të menduarit shpeshherë zhvillohen në nivelin më të ulët të

taksonomisë, për shembull, në ato të të mbajturit mend dhe të kuptuarit. Aftësitë e larta të të menduarit jo rrallë anashkalohen. Për këtë arsye është e nevojshme të bëhen rregullime të reja në fushën e të mësuarit, për të nxitur aftësitë që ndodhen në nivelet e larta të taksonomisë, për shembull:

- të mësuarit në bashkëpunim,
- të mësuarit përmes zgjidhjes së problemit,
- të mësuarit përmes ndonjë studim rasti,
- të mësuarit përmes punës me projekt,
- harmonizimi i të mësuarit të pavarur në shtëpi me punën në klasë,
- të mësuarit përmes zgjidhjes krijuese të problemit,
- të mësuarit përmes kërkimit,
- të mësuarit përmes lojërave të simuluar.

Ndonëse këto formate shpjegohen lehtësisht, zbatimi i tyre, megjithatë, është sfidues, si për studentët, ashtu edhe për mësuesit. Ato janë të vështirë për t'u mësuar dhe për t'u zbatuar në mënyrë individuale dhe pa përpjekjet e duhura. Për këtë arsye, për të shpalosur gradualisht potencialin e metodave të tilla, rekomandohet një qasje sistematike. Mësues të ndryshëm, në fusha të ndryshme lëndore duhet t'i përdorin ato për të sjellë ndryshime të dukshme në kulturën e mësimdhënies dhe të mësuarit në një institucion të arsimit të lartë.

Për të ardhmen mund të themi që ka shpresë për zhvillimin e një programi të ndërlikuar për të mësuarit, i cili do të mbështeste mësimdhënien dhe vlerësimin e aftësive të shekullit XXI (Care et al. 2018).

2.5 Objektivat e të mësuarit sipas lëndëve të veçanta

Gjatë kurseve me shumë studentë, shpesh ka qenë e vështirë t'i aktivizosh ata dhe të bësh më shumë se, fjala vjen, të transmetosh përmbajtjen. Në kapitullin 5, Hanke përshkruan mënyrën se si mund të aktivizohen studentët dhe si të zhvillohet të kuptuarit në grupe të mëdha. Një rrugë tjetër për të nxitur aftësitë e larta të të menduarit është ajo e caktimit të detyrave të veçanta për çdo student. Për shembull, një projekt i bazuar në punën në ekip ofron mundësi për të analizuar problemet praktike dhe për të sjellë zgjidhje reale.

Niveli i vështirësisë për objektivat e të mësuarit mund të përcaktohet duke përdorur taksonominë e përditësuar të Blunit, në bazë të dy dimensioneve (shih tabelën 3). Dimensioi që lidhet me përmbajtjen përqendrohet në kompleksitetin e përmbajtjes që duhet t'u mësohet studentëve. Dimensioi që lidhet me sjelljen përqendrohet në faktin se sa sfiduese, kërkuese janë proceset njohëse të dëshiruara. Rikujtesa dhe riprodhimi i përmbajtjes nuk janë shumë sfiduese për studentët, por zbatimi, analiza dhe zgjidhja krijuese e problemeve vlerësohen si procese njohëse sfiduese për ta.

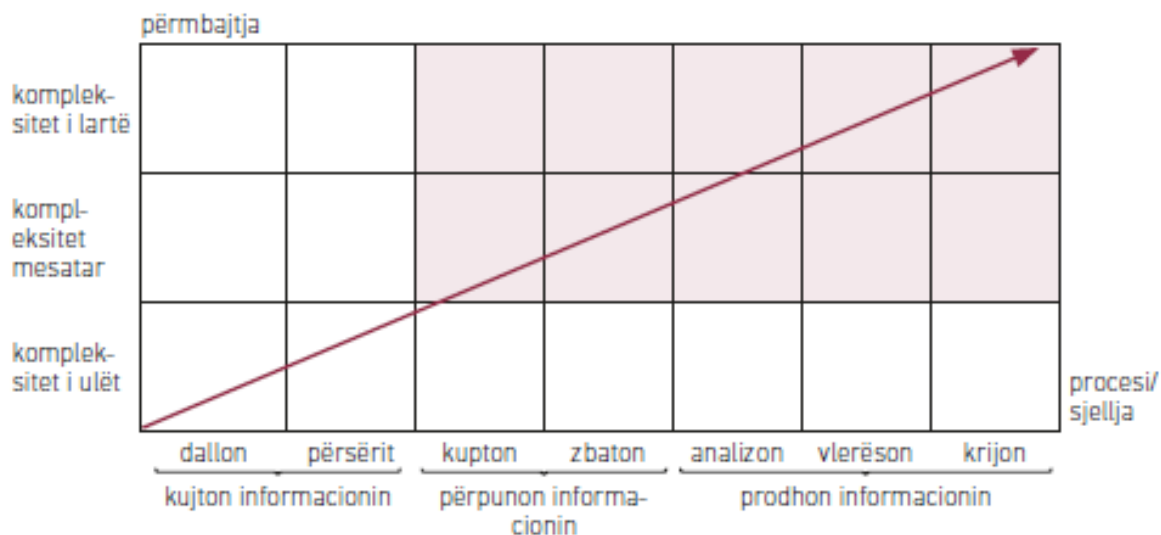


Tabela 3. Niveli i vështirësisë së objektivave të të mësuarit, bazuar në taksonominë e përditësuar të Blumit dhe karakterin kompleks të përmbajtjes.

Në programet Bachelor, të cilat kryesisht përqendrohen në fitimin e njohurive dhe në kuptimin e bazave themelore të lëndës, objektivat e të mësuarit, shpeshherë kufizohen në të rikujtuarit, të kuptuarit dhe të zbatuarit. Në nivelin Master, përqëndrimi zhvendoset tek analiza, vlerësimi dhe krijimi. Kjo do të thotë që interpretimi i informacionit bëhet gjithnjë e më i rëndësishëm, aftësitë e vendimmarrjes **duhet të mësohen**, ndërkohë që kompetencat e zgjidhjes së problemit, qoftë vetëm apo në grup, duhet patjetër **të ushtrohen**. Ne do të mund të parandalojmë përzgjedhjen e njëanshme ose të ngushtë të vetëm pak kërkesave njohëse, gjatë formulimit të objektivave të mësuarit dhe përgatitjes së formave të matjes/vlerësimit, duke mbajtur parasysh taksonominë e përditësuar të Blumit. Mësuesit prirën t'u japin përparësi rikujtimit dhe përpunimit të informacionit në klasat e tyre dhe në provime, meqë është më e thjeshtë të vlerësosh këto kompetenca (p.sh., përmes një testi me zgjedhje të shumëfishtë), sesa të gjykojnë prodhimin e një informacioni të ri (p.sh., me anë të eseve ose me anë të skicimit të zhvillimit të një produkti në bashkëpunim me të tjerët (studentët).

2.6 Objektivat kroskurrikularë të të mësuarit (kompetencat kyçe)

Detyrat që bazohen në punën e pavarur studimore kërkojnë nga studentët të jenë të pajisur me aftësi që përdoren gjerësisht në lëndët e ndryshme. Pikërisht për këtë, të gjithë mësuesit, krahas trajtimit të përmbajtjes së lëndës, të përpiqen të ushqejnë zhvillimin e kompetencave që mundësojnë objektiva kroskurrikularë (shiko kompetencat kyçe më sipër). Qëllimi është që studentëve t'u ofrohet ndihmë konkrete dhe t'u krijohen situata për zbatim. Tabela 4 tregon një përzgjedhje të mundshme të kompetencave kroskurrikulare (kompetenca kyçe), të cilat luajnë rol të rëndësishëm, veçanërisht në detyrat që kërkojnë punë të pavarur.

Fushat e kompetencave	Shembuj të objektivave kroskurrikulare të të mësuarit
Kompetencat për studim të pavarur	Studentët mund: <ul style="list-style-type: none"> • të menaxhojnë në mënyrë të arsyeshme kohën e tyre; • të vendosin synime dhe të motivojnë veten për të mësuar; • të përballen me ankthin dhe stresin; • të organizojnë informacionin dhe të dallojnë çfarë është thelbësore; • të shkruajnë një raport kërkimi; • të paraqesin zgjidhjet që ata zhvillojnë në mënyrë të kuptueshme dhe tërheqëse.
Kompetencat për punë në ekip	Studentët mund: <ul style="list-style-type: none"> • të planifikojnë punën në ekip; • të bashkëpunojnë në mënyrë të efektshme gjatë punës në ekip; • të identifikojnë dhe të menaxhojnë konfliktet; • të reflektojnë për procesin e punës në ekip; • të dallojnë pikat e dobëta dhe të forta në ekipin e tyre.
Aftësitë mediatike	Studentët mund: <ul style="list-style-type: none"> • të përdorin mediat në përputhje me situatën; • të përdorin në mënyrë të efektshme mediat për të kërkuar dhe përpunuar informacionin; • të gjejnë dhe të përdorin informacionin në përputhje me cilësinë e tij; • të shqyrtojnë të veçantat e komunikimit mediatik dhe të përdorin mjete të ndryshme mediatike në mënyrë të efektshme.

Tabela 4. Përzgjedhja e kompetencave kroskurrikulare në përputhje me konceptin e studimit të pavarur të Universitetit të St. Gallen, Svicër.

Në mënyrë të posaçme, nxitja e kompetencave kroskurrikulare ka vlerë, kur ato i shërbejnë dukshëm arritjes së objektivave të të mësuarit të një lënde të veçantë.

2.7 Listë verifikimi për formulimin e rezultateve të të mësuarit

Kur formulohen rezultatet e të mësuarit duhet të merren parasysh pikat e mëposhtme:

- Përqendrohuni në rezultate dhe jo në përmbajtjen që duhet të transmetohet!
- Filloni objektivin e të mësuarit me pohimin "mund të ..., është në gjendje të ..."!
- Përshkruani objektivin e të mësuarit duke përdorur folje aktive!
- Përdorni vetëm një folje për një objektiv!
- Shmangni përdorimin e foljeve jo të veçanta të tilla si "di, mëson ose kupton"!
- Merrni parasysh nivelet e ndryshme të njohjes së objektivave të të mësuarit sipas taksonomisë së përditësuar të Blumit!

- Sigurori që objektivat e të mësuarit të lidhen me sjellje të vëzhgueshme dhe të matshme!

Këto lista janë provuar të vlefshme për formulimin e objektivave të të mësuarit (shih tabelën 5). Ato paraqesin një përzgjedhje të foljeve të veçanta që janë të përshtatshme për secilin nga gjashtë nivelet e taksonomisë së objektivave njohëse të Blumit. Në tabelën 6 paraqiten shembuj të rezultateve të veçanta të të mësuarit. Për të qenë të efektshëm, studentët duhet të kujtohen në mënyrë të vazhdueshme për objektivat e të mësuarit që lidhen me ta. Përvoja tregon se paraqitja e objektivave të të mësuarit vetëm një herë, si për shembull në fillim të semestrit, nuk është e mjaftueshme. Është gjithnjë me vlerë të qartësohen objektivat e të mësuarit me studentët, të diskutohet për to në klasë dhe duke ua kujtuar atyre (studentëve) në mënyrë të vazhdueshme. Në semestra të tjerë në vijim, studentët e përparuar mund të nxiten të formulojnë vetë objektivat e tyre të të mësuarit konkret në një kontekst të caktuar. Gjatë orës së mësimit, mësuesit duhet t'u referohen në mënyrë të vazhdueshme objektivave të të mësuarit. Kjo përsëritje do t'i ndihmojë studentët dhe mësuesit të jenë të përqendruar dhe të kenë në vëmendje aspektet thelbësore të kursit ose të modulit.

Të kujtuarit	Të kuptuarit	Të zbatuarit	Të analizuarit	Të vlerësuarit	Të krijuarit
të citosh	të nxjerrësh një përfundim	të zbatosh	të analizosh	të argumentosh	të formosh
të pohosh	të përshkruash	të plotësosh	të zgjedhësh	të gjykosh	të ideosh
të përsëritësh	të shprehësh	të redaktosh	të kategorizosh	të etiketosh	të zhvillosh
të listosh	të demonstrosh	të përdorësh	të ndash	të vlerësosh	të ndërtosh
të etiketosh	të diskutosh	të llogaritësh	të dallosh	të marrësh vendim	të formulosh
të emërosh	të argumentosh	të shtypësh	të reduktosh	të krahasosh	të organizosh
të identifikosh	të shpjegosh	të veprosh	të kategorizosh	të klasifikosh	të përgatisësh
të përcaktosh	të analizosh	të shkruash një ide për të tjerët	të krahasosh	të kritikosh	të skicosh
të raportosh	të formulosh	të formatosh	të kritikosh	të verifikosh	të krijosh

Të kujtuarit	Të kuptuarit	Të zbatuarit	Të analizuarit	Të vlerësuarit	Të krijuarit
të riprodhosh	të qartësosh	të organizosh	të dallosh	të çmosh	të shkruash
të kujtosh	të paraqesësh	të ilustrosh	të verifikosh	të rekomandosh	të kombinosh
të shkruash	të transferosh	të provosh	të dallosh	të parashikosh	të krijosh
të skicosh	të përsërisësh me fjalët e tua	të zgjidhësh	të shqyrtosh	të zgjedhësh	të kompozosh
të vizatosh	të përmbledhësh	të planifikosh	të krahasosh	të respektosh	të montosh

Tabela 5. Folje për formulimin e rezultateve të të mësuarit në bazë të taksonomisë së përditësuar të Blunit.

2.8 Shembuj të rezultateve të të mësuarit

Lënda	Rezultatet e të mësuarit	Niveli në taksonomi
Drejtësi (Universiteti i Zyrihut)	Studentët mund: <ul style="list-style-type: none"> të përdorin nenet për zotësinë ligjore të një personi fizik në raste konkrete. 	kujto, kupto, zbato
Histori (Universiteti i Zyrihut)	Studentët mund: <ul style="list-style-type: none"> të përcaktojnë dallimet dhe ngjashmëritë ndërmjet qeverive federale të Lombard dhe Rheinisch dhe të nxjerrin kritere nga krahasimet për zbatime të përgjithshme. 	kujto, analizo, krijo
Biologji (Universiteti i Hapur i Londrës, UK)	Deri në fund të kursit dhe me drejtimin e duhur ju mund:	krijo,

	<ul style="list-style-type: none"> • të formuloni një hipotezë, • të planifikoni një rrugë të përshtatshme të testimit të hipotezës, • të përdorni pajisjet e duhura laboratorike në mënyrë kompetente, me vetëbesim dhe në siguri, • të mblidhni të dhëna, • të regjistroni të dhënat, • të interpretoni të dhënat, duke i vendosur ato në kuadrin e teorive ose të informacioneve të njohura, • të paraqisni gjetjet në mënyrë të efektshme dhe të përshatshme në formate të ndryshme. 	zbato, analizo, vlerëso, kupto
Fizikë (Universiteti i Hanover-it)	Studentet mund të vlerësojnë projektet e ndryshme tek makinat me fuqi termike, në lidhje me performancën e tyre dhe të përdorin faktorët e nxehtësisë së mbetjeve si dhe të aspekteve të mjedisit dhe të kostos.	vlerëso
Formimi i mësuesve (Fakulteti i Formimit të Mësuesve i Zyrihut)	Mësuesit e ardhshëm mund: <ul style="list-style-type: none"> • të formulojnë objektiva të mësuarit të orientuara kah kompetenca, • të analizojnë në mënyrën e duhur kërkesat e studentëve për të mësuar, • të analizojnë, të përzgjedhin dhe të strukturojnë njohuritë lëndore, të zhvillojnë detyra të pavarura studimore që përputhen me objektivat e të mësuarit dhe format e vlerësimit. 	zbato, analizo, krijo

Profesionet e shëndetit (Careum, Zyrih)	Studentët mund: <ul style="list-style-type: none"> • të emërojnë simptomat e fibrozës cistike, • të përshkruajnë vijueshmërinë e sëmundjes, • të interpretojnë rezultatet e testit të laboratorit për fibrozën cistike. 	kujto, vlerëso
---	--	-------------------

Tabela 6. Shembuj të rezultateve të mësuarit në fusha të ndryshme lëndore në universitete të ndryshme

2.9 Koherenca ndërmjet rezultateve të të mësuarit, metodave të mësimdhënies dhe formave të vlerësimit

Mësuesit sfidohen për të harmonizuar objektivat e të mësuarit, metodat e mësimdhënies dhe format e vlerësimit (Kenedi et al. 2006). Në këtë kuadër Bigs dhe Tang (2011) përdorën termit “harmonizim konstruktiv“. Termi “konstruktiv“ lidhet me përpjekjet e studentëve për të kuptuar dhe për të ndërtuar kuptimin përmes veprimtarive mësimore të nisura nga mësuesit. “Harmonizimi“ nënkupton veprimtaritë e mësuesit që synojnë organizimin e të mësuarit për të garantuar përmbushjen e rezultateve të synuara të të mësuarit. Përveç kësaj, mësuesit duhet të përgatisin format e duhura të vlerësimit në përputhje me to. Pikënisja e çdo vlerësimi duhet të përcaktohet saktësisht nga rezultatet e të mësuarit. Tabela 7 më poshtë përmbledh marrëdhëniet që sapo përshkruam.

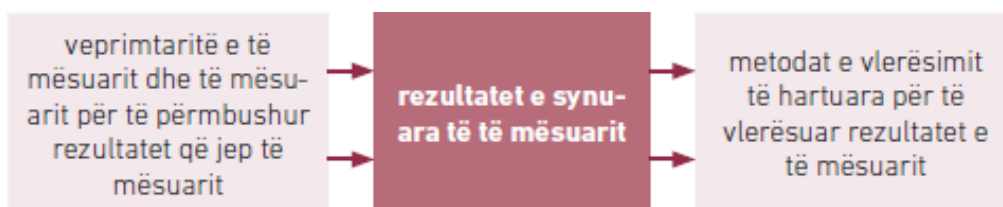


Tabela 7. Koherenca e rezultateve të të mësuarit, organizimit të të mësuarit dhe formave të vlerësimit (Bigs & Tang 2011).

Në situata të veçanta dhe në varësi të objektivave të të mësuarit, disa metoda të mësimdhënies janë më të përshtatshme se të tjerat. Leksionet e mira mund të jenë ende të volitshme për të ofruar njohuri faktike të strukturuar ose për të nxitur entuziazmin për një lëndë. Megjithatë, metoda të tjera mund të jenë më të përshtatshme për të lehtësuar transferimin e njohurive të reja në praktikë ose për të formuar kompetencat e zgjidhjes së problemit (shih tabelën 8).

Metodat e ndryshme të mësimdhënies	Taksonomia e thjeshtëzuar e niveleve sipas Blumit		
	Kuptoj (transmetoj mesazhe, koncepte, fakte)	Zbatoj	Ideoj, vlerësoj
Leksion	+++	+	+
Punë në grupe të vogla	+	+++	+++
Të mësuarit vetrregullues	+++	+++	+++
Ushtrime	+	+++	++
Të mësuarit digjital	++	+	+
Të mësuarit në bazë problemi	++	++	+++
Të mësuarit eksplorues	++	+++	+++

Tabela 8. Përshatshmëria e metodave të mësimdhënies (+++ shumë mirë, + jo shumë mirë) dhe e niveleve të synuara në taksonominë e Blumit (Exley & Dennick 2010).

Shtojcat në vijim përmbajnë shembuj specifik të të përshkruarit të një moduli, për t'ju ndihmuar të planifikoni një modul që plotëson kushtet e sipërpërmendura.

2.10 Përmbledhje

Rezultatet e të mësuarit - objektivat e të mësuarit të orientuara kah kompetencat janë element qendror në strukturën e re mësimore të arsimit të lartë. Ato janë pika referimi për përzgjedhjen e përmbajtjes, zgjedhjen e metodave të përshtatshme të mësimdhënies dhe formave të përshtatshme të vlerësimit (harmonizimi konstruktiv). Një folje aktive në formulimin e objektiveve të të mësuarit duhet të përshkruajë pikërisht atë që studenti duhet të dijë, të jetë i aftë të bëjë si dhe qëndrimin që ai duhet të shfaqë në fund të procesit mësimor. Formulimi i objektiveve, duke përdorur një folje të përshtatshme, ndihmon në përqendrimin e vëmendjes në rezultat të vëzhgueshëm të të mësuarit.

2.11 Literatura

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (ed.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- Adam, S. (2006). Orientierung an Lernergebnissen (Learning Outcomes) – eine Einführung. In: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (ed.) *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Stuttgart: Raabe, pp. 1–24.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.

- Bloom, B.S. (1975). *Taxonomy of Educational Objectives, Book 1 Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Care, E. & Griffin, P. & Wilson, M. (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Cham: Springer.
- ECTS Users' Guide (2015). Luxembourg: European Commission. [1.2.2018]
http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/key-features_en.htm
- Exley, K. & Dennick, R. (2010). *Giving a Lecture*. London: Routledge.
- Kennedy, D., Hyland, A. & Ryan, N. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. <https://donstu.ru/en/Tuning%20Center/-Writing%20and%20Using%20Learning.pdf> [1. 2. 2018].
- Mager, R. (1998). *Preparing Instructional Objectives: A Critical Tool in the Development of Effective Instruction*. Atlanta: Atlantic Books.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2008). *Designing & Assessing Educational Objectives – Applying the New Taxonomy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

3. Strategji për të reduktuar përmbajtjen e të mësuarit

3.1 Shumë përmbajtje - shumë pak kohë

Biologjia e trurit njerëzor e kufizon sasinë e informacionit që mund të përthithet dhe të përpunohet. Për këtë arsye, reduktimi i përmbajtjes që studentët duhet të mësojnë është detyrë e çdo mësuesi. Kjo çështje është veçanërisht sfiduese për pedagogët e universiteteve, të cilët janë ekspertë me njohuri të gjera, komplekse, të ndërlidhura dhe të ngjeshura. Për ta është e vështirë, veçanërisht nga pikëpamja e asaj që studentët kërkojnë ose (në kushtet e buxheteve të kufizuara kohore) për të braktisur ose reduktuar përmbajtjen në thelbin e saj. Përveç kësaj, shpeshherë, ata mendojnë se gjithçka është e rëndësishme. Për këtë arsye, modulet, jo rrallë, janë të mbingarkuara. Për rrjedhojë, studentëve u mungon koha për të përpunuar në mënyrë inteligjente përmbajtjen në fjalë, e cila është kusht i domosdoshëm për të mësuarit e efektshëm.

Gjatë viteve të fundit, në arsimin e lartë kanë ndryshuar edhe metodat e mësimdhënies. Të orientohesh kah kompetenca do të thotë që mësimdhënia në universitete të drejtohet më pak kah transferimi i informacionit të një fushe lëndore. Sot, fokusi, gjithnjë e më shumë, zhvendoset në zhvillimin e aftësive që u japin studentëve mundësi të veprojnë në mënyrë kompetente në situata të paparashikuara. Për rrjedhojë, në vëmendjen e universiteteve vijnë objektiva dhe formate të reja të mësimdhënies. Në të njejtën kohë, mësuesit përballen gjithnjë e më shumë me studentë që kanë kërkesa të ndryshme të të mësuarit.

Si përfundim, themi që rritja e shpejtë e njohurive të reja në çdo disiplinë lëndore dëshmon që kërkesa për perfeksion jo vetëm është e pamundur të plotësohet, por është edhe e pakuptimtë. Për këtë arsye, kërkohet guxim të lësh hendeqe si dhe instrumente e teknika për të pakësuar përmbajtjen ose për të thjeshtësuar karakterin e saj kompleks dhe të koklavitur. Kjo i detyron mësuesit të mendojnë më shumë për nevojat e të mësuarit të studentëve të tyre. Mësuesit që në mënyrë sistematike pakësojnë sasinë dhe kompleksitetin, e përmirësojnë cilësinë dhe qëllimin e mësimdhënies dhe e bëjnë më të thjeshtë marrëdhënien e studentëve me materialin lëndor. Ky kapitull përshkruan çështjet që lidhen me nevojat e të mësuarit të studentëve, si dhe me mënyrën si mësuesit mund të nxisin studentët e tyre të përqafojnë edhe vetë qasjen e "reduktimit".

3.2 Reduktimi i përmbajtjes - cila është detyra e mësuesit?

Sapo mësuesit fillojnë të përzgjedhin përmbajtjen, ata mund t'i shtrojnë vetes pyetjet që ndihmojnë të përkufizohet kjo përmbajtje (Lehner 2013, fq. 41):

1. Cila është përmbajtja e duhur për grupin tim?

2. Cilat janë objektivat e të mësuarit në të cilat duhet të përqendrohem? Çfarë do të mësojnë studentët nga ora e mësimit?
3. Sa kohë kam për të trajtuar një përmbajtje të caktuar ose për të zhvilluar një kompetencë të caktuar?

Me pak fjalë, parametrat thelbësore të planifikimit të një njësie mësimore janë karakteristikat e studentit, objektivat e të mësuarit (shih kapitullin 2) dhe koha e vlefshme. Në përputhje me "harmonizimin konstruktivist" (Biggs 2007) të përmendur nga Bachmann në kapitullin 2 të këtij libri, mësuesit përpiqen të formulojnë njësitë e të mësuarit në mënyrë që studentët të mund të arrijnë rezultatet e synuara në kohën e dhënë. Në mënyrë ideale, studentët do të jenë të suksesshëm në ndërtimin e të kuptuarit të tyre nëpërmjet veprimtarive, zgjedhjes së materialeve, paraqitjes dhe përvojave të reja të të mësuarit, duke zhvilluar në këtë mënyrë kompetencat e dëshiruara.

Kriteret e paraqitura shumë vite më parë nga Wolfgang Klafki, një kërkues gjerman në fushën e pedagogjisë, përbëjnë një pikë për përzgjedhjen dhe justifikimin e përmbajtjes mësimore (Klafki 1958; Kron et al. 2014). Pyetja thelbësore është kjo: "Cila është vlera që ka për studentët përmbajtja e planifikuar?" Klafki dallon pesë dimensionet vlerash:

1. **Rëndësia (vlera) e shembullit:** Si mund t'i përdorin studentët ato që kanë mësuar sot? Me cilin informacion të përgjithshëm ose problem lidhet përmbajtja specifike?
2. **Rëndësia (vlera) bashkëkohore:** Çdo të thotë për studentët "pikërisht tani"? Çfarë do të thotë për studentët *përmbajtje e duhur* dhe cili është kuptimi që ajo duhet të ketë nga pikëpamja pedagogjike?
3. **Rëndësia (vlera) për të ardhmen:** Çfarë rëndësie ka përmbajtja për studentët në të ardhmen?
4. **Rëndësia (vlera) e strukturës së përmbajtjes:** Cila është struktura më e përshtatshme për përmbajtjen në fjalë (në këndvështrimin që lidhet edhe me pyetjet 2 dhe 3)?
5. **Rëndësia (vlera) e garantimit:** Si do t'i mbështes studentët me trajtimin e përmbajtjes dhe cilat janë instrumentet e vlefshme?

Këto pesë pika ofrojnë këndvështrime të ndryshme në planifikimin e njësisë mësimore. Tri të parat shpjegojnë arsyet përse njësi mësimore duhet të përfshijë një përmbajtje të caktuar. Në një hap tjetër në vijim, përmbajtja duhet të jetë e strukturuar. Qartësimi i mundësisë së përdorimit të kësaj përmbajtjeje është veçanërisht i rëndësishëm: cilat janë rastet, dukuritë, situatat dhe eksperimentet e veçanta që mund të përdoren për të bërë të mundur që strukturat përkatëse të përmbajtjes të jenë interesante, të përdorshme, të kuptueshme dhe përshkruese për studentët në një modul të caktuar ose në një nivel të veçantë të arsimit të tyre?

Klafki (1958) shkoi edhe më tej me idetë e tij. Ai thotë: "Zgjedhja e një përmbajtjeje mësimore mund të justifikohet, vetëm nëse ajo ka vlerë konkrete dhe aktuale mësimore"

Siç del edhe nga diskutimet për cilësinë e përmirësuar të materialit mësimor, sfida nuk qëndron vetëm në thjeshtimin e materialit mësimor, por edhe në reduktimin e karakterit të tij kompleks. Kjo është bërë për të ndihmuar studentët në përvetësimin e materialit në kohën e duhur (Lehner 2012, fq. 11). Si hap të parë në këtë drejtim, Lehner këshillon mësuesit të përqendrohen në gjërat thelbësore, të para për shembull, nga pikëpamja e strukturës dhe

koncepteve, të cilat janë edhe grupi i synuar dhe objektivat e tyre. Si hap të dytë ai këshillon thjeshtimin e përmbajtjes për të mundësuar të kuptuarit e saj nga grupi i synuar.

Shembujt e mëposhtëm ilustrojnë hapat e *përqëndrimit* dhe të *thjeshtimit*.

Shembulli 1: Material mësimor për hyrjen në shkencat e natyrës

Teksti kryesor shkollor "Fenomenet" përmban material që përdoret për t'ua paraqitur dukuritë shkencore nxënësve nga klasa e pestë e sipër. Në këtë kapitull, të titulluar "Tingull i lartë dhe i butë - akustika" materiali mësimor përqëndrohet në zhvillimin e tingullit dhe të zhurmave për të ilustruar praninë dhe shpërndarjen e tyre. Kapitulli përfundon duke u fokusuar tek mbrojtja kundër zhurmave. Rëndësi e madhe i kushtohet konceptualizimit dhe hyrjes në metodat e punës shkencore.

Mënyra e funksionimit të sistemit të audios është një ndër konceptet kryesore në lidhje me akustikën. Ilustrimi në vijim (shih tabelën 1), i shoqëruar me një tekst të shkurtër, thjeshton mënyrën e funksionimit të dëgjimit, që fëmijët e këtij grupi moshor të mund të kuptojnë elementet dhe mekanizmat thelbësorë të dëgjimit. Elementet thelbësorë dhe ndërveprimi i tyre janë të mjaftueshëm për të kuptuar dukurinë akustikë. Lloji i paraqitjes është i përshtatshëm për thellimin dhe diferencimin e konceptit në mësimet e mëvonshme të biologjisë.

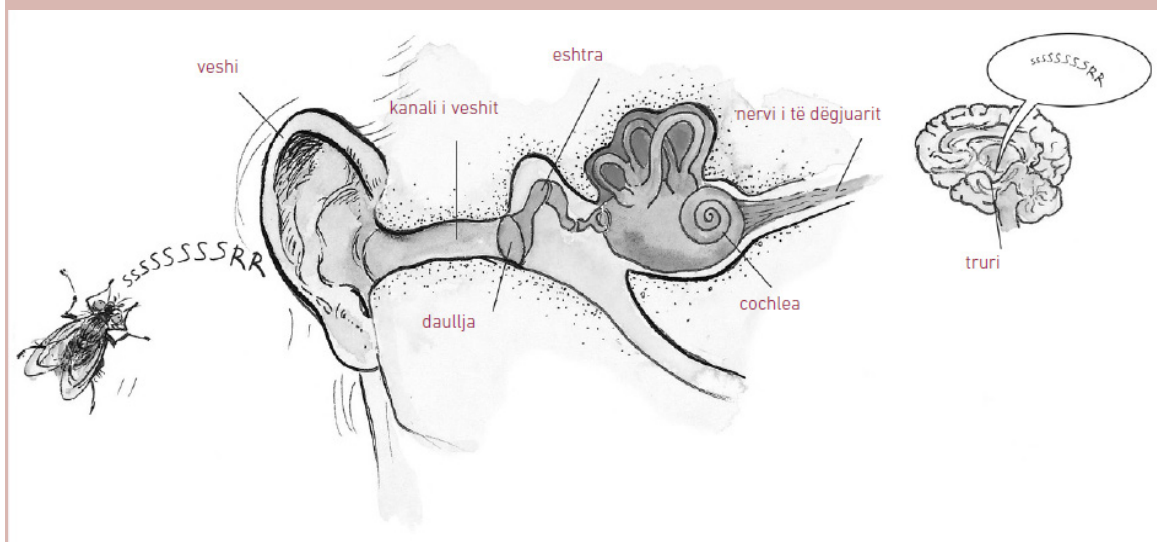


Tabela 1. Veshi ynë (Schwengeler et al. 2002, fq. 22).

Shembull 2: Udhëzime për zhvillimin e një teze Masteri në kuadrin e formimit të mësuesit

Në Shkollën e lartë pedagogjike në Zyrih, studentët e vitit të fundit të një programi katërvjeçar për mësime në arsimin bazë punojnë për një tezë Masteri gjatë një periudhe tetëmuajore. Ata demonstronë aftësinë e tyre për të zhvilluar njohuri të thelluara në një fushë të caktuar dhe të japin kontribut origjinal në diskutimet për kërkimin hulumtues.

Ekipi i qendrës së shkrimit zhvillon udhëzimet (Ammann & Hermann 2017) për të mbështetur studentët (dhe mentorët e tyre) në procesin e shkrimit të tezës së Masterit.

Shkrimi i udhëzimeve të tilla është detyrë reduktimi sfiduese, pasi shkrimi shkencor është mjaft kompleks. Rezultati është një broshurë e strukturuar prej 30 faqesh, që përfshin edhe konceptet kryesore të shkrimit shkencor si zhvillimi i një pyetësi kërkimor dhe ndërtimi i një argumenti të fortë, si dhe një listë verifikimi, për shembull, për mënyrën e vazhdimet të shkruarit, për mënyrën e strukturimit të një teksti shkencor.

Thelbi i shkrimit shkencor shprehet në ilustrimin e mëposhtëm:

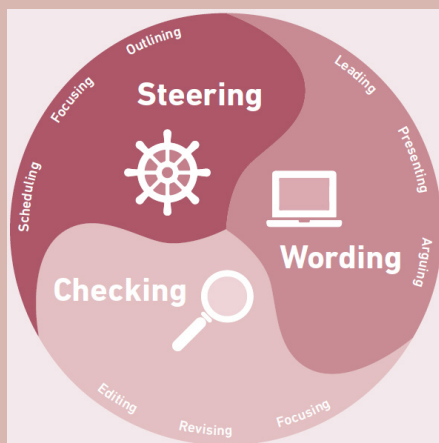


Tabela 2. Modeli triadik i të shkruarit.

Studentët kanë nevojë jo vetëm për aftësi të menaxhimit të projektit për të mbështetur përparimin e projektit të tyre (drejtimin), por edhe për të krijuar një pjesë të shkrimit akademik, për shembull, të hartojnë një tekst të strukturuar që argumenton bindshëm dhe përshkruan metodat e punës (fjalët). Në të njëjtën kohë, një mënyrë e tretë përqëndrohet në procedurat ndërvepruese të vlerësimit dhe të rivlerësimit të tekstit në progres (kontrolli). Si tregon edhe ilustrimi, këto veprimtari madhore janë të ndërthurura dhe përfshijnë teknika dhe procedura të larmishme. Si një busull, ajo mbështet studentët për të kuptuar hollësitë e procesit të të shkruarit; ajo sugjeron një qasje jo lineare, duke i nxitur ata të zhvillojnë dhe të rishikojnë tekstin që në fazat e para të tij. Autorët kanë përzgjedhur me kujdes tri fjalët kyç dhe piktogramin e përshtatur për të transmetuar mesazhet e tyre thelbësore.

Pas shqyrtimeve dhe shembujve në këtë kapitull, bëhet e qartë se kërkesa për reduktim është e mundshme dhe e shpejtë, ndërkohë që vetë detyra nuk duhet të vendoset në plan të dytë. Puna për përgatitjen e materialit për njësitë mësimore kthehet në një veprim të baraspeshuar, veçanërisht për mësuesit e universiteteve. Gjithmonë është e nevojshme të vendoset baraspesha ndërmjet:

- mbulimit tërësor të përmbajtjes mësimore me qasjen e modeleve/shembujve;
- sasisë së njohurive të detajuara që duhet të zotërojë studenti për të kuptuar konceptet e nivelit të lartë;
- shkallës së thjeshtësimit të përmbajtjes për të diferencuar dhe për të thelluar më tej njohuritë përgjatë shtrirjes tërësore të procesit të të mësuarit;
- sasisë së njohurive paraprake që mund të aktivizohen dhe të merren parasysh, duke mbajtur objektiva të mësuari të arritshme për të gjithë.

3.3 Përzgjedhja dhe përgatitja e përmbajtjes së të mësuarit në katër hapa

Çdo fazë planifikimi, për një semestër të plotë apo për një leksion të vetëm, kërkon shqyrtim të vetëdijshëm të përmbajtjes së të mësuarit. Duke u bazuar në idetë e kapitullit pararendës, ne rekomandojmë një procedurë prej kater hapash:

Hapat	Pyetjet	Udhëzime
1. Përzgjedhja dhe rishikimi i tematikës	<ul style="list-style-type: none"> • A ekzistojnë kompetenca që kanë nevojë të përcaktohen dhe zhvillohen? • A ka institucioni specifikime të përmbajtjes që ndikon në trajtimin e temës ose të zgjedhjes së përmbajtjes? • Cili është parimi drejtues i temës? • Si lidhen studentët me temën? • Si lidhem unë, si mësues, me temën? 	Informacioni nga kuadri konceptual, kurrikula ose detyra e mësimdhënies do t'ju ndihmojë të analizoni kushtet kontekstuale dhe pjesëmarrësit.
2. Mbledhja dhe organizimi i përmbajtjes lëndore	<ul style="list-style-type: none"> • Cila është struktura e brendshme logjike e temës? • Cila përmbajtje është absolutisht thelbësore për temën nga pikëpamja e lëndës? • Si lidhen me njëri-tjetrin elementet e përmbajtjes dhe a ka terma të përgjithshëm ambrellë (të mbirenditur) ose terma të veçantë që varen prej tyre? • Cilët janë fushat thelbësore dhe faktet kyçe që përcaktojnë përmbajtjen e nevojshme për të kuptuar lëndën? • Çfarë është dytësore - çfarë mundem të shpërfill nëse është e nevojshme? 	Kjo kërkon kompetencë profesionale. Ajo ka nevojë për një "sy për tablonë e madhe dhe hollësitë e saj." Një hartë mendore shpeshherë ndihmon për të nxjerrë konceptet kryesore dhe për t'i strukturuar ata në mënyrë të rregullt. Mësuesit mund të përdorin Organizuesin e avancuar për t'u dhënë studentëve një pamje paraprake të strukturës së kursit, të cilën studentët mund ta përdorin më vonë. Më shumë për Organizuesit e avancuar do të gjeni në kapitullin në vijim.

Hapat	Pyetjet	Udhëzime
3. Përzgjedhja dhe peshimi i rëndësisë së përmbajtjes së të mësuarit (që përqëndrohet në nevojat e studentëve)	<ul style="list-style-type: none"> • Cilat aspekte të përmbajtjes lidhen më shumë me situatën personale ose profesionale të studentëve? Cilat janë aspektet që lidhen më pak (përqëndrimi)? • Cili është hapi qëndror i të mësuarit që duhet të ndërmarrin studentët? • Çfarë mund të jetë më e lehtë për studentët dhe ku mund të ndeshin vështirësi? • Si mund të thjeshtohet një përmbajtje e vështirë për të mundësuar të kuptuarit e saj? 	Së pari, qartësoni studentët për kërkesat ndaj të mësuarit. Për një përzgjedhje të arsyeshme përdorni termat ambrellë nga pika 2 në këtë tabelë. Më pas përdorni përmbajtjet mësimore për të përcaktuar pikat e përqëndrimit.
4. Krahasoni sasinë e përmbajtjes me kohën në dispozicion	<ul style="list-style-type: none"> • Sa është koha në dispozicion? • Sa është koha (përafërsisht) që është caktuar për fushat kryesore të temës? • A mund të përpunohet përmbajtja e përzgjedhur mësimore gjatë kësaj kohe? 	Kjo përfshin tipin e përpunimit, për shembull, zgjedhjen e metodave të mësimdhënies. Ju duhet të udhëhiqeni nga koha në dispozicion.

Tabela 3. Hapat, pyetje dhe udhëzime për përgatitjen e përmbajtjes së të mësuarit.

3.4. Metodatat për reduktimin e përmbajtjes së të mësuarit

Në kapitullin në vijim ofrohen disa udhëzime metodologjike, të cilat ndihmojnë mësuesit, veçanërisht në hapin e tretë dhe të katërt të kërkuar nga Klafki, për trajtimin e përmbajtjeve të koklavitura të të mësuarit në mënyrë që studentët të mund t'i përpunojnë ato në kohën e dhënë për këtë qëllim.

Megjithatë, duhet pasur parasysh që ky proces i reduktimit kërkon njohuri të thella lëndore. Një qasje e suksesshme për të nxitur procesin mund të jetë ajo e shkëmbimit të ideve ndërmjet mësuesve të të njejtës fushë lëndore. Ata duhet të diskutojnë intensivisht, madje edhe të debatojnë, për të vendosur cila është përmbajtja konkrete dhe cilat janë konceptet e nevojshme për të zhvilluar një tematikë në plan afatgjatë dhe për mënyrën në të cilën mund të mbështeten studentët për të hedhur hapat e vështirë të të mësuarit. Ekzistojnë disa

udhëzime metodologjike që mund t'u shërbejnë të gjithëve. Në njërin anë, mësuesi mund t'u ofrojë studentëve "Organizuesin paraprak (Advance Organizer)" si qasje të mundshme përmes së cilës ai i informon studentët paraprakisht, para mësimit, duke i orientuar për përmbajtjen lëndore që do të jetë objekt i të mësuarit dhe, në të njëjtën kohë, përmes "mesazheve kryesore" i fokuson ato në aspektet qëndrore. Në anën tjetër, studentët duhet të nxiten për t'u marrë vetë, në mënyrë aktive, me reduktimin e përmbajtjes lëndore.

3.4.1 Organizuesi paraprak

Një Organizues paraprak (Advance Organizer) mundëson orientimin fillestar në fushën lëndore. Në thelb, është pikëpamja tërësore e një eksperti, e paraqitur në një mënyrë relativisht abstrakte, që shërben për të treguar marrëdhëniet qëndrore në një temë të caktuar. Ajo ka për qëllim të ndihmojë studentët të shohin tablonë e përgjithshme të temës, për të qenë të aftë t'i qasen asaj në mënyrën e duhur. Nga ana tjetër, kjo i ndihmon studentët të mos humbasin kohë me detajet (Mayer 1979). Qëllimi i mësuesit është të harmonizojë njohuritë paraprake të studentëve me Organizuesin e avancuar, për të lehtësuar të kuptuarit e tyre.

Zakonisht, një Organizues i avancuar paraqitet në fillim të një njësie mësimore për rreth 10-15 minuta. Mësuesi paraqet afërsisht dhjetë deri pesëmbëdhjetë terma, ide themelore, koncepte ose pyetje në një fletë letre ose përmes slajdit. Duke sugjeruar lidhjet dhe duke bërë të qartë dukuritë e veçanta, mësuesi i pajis studentët me një strukturë eksperti para procesit të të mësuarit. Në këtë mënyrë, studentët e kanë më të lehtë që, duke u mbështetur në njohuritë paraprake, të mund të ndërtojnë njohuri të reja në mënyrë të pavarur. Organizuesi paraprak mund të jetë një pikë e rëndësishme referimi gjatë kursit dhe në fund të tij.

Shembujt e mëposhtëm ilustrojnë idenë e një Organizuesi të avancuar dhe të përdorimit të tij praktik në klasë:

Shembulli - Teknika moderimi (seminar nga Yvo West për profesionistët e shëndetit): Organizuesi paraprak në vijim është përdorur në një kurs trajnimi me mësues të sektorit të shëndetit. Në fazën e planifikimit, iu kushtua dy ditë "technikave të moderimit". Meqë, pas rishikimit të përmbajtjes mësimore, koha në dispozicion për këtë temë ishte vetëm gjysmë dite, u pa i nevojshëm shqyrtimi i çështjes së reduktimit. Mësuesi tregoi strukturën bazë me anë të një harte mendore (mind map) që ilustronte përmbajtjen thelbësore të temës "teknikat e moderimit". Në fund u përzgjedhën tre shembuj të thelluar, të cilët paraqisnin përmbajtjen që duhet të përpunohej në hapësirën e kufizuar kohore.



Tabela 4. Harta mendore e përdorur si Organizues paraprak (Wüest 2017).

Përvoja me Organizuesin paraprak ka qenë gjithnjë pozitive. Me këtë ide të përgjithshme, studentët filluan të dallojnë mënyrën se si konkretizohet përmbajtja mësimore në një fushë lëndore. Ata përfitojnë në mënyrë të veçantë nga shqyrtimi i tri qasjeve model, me anë të së cilave ata mund të shkëmbejnë funksionet e moderimit brenda një grupi, në varësi të fokusit të kërkuar në secilën fazë.

Shembull - Kristalografia e rrezeve X (leksion nga Dr. Sabina Gerber)

Kurrikula e semestrit të gjashtë të programit të Bachelor-it në kimi përfshin temën e qartësimit strukturor të proteinës, duke përdorur kristalografinë e rrezeve X dhe mbulon metoda të ndryshme të bioanalizës së proteinës. Format i mësimdhënies është një varg leksionesh me 30-40 pjesëmarrës në Universitetin e shkencave të zbatuara të Zyrihut, në Wedensvil, Zvicër. Kristalografia e rrezeve X e proteinave është një metodë shumë e specializuar e bioanalizës, që përdoret kryesisht në një mjedis akademik. Studentët që ndjekin këtë kurs zotërojnë njohuri shkencore të fitura nga kurset e mëparshme, kryesisht në fushën e kimisë dhe të biologjisë. Megjithatë, shumë prej tyre nuk zotëronin njohuri paraprake në lidhje me kristalografinë e rrezeve X.

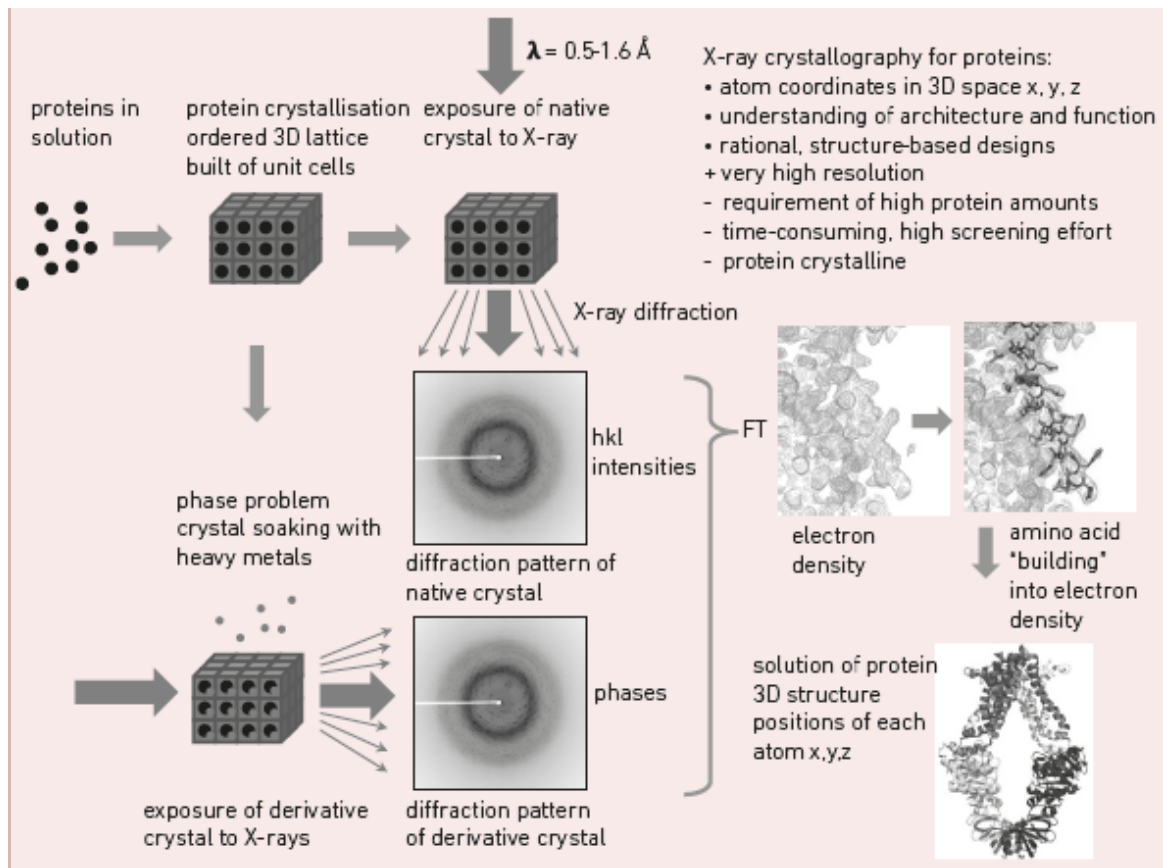


Tabela 5. Organizues i avancuar për kristalografinë e rrezeve X.

Meqë studentët studiojnë në universitetin e shkencave të zbatuara, është e rëndësishme që atyre t'u mundësohet përvetësimi i temës përmes zbatimit. Megjithëse Organizuesi paraprak ofron pohimet kryesore dhe faktet më të rëndësishme teorike të metodës bioanalitike, struktura orientohet kah procesi eksperimental. Në këtë mënyrë, studentët jo vetëm që njihen me tablonë teorike, por edhe ndjekin procedurën eksperimentale në laborator.

Zhvillimi i një Organizuesi paraprak me anë të një përmbajtjeje që shpaloset në mënyrë kronologjike e bën më të lehtë identifikimin e pikave thelbësore të një tematike të caktuar, krahasuar me trajtimin e pastër teorik të saj. Kështu, në fillim të leksionit të parë, mësuesi, përmes një Organizuesi paraprak, mund t'i çojë studentët nga e majta në të djathtë e më pas nga lart në bazë dhe përsëri, më tej në të djathtë. Kjo ka të bëjë me hallkat e njëpasnjëshme dhe informacionin që fitohet hap pas hapi gjatë punës.

3.4.2 Identifikimi i mesazheve kryesore

Përqëndrimi në mesazhet kryesore për të reduktuar përmbajtjen e të mësuarit deri në thelbin e vet është provuar të jetë i efektshëm në procesin e planifikimit dhe të projektimit të fazave të organizimit të të mësuarit. Këto mesazhe mund të identifikohen duke iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme (Wüest 2017):

- Përse bën fjalë kjo pjesë leksioni?
- Cili është mesazhi që dëshiroj të transmetoj tek studentët përmes paraqitjes sime ose përmes veprimtarive mësimore?

- Çfarë duhet të mbajnë mend studentët?

Qartësimi i mesazheve kryesore i ndihmon mësuesit të përcaktojnë më saktë materialin lëndor. Duke përcaktuar njëherazi një pjesë dhe mënyrën e saj të paraqitjes, ata u ofrojnë studentëve një strukturë që thjeshtëson të kuptuarit e kontekstit. Në shembullin e mëposhtëm, Prof. Claudio Nodari nga Shkolla e lartë pedagogjike e Zyrihut, ka formuluar pohime kyçe për çdo modul të një programi diplome për mësuesit e gjuhës, që kanë të bëjnë me fitimin e gjermanishtes si gjuhë e dytë.

Moduli 1. Për fitimin e një gjuhe të dytë:

“Të mësosh një gjuhë të dytë është si të ndërtosh një shtëpi dhe të jetosh në të.”

Moduli 2. Për ndërtimin e fjalorit:

“Për të bërë tënden një fjalë, duhet ta përdorësh shumë herë atë.”

Moduli 3. Për t'u marrë me tekstet e studentëve:

“Korigjimi ka rezultat në atë shkallë, në të cilën nxënësi mund ta thithë atë në mënyrë të vetëdijshme.”

Moduli 4. Për gjuhën si sistem:

“Në të mësuarit e gjuhës, me rritjen e karakterit kompleks të teksteve, numri i gabimeve në tekst nuk ulet por qëndron i pandryshuar.”

Moduli 5. Për përfaqësimin mendor të aktit të leximit të teksteve:

“Të lexuarit është si të shohësh një film në kokën tënde.”

Këto mesazhe kryesore janë pothuajse një kristalizim i përmbajtjes. Duke filluar prej tyre, mësuesit e ardhshëm mund të rindërtojnë konceptet dhe shembujt që lidhen me ta dhe, për rrjedhojë, t'i përdorin ata me kompetencë gjatë përgatitjes së leksioneve të tyre.

3.4.3 Të nxisim studentët të merren në mënyrë aktive me përmbajtjen e të mësuarit

Mësuesit nuk janë të vetmit që duhet të merren me reduktimin e përmbajtjes. Të mësuarit bëhet i efektshëm kur studentët merren në mënyrë aktive me përmbajtjen e të mësuarit të tyre. Ata duhet të jenë në gjendje të lidhin informacionin e ri me njohuritë e tyre paraprake. Ata duhet të reduktojnë informacionin e ri në thelbin e vet, për shembull, duke mbajtur shënim mbi detaje të veçanta të një paraqitjeje ose të një leksioni, ose edhe duke i përmbledhur ato me fjalët e tyre. Në të dyja rastet, procedura ka karakter reduktues. Kjo gjë ndodh edhe kur studentët, më vonë, do të informojnë shokët për procesin e të mësuarit ose do të lidhin gjetjet më të rëndësishme me grupin e tyre të të mësuarit. Ky proces përfshin njohjen e marrëdhënieve, informacion për përmbajtjen, krijimin e referencave ose zhvillimin e koncepteve të nivelit të lartë.

Mësuesit duhet t'i nxisin në mënyrë aktive studentët të mendojnë për mundësinë e reduktimit të përmbajtjes. Studentët duhet të udhëzohen për të vendosur cila është përmbajtja e veçantë që duhet të mbahet dhe cila duhet të shmanget, duke dhënë edhe arsyetimet përkatëse për këtë qëllim. Cilat janë kriteret e përzgjedhjes për të ruajtur ose për të fshirë material (përzgjedhje e arsyetuar)? Ata duhet të përqëndrohen në përmbajtjen thelbësore (në elementet thelbësore) ose të thjeshtojnë paraqitjet komplekse përmes një pamjeje të re "të

reduktuar" (thjeshtësim). Të trija qasjet janë të vlefshme. Megjithatë, përzgjedhja e arsyetuar e përmbajtjes është më e vlefshme gjatë fazës së parë të procesit të të mësuarit, kur studentët mbingarkohen nga sasia dhe kompleksiteti i materialit mësimor.

Duke kufizuar hapësirën për informacionin e shkruar ose kohën e të mësuarit, studentët detyrohen të merren me përmbajtjen e lëndës.

Për shembull, mësuesit mund të nxisin studentët të përgatisin fletë të vogla kujtese, d.m.th. përmbledhje të shkurtëra deri në gjysmë faqe. Ato përmbajnë idetë më të rëndësishme për një temë të caktuar, duke kërkuar nga studentët të përcaktojnë dhe të organizojnë përmbajtjen më të rëndësishme të kursit. Mësuesit mund të zgjedhin edhe t'u japin studentëve zyrtarisht të drejtën për t'i përdorur ato gjatë provimeve. Ata që kanë përdorur shënimet e shkurtëra gjatë kohës së shkollës, mund të provojnë sa të vlefshme janë ato për këtë qëllim: Vetë akti i përgatitjes së fletëve të kujtesës duke u bazuar në studimin e thelluar të materialit mësimor, i ndihmon studentët në kujtesën e tyre. Fletët e shënimeve nuk janë të nevojshme për t'i marrë me vete në provim, pasi vetë përgatitja e tyre aktivizon procese që transferojnë me sukses materialin mësimor në kujtesën afatgjatë.

Ushtrimi i mëposhtëm është një shembull i kufizimit të kohës në dispozicion. Studentëve u jepet detyra të skicojnë një draft informacioni për një proces të përfunduar të mësuarit në një kohë të shkurtër. Për këtë qëllim, studentët shkruajnë me shpejtësi, në mënyrë sistematike, mesazhet kryesore dhe termat e rëndësishëm të një fushe të përcaktuar lëndore, së bashku me përkufizimet e tyre. Nëse mësuesi sugjeron që këto dokumente do të përdoren më vonë si materiale mësimore për një ushtrim grupi, atëherë motivi i studentëve për t'i përgatitur ato, zakonisht rritet.

Përveç dy formave bazë të pakësimit të hapësirës dhe të kohës së të mësuarit, ka edhe rrugë të tjera për të ftuar studentët të marrin pjesë në veprimet për reduktimin e përmbajtjes:

1. Udhëzoni studentët që, në grupe të vogla, të hartojnë një listë kontrolli. Për të pakësuar punën e tyre, studentët fokusohen vetëm në një aspekt dhe përcaktojnë vetëm një metodë. Pjesa më e madhe e listave hartohen për veprime praktike dhe, për këtë arsye, janë të njohura nga studentët. Mësuesi mund të nxisë studentët të shkëmbejnë listat ose studentët mund të marrin pjesë në një konkurs që synon të prodhojë listën më të dobishme dhe që kursen më shumë kohë.
2. Studentët mund të hartojnë pyetje në një ushtrim që simulon një provim. Në njërin anë, ne merremi me përzgjedhjen e përmbajtjes: studentët duhet të zgjedhin pikat e interesit të përbashkët. Në anën tjetër, pyetjet dhe përgjigjet për provimin me shkrim lidhen me një teknikë aktive të mësuarit dhe nënkuptojnë një studim intensiv të lëndës. Përvoja dëshmon që jo e gjithë përmbajtja mund të shqyrtohet njëjloj nga ana cilësore. Megjithatë, përpjekja për të transformuar përmbajtjen në pyetje provimi është një shembull i mirë i një procesi të të mësuarit të pavarur që zhvillon edhe kujtesën afatgjatë.
3. Fleta e ideve është një rrugë tjetër më e sofistikuar e nxitjes së studentëve për të reduktuar materialin mësimor. Studentëve u kërkohet të punojnë me material të veçantë sipas një modeli me katër hapa. Pikënisje është një temë e përcaktuar qartë. Më pas studentët përshkruajnë materialin e shqyrtuar në titullin "ideja" (1),

"përfundime" (2), "shembuj praktikë" ose "tregim" (3). Nën titullin "pyetje vijuese" (4) ata shënojnë nëse situata është saktësisht e njëjtë për tema të ngjashme. Pyetja vijuese, që synon të transferojë rezultatet në një praktikë të ardhme, është e përshtatshme, veçanërisht, për t'u përgjigjur nga grupet e tjera.

4. Fleta njëminutëshe ka të bëjë me kufizimin artificial të kohës. Zakonisht, në fund të një mësimi ose pjese të tij, studentëve u kërkohet t'u përgjigjen me shkrim dy pyetjeve, brenda një minute. Shembuj të pyetjeve të tilla janë:
 - Cili është mesazhi që do të marr me vete sot?
 - Çfarë duhet të di më shumë rreth tij?
 - Cila prej pyetjeve mbeti pa përgjigje?

Përparësia e informacionit të përqëndruar është e qartë: mësuesi zbulon nivelin e studentëve dhe fushat në të cilat ata kanë nevojë për më shumë mbështetje. Në të njëjtën kohë, studentët, përpara se të lënë klasën, bashkëveprojnë në mënyrë intensive me lëndën dhe mund të përcaktojnë hendeqet ose boshllëqet që do të mbushin në mënyrë të pavarur.

Fleta njëminutëshe mund të paraqitet nëse e lejon koha. Mësuesi mund t'i mbledhë fletat dhe të kopjojë mesazhet kryesore për t'i ruajtur në një platformë të mësuarit dhe për t'i përdorur për nxitjen e diskutimeve në klasë.

5. Një formë tjetër e punës së reduktimit të përmbajtjes mësimore të kryer nga studentët është provuar për disa vite në një modul për përvetësimin e gjuhës. Ajo bazohet në teknikën e të shpjeguarit bashkarisht. Në fillim të semestrit, studentët ndahen në katër grupe tematikë. Të katër temat mbulojnë përmbajtjen e modulit nga këndvështrime të ndryshme. Në pjesën e dytë deri në të fundit të modulit, anëtarët e grupeve tematike shkëmbejnë pikëpamjet dhe shkruajnë një përmbledhje të përmbajtjes së modulit të tyre (grupi i ekspertëve). Në sesionin e fundit të modulit, formohen grupe prej katër vetash, në të cilët përfaqësohen të katër temat (grupet e shkëmbimit). Duke u bazuar në një përmbledhje me shkrim të dërguar në modulën e menaxhimit, çdo person paraqet temën e tij për dhjetë minuta, duke vijuar me një kohë pyetjesh prej pesë minutash. Pas katër sesionesh prej pesëmbëdhjetë minutash secili, studentët marrin një formë që pasqyrojnë të katër temat. Ata duhet të shkruajnë fjalët kyçe për tre temat që nuk mundën t'i paraqisnin vetë. Përvoja tregon se kjo metodë është shumë e efektshme. Studentët ishin shumë të motivuar për të ndjekur njësitë e modulit dhe, së fundi, patën një pamje më të qartë të përmbajtjes dhe të njohurive të thelluara, të paktën në njërën prej këndvështrimeve.

3.5 Shënime përmblylëse

Detyrë thelbësore e çdo mësuesi është të përcaktojë një përzgjedhje të arsyeshme të përmbajtjes mësimore dhe ta përgatisë atë në mënyrë të tillë që të nxisë të mësuarit, për të aftësuar studentët të kuptojnë dhe t'i "bashkangjiten" asaj gjatë kohës që kanë në dispozicion. Ky kapitull përpiqet të rritë vetëdijen e tyre për këtë sfidë dhe të paraqesë disa

nga strategjitë e reduktimit të përmbajtjes për mësuesit dhe studentët.

Duke e reduktuar në tre mesazhe kryesore, kapitulli ndihmon të mbahen parasysht:

- Mësimdhënia e mirë karakterizohet kryesisht nga sasia dhe paraqitja e një përmbajtjeje mësimore që harmonizohet me kujdes me njohuritë paraprake, performancën e studentëve dhe me kohën në dispozicion.
- Reduktimi i përmbajtjes dhe i kompleksitetit të saj është një ndër detyrat bazë gjatë planifikimit të një kursi; është thelbësor për mësimdhënien e efektshme dhe, mbi të gjitha, për të mësuarit e studentëve.
- Vetëm nëse merren në mënyrë aktive me përmbajtjen e lëndës, studentët do të jenë në gjendje të kuptojnë dhe t'u qasen koncepteve dhe lidhjeve përkatëse.

3.6 Literatura

- Ammann, D. & Hermann, T. (2017). *Texte meistern: Leitfaden für das Verfassen von Masterarbeiten* (3rd, updated edition). Zurich: Pädagogische Hochschule Zurich (Abteilung Sekundarstufe I).
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead: McGraë-Hill.
- Hunter, R. (2011). *Minimal lernen*. Bern: hep Verlag.
- Klafki, W. (1958). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. *Die Deutsche Schule*, p. 50, pp. 450-471.
- Kron, F. E., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6th edition). Munich: Reinhardt.
- Lehner, M. (2013). *Viel Stoff - wenig Zeit, Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Bern: Haupt.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt.
- Mayer, R. E. (1979). *Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning? Review of Educational Research*, 49(2), pp. 371-383.
- Schwengeler, C. A. & Wagner, U. A. (2002). *Phänomenal: Naturbegegnung, Energie - Materie: ab 5. Schuljahr: Berner Lehrmittel- und Medienverlag*.
- Wüest, Y. (2017). *Auf den Punkt - Didaktisch reduziert lehren und präsentieren*. Zurich: Spektramedia.

4 Metodat e vlerësimit të orientuara nga kompetenca

4.1 Hyrje

Universitetet përballen me ndryshime përmbajtësore në një shoqëri globale që zhvillohet me shpejtësi. Sfidat e përballjes me pritshmëri të reja në lidhje me standardet akademike për dekadat në vijim kërkojnë që edhe vlerësimi t'i nënshtrohet procesit të vazhdueshëm të rishikimit dhe të modifikimit. Zhvillimi i vlerësimit në arsimin e lartë përfshin planifikime sistematike për të siguruar detyra për vlerësim, të cilat kërkojnë integrimin e njohurive dhe zhvillimin e kompetencave.

Kjo kërkon zgjerimin e këndvështrimit për vlerësimin, drejt të kuptuarit të tij si një veprimtari e vetregulluar e të mësuarit për studentët. Nëse dëshirojmë që një vlerësim të ndihmojë në krijimin e një kulture të suksesshme të mësuarit dhe mësimdhënies, studentët duhet të marrin përsipër përgjegjësi për procesin e tyre të vlerësimit dhe të vetregullimit të të mësuarit (dhe atë të kolegëve të tyre). Kjo nuk është e thjeshtë, por e nevojshme dhe e mundshme nëse merren masat e duhura. Ky kapitull shqyrton këndvështrimet e ndryshme ndaj vlerësimit dhe shpreh qëndrimin e tij për përmirësimin e praktikave të vlerësimit përmes veprimtarive formuese që synojnë të zhvillojnë të mësuarit e studentëve.

Pjesa e parë fillon me qartësimin e konceptit të vlerësimit, qëllimin e tij kryesor dhe ndryshimet që ekzistojnë ndërmjet vlerësimit të të mësuarit, vlerësimit për të mësuarit dhe vlerësimit si proces të mësuarit. Ai propozon që vlerësimit si proces të mësuarit, vlerësimit për të mësuarit gjatë gjithë jetës (për të rriturit) duhet t'i kushtohet vëmendje e barabartë me vlerësimin, tashmë të konsoliduar, për të mësuarit dhe vlerësimit të të mësuarit. Ai vijon me shqyrtimin e formateve, të metodave dhe të instrumenteve të vlerësimit në arsimin formal, të kombinuar me pyetje për cilësinë dhe besueshmërinë e procedurave të vlerësimit. Pjesa e fundit e kapitullit përqëndrohet në çastet dhe agjentët e vlerësimit dhe eksploron më tej në tema të tilla si ndërtimi i rubrikave për vlerësimin, shmangja e plagjiazit dhe marrja parasysh e heterogjenitetit të strategjive të mësuarit të studentëve në planifikimin e vlerësimit.

4.2 Konceptimi i vlerësimit - çfarë është vlerësimi?

Ku dëshirojmë që të jenë studentët në fund të kursit ose të shkollës së lartë? Dhe, çfarë është më e rëndësishme, si do ta dimë nëse kanë arritur në pikën e dëshiruar? Përgjigja për këto pyetje na shtyn të mendojmë për vlerësimin si procesi kryesor për sigurimin e informacionit për të mësuarit e studentëve dhe arritjet e tyre, me qëllim që të përmirësohet arsimimi. Vlerësimi mund të konceptohet si arti dhe shkenca e të informuarit për çfarë dinë studentët ose procesi që synon të sigurojë informacionin e vlefshëm nëse studentët i kanë arritur objektivat e rëndësishme të të mësuarit, pra për të gjykuar për progresin e secilit prej tyre. Huba dhe Freed (2000) e përcaktojnë vlerësimin si:

"procesi i mbledhjes dhe i diskutimit të informacionit nga burime të shumta dhe të ndryshme, për të kuptuar thellë atë çfarë studentët dinë, kuptojnë dhe mund të bëjnë me njohuritë, si rrjedhojë e përvojës së tyre arsimore; procesi arrin majën, kur rezultatet e vlerësimit përdoren për të përmirësuar të mësuarit në vijim" (fq.8).

Në lidhje me terminologjinë e vlerësimit, ekzistojnë disa dallime të lehta ndërmjet termave të mëposhtëm:

Kritikon: vlerëson dikë për një pjesë të punës.

Mat: mbledh të dhëna nga dëgjimi ose vëzhgimi i studentit ose leximi i punës së tij për të përmirësuar procesin e të mësuarit të tij.

Vë notë: vlerëson me notë studentin për nivelin e arritur prej tij, të matur në bazë të një kriteri të caktuar për çështje individuale vlerësimi ose për një periudhë të mësuarit.

Vlerëson: vlerëson, gjykon dhe çmon një pjesë të punës.

Konceptimi aktual i vlerësimit mund të mbështetet në parimet e mëposhtme:

1. Vlerësimi është tipar qendror i mësimdhënies dhe i kurrikulës. Ai na tregon si mësojnë studentët dhe cilat janë arritjet e tyre. Ai është një ndër faktorët me ndikimin më të madh në përvojën e studentëve të arsimit të lartë, në perceptimet e tyre për kurrikulën dhe për rrugët e përfshirjes së tyre të mundshme në procesin e fitimit të aftësive (Boud & Associates 2010).
2. Vlerësimi është veprimtari sfiduese për shkak të të gjitha vendimeve me të cilat përballen mësuesit për të mësuarit e studentëve. Ndonëse disa nga këto vendime duken të parëndësishme dhe të rastësishme, të tjerat kanë ndikim në kursin e jetës së studentëve, si p.sh. vendimet për mënyrën më të mirë për mësimdhënien dhe trajnimin e studentëve për jetën akademike dhe profesionale. Përveç kësaj, mospërputhja e praktikave të vlerësimit me objektivat e të mësuarit, ndikimi i vlerësimit negativ ose gjykimet subjektive të pabazuara në të dhëna etj. mund të ndikojnë në rezultatet e të mësuarit.
3. Vlerësimi nuk është vetëm rezultati final ose rezultati përmbyllës i veprimtarive të mësimdhënies dhe të mësuarit. Pëkundrazi, ai është themelor për mësimdhënien dhe të mësuarit për të testuar aftësitë e studentëve si dhe për t'i përgatitur dhe për t'i motivuar ata për të mësuar. Në këtë mënyrë, vlerësimi është po aq i rëndësishëm **për** të mësuarit dhe **si** proces të mësuarit, sa është edhe vlerësim i të mësuarit. Kjo është e domosdoshme për të siguruar përmbushjen e rezultateve të të mësuarit, për të qenë në lartësinë e standardeve dhe të treguesve të arsimit të lartë.
4. Vlerësimi i studentëve shihet nga mësuesit dhe studentët në mënyra të ndryshme. Për mësuesit, vlerësimi është mendimi i fundit në ideimin e procesit të mësimdhënies dhe të mësuarit (pas planifikimit të përmbajtjes, të metodave të mësimdhënies dhe të mësuarit dhe burimeve), ndërsa për studentët, zakonisht, ai qëndron në majën e përparësive të tyre (tabela 1).

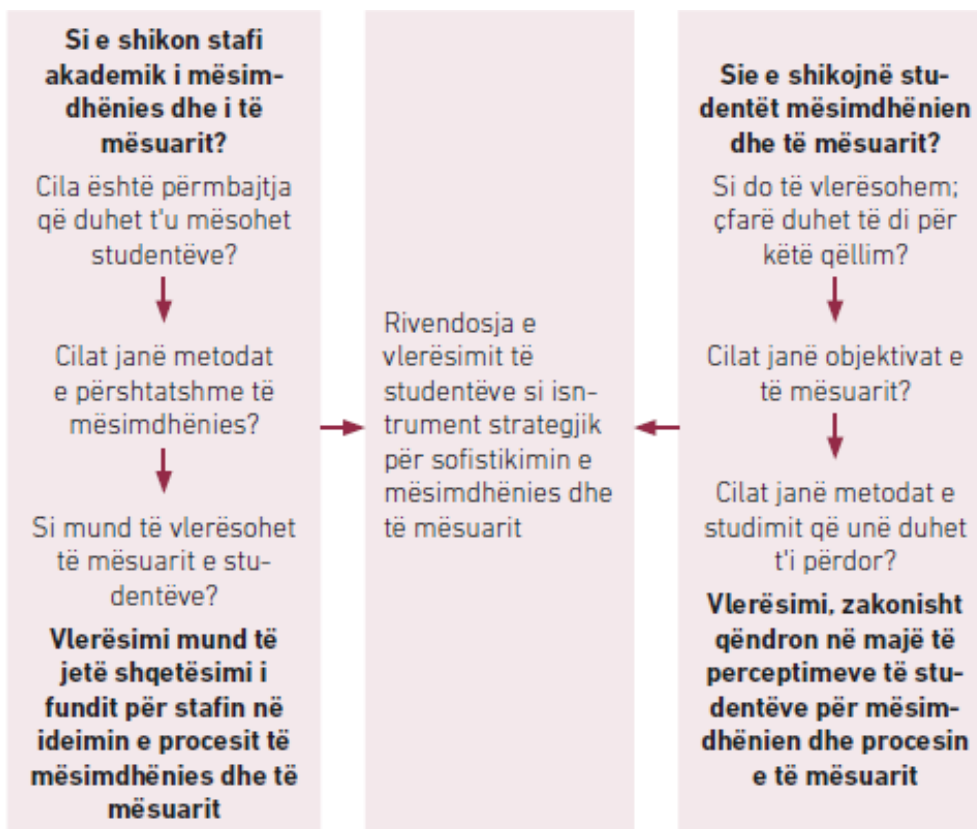


Tabela 1. Pikëpamjet e mësuesve dhe studentëve për vlerësimin (Biggs 2003).

5. Megjithëse vlerësimi në arsimin e lartë përqëndrohet veçanërisht tek çdo student, ai e bën këtë në kontekstin e studentëve të tjerë në një kurs të veçantë, në programet e degës së tyre, në institucionet dhe në sistemin arsimor kombëtar. Kjo është e nevojshme për të kuptuar kërkesat e kurrikulës dhe standardet e të gjithë këtyre faktorëve, kur këto barten në formatet e vlerësimit, kriteret, notat dhe vlerësimet. Vlerësimi është proces holistik, që duhet të përshkojë të gjitha aspektet e mësimdhënies, të të mësuarit dhe të vlerësimit (Biggs 2003). Po kështu, nocioni i harmonizimit konstruktiv (krahaso kapitullin 2, seksionin 2.9) duhet të shtrihet më tej, për të përfshirë jo vetëm vazhdimësinë dhe koherencën e qëllimeve ndërmjet elementeve të programit, por edhe për të planifikuar dhe për të kërkuar ndikimin e vet në qëllimet afatgjata, përtej diplomimit (Feixas & Zellweger 2018).
6. Vlerësimi përfshin shumë faktorë që ndikojnë në shkallën e efektshmërisë së tij. Ndër të tjera, këtu përfshihet përgjegjshmëria dhe gatishmëria e studentëve, mbajtja parasysh e diversitetit dhe trajtimi i barazisë, vlerësimi i njohurive dhe i aftësive të duhura, përqëndrimi tek arsimi i bazuar në kompetenca për të pajisur studentët me aftësi për punë, mundësimi i njohurive ndërëndore dhe kapërcimi i vështirësive të realizimit të vlerësimeve në grup nga pikëpamja e përbërjes së grupit.
7. Tradicionalisht, mësuesit kanë pasur përgjegjësinë të mblidhnin informacionin dhe të gjykonin studentët për nivelin në të cilin puna e tyre përmbush standardet e duhura, por sot, vetë studentët mund të zhvillojnë aftësitë për të bërë gjykime, jo vetëm për

punën e tyre, por edhe për punën e të tjerëve.

Për të gjitha këto arsye, vlerësimi siguron një pikë strategjike të ndërhyrjes për të ndikuar në zhvillimin e të mësuarit në plan afatshkurtër dhe afatgjatë.

4.3 Cila duhet të jetë qasja e vlerësimit?

Si mësues, ne mund të mbledhim të dhëna dhe, mbi bazën e tyre, të gjykojmë për arritjet e studentëve në mënyra të ndryshme. Prej kohësh besohet se qëllimet e vlerësimit janë dy: përmbledhës dhe formues.

- Qëllimi i vlerësimit përmbledhës është të verifikojë arritjet. Çertifikimi është konfirmimi i shënimeve të arritjeve të një studenti në një program të caktuar; zakonisht ky përdoret nga punëdhënësit dhe nga institucionet arsimore për të gjykuar për pranueshmërinë e punësimit ose për studime të mëtejshme.
- Qëllimi i vlerësimit formativ është të lehtësojë të mësuarit. Informacionet e marra nga lloje të ndryshme detyrash i bëjnë studentët të aftë të gjykojnë arritjet e tyre dhe çfarë duhet të bëjnë për të mësuar në mënyrë më të efektshme në kuadrin e programit.

Këto qëllime janë shoqëruar me grupime praktikash të ndryshme (Earl & Katz 2006):

- Vlerësimi i të mësuarit: ky i ndihmon mësuesit të përdorin të dhënat e të mësuarit të studentëve për të matur arritjet përkundrejt disa rezultateve dhe standardeve. I quajtur shpesh si "vlerësim përmbledhës", ai zakonisht ndodh në pika të caktuara gjatë një njësie mësimore ose në fund të një njësie të tillë, siç mund të jetë semestri që njëkohësisht mund të përdoret për t'u vënë nota studentëve.
- Vlerësimi për të mësuarit: mësuesit përdorin të dhënat për njohuritë, të kuptuarit dhe aftësitë e studentëve për të ndihmuar mësimdhënien e tyre. I quajtur shpesh si vlerësim formues" ai ndodh gjatë procesit të mësimdhënies dhe të mësuarit, për të qartësuar të mësuarit dhe të kuptuarit e studentëve.
- Vlerësimi si proces të mësuarit: kjo ndodh kur studentët vlerësojnë veten. Studentët mbikëqyrin të mësuarit e tyre, bëjnë pyetje dhe përdorin strategji të ndryshme për të përcaktuar çfarë dinë dhe mund të bëjnë dhe si të përdorin vlerësimin për të mësuarit e mëtejshëm.

Vlerësimi përmbledhës përdoret për të gjykuar cila është kompetenca me të cilën studentit lehtë modulin ose programin, p.sh. nëse i ka realizuar apo jo studentit rezultatet e pritshme të të mësuarit. Për këtë qëllim, tipi i detyrave përmbledhëse dhe kriteret e vlerësimit duhet të harmonizohen me përmbajtjen e kursit dhe objektivat e të mësuarit. Si vlerësim i të mësuarit, vlerësimi përmbledhës është gjykim për t'iu komunikuar të tjerëve arritjet e studentit; ai mund të jetë njëkohësisht pjesë e vlerësimit të vazhduar dhe atij të integruar.

Vlerësimi përmbledhës shërben për të konfirmuar arritjen e një niveli të caktuar të arsimit. Në këtë mënyrë, vlerësimi përmbledhës zakonisht ndodh në çaste specifike ose në pikat fundore të një moduli/semestri/programi. Rezultatet përdoren për të vendosur për vazhdimësinë ose kalimin në semestrin ose nivelin tjetër ose edhe për punësimin. Studentët janë të vetëdijshëm që detyra e dhënë shërben për qëllime përmbledhëse; detyra si rregull është proces i strukturuar i një natyrë formale, si p.sh. test me shkrim, paraqitje grafike,

provim portofoli, tezë etj.

Vlerësimi përmbledhës mund të përdoret si pjesë e një vlerësimi të vazhdueshëm, nëse vlerësimi është proces i vazhdueshëm që mat arritjet e studentit gjatë një periudhe studimi, në një nivel të caktuar. Si i tillë, ai ofron informacion që mund të përdoret për të mbështetur zhvillimin e studentit dhe për të përmirësuar të mësuarit dhe procesin e mësimdhënies.

Vlerësimi formues nxit studentët të bëhen përgjegjës për të mësuarit e tyre, duke i pajisur ata me aftësinë për të formuar opinion për aftësitë e tyre, për të ndërtuar njohuritë e tyre dhe për të vendosur synime për veten. Meqë vlerësimi formativ ndodh gjatë programit, pra brenda procesit të të mësuarit dhe të mësimdhënies, ai konsiderohet si vlerësim për të mësuar; ai lehtëson të mësuarit e studentëve dhe vepron si instrument i të mësuarit në përgatitjen për vlerësimin përmbledhës. Në këtë mënyrë, për të përgatitur studentët për vlerësimin përmbledhës, duhet të sigurohet një informacion i menjëhershëm konstruktiv, në formën e vlerësimit individual dhe në grup. Ky lloj informacioni/vlerësimi jo domosdoshmërisht jepet vetëm nga mësuesi, por edhe nga vetë studentët për kolegët e tyre. Ai mund të marrë formën e komenteve të shkruara në mënyrë të veçantë për çdo punë të studentit si dhe si diskutim i përgjithshëm në klasë. Më e rëndësishme është që ai i lejon studentët të përfshihen me ide dhe të vlerësojnë detyrën përmes dialogut kritik ose përmes mendimeve të tyre, duke nxitur në këtë mënyrë vlerësimin e studentëve për njëri-tjetrin dhe zhvillimin e tyre.

Vlerësimi si proces të mësuarit përfshin si të mësuarin ashtu edhe studentin në vendosjen e objektivave të të mësuarit, për të nxitur rritjen dhe zhvillimin. Ai kërkon që studentët të bëjnë pyetje dhe të marrin përgjegjësi për të mësuarit e tyre, nxit vlerësimin e studentëve për njëri-tjetrin dhe u siguron atyre rrugët për të përdorur vlerësimin formal dhe informal si dhe vetvlerësimin si ndihmë për të kuptuar hapat e tjerë në procesin e të mësuarit. Është e mundur që të kombinohen elementet e vlerësimit formues dhe përmbledhës në një kulturë vlerësimi që kupton vlerësimin kryesisht si shans për të informuar për të mësuarit dhe zhvillimin.

Të tre qasjet e vlerësimit punojnë fare mirë së bashku. Megjithatë, parimet e vlerësimit për të mësuarit dhe të vlerësimit si proces të mësuarit janë më të përshtatshme për të ndihmuar mësuesit dhe studentët për të vendosur nëse janë gati për fazën tjetër të të mësuarit, apo kanë nevojë për më shumë përvoja të mësuarit që të konsolidojnë njohuritë, të kuptuarit dhe aftësitë e tyre.

4.3.1 Standardet referuese si kritere vlerësimi

Kur vlerësojmë studentët, kemi nevojë për një lloj shkalle ose për standarde të pranuar. Standardet vendosin kritere për demonstrimin e suksesshëm të të kuptuarit të një koncepti ose aftësie. Në këtë këndvështrim, ne dallojmë tre lloje të ndryshme standardesh referues:

- **Standarde referues që bazohen në arritjet e mëparshme individuale:** Arritjet e një studenti maten duke i krahasuar me zhvillimin e tij personal. A është përmirësuar apo është përkeqësuar studenti në raport me një objektiv specifik të mësuarit ose kompetence, në raport me arritjet e tij të mëparshme?

- **Standarde referues që bazohen në kritere të paracaktuara:** Arritjet e studentëve maten në lidhje me objektivat e të mësuarit të përcaktuara më parë (kompetencat). Këto duhet të përcaktohen qartë dhe të jenë transparente (shih kapitullin 2) dhe të mundësojnë klasifikimin e një arritjeje të matur në një shkallë të caktuar, për shembull, në çfarë shkalle një arritje e caktuar përmbush kriteret e përcaktuara më parë?
- **Standarde referues që bazohen në disa tregues socialë:** Arritjet e studentit krahasohen brenda një grupi të caktuar social (p.sh. klasa ose grupi). Sa i madh është deviacioni i arritjeve individuale nga mesatarja e grupit? Këtu, është i nevojshëm edhe një standard referues që bazohet tek përmbajtja, por shkalla nuk rregullohet duke marrë parasysh shkallën e vështirësisë, por vetëm përpilimin i një liste. Përcaktimi se cila përqindje e studentëve lidhet me një nivel të arritjes është arbitrar dhe nuk lidhet me përmbajtjen.

Ndërsa dy standardet e parë referues janë të rëndësishëm dhe të dobishëm, standardi që iu referohet treguesve socialë nuk është i përshtatshëm për përdorim arsimor, sepse shpërndarja e niveleve të arritjeve në një klasë studentësh në thelb është e rastësishme. Për shembull, ka të ngjarë që studentët nga vite të ndryshme nuk kanë arritje të mirë të njëjta. Nëse, fjala vjen, 60% e një klase kalon provimin çdo vit, kurse 40% nuk kalon, studentët që kanë arritje të mira të njëjta në lidhje me standardin referues që bazohet në kritere do të kalonin këtë provim në një vit, por jo në vitin tjetër. Kjo nuk është e ndershme dhe duhet mundësisht të shmanget.

4.3.2 Disa shënime për vlerësimin përmbledhës dhe vënien e notave

Vlerësimi përmbledhës zakonisht shoqërohet me vlerësimin me notë, që mund të jetë numër ose shkronjë (p.sh. 1-6 ose A-F). Megjithatë, sot është arritur konsensus i gjerë në lidhje me analizat arsimore se vendosja e notës, qoftë me numra ose me shkronja është mjaft problematik dhe duhet të hiqet dorë prej tij (krahaso Ingenkamp & Lissmann 2008, Sacher 2014, Winter 2012). Kjo argumentohet me faktin që notat me numra ose me shkronja kanë mangësi serioze po të krahasohen me një vlerësim më të hollësishëm për arritjet e studentëve (qofshin ato me shkrim ose me gojë):

- Ata sugjerojnë matje dhe krahasim të saktë të arritjeve. Në këtë mënyrë hamendësohet një saktësi dhe diferencim jorealit (krahaso seksionin 4.5.1 më poshtë "Kritere për vlerësim"). Krahasuar me këtë - studime të shumta tregojnë që notat që marrin studentët varen, në një shkallë shumë më të madhe, nga veçoritë e grupit të studentëve ose të klasës në të cilën bëjnë pjesë, se sa nga niveli aktual i arritjeve të tyre individuale (Ingenkamp & Lissmann 2008, fq. 137-155). Për këtë arsye, notat me numra ose me shkronja nuk përputhen me kriteret cilësore për vlerësimet që shpjegohen më poshtë (shih seksionin 4.5.2 "Cilësia e vlerësimit").
- Notat nuk japin hollësi për përmbajtjen: cilat janë kompetencat e fituara dhe në çfarë shkalle janë fituar ato dhe nëse ka ende hapësirë për përmirësim? Për t'iu përgjigjur këtyre pyetjeve në mënyrë më të saktë, do të ishte i nevojshëm një vlerësim, mundësisht me shkrim. Më tej, shkalla e njëkohëshme e notave me numra ose me shkronja, e shoqëruar me informacion të diferencuar me gojë është treguar për të dobësuar perceptimin dhe, për rrjedhojë, edhe të ndikimit të vetë informacionit/vlerësimit (Gibbs

& Simpson 2004, fq. 23).

Sigurisht, të ashtuquajturat nota bazë (krahaso Sacher 2014, fq. 99) janë të domosdoshme. Këto janë gjykime të bëra në mënyrë të pakujdesshme, të tilla si: *mbi mesatare - mesatare - nën mesatare* (standardi referues i bazuar në tregues social), *përmirësim - arritje e qëndrueshme - përkeqësim* (standard referues i bazuar në arritje individuale të mëparshme), *arritje të larta - përmbushje - mbetje ose kalim - mbetje* (standarde referues bazuar në të dyja kriteret). Të arrish në një përfundim me vlerësime të tilla është pjesë thelbësore e përmbledhjes, por edhe një vlerësim formues, veçanërisht nëse marrim parasysh standardet referues të bazuar në arritje individuale ose në kriteret të përcaktuara më parë. Këto matje duhet të plotësojnë të paktën kërkesat e mëposhtme (Sacher 2014, fq. 99-101):

- Vënia e notave duhet të përcaktohet mirë. Arritjet e njejta duhet të vlerësohen me të njejtën notë. Megjithatë, notat e njejta mund të jepen edhe për arritje të ndryshme, sepse notat gjithmonë përfshijnë një hapërisë arritjeje. Nëse vlerësohen 100 studentë, mund të kemi 100 rezultate të ndryshme, por nëse ekzistojnë vetëm tre pohime, atëherë mund të ketë vetëm tre nota të ndryshme.
- Vendosja e notave duhet të jetë në përputhje me standardet referues. Vetëm karakteristikat që lidhen me standardet referues të përzgjedhur mund të maten. Për shembull, vënia e notave, duke u bazuar në kriteret, nuk mund të ndryshojë pas vendosjes së tyre, thjesht sepse dikush mendon se më shumë studentë do të duhet të marrin notë të mirë.
- Vendosja e notave duhet të kontrollohet për gabime. Kjo do të thotë, që kur vendosin notat, mësuesit duhet të jenë të vetëdijshëm për gabimet e mundshme të matjes dhe duhet të përpiqen t'i pakësojnë ato sa të mundën.

Këto kërkesa qëndrojnë në themel të formulimit të vlerësimeve me shkrim ose me gojë si edhe të llogaritjes së notave. Këto të fundit, shpesh herë, janë detyrë për mësuesit universitarë (pavarësisht nga të gjitha pikat e dobëta të sistemit të notave, të përmendura më sipër). Hollësitë teorike të testit dhe ato matematikore të vlerësimit të arritjeve të studentëve dhe dhënia e notave nuk mund të paraqiten të zgjeruara këtu për arsye hapësire. Për një shpjegim të plotë shih ETF Zyrih, Zhvillimi Arsimor dhe Teknologjia 2013 ose Sacher 2014, fq. 101-127.

4.4 Çfarë të vlerësojmë? Vlerësimi i kompetencave

Objektivat e të mësuarit përcaktojnë çfarë duhet të vlerësohet (krahaso kapitullin 2 "Formulimi i rezultateve të të mësuarit"). Vlerësimet duhet të ofrojnë informacion për objektivat e të mësuarit të përmbushur dhe për shkallën e përmbushjes së tyre, p.sh. cilën kompetencë dhe cilin nivel kompetence kanë arritur studentët. Në të njejtën kohë, është e rëndësishme që vlerësimet të tregojnë, në cilat fusha dhe në ç'mënyrë studentët mund të zhvillojnë kompetencat e tyre. Kjo shtrun nevojën e një formati të vlerësimit dhe shkon përtej të mësuarit përmendësh të informacionit në të cilin studentët, për shembull:

- mësojnë të vlerësojnë arritjet e tyre dhe ato të kolegëve të tyre (vetvlerësimi dhe vlerësimi i njëri-tjetrit);

- mësojnë të zhvillojnë vetvlerësimin ose caktimin e detyrave;
- veprojnë në bashkëpunim kur vlerësojnë (vlerësim në grup, trajnim i bashkëmoshatarëve etj.);

Është e rëndësishme që studentët, në mënyra të ndryshme, të marrin vlerësime (nga mësuesit, kolegët ose programet software) për të mësuar për arritjet e të mësuarit të tyre dhe për të menaxhuar detyrat (shih paragrafin 4.6.2 "Informimi formues" më poshtë).

4.4.1 Vlerësimi i kompetencave

Kur objektivat e të mësuarit formulohen si kompetenca që duhet të fitohen, vlerësimi i arritjeve nuk duhet të reduktohet në çështjen nëse studentët e kanë mësuar lëndën përmendesh dhe janë të gjëndje ta riprodhojnë atë me saktësi më të lartë. Fatkeqësisht, të tilla teste të kujtesës janë ende të zakonshëm në shumë vende, dhe ata mbulojnë vetëm nivelin e ulët të objektivave arsimore të taksonomisë së Blumit (kapitulli 2, seksioni 2.4). Në fakt, vlerësimi duhet të përpiqet të bëjë të dukshme kompetencat që janë përcaktuar si objektiva mësimorë. Në këtë mënyrë, përtej të mbajturit mend dhe të kuptuarit, vlerësimi duhet të synojë njohuritë dhe aftësi të tilla, si: zbatim, analiza, vlerësim dhe krijimi. Në këtë kuadër, detyrat e transferimit janë të rëndësishme (shih tabelën 2). Këto detyra kërkojnë nga studentët të merren me një problem të patrajtuar ose të pa zgjidhur më parë saktësisht në të njejtën mënyrë, si në klasë ose në një ushtrim ose detyrë shtëpie (krahaso Metzger & Nüesch 2004, fq. 17-21).

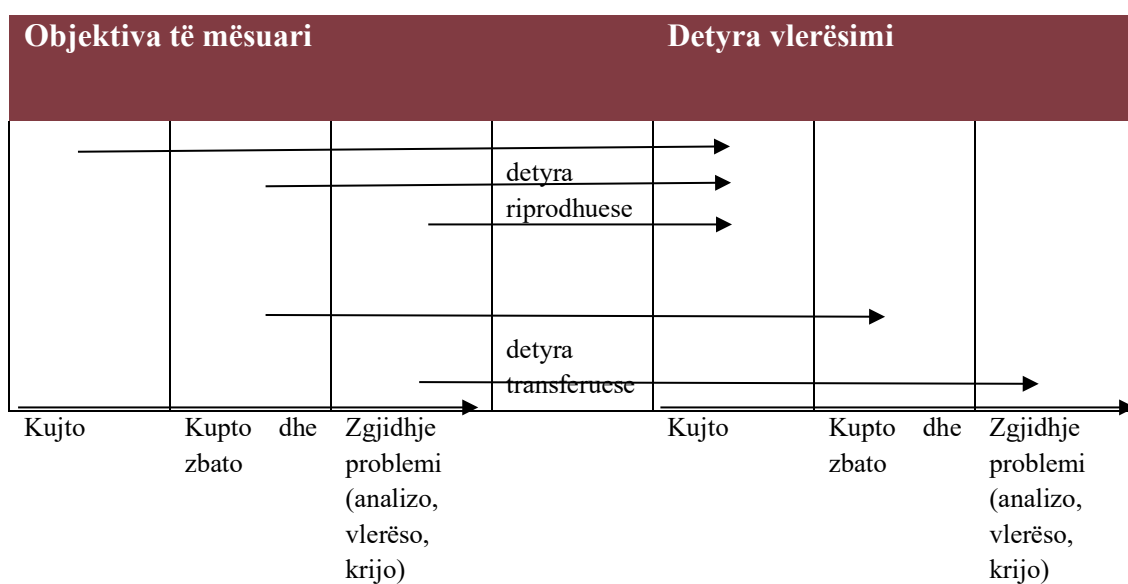


Tabela 2. Riprodhimi përkundrejt detyrave transferuese (bazuar në Metzger & Nüesch 2004, fq. 17-18).

Një format i mundshëm për të vlerësuar kompetencat është "provimi me dy faza". Provimi me dy faza kombinon vlerësimin dhe cilësinë e përgjegjshmërinë e një provimi tradicional individual me përfitimet mësimore dhe informacionin (vlerësimin) e shpejtë formues të një procesi të zgjidhjes së problemit në grup (Wieman et al. 2018). Së pari, gjatë fazës solo (vetjake) studentët punojnë në provim individualisht. Më pas, ata rikthehen në fletët e përgjigjeve, u jepet detyra të formojnë grupe për fazën e dytë (të ekipit) dhe të

bashkëpunojnë për të plotësuar provimin (ose një variant të tij) në një kohë të dytë. Provimi me dy faza synon të ndihmojë studentët të shkëmbejnë mendimet e tyre me kolegët e klasës, të eksplorojnë arsyetimet e njëri-tjetrit, të zgjidhin ndryshimet dhe të bien dakord për një përgjigje që i kënaq në mënyrë të ndërsjellë.

Për të krijuar vlerësime që realisht trajtojnë nivelet e dëshiruara të taksonomisë, është e dobishme të bëhen pyetje të mëposhtme (krahaso Brown et al. 1997, fq. 49):

1. Cilat janë objektivat që duhet të vlerësohen dhe në cilin nivel duhet të vlerësohen ato?
2. A është strategjia e vlerësimit në përputhje me objektivat e të mësuarit?
3. A janë formatet e zgjedhura relativisht të efektshme në lidhje me kohën e studentit dhe kohën e stafit?
4. Cilat janë alternativat e mundshme? Cilat janë avantazhet dhe disavantazhet e tyre?
5. A përputhen detyrat e veçanta të vlerësimit me rezultatet dhe aftësitë?
6. A është e përshtatshme skema e vënies së notave dhe të kritereve?

Këto pyetje ndihmojnë të gjenden formatet e duhura dhe kriteret e përshtatshme për të verifikuar shkallën e realizimit të objektivave mësimorë. Po kështu, është e rëndësishme që studentët të mund të ushtrohen në detyra të tilla, përpara se të zhvillohet vlerësimi aktual.

4.4.2 Si të vlerësojmë aftësitë e larta mendore?

Përputhja e objektivave të të mësuarit, e metodave të mësimdhënies dhe të mësuarit dhe detyrat e vlerësimit është shumë e rëndësishme. Jo çdo detyrë dhe jo çdo format vlerësimi është i përshtatshëm për çdo nivel të objektivave mësimorë. Për shembull, përdorimi i studimit të rastit si metoda kryesore e mësimdhënies dhe të mësuarit nuk përputhet me vlerësimin e të mësuarit nga studentët e kursit me test final me zgjedhje të shumëfishtë në fund të semestrit. Tabela 3 ofron një pamje të përgjithshme të niveleve të objektivave mësimorë, të përshtatshëm për veprimtaritë e mësimdhënies dhe të mësuarit dhe të formateve të mundshme të vlerësimit.

Taksonomia e objektivave të të mësuarit	Veprimtaritë që përputhen me to	Formati i vlerësimit	Tipet e realizimit (prirja): konvergjent
Krijimi	Vepra, ndërto, shkruaj, projekto diçka të re (p.sh. ese, plan biznesi, projekt kërkimor, skicim, shfaqje)	Studime rasti kompleks, detyrë finale (bachelor/master/doktoraturë), punë laboratorie eksploruese	
Vlerësimi	Test, mbikëqyrje, vlerëso, kritiko çështje lëndore komplekse si produkte, tekste, arritje krahasuar me kritere/standarde	Detyra të gjata me shkrim, portofol, dokumentim dhe vlerësim i plotë i projektit	
Analiza	Dallo aspektet e rëndësishme të një rasti, projekti, koncepte etj.	Ese e shkurtër, projekt i vogël, hartë konceptuale, ditar mësimor	

Taksonomia e objektivave të të mësuarit	Veprimtaritë që përputhen me to	Formati i vlerësimit
	Përcakto se si lidhen me njëra-tjetrën pjesë, aspekte, elemente të ndryshëm	
Zbatimi	Zbato procedurat për më shumë ose më pak detyra të strukturuar Përcakto procedurat më të përshtatshme për një detyrë të dhënë	Provim me gojë, diskutim online me shkrim, raste të thjeshta studimore, punë laborator
Të kuptuarit	Përmblihdh, perifrazo, klasifiko, krahaso elementet (tekste, teorie, raste...)	Prezantim, përpunim, diskutim në grup ose klasë, minutat
Të mbajturit mend	Rikujto ose dallo përkufizimet dhe faktet, kryesisht nga materialet mësimorë	Kujto teste si ato me zgjedhje të shumëfishtë, plotëso vendet bosh, përgjigje e pyetjeve të mbyllura

Tabela 3. Nivelet e kompetencave, veprimtaritë që përputhen me to dhe formatet e vlerësimit (bazuar në Iller & Wick 2009 dhe Eberly Center 2008/2015).

Kalimet ndërmjet niveleve të ndryshme nuk janë reciprokisht përjashtuese. Për shembull, një hartë konceptesh mund të jetë pjesë e një studimi rasti kompleks dhe një test me zgjedhje të shumëfishta mund të trajtojë edhe objektiva të nivelit të kuptuarit/të organizimit, nëse elementet e testit me zgjedhje të shumëfishta formulohen si duhet. Megjithatë, edhe këtu ka kufizime: edhe testi më i mirë me zgjedhje të shumëfishtë e ka vështirë të mundësojë matjen e niveleve të kompetencës të tillë si, fjala vjen, aftësinë për të vlerësuar ose aftësinë krijuese. Tabela më poshtë ilustron më tej ndryshimin që ekziston ndërmjet riprodhimit dhe detyrës transferuese, të cilën e përshkruam më lart.

Shembull: Riprodhimi përkundrejt detyrës transferuese

Objektivat e të mësuarit. Studentët mund të zhvillojnë formate vlerësimi dhe detyra që janë të përshtatshme për nivelin e kompetencës së synuar.

Detyra riprodhuese. Renditni standardet referues për vlerësimin. Për çfarë janë të përshtatshëm dhe cilat janë përparësitë dhe mangësitë e tyre (kjo detyrë synon riprodhimin e njohurive të mësuara në kurs; në rastin më të mirë, ajo synon nivelin e të kuptuarit të objektivit të të mësuarit)?

Detyra transferuese. Një kolege, mësuese për herë të parë në kursin e universitetit, kërkon këshillë nga ju: studentët e saj duhet të mësojnë bazat e argumentimit etik. Si mundet ajo të vlerësojë sa më mirë nëse studentët e saj janë në gjendje të argumentojnë duke u bazuar në parimet etike? Ju i shpjegoni asaj sfidat me të cilat ajo po përballet dhe i sugjeroni një format vlerësimi, të cilin ju e mendoni të përshtatshëm për situatën e saj (kjo detyrë synon

transferimin e njohurive për vlerësimin në një situatë të re dhe shënjestron nivelin e analizës, të vlerësimit dhe të krijimit të objektivave të të mësuarit).

4.5 Si të vlerësojmë? Kritere, instrumente dhe procedura

4.5.1 Kritere për vlerësimin

Të përcaktosh cilësinë e një arritjeje të studentit ose të një veprimtarie të tij (pohim me shkrim ose me gojë, punë artistike, veprimtari praktike etj.) nuk është aspak e lehtë ose e parëndësishme. Për këtë janë të nevojshme kriteret e vlerësimit, të cilat duhet edhe të peshohen mirë. Megjithatë, jo të gjitha kriteret mund të formulohen qartë, që të kuptohen njëjloj nga të gjithë. Për këtë arsye, matës të ndryshëm që vlerësojnë të njëjtën veprimtari/arritje në bazë të të njëjtit kriter, mund të prodhojnë gjetje të ndryshme, madje të kundërta me njëratjetrën. Pakësimi i ndryshimeve të tilla subjektive bëhet i mundur nëse rritet efektshmëria e përdorimit të kritereve të vlerësimit përmes procedurave rregulluese (krahaso Sadler 2013). Megjithatë, edhe rregullimi më i mirë nuk mund të shmangë plotësisht ndryshimet subjektive; vlerësimi i arritjeve përfshin gjithmonë një shkallë pasigurie ose paqartësie. Për këtë arsye, ne nuk këshillojmë përdorimin e shkallëve të vlerësimit me notë, të cilat janë dukshëm të komplikuar ose ato sisteme notash që kërkojnë shkallën më lartë të efektshmërisë së vlerësimit, meqë ato as nuk ndihmojnë për të përmbushur kriteret cilësore thelbësore dhe as nuk ndihmojnë në shmangien e njëanshmërisë në fushën e njohjes (shih më poshtë).

Duke u bazuar në këto sfida, kur vendosim të hartojmë dhe të përdorim kritere vlerësimi, ne rekomandojmë t'i kushtohet vëmendje listës së mëposhtme të ideve thelbësore:

- "përputh detyrën e vlerësimit me rezultatin e të mësuarit;
- mundëso vazhdimësinë dhe qëndrueshmërinë e vendosjes së notave;
- identifikoj fushat e mosmarrëveshjeve ndërmjet vlerësuesve;
- ndihmo studentët të arrijnë rezultatet e pritshme të të mësuarit;
- përdore për të siguruar studentëve informacion"(Brown 2001, fq. 16)

Në tabelën 6, në seksionin 4.9 do të gjeni një shembull të një skenari të zhvilluar plotësisht që trajton këto kërkesa.

4.5.2 Cilësia e vlerësimeve

Për të qenë të vlefshëm, vlerësimet e arritjeve duhet të plotësojnë disa kritere cilësie. Dallojmë tre kritere bazë psikometrike: të objektivitetit, të besueshmërisë dhe të vlefshmërisë (krahaso Ingenkamp & Lissmann 2008, fq. 51-61):

- **Objektiviteti** (pavarësia): Sa më shumë rezultatet e matjes janë të pavarura nga personi që e kryen atë, aq më objektive është vetë matja. Nëse një matje është objektive, personat e ndryshëm të përfshirë në të duhet të arrijnë në të njëjtat rezultate për të njëjtat tipare të matura. Megjithatë, objektiviteti mund të arrihet vetëm në mënyrë të përafërt - matja nuk është kurrë absolutisht e pavarur nga personi që e kryen atë (shih pjesën për

njëanshmërinë në fushën e njohjes më poshtë).

- **Reliabiliteti** (saktësia e matjes/qëndrueshmëria): Sa më saktë që shpreh matja nga pikëpamja sasiore një tipar të caktuar, aq më e lartë është besueshmëria e saj. Si në rastin e objektivitetit, edhe besueshmëria nuk është kriter absolut, për shkak se matja nuk mund të jetë më e besueshme se vetë qëndrueshmëria e tiparit që do të matet (krahaso Ingenkamp & Lissmann 2008, fq. 55). Në fakt, arritjet e studentëve ndryshojnë, për shembull, në varësi të kohës së ditës ose të nivelit të stresit të përgjithshëm të një personi. Edhe mënyrat e ndryshme të matjes së arritjeve mund të shkaktojnë variacione. Për shembull, një studente mund të jetë e aftë për t'u shprehur me gojë, por ka vështirësi në të shkruar. Për këtë arsye, ajo do të arrijë rezultate më të larta në një provim me gojë se sa në një ese, edhe sikur kompetenca që lidhet me lëndën është e njëjtë.
- **Validiteti** (vlefshmëria/dobishmëria): Matja e një veprimtarie është e dobishme nëse ajo faktikisht mat atë që duhet të masë dhe jo diçka tjetër. Nëse një matje nuk mat atë çfarë pretendon, thjesht nuk është e vlefshme. Në pamje të parë, kjo mund të duket e parëndësishme, por në fakt është kriteri cilësor më i rëndësishëm për matjen e arritjeve (krahaso Ingenkamp & Lissmann 2008, fq. 57, Sacher 2014, fq. 35-41). Për shembull, nëse një vlerësim kryhet nën presionin e kohës, ai jo vetëm teston kompetencat që lidhen me lëndën, por, në një shkallë të konsiderueshme edhe aftësinë për të vepruar në kushtet e stresit dhe për të marrë vendime të shpejta. Kjo mund të ketë kuptim në disa kontekste profesionale (p.sh. për të testuar nëse specialistët e kujdesit shëndetësor janë të gatshëm të punojnë në një sallë urgjence), por jo në shumicën e konteksteve të tjera. Kjo ka vlerë edhe në lidhje me praktikën ende të përhapur të testeve me libra të mbyllur; këto teste janë të mira për të matur të mësuarit përmendësh, por janë larg nga ideali i matjes së kompetencave më komplekse. Për këtë arsye, rrethanat dhe konteksti në të cilin kryhet vlerësimi janë shumë të rëndësishme

Ndërmjet dobishmërisë, nga njëra anë, dhe objektivitetit dhe qëndrueshmërisë, nga ana tjetër, ekzistojnë disa konflikte (krahaso Metzger & Nüesch, fq. 9). Nëse objektivat e të mësuarit synojnë aftësi të larta të të menduarit, detyrat e vlerësimit duhet të jenë të orientuara nga transferimi (krahaso seksionin 4.4.1 "Vlerësimi i kompetencave" më sipër) dhe, për këtë arsye, janë më komplekse se detyrat e thjeshta që kërkojnë riprodhimin. Por, sa më komplekse të jetë një detyrë, aq më i vështirë është korigjimi i saj (qëndrueshmëria dhe objektiviteti), d.m.th. të shmangen gabimet dhe subjektiviteti në matje. Për këtë arsye, sa më komplekse të jetë detyra e vlerësimit, aq më e rëndësishme është të merren masa për të pakësuar gabimet dhe njëanshmëritë subjektive. Përgjigje të mundshme për këtë janë rubrikat e detajuara (krahaso paragrafin 4.5.4 "Rubrikat" më poshtë), saktësimi i kriterëve të korigjimit ose korigjimi nga dy persona të ndryshëm. Nëse "peshimi" i kriterit është i nevojshëm, p.sh. për arsye ekonomike, atëherë vlefshmërisë duhet t'i jepet pesha më e madhe (megjithëse tradicionalisht, ka më shumë të ngjarë të ndodhë e kundërta, jo më pak për arsye të autoriteteve që merren me apelimet dhe të vetë studentëve, të cilët, në mënyrë instiktive, priren të përqendrohen në objektivitetin dhe qëndrueshmërinë).

4.5.3 Njëanshmëria në fushën e njohjes

Sado të rëndësishme të jenë kriteret e cilësisë, duhet të vihet në dukje, se kompetencat nuk mund të vëzhgohen kurrë në mënyrë të drejtpërdrejtë, por vetëm tërthorazi, përmes pohimeve të shkruara ose të folura ose, në disa raste, përmes veprimtarive fizike. Këto pohime ose veprimtari duhet të kuptohen dhe të interpretohen dhe vetëm interpretimet mund të vlerësohen. Gjatë këtyre veprimeve, njëanshmëritë në fushën e njohjes ka të ngjarë të shkaktojnë shtrembërime (krahaso Hilbert 2012) që mund të çojnë në gabime në vlerësim.

Një ndër gabimet tipike të vlerësimit shkaktohet nga zgjedhja e treguesve të papërshatshëm. Për shembull, shpeshësia e kontributit të studentit në diskutimet në klasë nuk lejon të nxirren përfundime për përfshirjen e tij në procesin e të mësuarit (p.sh. një tregues më i vlefshëm do të ishte përfshirja e tij vullnetare në studimin e lëndës në kohën e tij të lirë). Në listën e mëposhtme, paraqitet një përzgjedhje e vogël e llojeve "klasike" të njëanshmërisë në fushën e njohjes që lidhet me vlerësimin (krahaso Greve & Wentura 1997, fq. 56-74):

- **Prirja drejt qëllimit:** Shmangen gjykimet ekstreme (p.sh. mësuesit që vështirë të vënë notat më të mira ose notat më të këqija).
- **Prirja drejt skajeve:** Shmangen gjykimet në qendër të një shkalle (p.sh. mësuesit që i ndajnë studentët, pothuajse në mënyrë të skajshme, në studentë "të mirë" dhe "të këqinj").
- **Efekti Halo:** Duke u bazuar në disa tregues, përmes gjykimit nxirren përfundime për karakteristika të tjera të një studenti (p.sh. një person që mungon shpesh është ose i painteresuar ose përtac).
- **Gabim reference:** Zgjidhet një standard referues i papërshtatshëm (p.sh. renditja e arritjeve në një grup studentësh në vend të një kriteri objektiv të tillë si objektivat e të mësuarit të komunikuar më parë; shih vërejtjet për standardet referues më sipër në këtë kapitull).
- **Efekti i pozicionit në renditje:** Intervali kohor ndërmjet një vëzhgimi, një gjykimi ose një vlerësimi është gjithmonë i ndryshëm. Nga një numër stimuluesh, ne priremi të kujtojmë mirë, në mënyrë të veçantë, të parin dhe të fundit (p.sh. pjesa e fundit veçanërisht e mirë/e keqe e një provimi me gojë mund të shtrembërojë vlerësimin në mënyrë të konsiderueshme).

4.5.4 Rubrikat

Rubrikat e vlerësimit janë matrica që përfshijnë përmasa të ndryshme arritjeje dhe disa nivele arritjesh, të cilat janë të përcaktuara ose të përshkruara në mënyrë të qartë me shkrim. Ato mund të karakterizojnë, nga njëra anë, cilësinë e arritjeve të studentëve në mënyrë të diferencuar dhe, nga ana tjetër, lehtësojnë vetvlerësimin dhe vlerësimin e studentëve për njëri-tjetrin (krahaso Sluijsmans et al. 2006, fq. 50-55). Në këtë mënyrë, rubrikat janë një instrument i rëndësishëm i vlerësimit sepse u japin mësuesve mundësinë të përmbushin kërkesat e formuluar nga Brown (2001) në paragrafin 4.5.1 "Kritere për vlerësimin"; ato mund të përdoren si për vlerësimin formues, ashtu edhe për atë përmbledhës.

Nëse rubrikat e vlerësimit bëhen transparente që në fillim të kursit ose nëse ato zhvillohen së bashku me studentët, atëherë ato do t'u japin këtyre të fundit mundësinë të jenë gjithmonë

të vetëdijshëm për atë që dinë, që kanë mësuar dhe për mundësitë e tyre për t'u zhvilluar më tej.

Një tipar qëndror i rubrikave është orientimi i tyre drejt cilësisë së arritjeve të studentëve. Pra, ato nuk janë të orientuara drejt mangësive ose gabimeve, por, çdo cilësi shtesë që tregohet në arritjet e studentëve të çon në një vlerësim më të mirë (shih tabelën 4). Kjo ndikon pozitivisht në motivimin e studentëve: prej tyre pritet të tregojnë çfarë mund të bëjnë dhe jo kryesisht për të shmangur bërjen e gabimeve. Për më tepër, rubrikat lehtësojnë dhënien e informacionit/vlerësimit për mësuesit dhe për studentët.

	Shkëlqyeshëm	I arrirë	Çka	I pasaktë
Paraqitja e problemit/ Hipoteza	Paraqitja e problemit është e qartë dhe debatohet mirë në hyrje dhe në pjesën përmbyllëse të esesë.	Paraqitja e problemit debatohet dhe është evident në argumente, por nuk është e qartë.	Paraqitja e problemit është e paqartë dhe duhet punë për lexuesin ta zbulojë atë në tekst. Ose paraqitja e problemit është e qartë, por nuk debatohet.	Mungon paraqitja e ndonjë problemi të dukshëm
Argumentimi	Argumenti paraqitet qartë dhe në mënyrë logjike. Pikat logjike bazohen në paraqitjen e problemit dhe në pika të mëparshme. Argumentet kundër trajtohen të zbërthyera dhe të përmbledhura në argumentin kryesor të shkrimit.	Argumenti paraqitet qartë dhe në mënyrë logjike, por pikat nuk bazohen patjetër tek njëra-tjetra. Argumentet kundër trajtohen por shumë prej tyre lihen varur ose nuk trajtohen si duhet.	Argumenti nuk ka bosht; mjaft kontradikta mbeten pa trajtuar. Argumentet kundër mund të jenë paraqitur, por kanë mbetur pa u trajtuar.	Nuk ka argumente të dukshme ose nuk paraqiten interpretime alternative.
Etj.	(...)	(...)	(...)	(...)

Tabela 4. Rubrikat e përdorura për vendosjen e notës në një ese analitike në sociologji (shkëputur nga Gaston 2011).

4.5.5 Shmangja e plagjiarizmit

Presioni që ushtrohet mbi studentët mund t'i shtyjë në plagjiarizëm. Në kohën e internetit të celularëve, informacioni sigurohet aq lehtë sa rritet edhe shtysa thjesht për të kopjuar. Sot shumë universitete kanë të instaluar programe që kërkojnë për plagjiarizëm. Por, e parë nga këndvështrimi arsimor, kjo është vetëm një qasje e ndjeshme, nëse studentët mund të verifikojnë vetë tekstet e tyre dhe mbështeten të nxjerrin përfundimet e duhura nga rezultatet. Përveç mbikëqyrjes dhe ndëshkimit, strategjia më e rëndësishme për shmangien e plagjiarizmit është parandalimi. Kjo mund të arrihet në nivele të ndryshme:

- Dhënia e detyrave që kufizojnë mundësitë për plagjiarizëm. Për shembull, analiza kritike e artikujve të fundit ose përdorimi i artikujve të gazetave të javës.
- T'i kushtosh kohë të mjaftueshme informimit të studentëve për saktësinë e kriterit të vlerësimit që do të përdoret, për shembull, në formën e rubrikave (shih më sipër). I shpërbleni studentët thjesht për gjetjen e informacionit apo për analizën dhe vlerësimin e tij? Kjo e dyta e ul rrezikun e plagjiarizmit.
- Përfshirja e studentëve në hartimin e detyrave të vlerësimit dhe në vendosjen e kriterëve të vlerësimit u jep atyre ndjenjën e përfshirjes dhe të pronësisë dhe, për këtë arsye, nxit qëndrime më pozitive për të mësuar (Ion, Barrera & Tomàs 2016).
- T'u bëhet studentëve e qartë çfarë është perifrasi dhe citimi, si formulohen ata dhe ku fillon plagjiarizmi. Të mbështeten shkrimet e studentëve dhe vlerësimet formuese gjatë fazës së shkrimit të detyrave më të gjata.

4.6 Çfarë të vlerësojmë?

4.6.1 Çastet: para, gjatë dhe pas

Vlerësimi, si proces, ndodh në çaste (kohë) të ndryshme, për qëllime të ndryshme dhe paraqet nivele të ndryshme rreziku për studentët:

- **Vlerësimi diagnostikues ose paravlerësimi** siguron informacion për atë që studenti ka mësuar tashmë dhe i aftëson mësuesit të marrin vendime fillestare për planifikimin e mësimit mbi bazën e të dhënave të këtij vlerësimi (objektivat; mësimdhënia, të mësuarit dhe metodat e vlerësimit).
- **Vlerësimi i monitorimit të progresit** siguron të dhëna për progresin drejt standardeve disa herë gjatë semestrit/vitit. Këto vlerësime, disa herë përdoren si përmbledhëse, për të dokumentuar progresin e studentëve, por të dhënat që ato ofrojnë mund të përdoren shpesh si vlerësim formues për të ndryshuar mësimdhënien gjatë njësisë tjetër mësimore ose semestrit etj.
- **Vlerësimi përfundimtar** shtrihet në të gjithë periudhën e të mësuarit dhe përmbledh atë që studentët kanë mësuar, p.sh. në çfarë shkalle ata kanë fituar kompetencat e përcaktuara si rezultate të pritshme të mësuarit të modulit.

Tabela 5 tregon në mënyrë sintetike disa shembuj të instrumenteve të vlerësimit që mund të përdoren në faza të ndryshme:

Koha/periudha Kur vlerësoni?	Niveli Cili është niveli i riskut për studentët?	Qëllimi Përse vlerësoni?	Shembuj Si vlerësoni?
<p>DIAGNOSTIKUES/ FILLESTAR</p> <p>(përpara mësimdhënies, për të përcaktuar çfarë studentët dinë)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ulët • nuk vendosen nota 	<ul style="list-style-type: none"> • për të mbledhur të dhëna dhe për të diagnostikuar njohuritë dhe aftësitë e studentëve përpara se të fillojë një periudhe e re mësimore. • për të planifikuar mësimdhënien • si student, për të vlerësuar njohuritë dhe aftësitë, me qëllim që të udhëzohen veprimtaritë e ardhme të të mësuarit. 	<ul style="list-style-type: none"> • hartë e koncepteve • kuiz ose test • detyrë • zbatim i aftësive • reflektim
<p>MONITORIMI I PROGRESIT / I VAZHDUESHËM</p> <p>(gjatë mësimdhënies, për t'u dhënë studentëve shanse për të vetregulluar të mësuarit e tyre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ulët • nuk vendosen nota me përfundim të rasteve kur vlerësimi formues çon në vlerësim përmbledhës) 	<ul style="list-style-type: none"> • për të mbledhur të dhëna dhe për të informuar • për të monitoruar ose për të rregulluar të mësuarit • si studentë, për të monitoruar dhe për të vetregulluar detyrat e të mësuarit 	<ul style="list-style-type: none"> • kuiz ose test • portofol • konference • gazetë • lojë me role • listë kontrolli, vëzhgimi • vlerësim student- student • reflektim (i kombinuar me listë kontrolli dhe rubrika për studentë dhe mësues)

Koha/periudha Kur vlerësoni?	Niveli Cili është niveli i riskut për studentët?	Qëllimi Përse vlerësoni?	Shembuj Si vlerësoni?
FINAL (pas mësimdhënies, për vlerësimin përfundimtar)	<ul style="list-style-type: none"> • i lartë • vendosen nota 	<ul style="list-style-type: none"> • për të mbledhur të dhëna dhe për të vlerësuar • për të marrë vendime në lidhje me notat, ngritjen në përgjegjësi, diplomimin 	<ul style="list-style-type: none"> • test/provim • portofol • demonstrim i një kompetence në një situatë të veçantë (p.sh. punë, përvojë) • prezantim • projekt • reflektim (i kombinuar me një listë dhe rubrikë vlerësimi për mësues dhe, mundësisht, për studentë dhe për vlerësimin që i bëjnë njëri-tjetrit)

Tabela 5. Koha, nivelet, qëllimet dhe instrumentet për vlerësimin.

Vlerësimi gjatë, p.sh. mbikqyrjes së progresit, është veçanërisht i rëndësishëm, sepse kjo është koha për dhënien e vlerësimeve formuese për studentët dhe përfshirjen e tyre në këtë detyrë. Përse është i rëndësishëm vlerësimi/informimi?

4.6.2 Vlerësimi formues: një përpjekje e ndërsjellë

Vlerësimi/informimi është përbërës thelbësor i të mësuarit dhe i veprimtarisë së vlerësimit për ndërtimin reflektiv të njohurive (Hounsell 2008). Por megjithatë, vlerësimi mund të jepet edhe në mënyrë të ndërsjellë, nga një grup studentësh ose kolegësh. Sipas Hattie (2009), vlerësimi është një ndër faktorët më të rëndësishëm që ndikojnë në atë çfarë studentët realisht mësojnë. Qëllimi i vlerësimit/informimit është të motivojë studentët, t'i informojë ata për cilësinë e punës së bërë dhe si të përmirësohen. Këto procese duhet të jenë pjesë e një kornize të rezultateve të pritshme të të mësuarit, të kërkesave të detyrës dhe të kritereve të vlerësimit që janë në përdorim. Tradicionalisht, vlerësimi/informimi përfshin komente cilësore të dhëna nga mësuesi për një student ose për një grup studentësh.

Pjesa më e madhe e kohës që i kushtohet vlerësimit të studentëve duhet t'i jepet vlerësimit/informimit të tyre. Sigurisht, t'i bësh vlerësim formues dhe konstruktiv një numri të madh studentësh është sfidë e vërtetë. Në këtë kuadër mund të përdoren disa strategji ekzistuese që shërbejnë për menaxhimin e një numri të madh studentësh dhe për të kursyer

kohë, pa cënuar vlefshmërinë e vlerësimit për ta. Në thelb ato pakësojnë ngarkesën e vlerësimit, drejtojnë në një kah procedurat e vlerësimit/informimit dhe, kjo është më e rëndësishmja, ato delegojnë të paktën një pjesë të rëndësishme të dhënies së vlerësimit tek vetë studentët. Kur vlerësimi thekson jo vetëm informacionin për procesin aktual të të mësuarit, por edhe veprimtaritë dhe strategjitë për të nxitur të mësuarit gjatë gjithë jetës, ne flasim për "feedforward", pra për atë që studentët mund të bëjnë ndryshe në të ardhmen (Ion, Barrera & Tomàs 2016).

Në fakt, Hounsell (2003) sugjeron që ne do të mund të lëvizim në drejtim të "përfshirjes së studentit në brezin e vlerësimit për punën e bërë deri tani dhe të një qasje më të hapur dhe bashkëpunuese ndaj detyrës" (fq. 78). Kjo është ideja që qëndron pas vlerësimit si proces të mësuarit, ku studentët janë vlerësuesit e vetes. Studentët, vetë ose me kolegët e tyre, mund të mësojnë të mbikëqyrin të mësuarit e tyre, t'i bëjnë pyetje vetes dhe të përdorin strategji të ndryshme për të shqyrtuar çfarë dinë, çfarë mund të bëjnë dhe si të përdorin vlerësimin për të mësuar gjëra të reja. Një qasje është të zhvillohen kritere të efektshme vlerësimi së bashku me studentët, për shembull, në formën e një rubrike për të vlerësuar aftësitë e paraqitjes me gojë. Disa grupe studentësh e përdorin atë për të vlerësuar paraqitjen me gojë të një projekti nga ana e një grupi. Çdo grup studentësh vë një notë për çdo paraqitje. Nota përfundimtare merr parasysh mesataren e klasës dhe shënimet e mësuesit. Prej këtej, mësuesi dhe studentët (individualisht ose në grupe) mund të gjykojnë një veprimtari të caktuar të mësuarit dhe të japin vlerësime të përbashkëta.

4.7 Kush mund të vlerësojë? Mësuesi, vlerësues të jashtëm, vetvlerësim dhe vlerësim ndërkollegësh

Mësuesit janë padyshim të aftë për të dhënë gjykime për njohuritë e veçanta lëndore, por në procesin e vlerësimit mund të përfshihen edhe të tjerë: punëdhënësit (vlerësimi i jashtëm), studentë të tjerë (vlerësim ndërmet kolegëve) ose vetë studenti (vetvlerësim). Punëdhënësit mund të vlerësojnë si pjesë e kursit në vendin e punës (veçanërisht në mjedise jashtë arsimit), por në përgjithësi, roli i tyre është i kufizuar. Megjithatë, në mësimdhënien e përditshme janë të pranueshme edhe mundësi të tjera. Nëse qëllimi kryesor i vlerësimit është të sigurojë informacion formues, mund t'u kërkohet studentëve të vlerësojnë njëri-tjetrin. Vlerësimi i ndërsjellë i studentëve konsiderohet si burim shumë pozitiv për të përfituar informacion, sepse zakonisht, studentët i përgjigjen më mirë vlerësimit të kolegëve të tyre (De Grez, Valcke & Roozen 2012). Edhe vetvlerësimi është i dobishëm për të verifikuar kërkesat e të mësuarit dhe me një instrument të përshatshëm (anketë, listë kontrolli, portofol reflektues ose lloje të tjera udhëzuesish) bëhet kusht i domosdoshëm për vetrregullimin e të mësuarit dhe rritjes personale dhe profesionale.

Vetvlerësimi dhe vlerësimi i njëri-tjetrit nuk janë metoda të vlerësimit, por burime të të dhënave të vlerësimit dhe mund të përdoren me çdo metodë ose instrument. Vlerësimi i njëri-tjetrit dhe vetvlerësimi i studentëve mund të përdoren për vlerësim formues dhe vlerësim përmbledhës. Zakonisht, ato përdoren në vlerësimin formues, ndoshta për shkak të shqetësimeve që lidhen me dobishmërinë dhe qëndrueshmërinë e tyre, nëse studentët lejohen t'i vendosin nota përmbledhëse vetes ose kolegëve të tyre. Megjithatë, edhe kur nuk

përdoren drejtpërdrejt në vlerësimin përmbledhës, vlerësimi i njëritjetrit dhe vetvlerësimi mund t'i japin mësuesit informacion të vlefshëm për vlerësimin përmbledhës, për shembull, kur vlerëson një punë në grup. Në këtë mënyrë, vlerësimi i njëritjetrit dhe vetvlerësimi i një projekti të një grupi mund të jenë të dobishëm për të nxitur studentët të reflektojnë për procesin e tyre të të mësuarit, për procesin e punës në ekip dhe për produktin përfundimtar. Për të siguruar qëndrueshmërinë dhe ndershmërinë duhet të përdoren kritere të qarta. Notat përfundimtare vjetore, të bazuara vetëm në vetvlerësimin dhe në kritere të nënkuptuara, do të ishin krejtësisht të papranueshme.

4.8 Vlerësimi i studentëve me nevoja dhe paaftësi të veçanta mësimore

Përkushtimi ndaj gjithëpërfshirjes do të thotë të pranosh dhe vlerësosh larminë e trupës studentore dhe të marrësh masa për të përmirësuar suksesin e grupeve të veçanta, ku përfshihen edhe studentët me nevoja dhe paaftësi të veçanta mësimore.

Që nga Deklarata e Salamankës, e cila, në mënyrë të veçantë, mbron përfshirjen në rrymën e arsimit të përgjithshëm të studentëve me paaftësi (UNESCO 1994), janë bërë hapa të rëndësishëm përpara. Megjithatë, ende ekzistojnë pengesa për të mësuarit, të cilat duhet të kapërcehen, të tilla si: pasojat e një paaftësie ose gjëndjeje shëndetësore, mjedisi fizik, prania dhe efektshmëria e mbështetjes arsimore, stili i mësimdhënies, qëndrimi i mësuesit dhe marrëdhëniet me studentët me nevoja dhe paaftësi të veçanta mësimore, qëndrimi me studentët dhe metodat e vlerësimit. Në fakt, si vlerësimi ashtu edhe puna e kursit paraqet probleme të veçanta. Disa prej vështirësive lidhen me sigurimin e burimeve të të mësuarit ose të mjedisit fizik të studentëve me nevoja të veçanta dhe aftësi të kufizuara mësimore, ritmi me të cilin ata përpunojnë informacionin dhe aftësia e tyre për të komunikuar të mësuarit e tyre.

Vlerësimi përfshirës nuk çënon standardet akademike, por përmirëson shanset që të gjithë studentët të demonstrojnë aftësinë për të përmbushur rezultatet e pritshme të të mësuarit. Është më e efektshme dhe më e ndershme të marrësh parasysh përfshirjen e vlerësimit në program ose në fazën e hartimit të modulit se sa të ndërhysh më vonë në program për të bërë rregullime individuale (Hockings 2010). Përveç kësaj, vlerësimi përfshirës ndihmon të shmanget ideja se disa grupe studentësh kanë stil të veçantë të mësuarit, kur, në realitet, studentët me aftësi të kufizuara mësimore "janë brenda vazhdimësisë së larmive të studentëve dhe ndajnë sfida dhe vështirësi të ngjashme me ato që ndeshin të gjithë studentët e tjerë në arsimin e lartë" (Healey et al. 2006, fq. 41).

Për të vlerësuar në mënyrë përfshirëse, ne duhet të jemi fleksibël në lidhje me mënyrën se si studentët i demonstrojnë njohuritë e tyre dhe si përdorin larmi formatesh vlerësimi (p.sh. paraqitje, raport laboratorik, portofol reflektiv). Të tjerë përfshijnë pranimin e zgjedhjes në detyra (p.sh. lejohet zgjedhja e temës ose hartimi i pyetjeve nga vetë studentët), përgatitja e provimeve dhe shqyrtimi i mundësisë së përdorimit të ndihmës së teknologjisë. Universiteti i Plymouth-it (2014) "7 hapa" jep udhëzime praktike dhe këshilla për të integruar vlerësimin përfshirës në module dhe programe.

4.9 Projektimi i një qasjeje për vlerësim

Projektimi i vlerësimit është procesi, në nivel institucioni, i përcaktimit të formateve të vlerësimit, i kriterëve, i sistemit të vendosjes së notave dhe i marrjes së informacionit vlerësues, si pjesë e harmonizimit konstruktiv në përputhje me aspektet e mëposhtme:

- synimet e programit të përgjithshëm;
- objektivat e të mësuarit të moduleve ose të kursit;
- përzgjedhja e përmbajtjes;
- metodat e mësimdhënies dhe të të mësuarit.

Si shembull po përdorim një qasje vlerësimi që bazohet në një kurs me zgjedhje 4.5 ECTS në "Art dhe Antropologji" për studentët e vitit të tretë të Bachelorit në shkencat humane (tabela 6). Qasja merr parasysh veprimtaritë e ndryshme të të mësuarit, çastet e vlerësimit, periudhat e semestrit (ose javë kur detyra është e tillë), nëse është e detyrueshme ose me zgjedhje, agjentët (ose kush e kryen vlerësimin) nëse vlerësimi individual, vlerësimi nga njëri-tjetri i studentëve dhe vlerësimi në grup si dhe shpërndarja e përqindjes për këtë veprimtari në vlerësimin e përgjithshëm.

Tabela 6 është një shembull i një table të specifikuar për planifikimin e vlerësimeve. Ajo përmbledh "çfarë do të vlerësohet", "kush mund të vlerësojë" (mësuesi, studentët njëri-tjetrin), javën ose javët në të cilat do të kryehet veprimtaria e vlerësimit dhe pesha për secilën veprimtari. Ajo poashtu tregon që veprimtaritë e vlerësimit mund të përfshijnë studentë individualë, grupe të vogla ose të gjithë klasën dhe që mësuesi ka mundësinë të zgjedhë nëse veprimtaria vlerësuese është e detyrueshme ose me zgjedhje. Këtu, disa veprimtari vlerësuese janë me zgjedhje. Kjo u jep studentëve një shkallë lirie në kuadrin e vlerësimit të përgjithshëm, gjë që është e rëndësishme për motivimin dhe autonominë e tyre.

Veprimtaritë mësimore/detyrat ÇFARË?	Llojet detyrave vlerësimit KUR?	Periudha kohore (JAVË)	Llojet e veprimtarive PËR Ç'QËLLIM?	Me zgjedhje/e detyrueshme	Agjentët vlerësimit KUSH?	Grupimi studentëve SI?	% SA SHUMË?
Veprimtaria 1 Përmbledhje me shkrim e vizitës në muze	Fillestar	1/11	Hyrës	Me zgjedhje	Mësuesi Vetvlerësimi	Individual	10%
Veprimtaria 2 Analiza e punës artistike estetike	E vazhduar	5,6,8	Zbatim	E detyrueshme	Mësuesi	Çift	15%
Veprimtaria 3 Paraqitje me gojë	E vazhduar	6,7,8	Zbatim dhe konceptual	E detyrueshme	Mësuesi Vlerësimi njëri-tjetrit	Grupe të vogla	10%
Veprimtaria 4 Opinion kritik përmes debatit në klasë	E vazhduar	6.7.8	Zbatim, konceptual dhe sintezë	Me zgjedhje	Mësuesi	E gjithë klasa	15%
Veprimtaria 5 Portofoli: projekt vizatimi	E vazhduar	7-10	Zbatim, konceptual dhe sintezë	E detyrueshme	Mësuesi Vlerësimi njëri-tjetrit	Grupe të vogla	25%
Veprimtaria 6 Teste me gojë dhe me shkrim	Përfundimtar	11	Zbatim, konceptual dhe sintezë	E detyrueshme	Mësuesi Vetvlerësimi	Individual	25% = 100%

Tabela 6. Një shembull i planifikimit të vlerësimit për një 4.5 SECK, kurs me zgjedhje në art dhe antropologji (Diploma Baçelor në Shkenca Humane (përpunim vetjak).

Përtej tabelës, këto informacione shtesë krijojnë kornizën për kursin:

Konteksti:

Kursi përfshin dimensionin e njohurive (nga njohja konkrete tek njohja abstrakte) në intensitete të ndryshme, në përshtatje me veprimtaritë dhe objektivat e veçanta të mësimdhënies dhe të të mësuarit: **njohuritë faktike**, p.sh. elementet bazë dhe terminologjia (zhargoni) në art dhe antropologji, të cilat studentët duhet t'i dinë për të kuptuar dhe punuar në disiplinën e artit; **njohuritë konceptuale**, p.sh. teoritë, klasifikimet dhe parimet në themel të artit dhe antropologjisë; **njohuritë procedurale**, p.sh. aftësitë e të menduarit kritik dhe metodat e veçanta të kërkimit, të nevojshme për çdo projekt kërkimi. Për të siguruar efektshmërinë e vlerësimeve është zhvilluar një metodë për vlerësimin që përfshin barazpeshën e teorisë dhe të përbërësve praktikë për të përmbushur nivelet e ndryshme të rezultateve të pritshme të të mësuarit. Detyrat e vlerësimit duhet të harmonizohen me rezultatet e pritshme të të mësuarit dhe të vendosura në nivel të përshtatshëm të kompleksitetit, së bashku me treguesit e nivelit të duhur si dhe duke trajtur kompleksitetin njohës të taksonomisë së Blumit.

Çastet (koha) e vlerësimit:

Një vizitë në muze, për shembull, trajton larminë e njohurive të studentëve dhe teston aftësinë e tyre për të kuptuar kontekstin dhe fjalorin (vlerësimi diagnostifikues). Përmes vizitës, mësuesi mund të identifikojë njohuritë e studentëve dhe të kuptuarit e përmbajtjes, të përcaktojë nëse studentët mund të ndërtojnë kuptimin nga arti pamor (vizual) dhe të vlerësojnë fjalorin dhe njohuritë e tyre për lëndën. Kjo e aftëson mësuesin të përshtasë mësimdhënien e ardhme ndaj nevojave të studentëve.

Formatet e vlerësimit:

Formatet e vlerësimit janë të ndryshëm: nga analiza e përmbajtjes tek projekti kërkimor ose debati. Gjykimet për të mësuarit e studentëve përfshijnë kryesisht formate të shkruara, gojore dhe pamore. Duke përdorur vlerësimet formuese dhe integrale, mësuesi i përgatit studentët për vlerësimin përmbledhës përfundimtar. Në të njëjtën kohë, ai e përdor atë si një instrument të mësimdhënies dhe të të mësuarit, për të identifikuar fazat e të mësuarit të studentëve dhe për të qartësuar shkallën e të kuptuarit të tyre.

Për të përgatitur studentët për vlerësimin përmbledhës, sigurohet informacion në formën e vlerësimit/informacionit individual dhe në grup. Kjo bëhet e mundur përmes komenteve me shkrim nga mësuesi dhe nga vetë studentët për punën e njëri-tjetrit. Përveç kësaj, një diskutim i përgjithshëm në klasë do t'u jepte mundësi studentëve të merrnin pjesë me informacione dhe vlerësime të detyrës përmes dialogut kritik dhe vlerësimit të njëri-tjetrit. Kjo procedurë nxit vetvlerësimin e studentëve dhe atë të njëri-tjetrit si dhe zhvillimin e tyre.

Vlerësimi formues dhe përmbledhës:

Për detyrat e vlerësimit formues mësuesi përdor një sistem referues të bazuar në kritere. Kur në vlerësimin formues nuk vendosen nota, përdoren shkallëzimet e kompetencës (p.sh. shumë kompetent, kompetent, ende jo kompetent) si udhëzues për të përcaktuar nivelin e të kuptuarit të studentit. Studenti dhe mësuesi i përdorin rezultatet joformale për qëllime të brendshme, për

të hedhur dritë mbi pikat e forta dhe të dobëta. Çdo shembull i dobësisë do të kërkonte përqendrimin në përpjekjet për përmirësim. Në këtë shembull, pjesa më e madhe e detyrave të vlerësimit janë formuese dhe përmbledhëse. Ato kërkojnë të gjykohen dhe, për çdo veprimtari të vlerësuar vendoset edhe një notë. Testi përfundimtar kryhet në fund të semestrit, por kjo ndikon vetëm në masën 25% në notën përfundimtare.

Vlerësimi/Informimi:

Mësuesja siguron që vlerësimi individual si koment i shkruar dhe diskutimet vlerësuese në grup në klasë të jenë të menjëhershme dhe të hollësishme. Ajo përdor një gjuhë që qartëson konceptet, me qëllim që të rrisë të kuptuarit dhe është gjithnjë e sjellshme dhe konstruktive me të kritikuarit e saj. Me qëllim që vlerësimi t'i shërbejë të mësuarit të vetregulluar, ajo përdor përgjigjet e studentëve ndaj vlerësimeve konstruktive të saj për të nxitur dialogun, përfshirjen dhe kritikën përmes vlerësimeve që studentët i bëjnë njëri-tjetrit, duke i lejuar ata të marrin pjesë në diskutime, të vendosin objektiva dhe të luajnë rol aktiv në dhënien e informacioneve dhe në vlerësim.

Rubrika:

Rubrika është tregues në vlerësimin formues për zhvillimin e studentit përmes një projekti ose semestri. Ajo nxit studentët të bëhen përgjegjës për të mësuarit e tyre, duke i lejuar ata të lehtësojnë dhe të vëzhgojnë progresin e tyre. Në këtë rast, mësuesi krijon një rubrikë për të vlerësuar portofolin.

Së fundi, vlerësimi i mësimdhënies së mësuesit nga studentët është thelbësor, sepse ai ofron ide me vlerë për efektshmërinë e mësimdhënies së tij, të të mësuarit dhe të praktikës së vlerësimit.

4.10 Shënime përmblylëse: një listë e detyrueshme verifikimi me dhjetë parime

Që vlerësimi të jetë i efektshëm, është i nevojshëm harmonizimi i objektivave të të mësuarit të një moduli ose kursi, p.sh. aftësitë, kompetencat dhe njohuritë që priten të përvetësohen nga studentët me metodat e zgjedhura të mësimdhënies, të të mësuarit dhe të vlerësimit. Harmonizimi i tyre do t'u sigurojë studentëve dobishmërinë, qëndrueshmërinë dhe transparencën e vlerësimit, por do të sigurojë që të vlerësohen edhe aftësitë dhe njohuritë "e duhura", në kohën e duhur dhe me metodat e duhura. Më poshtë do të gjeni disa ide që do t'ju mbështesin në këtë proces (Broën 2001; Zimmermann 2014):

1. Cilat janë vlerat që qëndrojnë në themel të qasjes suaj të vlerësimit në arsimin e lartë? Si shprehen ato në praktikë? A është vlerësimi i projektuar në mënyrë të tillë që u jep mundësi studentëve të përqendrohen në fitimin e kompetencave të dëshiruara? A është vlerësimi për të mësuarit në qendër të lëndës dhe të hartimit të programit? A është vlerësimi juaj përfshirës?
2. Cilat janë objektivat e synuara të të mësuarit që vlerësoni? Si përputhet qasja Juaj me këto objektiva? A synojnë ato nivelet e larta të fushës njohëse (p.sh. nga taksonomia e Blumit)?

3. Si e argumentoni zgjedhjen e metodave, të formateve dhe të detyrave të vlerësimit të përdorura për të vlerësuar objektivat në pyetjen 2? Nëse është e përshtatshme, në përgjigjen tuaj referohuni ndonjë kërkimi për vlerësimin.
4. Në cilat kritere e bazoni vlerësimin tuaj? A janë këto kritere transparente që në fazat e hershme të procesit të të mësuarit? A janë këto kritere të diskutuara me studentët?
5. Përshkruani, justifikoni dhe kritikoni metodat e dhënies së informacioneve vlerësuese dhe të vendosjes së notave. Si e siguroni vlefshmërinë e vlerësimit tuaj? Si përpiqeni të shmangni njëanshmërinë njohëse?
6. Përshkruani, justifikoni dhe kritikoni teknikat e vendosjes së notave për të kapërcyer:
 - I. variacionet në standardet në një rast të vetëm,
 - II. variacionet në standardet në raste të ndryshme,
 - III. variacionet ndërmjet vlerësuesve.
7. Paraqisni dhe justifikoni qasjen tuaj të sigurimit të informacionit vlerësues tek studentët. A përdoret ky informacion për të përmirësuar në mënyrë aktive të mësuarit e studentëve? A lehtëson ai një qëndrim pozitiv ndaj të mësuarit të ardhshëm? Si siguroheni që studentët do të reagojnë ndaj informacionit/vlerësimit tuaj?
8. A rritet në mënyrë progresive përgjegjësia e studentëve për proceset e vlerësimit dhe të informimit për të mësuarit e tyre? Si e tregojnë studentët aftësinë e tyre për të gjykuar për cilësinë e punës së tyre dhe të punës së të tjerëve, duke u bazuar në standardet e pranuar?
9. Analizoni vlerësimin tuaj: A funksionoi sipas qëllimit? A ishte shumë i lehtë apo shumë i vështirë? A ka pyetje ose detyra që u keqkuptuan? A kishte raste të veçanta? A është i vlefshëm në përgjithësi?
10. Veprime të ardhshme: Si dëshironi të diskutoni vlerësimin me studentët tuaj: me çdo student individualisht, në grup apo në klasë? A ka tema ose rezultate të mësuarit që duhet të trajtohen përsëri?

4.11 Literatura

- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. URL. www.assessmentfutures.com.
- Brown, G. (2001). *Assessment: A Guide for lecturers*. LTSN Generic Centre Assessment Series No.3. York: Learning & Teaching Support Network.
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London & New York: Routledge.
- De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2012), How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13, pp. 129-142. Online (9.10.2017): <http://dx.doi.org/10.1177/1469787412441284>
- Earl, L. & Katz, M. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for, as and of Learning*. Manitoba Education, Online (15.8.2017): <http://>

- www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf.
- Eberly Center (2008/2015). Why should assessments, learning objectives, and instructional strategies be aligned? Online (15.8.2017): <https://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/alignment.html>.
- ETH Zurich, Educational Development and Technology (2013). Guidelines on Grading Written Examinations. Edited by Tobias Halbherr and Claudia Schlienger. Zurich. Online (12.8.2017): https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/department-dam/D-GESS%20DAM%20General/Dokumente/Personelles/Guidelines_GradingEN_2013_11.pdf.
- Feixas, M. & Zellweger, F. (2018). Planning for impact: Individual and organizational factors influencing impact of further education. In Tobias Zimmermann, Geri Thomann and Denise Da Rin (Eds.). *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus*. Bern: Hep.
- Gaston, P. (2011). Rubric used for grading an analytical essay (Sociology). Berkeley: University of California, Berkeley. Online (29.8.2017): http://teaching.berkeley.edu/sites/default/files/general/sociologyrubric_gradinganalyticalessay.pdf
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment -supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3–31.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Psychologie Verlags Union, München.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge.
- Healey, M., Bradley, A., Fuller, M. & Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university. In: Adams, M. & Brown, S. (eds.). *Towards inclusive learning in higher education: developing curricula for disabled students*. London: Routledge.
- Hilbert, M. (2012). Toward a synthesis of cognitive biases: how noisy information processing can bias human decision making. *Psychological bulletin* 138 (2), pp. 211–237.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research Evidencenet*. Higher Education Academy.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, Learning and Development. M. Slowey, and D. Watson (Eds.) (pp. 67-78). SRHE & Open University Press.
- Hounsell, D. (2008). Evaluating courses and teaching. H. Fry, S. Ketteridge, and S. Marshall. *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice* (pp. 198-211). Abingdon: Routledge.
- Huba, M.A. & Freed, J.E. (2000). *Learning-centered assessment in the college campus. Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Iller, C. & Wick, A. (2009). Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. *Das Hochschulwesen*, 57, 6, pp. 195–201.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6th edition. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ion, G., Barrera, A. & Tomas, M. (2016). Written peer-feedback to enhance students' current and future learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(15), pp. 1–11.
- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Plymouth University (2014). 7 Steps to: Inclusive Assessment. Online (12.7.2017): https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2401/7_Steps_to_Inclusive_Assessment.pdf.

- Sacher, W. (2014). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 6th revised and amended edition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sadler, D.R. (2013) Assuring academic achievement standards: from moderation to calibration. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20 (1), pp. 5-19.
- Sluijsmans, D., Prins, F. J. & Martens, R. L. (2006). The Design of Competency-Based Performance Assessment in E-Learning. *Learning Environments Research*, 9, pp. 45–66.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (Online 13.7.2017): http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Wieman, C.E.; Rieger, G.W. & Heiner, C. E. (2018). Physics exams that promote collaborative learning. (Online 2.3.2018): http://www.cwsei.ubc.ca/SEI_research/files/Physics/Wieman-Rieger-Heiner_Two-Stage-Exam_PT2014.pdf
- Winter, F. (2012). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 5th revised and amended edition. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimmermann, T. (2014). Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. In: Bachmann, H. (Ed.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: Hep.

5. Mësimdhënia e bazuar në evidenca - leksione në shërbim të praktikës së mësimdhënies që mund të mësohen nga psikologjia

Megjithëse është pothuajse e vështirë të japësh një përkufizim për mësimdhënien, për atë që ajo është dhe nuk është (Hanke 2012), kapitulli i parë i këtij libri tërheq vëmendjen në pranimin, në përgjithësi, të idesë se „qëllimi i mësimdhënies është të ndihmojë dikë për të mësuar“ (Collins 2008). Për këtë arsye, mësimdhënia duhet të bazohet në disa ide të përgjithshme për të mësuarit (Bachmann 2003, Hanke 2008, Hanke & Eïnandy 2014). Si sigurohet informacioni në tru? Cilat janë proceset njohëse që marrin pjesë gjatë të mësuarit? Si përpunohet informacioni? Si integrohen, në mënyrë të qëndrueshme, informacioni dhe aftësitë e reja në njohuritë e individit dhe në strukturën njohëse? Dhe së fundi, por jo nga rëndësia, si riaktivizohen këto aftësi dhe informacione? Përgjigjia ndaj këtyre pyetjeve është thelbësore për strategjinë e mësimdhënies me në qendër studentin, d.m.th. si të ndihmohen studentët (me anë të mësimdhënies) për të mësuar.

MOMBI 2.0 është një përpjekje për të krijuar një strategji të mësimdhënies sistematike, duke përdorur shkencat dhe neuroshkencën. MOMBI është shkurtimi i "**Modeli i Mësimdhënies mbi Bazën e Modelit**" (në gjuhën angleze: **Model Of Model-Based Instruction**). MOMBI 2.0 është një version i modifikuar i MOMBI i zhvilluar nga Hanke në vitin 2008. Ky kapitull na njeh me MOMBI 2.0, si një strategji e mësimdhënies së orientuar kah studenti, që merr seriozisht zhvendosjen nga mësimdhënia në të mësuarit (shih kapitullin 1).

Në një hap të parë, kapitulli përshkruan bazat e MOMBI-t 2.0, duke u bazuar në gjetjet nga psikologjia e njohjes dhe shkencat e të mësuarit, të harmonizuara me rezultatet përkatëse nga neuroshkenca në lidhje me motivimin dhe emocionet. Më tej, rrjedhojat e këtij këndvështrimi diskutohen dhe sintetizohen në MOMBI 2.0. Përveç kësaj, metodat dhe instrumentet e veçanta të mësimdhënies do të shpjegohen nga pikëpamja e zbatimit të tyre praktik, duke aftësuar në këtë mënyrë mësuesit të përdorin MOMBI në klasat e tyre.

5.1 Të mësuarit dhe kushtet e tij

Ideja e MOMBI 2.0 është të përdoren njohuritë për të mësuarit për të prodhuar sugjerime të qarta për mësimdhënien. Ideja bazë e MOMBI 2.0 është që të mësuarit është procesi i ndërtimit të njohurive dhe aftësive të reja në mënyrë krejtësisht individuale; në kushte ideale, kjo ndodh në një mjedis të qetë dhe pozitiv. Procesi i të mësuarit mund të përshkruhet në mënyrë të hollësishme në gjashtë nënprocese. Për të pasur një mjedis të mësuarit të qetë dhe pozitiv, duhet të përmbushet edhe nevoja për autonomi, lidhje shoqërore dhe kompetencë. Një pamje të

përgjithshme të modelit e gjeni në tabelën 1. Ky model do të përpunohet në pjesët në vijim të këtij kapitulli.



Tabela 1. Nënproceset e të mësuarit në një mjedis pozitiv të mësuarit.

Sipas Piaget (1976), gjuha nxitet nga mungesa e ekuilibrit mendor, d.m.th., situatat me të cilat ndeshen individët, si vështirësia për të kuptuar, për të shpjeguar ose për të zgjidhur një problem (**nënprocesi 1: nxitja nga mungesa e një ekuilibri mendor**). Nxitja mund të jetë një e vetme ose të gjitha të mëposhtmet:

- Pyetje të cilave studentët nuk mund t'u përgjigjen dhe/ose
- pohime ose informacion të cilat studentët nuk i kuptojnë dhe/ose
- perceptime pamore, dëgjimore ose të të prekurit të cilat i shqetësojnë ata.

Pra, kureshtja mund të nxisë njerëzit të mësojnë, sepse kureshtja është një motor natyror dhe i brendshëm i të mësuarit (Kang et al. 2009, Jäncke 2013).

Një studim i kryer nga Kang e të tjerë (2009) tregon që pyetjet e bëra në fillim të leksioint tërheqin vëmendjen e studentëve dhe mbështesin të mësuarit e një përmbajtje të re në mënyrë më të efektshme. Është e qartë që këto pyetje nxitën kureshtjen e tyre dhe për të kënaqur këtë kureshtje, studentët ishin të gatshëm të bënin përpjekjet e nevojshme për të mësuar, që tani ka një qëllim: studentët donin të gjenin përgjigjet.

Qeniet njerëzore parapëlqejnë të jenë në gjendje ekuilibri. Mungesa e ekuilibrit shkakton gjendje të pakëndshme dhe çon në aktivizimin e të menduarit (Seel 1991, Eitrock 1990); individët fillojnë të mendojnë për atë që kanë perceptuar, për përgjigjet e mundshme ose për sjelljet që do të ndihmonin në këtë situatë. Në këtë mënyrë, individët aktivizojnë, pothuajse në mënyrë automatike, njohuritë e tyre paraprake për të rivendosur ekuilibrin e tyre mendor

(nënprocesi 2: aktivizimi i njohurive paraprake). Rivendosja e ekuilibrit është qëllimi që i nxit ata **(nënprocesi 3: vendosja e qëllimeve).**

Në rastin kur nuk janë në gjendje të arrijnë në një përgjigje ose zgjidhje të pëlqyeshme, qeniet njerëzore fillojnë të kërkojnë informacionet që mungojnë (Dreistadt 1969, Seel 1991). Ata pyesin dikë, kërkojnë vetë informacionin në internet ose në një libër etj. **(nënprocesi 4: kërkimi i informacionit).**

Gjatë kërkimit, ata përpiqen të integrojnë informacionin e ri në strukturën njohëse ekzistuese dhe ndalojnë kërkimin kur procesi i integritit përfundon me sukses (Seel 1991), d.m.th. kur rivendoset gjendja e ekuilibrit. Ky është çasti kur njerëzit krijojnë përshtypjen se kanë gjetur përgjigjen ose zgjidhjen ose që ata mund të shpjegojnë situatat e kaluara që kanë qenë shqetësuese për ta **(nënprocesi 5: integrimi).**

Nëse individët vlerësojnë informacionin e ri ose nëse informacioni i ri i prek ata emocionalisht, ata do ta përpunojnë atë (Eellenreuther 2012, Hattie 2013). Kjo do të thotë që ata do të mendojnë ose do të bisedojnë për të, do të kryejnë ushtrime të tjera ose do të përpiqen ta mbajnë mend, pra, ata do të merren gjatë me informacionin ose me aftësitë e reja **(nënprocesi 6: përpunimi).** Kjo është arsyeja përse informacioni që shoqërohet edhe me emocionin mbahet mend më lehtë.

Duke përmbledhur, idetë kryesore të MOMBI-t 2 janë:

- Të mësuarit nxitet nga një situatë shqetësuese, e cila i vendos individët në gjendjen e mungesës së ekuilibrit mendor.
- Për të rivendosur ekuilibrin e tyre mendor, individët fillojnë të aktivizojnë njohuritë e tyre paraprake, pasi ata i vendosin vetes qëllimin për të rivendosur këtë ekuilibër.
- Nëse njohuritë ekzistuese nuk janë të mjaftueshme, ata fillojnë të kërkojnë informacionin e munguar dhe bëjnë kërkim deri sa të jenë në gjendje të integrojnë informacionin e ri në strukturën ekzistuese njohëse. Ky është çasti i shkëndijës së pritit të të kuptuarit.
- Nëse informacioni i ri duket i rëndësishëm për individët, ata fillojnë ta përpunojnë ose ta bëjnë pjesë të kujtesës së tyre të përhershme - të mos e harrojnë ose ta fshijnë atë nga njohuritë e tyre.

Pasi të kenë kaluar me sukses në këtë nënproces, individët kanë ndryshuar strukturat e tyre njohëse. Thjesht, ka ndodhur procesi i të mësuarit. Proceset e të mësuarit, në mënyrën e përshkruar më sipër, pengohen nga kontekstet emocionale negative. Ekzistojnë fakte që tregojnë se të mësuarit është më i suksesshëm në mjedise mësimore emocionalisht pozitive. Ndjenjat negative, të tilla si ankthi ose frika, e pengojnë të mësuarit (Shakman et al. 2006), sepse, nga natyra e tyre, qeniet njerëzore i përgjigjen frikës me luftë ose me largim. Megjithëse qeniet njerëzore kanë aftësinë të reagojnë në mënyra të ndryshme, frika i vendos ata në gjendje stresi; gjëja e parë që ata bëjnë në një gjendje të tillë është të përpiqen të pakësojnë stresin. Kërkimi për uljen e stresit kërkon aktivizimin e të gjitha aftësive njohëse, gjë që do të thotë se ka pak të ngjarë të ketë mbetur ndonjë aftësi për t'u përpunuar në rrafshin akademik. Në gjendje frike, qeniet njerëzore e drejtojnë vëmendjen e tyre, në mënyrë automatike, tek burimi i frikës

dhe jo tek përmbajtja akademike që duhet mësuar. Për këtë arsye, është e rëndësishme të krijohen situata të mësuarit që nxisin emocione pozitive. Studentët kanë nevojë për mjedise të mësuarit në të cilat ndihen të lirë të mendojnë dhe të mësojnë, të besojnë se janë të respektuar, edhe në rastet kur gabojnë, dhe në të cilat ata të mund të përdorin të gjitha aftësitë e tyre njohëse për t'u përfshirë në procesin e të mësuarit. Mite të tilla si „mësohet më mirë nën presion“ janë të pakuptimta (për hedhjen poshtë të këtij miti shih Ulrich 2016)

Megjithatë, cilat janë karakteristikat e një mjedisi pozitiv të mësuarit? Duke u menduar mirë për këtë pyetje, arrijmë në përfundimin se do të ishte me vlerë të shqyrtonim edhe njëherë teorinë e vetvendosjes të autorëve Deci dhe Ryan (1993). Kjo teori mbron idenë që pasi plotësohen nevojat parësore dhe ato dytësore, të tilla si nevoja për ushqim dhe strehim, individët kanë edhe tri nevoja bazë: nevoja për autonomi, nevoja për marrëdhënie shoqërore dhe nevoja për kompetenca. Kur plotësohen edhe këto nevoja, individët ndihen mirë dhe të motivuar. Për këtë arsye, mësuesit duhet të sigurojnë plotësimin e këtyre nevojave të studentëve të tyre gjatë gjithë procesit të të mësuarit. Të mësuarit e vetëdrejtuar, organizimi i të mësuarit në bashkëpunim dhe orientimi kah kompetenca janë kushte themelore për plotësimin e nevojave në fjalë.

Një tjetër gjetje e rëndësishme që duhet të merret parasysh për qëllime të mësimdhënies është që individët mbajnë mend më mirë përmbajtjet që bartin ngarkesa të fuqishme emocionale se sa informacionet që paraqiten pa ngarkesa të tilla (Jäncke 2013, 2014), sepse aspektet emocionale përfaqësojnë diçka me të cilën mund të lidhet vetë informacioni. Sa më shumë lidhje të ketë një thelb dijes në strukturën njohëse dhe atë të neuroneve, aq më e lehtë është të aktivizohet kjo strukturë ose ky thelb njohurish më vonë (Beck 2015, Jäncke 2014).

5.2 Pasojat për mësimdhënien

Duke marrë parasysh gjashtë hapat e procesit të të mësuarit, sugjerohen edhe gjashtë ndërhyrje plotësuese (shih MOMBI 2.0 në tabelën 2). Me anë të secilës prej këtyre ndërhyrjeve synohet të nxitet ose të mbështetet pikërisht njëri prej nënproceseve të të mësuarit. Përveç kësaj, MOMBI 2.0, si bazë për mjedise motivuese të të mësuarit, integron tre aspekte mjedisore që lidhen me plotësimin e tre nevojave.

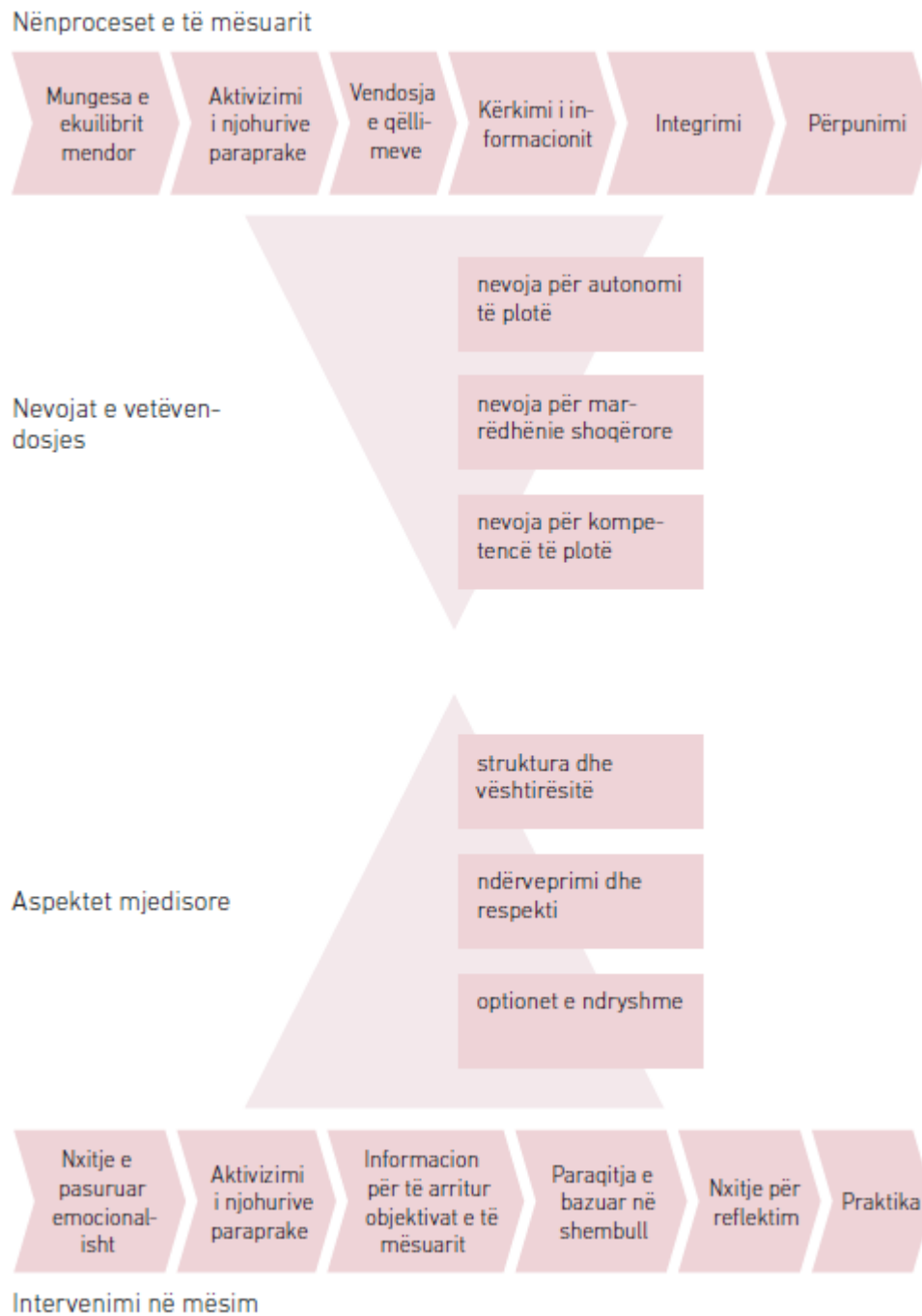


Tabela 2. Modeli i mësimit në bazë modeli.

Pjesa në vijim e këtij kapitulli paraqet gjashtë ndërhyrjet në fushën e mësimdhënies, së bashku me metodat dhe instrumentet për zbatimin e tyre. Kjo vijon me një shpjegim të tre aspekteve mjedisore, me një përpunim të ideve të ndryshme që lidhen me to dhe me një përshkrim të mënyrës si mund të plotësohen këto aspekte.

5.2.1 Ndërhyrjet në mësimdhënie

Në pjesët në vijim, shpjegohen gjashtë ndërhyrjet e MOMBI 2.0 si dhe shembuj të instrumenteve dhe metodave. Tabela 3 përmbledh metodat e mundshme të mësimdhënies për secilën ndërhyrje.

5.2.2 Ndërhyrjet në mësimdhënie: nxitjet e pasura emocionalisht

Meqë të mësuarit nxitet nga mungesa e një ekuilibri mendor, MOMBI 2.0 sugjeron (shih tabelën 2) që mësimdhënia të fillojë me nxitjen (krijimin) e një situatë ku mungon ekuilibri mendor (**ndërhyrja në mësimdhënie 1: nxitja e pasur emocionalisht**). Kjo nxitje tërheq vëmendjen e studentit.

Kjo mund të bëhet duke rritur kureshtjen e studentëve në lidhje me përmbajtjen e të mësuarit. Në kontekste të natyrshme të mësuarit, p.sh. kur një student mëson, ai nxitet nga kureshtja. Për këtë arsye, mësuesit duhet të përdorin këtë mundësi për të nxitur dhe për të rritur kureshtjen e studentëve për përmbajtjen e të mësuarit. Kjo aktivizim edhe strukturat përkatëse të neuroneve.

Meqë qeniet njerëzore mbajnë mend më mirë kur përmbajtja paraqitet e shoqëruar me elemente emocionale, përdorimi i nxitësve të ndryshëm që i prekin studentët emocionalisht mund të mbështesë të mësuarit e tyre. Për shembull, mësuesit mund:

- të paraqesin fakte nga përmbajtja e të mësuarit që për studentët mund të jetë e re, e papritur ose ngacmuese dhe nxit kureshtjen e tyre,
- të përdorin video, tituj, foto/grafika, pohime ose pyetje,
- të paraqesin probleme ose studime ose t'u tregojnë studentëve ngjarje për veten ose për të tjerë, me të cilat studentët edhe mund të identifikohen në një farë shkallë të caktuar.

Në këtë mënyrë, mësuesit motivojnë studentët e tyre për të filluar punën me detyra të vërteta. Kjo përbën edhe një ndër dimensionet e mësimdhënies dhe të mësuarit të shkëlqyer në arsimin e lartë (shih kapitullin 1, tabela 11). Mësuesit mund të përdorin çdo gjë që tërheq vëmendjen e studentëve të tyre dhe i prek ata emocionalisht. Megjithatë, mësuesit duhet të bëjnë kujdes që të mos krijojnë ankth ose frikë tek studentët e tyre. Në fakt, edhe ankthi edhe frika mund të prishin ekuilibrin mendor, por kjo mungesë ekuilibri nxit aktivitetet që synojnë pakësimin e stresit dhe jo përpunimin e strategjive të të mësuarit njohës.

5.2.3 Ndërhyrjet në mësimdhënie: aktivizimi i njohurive paraprake

Duke pasur parasysh rëndësinë që kanë njohuritë paraprake për të mësuarit, MOMBI 2.0 rekomandon që studentëve t'u kërkohet (si ndërhyrje e dytë në mësimdhënie, të aktivizojnë njohuritë e tyre paraprake në lidhje me nxitjen (**ndërhyrje në mësimdhënie 2: aktivizimi i njohurive paraprake**).

Kjo ndërhyrje mund të zbatohet duke u kërkuar studentëve të reagojnë dhe t'u përgjigjen nxitjeve me të cilat janë përballur në ndërhyrjen e parë të mësimdhënies. Për këtë arsye, ndërhyrjet në mësimdhënie „nxitja“ dhe „aktivizimi i njohurive paraprake“ ndërlihen reciprokisht me njëra-tjetrën. Për të pasur këtë efekt, këtu nuk janë të nevojshme pyetje të reja ose të tjera gjëra. Mësuesit mund të përdorin faktin/përmbajtjen e nxitjes.

Por mësuesit mund t'u kërkojnë studentëve, në mënyra të ndryshme, të reagojnë ndaj nxitjes. Ata mund:

- t'i kërkojnë të gjithë grupit dhe të presin përgjigjet;
- t'u kërkojnë studentëve të diskutojnë për reagimet dhe përgjigjet e tyre në grupe për dy ose tre minuta; kjo është më shumë nxitëse dhe më pak kërcënuese për pjesën më të madhe të studentëve se sa t'ua kërkosh këtë të gjithë grupit;
- t'u kërkojnë studentëve të ndërtojnë një hartë mendore ose hartë konceptesh;
- t'u kërkojnë studentëve të përfshihen në një shkëmbim mendimesh;
- t'u kërkojnë studentëve të organizojnë karta të vogla me koncepte ose pyetje në mënyrë të arsyeshme dhe të shpjegojnë konceptet ose përgjigjet e pyetjeve që janë shkruar në karta (Macke et al. 2016). Kjo veprimtari kërkon përgatitjen paraprake të kartave nga mësuesi.

Aktivizimi i njohurive paraprake është i rëndësishëm në kuadrin e proceseve të të mësuarit. Megjithatë, kjo mund të krijojë shqetësim tek studentët nëse ata mendojnë se nuk kanë njohuri të mjaftueshme për të rivendosur ekuilibrin mendor. Për këtë arsye, është e rëndësishme që ndërhyrja në mësimdhënie “aktivizimi i njohurive paraprake“ të shoqërohet nga ndërhyrja në mësimdhënie “informacion për objektivat e të mësuarit dhe përshtatshmëria e tyre“.

5.2.4 Ndërhyrja në mësimdhënie: paraqitja e objektive të të mësuarit dhe përshtatshmëria e tyre

Për të shmangur shqetësimet që vijnë si rrjedhojë e nxitjes së mungesës së ekuilibrit, është e rëndësishme që studentët të njihen me objektivat e të mësuarit që në këtë fazë të mësimit. Po kështu, është e rëndësishme të shpjegohet edhe lidhja dhe përshtatshmëria e tyre për të rivendosur një ekuilibër (**ndërhyrja në mësimdhënie 3: Paraqitja e objektive të të mësuarit dhe përshtatshmëria e tyre**). Kur studentët të kuptojnë përshtatshmërinë e objektive të të mësuarit, ata do të kuptojnë edhe arsyen përse duhet të jenë të vëmendshëm gjatë mësimit (shih edhe kapitullin 1, tabela 11).

Megjithëse për zbatimin e kësaj ndërhyrjeje në mësimdhënie nuk ka shumë alternativa, ajo është e rëndësishme për të fuqizuar motivimin e studentëve dhe harmonizimin konstruktiv. Studentët kanë nevojë të kuptojnë ndërlihdjen e planifikimit të mësimit me objektivat e synuara të të mësuarit dhe vlerësimin. Për këtë arsye, mësuesi duhet t'u shpjegojë studentëve (a) çfarë mund të mësojnë nga mësimi dhe (b) cili është raporti i përmbajtjes me objektivat e të mësuarit. Që studentët të kuptojnë lidhjen dhe përshtatshmërinë e objektive të të mësuarit, ata duhet të përipiqen të përshkruajnë objektivat me fjalët e tyre (Arn 2016). Përshkrimi tepër teknik i objektive nuk do t'i bindë studentët që të ndjekin zbatimin e tyre.

5.2.5 Ndërhyrje në mësimdhënie: paraqitja duke u bazuar në shembull

Për të ndihmuar studentët në gjetjen e informacionit të nevojshëm për të rivendosur ekuilibrin e tyre mendor shërben paraqitja e informacionit që është edhe ndërhyrja e katërt në mësimdhënie (**ndërhyrja në mësimdhënie 4: paraqitja duke u bazuar në shembull**).

Në vend të përdorimit të paraqitjes tradicionale për zbatimin e kësaj ndërhyrjeje, mësuesi mund të paraqesë çdo formë të medias që përmban informacionin për të cilin studentët kanë nevojë për rivendosjen e ekuilibrit të tyre mendor, për shembull:

- tekste,
- video,
- faqe interneti,
- ekspertë të tjerë etj.

Pavarësisht nga lloji i medias që përdorin, mësuesit duhet të sigurohen që u japin studentëve shembuj dhe përmbajtje mësimore të mjaftueshme për të nxitur emocionet e tyre, sepse një përmbajtje që shoqërohet me emocione mbahet më mirë se ajo që është neutrale dhe nuk shkakton asnjë emocion (Jäncke 2013, 2014).

5.2.6 Ndërhyrje në mësimdhënie: nxitës për reflektim

Për të rivendosur faktikisht ekuilibrin, nuk është e mjaftueshme që studentët vetëm të dëgjojnë ose të lexojnë informacionin. Ata kanë nevojë të mbështeten për të integruar informacionin e ri në strukturën ekzistuese njohëse/të neuroneve. Për këtë arsye, është e rëndësishme që atyre t'u jepen nxitësit për të reflektuar dhe, më pas, t'u kërkohet të merren në mënyrë aktive me informacionin e ri. Në këtë fazë të procesit të mësimdhënies dhe të mësuarit, mësuesit mund t'u kërkojnë studentëve të tyre të përfshihen në një detyrë të vërtetë, individualisht ose në grupe (shih kapitullin 1, tabela 11, „filloni veprimtari grupi“). Shëmbuj të aktivizimit të metodave të mësimdhënies dhe të mësuarit përfshijnë:

Studentëve u kërkohet:

- të bisedojnë për informacionin e ri,
- të shkruajnë informacionin e ri,
- të vënë në zbatim informacionin e ri,
- të lidhin informacionin e ri me përvojat e tyre personale ose me shembuj,
- të punojnë për detyra, probleme ose raste të reja.

Tabela 3 përmban më shumë shembuj të metodave të veçanta të mësimdhënies për këtë ndërhyrje.

Kjo ndërhyrje në mësimdhënie (**ndërhyrja në mësimdhënie 5: nxitës për reflektim**) u jep mësuesve ide në lidhje me atë çfarë kanë mësuar dhe kuptuar studentët. Si një lloj vlerësimi, kjo i ndihmon ata të mbështesin studentët e tyre në procesin e të mësuarit individual (shih kapitullin 1, tabela 11).

5.2.7 Ndërhyrje në mësimdhënie: të ushtruarit

Për të siguruar që informacioni ose shprehitë e reja do të jenë të pranishme për një kohë më të gjatë, është e rëndësishme që studentëve t'u kërkohej të ushtrohen me to (**ndërhyrje në mësimdhënie 6: të ushtruarit**). Për shembull, mësuesit duhet të nxitin studentët të thellohen në hollësitë, duke u dhënë atyre ushtrime dhe detyra të tjera. Në praktikën e përditshme të mësimdhënies në universitete, studentëve u kërkohej të ushtrohen, sipas procedurës standard, gjatë kohës së studimit të tyre të pavarur. Megjithatë, nëse mësuesit kanë kohë për këtë ndërhyrje në mësimdhënie gjatë leksionit të tyre, ata mund të përdorin çdo metodë që i nxit studentët të reflektojnë për çështjen në diskutim. Për këtë arsye, metodat e përshtatshme për këtë lloj ndërhyrje në mësimdhënie janë më shumë ose më pak të ngjashme me ndërhyrjen në mësimdhënie 5: nxitës për reflektim.

Tabela 3 rendit metodat e veçanta të mësimdhënies për gjashtë ndërhyrjet në mësimdhënie.

Ndërhyrjet në mësimdhënie	Metodat e mësimdhënies
Nxitjet e pasura emocionalisht	<ul style="list-style-type: none"> • Metoda e këndit² • Titulli • Intervista • Foto, skica, kartona • Pyetje • Pohim • Video
Aktivizimi i njohurive paraprake	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming² • Grupe tematike^{1,2,3} • Harta e koncepteve² • Punë në grupe² • Harta mendore² • Ndarja e detyrave² • Mendo-krijo dyshe - ndaj mendimet^{1,2}
Paraqitja e objektivave të të mësuarit dhe përshtatshmëria e tyre	<ul style="list-style-type: none"> • Paraqit objektivat e synuara të të mësuarit në lidhje me mësimin dhe vlerësimin • Përdor gjuhën e studentëve • Shpjego rëndësinë që ka për jetën reale të studentëve arritja e objektivave
Paraqitja e bazuar në shembull	<ul style="list-style-type: none"> • Intervista² • Paraqitje, fjalim • Tekst

Ndërhyrjet në mësimdhënie	Metodat e mësimdhënies
	<ul style="list-style-type: none"> • Video • Faqe ose link në internet⁶
Nxitës për reflektim	<ul style="list-style-type: none"> • Ekipet analitike¹ • Grupe tematike^{1,2,3} • Debat kritik¹ • Punë në grup² • Dyshe që mbajnë shënim^{1,2,3} • Riformatimi³ • Dërgo një problem^{1,2,3} • Zinxhiri i hapave të njëpasnjëshëm¹ • Mendo-krijo dyshe - ndaj mendimet^{1,2} • Rrjet fjalësh¹
Praktikë	<ul style="list-style-type: none"> • Detyrë shtëpie • Punë individuale • Transferim detyrash

Tabela 3. Metodat e mësimdhënies për ndërhyrjet në mësimdhënie të MOMBI 2.0
(¹Barkley et al. 2005, ²Macke et al. 2016, ³Hanke 2018).

5.2.8 Marrja parasysh e emocioneve në mësimdhënie - aspektet mjedisore

Siç kemi diskutuar më parë, të mësuarit ndodh më mirë në kushtet e mungesës së frikës. Për këtë arsye, mësuesit duhet të krijojnë një mjedis të mësuarit pozitiv, në të cilin studentët të ndihen rehat dhe të jenë në gjendje të përqëndrohen në procesin e të mësuarit. Po kështu, siç e kemi përshkruar më sipër, studentët e përjetojnë mjedisin e të mësuarit në mënyrë pozitive kur u plotësohen nevojat e tyre për autonomi, marrëdhënie shoqërore dhe kompetenca.

5.2.9 Opsione të ndryshme

Për të garantuar autonominë e studentëve, është mirë që mësuesit t'u ofrojnë atyre "opsione të ndryshme". Kjo mund të bëhet përmes zbatimit të metodave të mësimdhënies që u japin mundësi studentëve të zgjedhin vetë ose të individualizojnë procesin e të mësuarit. Disa nga metodat që i lejojnë këto zgjedhje janë:

- Studentët zgjedhin një temë për prezantimin e tyre (p.sh. nga një zgjedhje e përcaktuar paraprakisht nga mësuesi).
- Studentët zgjedhin partnerët e tyre për të punuar në dyshe ose grupe.
- Studentët vendosin për të punuar vetëm ose në dyshe.

- Studentët zgjedhin një temë me të cilën do të punojnë.
- Studentët mund të vendosin ritmin e tyre të të mësuarit sa më shpesh që të jetë e mundur.

Metoda "stacionet e të mësuarit" (Macke et al. 2016) është shumë e efektshme për t'u ofruar studentëve larmi mundësish të ndryshme për të marrë vendime vetë. Për të vënë në jetë këtë metodë, mësuesi përgatit stacione të ndryshme të mësuarit. Një stacion i të mësuarit lidhet me informacionin që u jepet studentëve për të punuar me të, për shembull, një tekst, video, link etj. i shoqëruar me detyrën për ta zgjeruar më tej atë. Mësuesi mund të përdorë detyra të ngjashme me pyetjet e provimit. Kjo i ndihmon studentët të vlerësojnë edhe anët e tyre të forta ose të dobëta, ndërkohë që mësuesi i ndihmon ata t'i kapërcejnë pengesat e të mësuarit, siç përmenden në tabelën 11, në kapitullin 1.

Gjatë mësimit, studentëve u kërkohet të lëvizin nga një stacion në tjetrin, duke zgjidhur detyrat me radhë. Atyre u lejonet të punojnë me ritmin që dëshirojnë, gjë që është edhe një ndër përparësitë e kësaj metode. Studentët mund të zgjedhin detyrat që mendojnë se janë më të përshtatshme për të përmbushur objektivat e tyre të të mësuarit. Në këtë mjedis, mësuesi mund të veprojë si një trajner dhe të mbështesë studentët edhe individualisht.

Sfida e një metode të tillë të mësimit është përgatitja e detyrës. Kjo kërkon kohë. Megjithatë, pasi përgatitet detyra, mësuesit mund ta ripërdorin atë me lehtësi në kontekste të tjera.

Përveç metodës së mësimit "stacionet e të mësuarit", çdo metodë që i aftëson studentët të punojnë vetë, u jep atyre autonomi. Megjithatë, prezantimet standard të mësuesve, kufizojnë shumë autonominë e studentëve.

5.2.10 Respekti dhe ndërveprimi

Për të përmbushur nevojat për marrëdhënie shoqërore, është e rëndësishme t'u japësh studentëve mundësitë për të ndërvepruar me njëri-tjetrin si dhe me mësuesit e tyre.

Të gjitha llojet e punës në grup ndihmojnë bashkëveprimin ndërmjet studentëve (shih kapitullin 1, tabela 11, "puna me grupe nxitëse"). Mësuesit duhet të sigurojnë që studentët e tyre të mos ndihen të veçuar, edhe në klasat me numër të madh studentësh. Mësuesit duhet t'u japin gjithmonë studentëve mundësinë për të biseduar në klasë. Edhe nëse kjo nuk vlerësohet nga çdo student, përsëri ajo është një sinjal që mësuesit janë të interesuar për atë që duhet të thonë studentët.

Për shembull, mësuesit mund t'u kërkojnë studentëve të tyre të diskutojnë në dyshe mesazhet kryesore të një leksioni dhe t'i shkruajnë ato brenda një kohe të shkurtër (p.sh. ndërmjet 2-10 minutave). Mësuesit mund t'u kërkojnë studentëve të tyre të përcaktojnë ose të strukturojnë konceptet e paraqitura në dyshe. Këto shkëmbime, përmes të cilave studentët diskutojnë çështje ose detyra gjatë një periudhe të shkurtër kohe me një partner quhet "grupe tematike" (në anglisht: buzz groups).

Kur studentët kanë përgatitur tekste ose pasi mësuesit të kenë demonstruar një aftësi të veçantë, atyre mund t'u kërkohej të zbatojnë idetë e fituara gjatë zgjidhjes së problemit ose diskutimeve në grup.

Këto mënyra për të nxitur studentët i aftësojnë ata të bisedojnë dhe të komunikojnë për t'u ndjerë edhe lidhur nga pikëpamja shoqërore.

Më tej, kur mësuesit tregojnë interesim për punën e tyre (të studentëve), gjatë kohës që ata punojnë në dyshe ose në grupe dhe kur vetë mësuesit përfshihen në diskutimet me ta, rritet ndjeshëm edhe ndikimi i përjetimit të lidhjeve shoqërore.

Një rrugë tjetër me anë të së cilës mësuesit mund të kënaqin nevojat e studentëve për lidhje shoqërore është të rrisin mundësitë për bashkëveprim ndërmjet mësuesve dhe studentëve si dhe ndërmjet vetë studentëve. Për shembull:

- Mësuesi mund të hyjë në klasë pak minuta përpara se të fillojë mësimi. Kjo u tregon studentëve se mësuesi është i përgatitur dhe i interesuar për t'i mësuar ata. Kjo është shenjë respekti.
- Mësuesi mund ta përdorë minutazhin përpara fillimit të mësimit për t'u përfshirë në biseda të shkurtra me studentët; mësuesi mund edhe t'u japë atyre mundësinë për të biseduar me të.
- Mësuesi mund të ftojë studentët të bëjnë pyetje, jo vetëm gjatë kohës së mësimit, por edhe përpara dhe pas tij.
- Mësuesi mund t'u komunikojë atyre hapur orarin e tij të punës dhe të jep detaje gjatë komunikimit. Ky është një tjetër tregues që i bën studentët të ndjejnë interesin e mësuesit për ta dhe për të mësuarit e tyre.

Një tjetër sugjerim është ai që mësuesi mund t'u kërkojë studentëve të bëjnë vlerësime të ndershme dhe t'i kushtojnë rëndësi këtij procesi. Kjo nuk do të thotë që mësuesi duhet të plotësojë çdo kërkesë të studentëve, por kur studentët shprehin mendimin e tyre, mësuesi duhet t'u shpjegojë atyre edhe arsyen përse ai nuk mund të pajtohet gjithmonë plotësisht me kërkesat e studentëve. Mësuesi duhet t'i kushtojë rëndësi organizimit të debateve të mira, kur kundërshtohen idetë e studentëve. Studimet tregojnë se vlerësimi i rregullt në të dyja kahet çon në rezultate më të mira të të mësuarit (Schneider & Preckel 2017).

Mësuesi mund të përdorë edhe "metodën e fytyrës së qeshur" për të nxitur vlerësimin e studentëve. Pas rreth një të tretës së semestrit, mësuesit mund t'u kërkojnë studentëve të tyre të vizatojnë një fytyrë të qeshur në një copë letër dhe të shtojnë komentet e tyre nën fytyrat e qeshura, në lidhje me atë që kanë pëlqyer dhe nuk kanë pëlqyer deri tani nga procesi mësimor. Mësuesi mund t'i mbledhë dhe lexojë komentet e studentëve. Në këtë mënyrë, mësuesi do të krijojë një ide për vazhdimësinë e kursit.

Duke kërkuar vlerësim dhe duke e marrë atë seriozisht parasysh, mësuesi tregon "respekt". Kjo është e rëndësishme për të krijuar një mjedis pozitiv të mësuarit.

5.2.11 Vështirësia dhe struktura e duhur

Për të kënaqur nevojat për kompetenca, është e rëndësishme që struktura e një mësimi të ketë njëherazi vështirësinë dhe transparencën e duhur.

Në lidhje me planifikimin e plotë të mësimi, mësuesit duhet të sigurojnë që studentët e tyre të sfidohen dhe njëkohësisht të aftësohen të përballen me sfidën. Studentëve u duhet dhënë detyra dhe ushtrime që janë të menaxhueshme, por në të njëjtën kohë edhe sfiduese për ta. Një qasje e tillë nxit ndjenjën e suksesit.

Për të përgatitur detyrat dhe ushtrimet e duhura, është e rëndësishme që mësuesit të marrin sa më shumë informacion për studentët e tyre. Ata duhet të sigurohen që dinë atë që duhet të dinë edhe studentët. Mësuesit duhet të dinë edhe cilat janë aftësitë që duhet të kenë studentët. Në këtë mënyrë, mësuesit mund të përshtasin mësimin për nevojat dhe aftësitë e studentëve.

Po kështu, studentëve duhet t'u jepen detyra individuale dhe t'u kërkohet vlerësim individual. Mësuesit duhet t'i ndihmojnë ata të njohin përparimin e tyre, pikat e forta dhe mangësitë si dhe të reflektojnë së bashku për zhvillimin e tyre profesional (shih kapitullin 1, tabela 1.1 "reflektimi për proceset e të mësuarit").

Mësuesit mund të përmbushin nevojat për kompetencë, duke i orientuar studentët në lidhje me programin e semestrit dhe të klasave të veçanta. Me vlerë do të ishte edhe një plan i shkruar për klasën, të cilit mësuesi mund t'i referohet herë pas here, pasi do të ndihmonte në strukturimin e mësimi. Nëse mësuesi do t'i referohet këtij plani pas çdo hapi të rëndësishëm të bërë në klasë dhe t'u tregonte studentëve cilat janë aspektet me të cilat janë marrë deri tani, këta të fundit do të ishin në gjendje të vëzhgonin më qartë progresin e tyre.

Është e qartë se mundësitë të cilat ndihmojnë në krijimin dhe zbatimin e një mjedisi pozitiv të mësuarit janë të larmishme. Megjithatë mësuesit nuk janë në gjendje t'i zbatojnë të gjitha në të njëjtën kohë, ata duhet të marrin parasysh të paktën disa prej tyre në çdo mësim.

5.3 Përmbledhje

Si përfundim, kur mësuesit marrin parasysh aspektet e mjedisit dhe zbatojnë gjashtë ndërhyrjet në mësimdhënie të shqyrtuara në këtë kapitull, studentët e tyre do të mësojnë në mënyrë më të efektshme, ndërkohë që edhe përparimi i tyre do të zgjasë më shumë. Për këtë arsye, MOMBI 2.0 mund të shërbejë më shumë në fokusimin në ato aspekte të mjedisit të të mësuarit që duhen marrë parasysh për organizmin e një mësimi që nxit të mësuarit. Pavarësisht nga roli i MOMBI 2.0 për të strukturuar procesin e të mësuarit, ai është një strategji fleksibël: mësuesit gjithmonë kanë mundësi për zgjidhje të ndryshme në drejtim të zbatimit të ndërhyrjeve në mësimdhënie dhe për mënyrën e përfshirjes së aspekteve të përshtatshme të mjedisit të të mësuarit. Pra, MOMBI 2.0 nuk është një sistem i ngurtë, mësimet mund të zhvillohen në mënyra të ndryshme. Meqë MOMBI 2.0 bazohet në gjetje kërkimore për të mësuarit, ai plotëson të gjitha dimensionet e mësimdhënies dhe të mësuarit të përkryer në arsimin e lartë, të cilin Bachman e rekomandon

në kapitullin 1, tabela 11. Për këtë arsye, mësimet që krijohen duke marrë parasysh MOMBI-n 2.0 kanë në qendër studentin dhe janë të orientuara kah të mësuarit.

5.4 Literatura

- Arn, C. (2016). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz.
- Bachmann, H. (2003). *Auch Lernen will gelernt sein*. Aarau: Sauerländer.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2005). *Collaborative Learning Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, H. (2015). *Hirnrissig. Die 20,5 grössten Neuromythen - und wie unser Gehirn wirklich tickt*. Munich: Goldmann-Verlag.
- Collins English Dictionary (2018). Abrufbar unter: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. Online (24.3.2018).
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, pp. 223-238.
- Dreistadt, R. (1969). The use of analogies and incubation in obtaining insights in creative problem solving. *Journal of Psychology*, 71, pp. 159-175.
- Hanke, U. (2008). Realizing model-based instruction. The model of model-based instruction. In: Ifenthaler, D., Spector, M. & Pirnay-Dummer, P (Eds.), *Understanding Models for Learning and Instruction. Essays in Honor of Norbert M. Seel* (pp. 175-186). New York: Springer.
- Hanke, U. (2012). *Bedingungen und Prozesse des Lehrens. Warum Lehrende unterrichten, wie sie unterrichten*. Saarbrücken: SVH Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Hanke, U. (2018). *Methoden-Schatzkiste*. Abrufbar unter: <https://www.hanke-teachertraining.de/didaktik-schatzkiste/lehrmethoden-schatzkiste/>. Online (7.6.2018).
- Hanke, U. & Winandy, S. (eds.) (2014). *Lernförderlich Lehren. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 10/2*. Abrufbar unter: <http://hdl.handle.net/10900/53782>. Online (9.06.2018)
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.
- Jäncke, L. (2013). *Kognitive Neurowissenschaften*. Bern: Huber.
- Jäncke, L. (2014). Die Neurobiologie des menschlichen Lernens. In: Bachmann, H. (ed.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (pp. 127-146). 2nd revised and amended edition. Bern: hep.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, T.M., Loewenstein, C., McClure, S.M., Wang, J. T. & Camerer, C.F. (2009). The Wick in the Candle of Learning. *Psychological Science*, 20 (8), 963-973.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren, Vortragen, Prüfen, Beraten*. 3rd revised edition. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>. Online (2.02.2018)
- Seel, N. M. (1991). *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Shackman A.J., Sarinopoulos I., Maxwell J.S., Pizzagalli D.A., Lavric A. & Davidson R.J. (2006). Anxiety selectively disrupts visuospatial working memory. *Emotion*, 6 (1), pp. 40-61.

- Ulrich, I. (2016). Gute Lehre in der Hochschullehre. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Wiesbaden: Springer.
- Wellenreuther, M. (2012). Forschungsbasierte Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative Processes of Comprehension. *Educational Psychologist*, 24, pp. 345-376.

Fjalor

Mësimdhënie e drejtuar nga veprimi (Action-oriented teaching)

Kjo lloj mësimdhënie bazohet në një proces të mësuarit holistik, në të cilin studentët, në mënyrë aktive e duke përdorur njohuritë dhe aftësitë e tyre, bashkëpunojnë me të tjerët për të zgjidhur një problem. Në mjediset e mësimdhënies së drejtuar kah veprimi duhet të merren parasysh katër parime:

- Parimi i të mësuarit të vetmotivuar dhe i përfshirjes së studentit, i cili, ndër të tjera, lidhet me autonominë e studentit në përvijimin e veprimtarive të veta.
- Parimi i të qenit i orientuar nga studenti, i cili, ndër të tjera, nënkupton mbështetjen në njohuritë dhe në përvojat paraprake të studentit si dhe në orientimin e mësimdhënies drejt nxitjes së interesit të tij (p.sh. ngjallja e kureshtjes).
- Parimi i besnikërisë ndaj jetës reale, i cili kërkon të orientohesh nga realiteti. Në qendër të këtij parimi është ideja se të arsyetuarit zhvillohet nga veprimet praktike në situata jetësore reale.
- Parimi i së tërës dhe i kuptimit që nënkupton, ndër të tjera, aktivizimin e tërë fazave të veprimit, shqyrtimin sistemik të ndërlidhjes së gjërave dhe në integrimin e proceseve njohëse, afektive dhe psikomotorë në procesin e të mësuarit.

Vlerësimi (Assessment)

Procesi i vlerësimit që ofron shenjat e të mësuarit të studentëve. Si një instrument kualifikues, ai formon bazat për përzgjedhje. Duke u bazuar në dy qëllimet e ndryshme për të cilat përdoret vlerësimi, dallojmë:

- Vlerësimin formues, që përdoret kryesisht për të mbikqyrur të mësuarit e studentëve dhe shërben për të rritur të mësuarit e studentëve, duke u dhënë atyre informacion të vazhdueshëm për arritjet e tyre.
- Vlerësimin përmbledhës, i cili nënkupton procesin e testimit për qëllime përzgjedhjeje. Ai mat shkallën në të cilën studenti ka arritur objektivat e parashikuara të të mësuarit.

Vlerësimi dhe gabimet e vëzhgimit (Assessment and observation errors)

Shtrembërimet në interpretim që ndeshen gjatë performancës mund të vlerësohen, vetëm në mënyrë të tërthortë, përmes detyrave me shkrim ose me gojë të studentëve. Këto interpretime janë objekt i shtrembërimit.

Standardet referuese si kritere për vlerësim (Assessment reference standard)

Shih tregues.

Tregues (Benchmark)

Norma ku bazohen matjet dhe bëhet vlerësimi i arritjeve. Për të dhënë një pohim në lidhje me cilësinë e arritjeve, duhet të merren parasysh, në mënyrë objektive, vështirësitë që shoqërojnë një detyrë të veçantë si dhe niveli i arsimimit të studentit. Në përgjithësi, mund të bëhet dallimi ndërmjet tre tipave të ndryshëm treguesish:

Tregues personal. Studentët vlerësohen në bazë të arritjeve të tyre vetjake.

Tregues që orientohen nga rezultatet e pritshme të të mësuarit. Studentët vlerësohen në bazë të objektivave të të mësuarit të përcaktuar paraprakisht.

Tregues social. Studentët vlerësohen duke i krahasuar me njëri-tjetrin brenda një grupi të veçantë.

Mësimdhënia e përzier (blended learning)

Një formë e të mësuarit që harmonizon mësimdhënien tradicionale me format moderne të mësuarit digjital. Komunikimi i drejtpërdrejtë dhe veprimtaritë online, vetëm ose me të tjerë, plotësojnë njëri-tjetrin.

Procesi i Bolonjës (Bologna Process)

Një proces reforme në arsimin e lartë në Evropë, që nisi në vitin 1999. Si shtysë për procesin e Bolonjës shërbeu vizioni ambicioz për të kthyer Evropën në zonën ekonomike më konkurruese, më dinamike dhe të bazuar në shkencë në të gjithë botën. Për të bërë realitet këtë vizion, në vitin 1999 u nënshkrua Deklarata e Bolonjës për reformat mbarë evropiane. Që nga ajo kohë, pothuajse 50 shtete evropiane i janë bashkuar procesit të reformimit. Shtyllat kryesore të Procesit të Bolonjës janë:

- ristrukturimi i kurseve të diplomave (Baçelor/Master/Doktoraturë),
- transparencë, përputhshmëri dhe njohje e ndërsjellë e krediteve të kursit në të gjitha vendet evropiane (SETK-Sistemi Evropian i Transfesimit të Krediteve, ngarkesa e punës, kompetencat),
- sigurimi i cilësisë në arsimin e lartë (KEK-Kuadri Evropian i Kualifikimeve/KKK- Kuadri Kombëtar i Kualifikimeve),
- përputhja e arsimit të lartë me zhvillimet aktuale dhe të të ardhmes së pritshme në një ekonomi të globalizuar e të bazuar në dije (të mësuarit gjatë gjithë jetës, mundësia e punësimit, lëvizshmëria, digjitalizimi).

Të mësuarit që bazohet në studimin e rastit (Case-based learning)

Studentët përfshihen në diskutime për shembuj të vërtetë të botës reale. Atyre u kërkohet të analizojnë dhe të zgjidhin problemet në bashkëpunim; ata merren me pyetje që nuk kanë një përgjigje të vetme. Të mësuarit që bazohet në studimin e rastit priret të jetë më i strukturuar dhe më i orientuar sesa të mësuarit që bazohet tek problemi.

Detyra e mbyllur (Closed task)

Shih provimet dhe testet

Kompetenca (Competence)

Aftësia për të kombinuar njohuritë, aftësitë dhe përvojat për të zgjidhur probleme të jetës reale në situata, në dukje, të vështira dhe komplekse. Kompetencat përfshijnë edhe elementë të motivimit, të tillë si vullneti për të zgjidhur një problem, këmbëngulja për të kapërcyer pengesat dhe dështimet ose të optimizimit në mundësinë e një zgjidhjeje. Përveç kompetencave që lidhen me lëndët e veçanta (përvoja), kompetencat ndër-lëndore (kompetencat transversale) po bëhen gjithnjë e më të rëndësishme. Këtu përfshihen edhe aftësitë metodologjike (gjuha, strategjitë e të mësuarit, TIK etj.), aftësitë sociale (menaxhimi i konflikteve, aftësitë bashkëpunuese etj.) dhe aftësitë personale (vetëdija etike, aftësia për të kritikuar veten etj.).

Ndërtimi (Construction)

Ky koncept, në fushën e pedagogjisë, lidhet me të mësuarit në të cilin studentët punojnë me materialet e të mësuarit në mënyrë aktive dhe relativisht të pavarur. Në këtë proces, studentët e ndërtojnë vetë të kuptuarit. Shembull i kësaj përfshirjeje konstruktive janë projektet në të cilat studentët përfshihen në mënyrë të pavarur.

Harmonizimi konstruktiv (Constructive alignment)

Harmonizimi i rezultateve të të mësuarit, i metodave të mësimdhënies dhe të mësuarit dhe i formave të përshtatshme të vlerësimit. Disa formate të mësimdhënies dhe të vlerësimit janë më të efektshëm se të tjerët, pasi janë në varësi të objektivave të të mësuarit në një modul të caktuar. Për shembull, aftësitë sociale nuk mund të shqyrtohen me anë të provimeve që përdorin teste me zgjedhje të shumëfishtë.

Performanca konvergjuese (Convergent performance)

Shih performanca

Dacum

Një proces për "zhvillimin e një kurrikule". Pikënisje për Dacum është një analizë e kërkesave profesionale (p.sh. kompetencat) nga këndvështrime të ndryshme, për shembull ato të punëdhënësve, të punëmarrësve dhe të trajnerëve. Analiza mund të përdoret më vonë për të vendosur, për të skicuar dhe për të zhvilluar një kurrikul për institucionet akademike, veçanërisht për kolegjet teknike që përgatisin studentë për profesione të veçanta.

Të menduar projektues (Design thinking)

Një strategji përsëritëse për zgjidhjen e problemit, në të cilën të dhënat e mbledhura shprehen në mënyrë pamore për të krijuar strategji, rrugë dhe metoda të reja për të zgjidhur problemet dhe për të krijuar shanse ose për të eliminuar pikat e dobëta.

Performance diverguese (Divergent performance)

Shih performanca.

Të mësuar i thelluar (Deep learning)

Shih të mësuar sipërfaqësor (surface learning)

Treguesit e Dublinit (Dublin Descriptors)

Terma që shërbejnë për të përshkruar nivelet e ndryshme të arritjeve të pritura, në lidhje me të tre diplomat (Bachelor/Master/Doktoraturë). Ato bazohen në rezultatet e përgjithshme të të mësuarit ose në kompetencat. Shembull i një treguesi të tillë është: "Studentët janë në gjendje të mbledhin dhe të interpretojnë të dhëna që lidhen me fushën e tyre të studimit dhe të mbështesin gjetjet e tyre duke marrë parasysh interesat e tyre sociale, shkencore dhe etike.

Sistemi Evropian i Transferimit të Krediteve (ECTS)

Sistemi Evropian i Transferimit të Krediteve përdor numrin e krediteve si njësi për të përcaktuar ngarkesën e studentëve. Një kredit është i barabartë me 25 deri 30 orë pune. Përlllogaritja e ngarkesës duhet të përfshijë kohën e studimit të pavarur, kohën e zpenzuar në klasë dhe për përgatitjen për testime dhe provime. Në Zvicër, mbështetja financiare për universitetet llogaritet në bazë të numrit të krediteve. Ky sistem lehtëson transferimin e studentëve ndërmjet universiteteve në Evropë, duke bërë transparent nivelin e arritjeve të studentit. Në të njëjtën kohë, ai u jep punëmarrësve informacionin e duhur për standardet që ka përmbushur një punëmarrës i ardhshëm, pavarësisht ku është fituar ky kualifikim.

Punësueshmëria (Employability)

Përgatitja për tregun e punës. Një ndër objektivat e Procesit të Bolonjës është t'i përgatisë të diplomuarit për tregun e punës.

Korniza Evropiane e Kualifikimeve (EQF)

Korniza Evropiane e Kualifikimeve (KEK) për Arsimin e Lartë ofron treguesit, relativisht të përgjithshëm, për programet e diplomimit, për të siguruar transparencën dhe përafrimin e universiteteve të Evropës. KEK përfshin treguesit e ngarkesës studimore, standardet, rezultatet e pritshme të të mësuarit dhe kompetencat. Kornizat Kombëtare të Kualifikimeve (KKK) detajojnë treguesit e përgjithshëm për një vend të veçantë dhe rregullojnë mundësitë e transferimit për studentët.

Provimet dhe testimet (Examinations and tests)

Këto kategorizohen në përputhje me kriteret e mëposhtme:

- Detyra të mbyllura: detyrat e mbyllura kanë një përgjigje të saktë.
- Detyrat gjysmë të mbyllura: në shumicën e rasteve, përgjigjet nuk janë krejtësisht të përcaktuara, megjithëse mësuesit kanë një ide të qartë për zgjidhjen e mundshme.
- Detyrat e hapura nuk janë të paracaktuara. Si studentët ashtu edhe mësuesit nuk e dinë paraprakisht cila do të jetë përgjigja që ata do të pranojnë si të saktë.

Dijet e qarta (Explicit knowledge)

Dije të cilat studentët i zotërojnë dhe mund t'i shprehin në mënyrë të vetëdijshme, sa herë të jetë e nevojshme.

Motivimi i jashtëm (Extrinsic motivation)

Shpërblim i jashtëm për të mësuarit, siç janë notat, paratë, miratimi prindëror ose i mësuesit.

Të mësuarit jashtë klasës (Flipped classroom)

Një strategji e të mësuarit që përmbys bashkëveprimin ndërmjet mësimit dhe të mësuarit, duke mundësuar vënien e nxënësit në qendër. Përmbytja ofrohet përmes detyrave ose videove të cilat nxënësi i realizon në mënyrë të pavarur. Koha në klasë i kushtohet eksplorimit të temës më në thellësi, për të diskutuar ose për të debatuar, për eksperimente laboratoriale, ushtrime për zgjidhjen e problemeve etj. Veprimtaritë në klasë zhvillojnë të mësuarit në bashkëpunim dhe nga njëri-tjetri (MOOCs: Kurset e hapura masive online).

Vlerësimi formues (Formative Assessment)

Shih vlerësimi.

Vlerësimi me notë (Grading)

Dallohen dy lloj vlerësimesh të tilla: notat me numra dhe notat bazë:

- Notat e shprehura me numra janë problematike. Ato kanë disa mangësi në krahasim me vlerësimin më të hollësishëm (me shkrim ose me gojë) të arritjeve. Notat me numra, sugjerojnë saktësi në matje dhe krahasimin e arritjeve dhe, për këtë arsye, ato hamendësojnë saktësi dhe diferencim jorealit të tyre. Këto nota nxisin konkurrencë të panevojshme ndërmjet nxënësve dhe nuk japin informacion të hollësishëm në lidhje me përmbajtjen.
- Notat bazë janë përbërës i rëndësishëm i vlerësimit. Kjo lidhet me gjykimet e cekta që notat i bëjnë përmirësimit, qëndrueshmërisë së arritjeve, rënies ose tejkalimit të tyre (në raport me objektivat personale), me përmbushjen e kërkesave ose me dështimin për ta arritur një gjë të tillë (në lidhje me treguesit e të mësuarit të drejtuar kah rezultatet).

Njohja sipërfaqësore (Inert knowledge)

Kjo lidhet me hendekun ndërmjet njohurive dhe aftësive. Termi përshkruan dukurinë e njerëzve që kanë arkivuar sa më shumë njohuri si rrjedhojë e shpërthimit të informacionit, por "të mbytur" në këtë sasi informacioni, humbasin në aftësinë për ta zbatuar atë si duhet.

Orientimi nga inputi (Input orientation)

Orientim kah përmbajtja/materiali të cilin duhet ta zotërojnë studentët.

Mësimdhënia si udhëzim (Instruction)

Procesi i mësimdhënies që lidhet me mjedisin e të mësuarit në të cilin mësuesi që "di gjithçka" informon studentët "inorantë" për çfarë duhet të mësojnë dhe si ta bëjnë këtë. Forma klasike e këtij lloji të transferimit të njohurive është leksioni.

Kompetencat ndërlëndore (Interdisciplinary competences)

Shih kompetenca.

Motivim i brendshëm (Intrinsic motivation)

Motivimi që e ka burimin në kënaqësitë e brendshme të vetë studentit, p.sh., kur kënaqësia vjen nga përfshirja intensive në një detyrë. Teorikisht, studentët do të mësojnë një lëndë sepse ata janë të interesuar për dijet dhe aftësitë që ajo mundëson dhe jo për notat.

Zëri i nxënësit (Learner voice)

Për të qenë të orientuar kah studenti, Rudd, Colligan & Naik (2006) i nxisin mësuesit të hyjnë në dialog me ta (të dëgjojnë studentin) për të kuptuar më mirë perceptimet, vështirësitë, shpresat, frika e tyre etj.

Të mësuarit (Learning)

Fitimi i njohurive ose i aftësive në një fushë të veçantë përmes studimit, përvojës ose të thënit. Të mësuarit të çon në një ndryshim relativisht të qëndrueshëm në sjelljen e një personi ose në aftësitë e tij për të vepruar me vetëdije e në një mënyrë të caktuar, duke u bazuar në përvojën paraprake.

Rezultatet e të mësuarit/objektivat e të mësuarit (në këtë libër përdoren si sinonime)

Rezultatet e të mësuarit janë pohime të asaj që studenti di, kupton dhe është në gjendje të bëjë në përfundim të një procesi të të mësuarit. Arritja e rezultateve të pritshme të të mësuarit duhet të vlerësohet përmes procedurave që bazohen në kritere të qarta dhe transparente. Rezultate të mira të të mësuarit shprehen përmes pohimeve që përmbajnë shprehjen "...mund ose është në gjendje të ..."

Të mësuarit gjatë gjithë jetës (Life-long learning)

Në dritën e ndryshimeve të shpejta ekonomike dhe teknologjike është e rëndësishme që profesionistët të edukojnë veten në mënyrë të vazhdueshme. Prosesi i Bolonjës parashikon njohjen ekuivalente të njohurive formale të fituara në shkollë, në shkollat profesionale dhe në universitete, së bashku me ato të fituara në mënyrë informale në punë.

Notat numerike (Numeric grades)

Shih vlerësimi me notë.

KKK (NQF)

Kornizat Kombëtare të Kualifikimeve; shih KEK (EQF.)

Objektiviteti (Objectivity)

Shih kriteret për vlerësimin e performancës.

Detyrë e hapur (Open task)

Shih provimet dhe testet.

Orientimi nga rezultati (Output orientation)

Kjo lidhet me kompetencat që studentët duhet të kenë pas përfundimit të studimeve të tyre.

Vlerësimi që studentët i bëjnë njëri-tjetrit (Peer evaluation)

Shih vetvlerësimin dhe vlerësimin që studentët i bëjnë njëri-tjetrit.

Performanca

Performanca e studentit lidhet me veprimtaritë me të cilat ai përpiqet të përmbushë objektivat arsimorë ose kurrikularë si dhe me rezultatet e arritjes së këtyre objektivave. Pra termi "performancë" ka të bëjë si me procesin që çon në performancë ashtu edhe me rezultatet. Po kështu, bëhet dallimi ndërmjet performancës konverguese dhe asaj diverguese:

Performanca konverguese mund të matet me saktësi në bazë të rezultatit qartësisht më të mirë.

Performanca diverguese mund të çojë në shumë rezultate ekuivalente që nuk mund të krahasohen duke përdorur vetëm një mënyrë matjeje.

Tregues/objektiv vetjak (Personal benchmark)

Shih tregues.

Portofoli (Portfolio)

Portofolet përdoren për të dokumentuar procesin e të mësuarit. Portofolet mund të jenë tre lloje:

- **Portofol vlerësimi.** Një përmbledhje e rezultateve/produkteve për të vlerësuar performancën e një studenti në një fushë të caktuar.
- **Portofol pune/zhvillimi/reflektimi.** Reflektime vetjake të studentit për procesin e të mësuarit.
- **Portofol prezantues.** Ky demonstroi punën shembullore të kompetencës së një studenti dhe shpeshherë përdoret kur aplikohet për një punë.

Të mësuarit të bazuar në problem (Problem-based learning (PBL))

Kjo ka të bëjë me një proces të mësuari të drejtuar gjerësisht nga studentët, në të cilin ata, duke punuar në grupe të vogla të shoqëruar nga një tutor, eksplorojnë, shpjegojnë dhe zgjidhin probleme të rëndësishëm. Parimet e një të mësuari të tillë janë katër:

- **Kontekste komplekse dhe mjedis i vërtetë të mësuari:** Studentët duhet të fitojnë përvojë në situatat reale e komplekse të botës për të nxitur jo vetëm zhvillimin e njohurive pohuese (çfarë), por edhe të atyre procedurale (si) dhe kushtore/zbatuese (kur). Problemet e botës reale duhet të jenë pikënisje për procesin e të mësuarit.

- **Kontekste të shumëfishta dhe konkrete:** Studentët mësojnë në prani të këndvështrimeve të shumta dhe të ndryshme si dhe të metodave të larmishme. Ata përballen me kërkesa të ndryshme e kontekstuale dhe duhet të zbatojnë njohuritë e tyre në situata të ndryshme dhe për zgjidhjen e problemeve të ndryshme, d.m.th., qëllimi i zbatimit të njohurive nuk kufizohet në një kontekst të vetëm ose të veçantë.
- **Kontekste shoqërore:** Studentët zhvillohen përmes të mësuarit dhe punës në ekip, në mjedise bashkëpunuese të mësuarit. Në këto mjedise zhvillohen më tej aftësitë komunikuese, ndërkohë që dialogu ndërmjet mësuesve dhe studentëve bëhet më i rëndësishëm.
 - **Kontekstet udhëzuese:** Mësuesi u jep studentëve mbështetjen e duhur, duke përfshirë këtu edhe mundësinë për reflektim të ndërsjellë dhe për të identifikuar së bashku proceset e të mësuarit dhe të zgjidhjes së problemeve.

Kriteret e cilësisë për vlerësimin e performancës (Quality criteria for performance assessment)

Që rezultatet e studentëve të quhen të vlefshme, duhet që në vlerësimin e performancës të përmbushen tre kritere kryesore të cilësisë:

- **Objektiviteti** (pavarësia): Një rezultat i vlerësimit do të vlerësohet si objektiv, nëse rezultatet e vlerësimit individual nuk varen nga vlerësuesi.
- **Qëndrueshmëria** (saktësia e vlerësimit): Sa më e saktë një matje shpreh nga pikëpamja sasiore një tipar të caktuar, aq më e lartë është edhe besueshmëria dhe qëndrueshmëria e përdorimit të saj.
- **Dobishmëria:** Matja e një aftësie është e dobishme nëse ajo mat faktikisht atë që duhet të masë dhe jo diçka tjetër.

Strategjitë e reduktimit (Reduction strategies)

Procesi i reduktimit të përmbajtjes dhe thjeshtësimi i koncepteve të ndërlikuara në një modul të veçantë, për t'i bërë ato më të përdorshme për studentët. Ai nënkupton përzgjedhjen e materialit të përshtatshëm në varësi të njohurive paraprake dhe të aftësive të studentëve për të mësuar dhe për t'u zhvilluar në kompetencat e nevojshme.

Qëndrueshmëria (Reliability)

Shih kriteret e cilësisë për vlerësimin e performancës.

Rubrika (Rubric)

Një kuadër vlerësimi që mundëson një përshkrim të diferencuar të cilësisë së performancës. Ai përfshin dimensione dhe nivele të ndryshme të performancës, të cilat përshkruhen si duhet me fjalë.

Struktura (Scaffolding)

Mbështetje e përshtatshme për studentin, veçanërisht në situata të pavarura të mësuarit individual ose në grup. Udhëzimet, nxitësit mendorë dhe lloje të tjera të mbështetjes jepen për të mbushur hendeqet ndërmjet njohurive ekzistuese dhe atyre të dëshiruara, duke i aftësuar studentët të zgjidhin një problem ose një detyrë komplekse.

Vetvlerësimi dhe vlerësimi i njëri-tjetrit (Self and peer assessment)

Studentët vlerësojnë veten dhe të tjerët (njëri-tjetrin). Duke e vlerësuar performancën e vetes dhe të të tjerëve, studentët zhvillojnë edhe aftësinë për të vlerësuar si duhet performancën. Kjo është e rëndësishme për të menaxhuar të mësuarit e tyre të vazhduar, si gjatë shkollimit ashtu edhe në karrierën e ardhshme.

Studimi i pavarur, i drejtuar (Self-study, guided)

Për një kohë të gjatë, studimi i pavarur në universitete, lidhej, kryesisht, me përgatitjen dhe rishikimin për qëllimet e provimeve. Sot, mësuesit nxiten të drejtojnë studentët e tyre në veprimtaritë e studimit të pavarur, duke u ideuar atyre kushtet e duhura për këtë qëllim (p.sh. duke u përcaktuar detyra), në rolin e mentorit, duke i informuar dhe duke i vlerësuar dhe duke qenë i pranishëm, si partner, në diskutimet e tyre.

Detyrat gjysmë të hapura (Semi-open task)

Shih provimet dhe testet.

Zhvendosja nga mësimdhënia në të mësuarit (Shift from teaching to learning)

Riorientimi në mësimdhënien në arsimin e lartë. Këtu, vëmendja nuk përqendrohet më tek mësuesi, por tek studenti dhe në atë që ai duhet të jetë në gjendje të bëjë. Në kuptimin tradicional të arsimit, vetëm mësuesi vendoste çfarë ishte e nevojshme për një mësimdhënie të mirë. Qasja e re me në qendër studentin e zhvendos theksin në përpjekjet e mësimdhënies për të rritur cilësinë e procesit të të mësuarit të tij.

Lojërat simuluese (Simulation game)

Termi "lojë serioze" përdoret gjerësisht në plan ndërkombëtar. Në një kontekst mësimor, termi nënkupton rezultatet e simuluar të vendimeve që merren nga njerëz që përfaqësojnë role dhe interesa të ndryshme dhe të mënyrës si ato ndikojnë në ndërhyrjet që bëhen në dinamikën e sistemeve dhe të burimeve.

Vlerësim përmbledhës (Summative assessment)

Shih vlerësimi.

Tregues social (Social benchmark)

Shih tregues.

Të mësuar sipërfaqësor - i cekët ose përmendësh (Surface learning -superficial or rote learning)

Një praktikë e të mësuarit përmendësh të materialit mësimor. Rezultatet e përpjekjeve të tilla të të mësuarit nuk janë të qëndrueshme, sepse materiali mësimor jo vetëm që harrohet shpejt, por edhe është e vështirë ta zbatosh në praktikë. E kundërta e të mësuarit sipërfaqësor është të mësuarit e thelluar.

Taksonomia e objektivave të të mësuarit (Taxonomy of learning objectives)

Klasifikimi i objektivave të të mësuarit sipas disa kritereve. Taksonomia e përditësuar e Blumit e ilustron këtë përmes gjashtë niveleve të njohjes, me shkallë rritëse të vështirësisë:

1. të mbajturit mend (remembering),
2. të kuptuarit (understanding),
3. të zbatuarit (applying),
4. të analizuarit (analysing),
5. të vlerësuarit (evaluating),
6. të krijuarit (creating).

Patronazhi/ndihma/mbikqyrja (Tutoring)

Një metodë e mësimdhënies dhe e të mësuarit që mundëson shkëmbimin e njohurive dhe të aftësive aktive në grupe relativisht të vogla. Si rregull, tutorët janë studentë të viteve më të larta të shkollimit, të cilët mbështesin një grup të mësuarit, duke e ndihmuar të vërë në jetë dhe të brendësojë materialin mësimor të leksioneve të tyre; klasat ushtrimore janë formatet që zakonisht drejtohen nga tutorët.

Vlefshmëria (Validity)

Shih kriteret e cilësisë për matjen e performancës.

Ngakesa e punës (Workload)

Shih ECTS.

Shtojcë

Shembull i përshkrimit të një moduli - komunikimi ndërkulturor

Përshkrimi i modulit	<i>Aftësitë e komunikimit ndërkulturor vlerësohen si kompetenca kyçe të shekullit të XXI dhe për këtë arsye janë një vlerë e rëndësishme në një treg pune të globalizuar. Në një grup studentësh nga e gjithë bota, ekziston mundësia të ndeshesh me kultura të huaja dhe të zhvillosh më tej kompetencat ndërkulturore.</i>	
Ngarkesa e punës e përlogaritur në bazë të orëve të mësimdhënies dhe të mësuarit	Mësimi në klasë [orë] 22.5 orë / 5 ditë seminare	Studim individual i ndihmuar [orë] <i>10 orë / vlerësim në ditar</i>
	Studim individual i pavarur [orë] 57.5 orë	Gjithsej <i>90 orë / 3 ECTS</i>
Kompetencat e studentëve në fillim të modulit	<i>Rekomandim: Njohja e gjuhës angleze në nivel bisedimi</i>	
Rezultatet e të mësuarit (kompetencat e veçanta të fushës)	<i>Pjesëmarrësit janë në gjendje ...</i> <ul style="list-style-type: none"> • të shpjegojnë konceptet dhe teoritë bazë të komunikimit ndërkulturor; • të analizojnë situatat e komunikimit ndërkulturor; • të përshkruajnë sistemet e vlerave vetjake dhe të huaja; • të zbatojnë idetë ndërkulturore në një mjedis pune. 	
Rezultatet e të mësuarit (aftësitë metodologjike)	<i>Pjesëmarrësit janë në gjendje ...</i> <ul style="list-style-type: none"> • të bëjnë prezantime në gjuhën angleze; • të prodhojnë videoklipe të shkurtëra, duke përdor celularin dhe programe të burimeve të hapura. 	

Rezultatet e të mësuarit (aftësitë sociale dhe personale)	<i>Pjesëmarrësit janë në gjendje ...</i> <ul style="list-style-type: none"> • të punojnë së bashku me studentë nga kultura të tjera. 	
Përmbajtja mësimore	<ul style="list-style-type: none"> • koncepte, teori dhe modele të komunikimit ndërkulturor, • menaxhimi ndërkulturor, lidërsip ndërkulturor, • dimensionet kulturore në shoqëri, • sistemet e vlerave në kultura dhe marrëdhëniet e tyre me sjelljen njerëzore, • stereotipat, ksenofobia, eurocentrizmi, etnopluralizmi. 	
Metodat e mësimdhënies dhe të mësuarit	<i>Grupe pune që motivojnë orientimin kah veprimtaria, të ndërthurura me leksione të shkurtëra.</i>	
Forma të vlerësimit	<i>Pjesa A: 50% videoklip ndërkulturor (punë në grup) Pjesa B: 25% ditar ndërkulturor (punë individuale /4 hyrje) Pjesa C: 25% përmbledhje e shkruar e detyrës së leximit</i>	
Niveli njohës i detyrës së vlerësimit sipas Blumit (e specifikuar si përqindje e të gjitha detyrave)	riprodhim njohurish [%]	të krijuarit [%] 70%
	të kuptuarit, të zbatuarit [%] 30%	të vlerësuarit [%] -
Tregues të matjes (individual/personal/ social, rezultate të mësuarit)	<i>rezultate të të mësuarit (kriteret të parapërcaktuar)</i>	

Cilësia e kritereve të vlerësimit (objektiviteti, qëndrueshmëria, vlefshmëria)	-
Nivelet e vlerësimit	<i>kalon/mbetet</i>
Lexime të kërkuara Lexime të rekomanduara	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trompenaars, F., Hampden-Turner, Ch. (2012). Riding the Waves of Culture - Understanding Diversity in Global Business. London: McGraw-Hill.</i> • <i>Gibson, R. (2010). Intercultural Business Communication. Berlin. Cornelsen.</i> • <i>House et al. (2004). Culture, Leadership, and Organization. The CLOBE Study of 62 Societies. Thousand Oaks: Sage.</i>

Të punuarit me detyra të vërteta/origjinale

Si mësues ju...	Si student ju...
... nxisni të mësuarit të bazuar në probleme dhe të mësuarit nga konteksti. Ju krijoni detyra origjinale e komplekse në kontekste realiste. Ju kultivoni diskutimet në lëndën tuaj dhe në fushën tuaj lëndore.	... përvetësoni përmbajtjen dhe përfaqësoni metodën e të pyeturit. Ju përfshihen në situata me probleme që kërkojnë zgjidhje. Ju i kushtoni kohë përgatitjes suaj dhe vazhdimet të saj në klasë. Ju zhvilloni qëndrimin kërkues dhe kritik. Ju merrni parasysh njohuritë nga fushat e tjera lëndore.

Reflektimi për proceset e të mësuarit

Si mësues ju...	Si student ju ...
... nxisni njohjen për vetë procesin e njohjes. Ju keni njohuri për gjetjet e kërkimeve në fushën e të mësuarit dhe përshtasni mësimdhënien me to. Ju u tregoni studentëve tuaj si të reflektojnë për të mësuarit e tyre.	... kërkoni të vlerësoheni. Ju përdorni kritikën objektive të mësuesve tuaj si një shans për zhvillimin tuaj personal dhe profesional.

Kryerja e vlerësimeve

Si mësues ju...	Si student ju ...
... vlerësoni dhe këshilloni studentët tuaj. Ju krijoni detyra për vlerësim që orientohen kah rezultati dhe bazohen në kontekst. Ju diskutoni rezultatet e vlerësimit me studentët tuaj dhe i ndihmoni ata të identifikojnë dhe të kapërcejnë pengesat e të mësuarit.	... jeni në gjendje të vlerësoni kompetencat dhe arritjet në fushën e të mësuarit. Ju jeni i vetëdijshëm për pikat tuaja të forta dhe për dobësitë. Ju i përdorni këto si bazë për përmirësimin e të mësuarit tuaj.

Marrja parasysh e konteksteve institucionale

Si mësues ju...	Si student ju...
... merrni parasysh kontekstin institucional në mësimdhënien tuaj. Ju punoni në mënyrë të efektshme në kuadrin e kërkesave institucionale. Në të njëjtën kohë, ju shfrytëzoni plotësisht lirinë e ofruar nga institucioni për t'u zhvilluar personalisht dhe profesionalisht krahas studentëve tuaj.	... jeni i vetëdijshëm për kërkesat e kursit. Ju plotësoni kërkesat institucionale. Në të njëjtën kohë, ju shfrytëzoni mundësitë që ju ofron universiteti.

Dy fjalë për botuesin



Botuesi i këtij libri, Heinz Bachmann, ka punuar 15 vite si mësues i shkencave natyrore në shkollat e mesme të Kantonit e Zyrhut. Ai ka dhënë mësim edhe në Afrikë, në Amerikën Latine dhe Azi, që nga arsimit parashkollor e deri në arsimin e mesëm e në kolegje. Pas marrjes së një diplome të dytë në psikologji në Universitetin e Zyrhut, në të cilin ka marrë edhe gradën Doktor i Shkencave, ai ka punuar si këshilltar për mësimdhënie dhe psikolog shkollor. Më vonë, ai kalon në fushën e bashkëpunimit për zhvillim. Aktualisht, ai punon si këshilltar akademik në Qendrën për Mësimdhënie dhe për të Mësuar në Arsimin e Lartë në Universitetin për Edukimin e Mësuesve të Zyrhut.

Në punën e tij, ai ka në fokus:

- mësimdhënien në arsimin e lartë,
- të mësuarit,
- menaxhimin e ndryshimit,
- kërkimet shkencore në fushën e arsimit,
- të mësuarit dhe bashkëpunimin ndërkulturor.

Mirëpresim vlerësimin tuaj për këtë libër në adresën:

heinz.bachmann@hispeed.ch