

[Albanian version] Mësimdhënia e Historisë Evropiane e shekullit të 20-të

Nga Robert Stradling

*Opinionet e shprehura në këtë punim janë ato të autorit dhe nuk reflektojnë domosdoshmërisht politikën zyrtare të Këshillit për Co-operim Kulturor apo atë të Sekretariatit.*

Një vështrim në shekullin e XX<sup>1</sup>

*Nëqoftëse do të më duhej t'i bëja një përmbledhje shekullit të XX-të, do të thoja se ai ngjallii si asnjëherë shpresat më të mëdha të përshkuara nga humanizmi dhe shkatërroi gjithë iluzionet dhe idealet.*

Yheudi Menuhin (muzikant)

*Historianët nuk mund t'i përgjigjen kësaj pyetjeje. Shekulli i XX-të është për mua çdo lloj përpjekje për ta kuptuar dhe rivlerësuar atë.*

Franco Venturi (historian)

\* \* \*

**Këshilli i Evropës** u krijua në 1949 për të arritur bashkimin më të madh midis demokracive parlamentare Evropiane. Ai është një nga institucionet më të vjetra politike Evropiane dhe ka 43 shtete anëtare,<sup>2</sup> duke përfshirë këtu 15 anëtarët e Bashkimit Evropian. Ai është organizmi më i gjerë ndërqeveritar dhe ndërparlamentar në Evropë dhe e ka qendrën e tij në Strasburg.

<sup>1</sup> Nxjerrë nga Eric Hobsbawm në *Age of extremes: the short twentieth century*, Abacus, London, p.2. Originali është marrë nga Paulo Agosti dhe Giovanna Borgese, *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento*, Turin, 1992, pp.2,160

<sup>2</sup> Shqipëria, Andora, Austria, Belgjika, Bullgaria, Kroacia, Qipro, Republika Çeke, Danimarka, Estonia, Finlanda, Franca, Gjeorgjia, Gjermania, Greqia, Hungaria, Islanda, Italia, Latvia, Liteshtejni, Lituania, Luksenburgu, Malta, Moldavia, Holanda, Norvegjia, Polonia, Portugalia, Rumania, Federata Ruse, San Marino, Republika Sllovake, Sllovenia, Spanja, Suedia, Zvicra, “ish republika Jugosllave e Maqedonisë”, Turqia, Ukraina, Mbretëria e Bashkuar.

Përveç se me çështjet e mbrojtjes kombëtare të përjashtuara nga puna e Këshillit të Evropës, organizmi ka aktivitete në fushat e mëposhtëme: si ajo e demokracisë; e të drejtave dhe lirive themelore të njeriut; të medias dhe komunikimit; të punëve sociale dhe ekonomike; arsimit, kulturës, traditave dhe sportit; rinisë; shëndetit; mjedisit, planifikimit rajonal, demokracisë lokale dhe bashkëpunimit legal.

**Konventa Kulturore Evropiane** u ratifikua në 1954. Ky traktat ndërkombëtar është i hapur për vendet Evropiane që nuk janë anëtarë të Këshillit të Evropës, dhe i mundëson ato të marrin pjesë në programet e Këshillit mbi arsimin, kulturën, sportin, rininë. Deri tani, 47 shtete kanë pranuar Konventën Kulturore Evropiane; Këshilli i Evropës ka shtete me anëtarësim të plotë plus Armeninë, Azerbaxhanin, Bjellorusinë, Bosnjën dhe Hercegovinën, Holë Si dhe Monakon.

**Këshilli për Co-operimin Kulturor (CDCC)** është përgjegjës për punën e Këshillit të Evropës mbi arsimin dhe kulturën. Katër komitete të specializuara - si Komiteti i Arsimit, Komiteti mbi Kërkimet dhe Arsimin e Lartë, Komiteti i Kulturës dhe Komiteti i Trashëgimisë Kulturore ndihmojnë CDCC të ndjekë detyrat e tij sipas Konventës Kulturore Evropiane. Përveç kësaj ka një lidhje të ngushtë pune midis CDCC dhe konferencave të përhershme të ministrave Evropianë përgjegjës për arsimin, kulturën dhe trashëgiminë kulturore.

Programet e CDCC janë një pjesë integrale e punës së Këshillit të Evropës dhe, si edhe programet në sektorët e tjerë, ato kontribuojnë në realizimin e tri objektivave kryesore të politikës së Organizmit:

- mbrojtja, rirforcimi dhe rritja e të drejtave dhe lirive themelore të demokracisë pluraliste;
- rritja e ndërgjegjësimit për identitetin evropian;
- Kërkesa për reagime të njëjta ndaj sfidave të mëdha që po përballon shoqëria Evropiane.

Programi arsimor i CDCC mbulon shkollën dhe arsimin e lartë. Sot ka projekte mbi arsimin për edukimin qytetar, historinë, gjuhët moderne, lidhjet dhe shkëmbimet shkollore, politikat arsimore, trajnime për stafin arsimor, reformën e legjislacionit mbi arsimin e lartë në vendet e Evropës Qëndrore dhe Lindore, njohjen e kualifikimeve, të mësuarit në distancë për barazi dhe kohezoin social, studime evropiane për qytetari demokratike, shkencave sociale dhe sfidimin e tranzicionit.

\* \* \*

## **LËNDA**

## **Udhëzues për lexuesin**

### **Parathënie**

#### **Pjesa e parë**

Kapitulli 1

Kapitulli 2

Kapitulli 3

Kapitulli 4

#### **Pjesa e dytë**

Kapitulli 5

Kapitulli 6

Kapitulli 7

Kapitulli 8

Kapitulli 9

Kapitulli 10

Kapitulli 11

Kapitulli 12

Kapitulli 13

#### **Pjesa e tretë**

Kapitulli 14

Kapitulli 15

Kapitulli 16

Kapitulli 17

Kapitulli 18

Kapitulli 19

#### **Apendikse**

Apendiks 1

Apendiks 2

#### **Tema dhe çështje historike**

Hyrje

Dimensioni Evropian në mësimdhënien e Historisë

Qëndrime mbi çështje të përzgjedhura

Qëndrime mbi tema të përzgjedhura

#### **Metoda dhe qëndrime**

Hyrje

Zhvillimi i aftësive dhe koncepteve

Çështje të ndjeshme dhe të debatueshme

“Të lexuarit” e materialit të arkivuar pamor

Përdorimi i imitimeve dhe lojës së rolit

Multiperspektiteti në mësimdhënien e Historisë

Mundësitë e të mësuarit jashtë shkolle

Përdorimi i teknologjive të reja; Historia në internet

Mënyra mësimdhënieje dhe të mësuarit

#### **Burime dhe mjete**

Hyrje

Historia gojore

Përdorimi i burimeve të shkruara bashkëkohore

Televizioni si një burim

Vlerësimi i teksteve të historisë

Vlerësimi i teknologjive të reja

Kontaktet dhe informacioni

Projekt “Të mësuarit dhe mësimdhënien e Historisë së Evropës e shekullit të 20-të”

## UDHËZUES PËR LEXUESIN

Autori ka përdorur foto dhe një numër kutish me tekst për përdorim në klasë. Në varësi nga gjatësia e tyre, disa janë futur në pjesët kryesore të kapitujve, të tjerat janë në fund. Ky udhëzues synon të ndihmojë lexuesin t'i gjejë ato shpejt sipas titullit.

### **Kapitulli 3**

#### **Qëndrime mbi çështje të përzgjedhura**

- Kutia 1 Forcat ushtarake britanike në shekullin e 20-të, fq. 41
- Kutia 2 Një linjë kohore mbi Historinë Evropiane për periudhën 1918-1939-të, fq. 51-55
- Kutia 3 Një qëndrim krahasues për mësimdhënien mbi fashizmin, fq. 56-57
- Kutia 4 Shpërbërja e e Bashkimit Sovjetik; një kronologji e kundërt, fq. 58-61
- Kutia 5 Prishja e aleancës së kohës së luftës midis Bashkimit Sovjetik, Shteteve të Bashkuara dhe Britanisë; fillimi i Luftës së Ftohtë, fq. 62-64
- Kutia 6 Të dhëna burimore origjinale të rritjes së mosbesimit midis ish aleatëve në periudhën e pas luftës, fq. 65
- Kutia 7 Spirali i rënë i depresionit ekonomik, fq. 66
- Kutia 8 Skicimi i diagramës së lidhjeve; depresioni ekonomik në vitet 1930-të, fq. 67

### **Kapitulli 4**

#### **Qëndrime mbi tema të përzgjedhura**

- Kutia 1 Tipet e lëvizjes nacionaliste 1800-2000, fq. 75
- Kutia 2 Dinamika e lëvizjes së migrantëve ekonomikë në Evropën e shekullit të 20-të fq. 78
- Kutia 3 Valët e migracionit evropian në shekullin e 20-të, fq. 84-86

### **Kapitulli 7**

#### **Çështje të ndjeshme dhe të debatueshme**

- Kutia 1 Irlanda e Veriut dhe “Trazirat”- shëmbull i çështjes së ndjeshme e të debatueshme, fq. 107-109
- Kutia 2 Holokausti- shëmbull i çështjes së ndjeshme, fq. 110-111

### **Kapitulli 8**

#### **“Të lexuarit” e materialit të arkivuar pamor**

- Kutia 1 Shembuj të fotografive që kanë ndihmuar për të formuar imazhin tone për Evropën e shekullit të 20-të, fq. 116
- Kutia 2 Kuadri mbi analizimin e fotografive historike. fq. 120-121  
Fotografitë: Përfytyrimet e Luftës së Parë Botërore, fq. 122
- Kutia 3 Kuadri mbi analizimin e filmave vizatimorë historikë, fq. 125-127

<b>Kapitulli 10</b>	<b>Multiperspektiviteti në mësimdhënien e Historisë</b>
Kutia 1	Çifutët në Pragë, fq. 145
Kutia 2	Listë kontrolli e nxënësve për të vlerësuar trajtimin nga teksti të një ngjarjeje historike , fq. 148
Kutia 3	Përgjigja algjeriane ndaj politikës koloniale franceze (1936-1939), fq. 154-155
Kutia 4	Reagimet e medias, ndaj tensionit në rritje në Qipro në v.1997, fq. 155-156
Kutia 5	Si ngjan ajo nga këndvështrimi i dikujt tjetër ?, fq. 157
<b>Kapitulli 11</b>	<b>Mundësitë e të mësuarit jashtë shkolle</b>
Kutia 1	Italianët në Skoci, fq. 162
Kutia 2	Një vizitë në varrezat e dëshmorëve të Luftës së II Botërore, fq. 164
Kutia 3	Ndërtuesit e bunkerëve, fq. 167
Kutia 4	Puna e Departamentit të Edukimit në Muzeun e Shkencës dhe Industrisë, në Mançester, fq. 168
Kutia 5	Muzeumet e shkollës dhe mësimdhënia e historisë, fq. 170-173
<b>Kapitulli 12</b>	<b>Përdorimi i teknologjive të reja: historia në internet</b>
Kutia 1	Shkaqet kryesore të krizës në Ballkan, fq. 182
Kutia 2	Afishet propagandistike në Luftën e Parë Botërore, fq. 185
Kutia 3	Revolucioni Rus në Internet, fq. 186
<b>Kapitulli 15</b>	<b>Historia gojore</b>
Kutia 1	Një rast studimi i dëshmisë gojore të harruar fq. 218
Kutia 2	Realiteti historik është kompleks dhe i gjithëanshëm fq. 220
Kutia 3	Vlerësimi i një interviste të regjistruar apo shkruar, fq. 225
<b>Kapitulli 16</b>	<b>Përdorimi i burimeve të shkruara bashkëkohore</b>
Kutia 1	Dëshmia e Herman Georges, fq. 237
Kutia 2	Burimet dytësore mbi Paktin Sovjeto-Gjerman, Gusht 1939, fq. 241
Kutia 3	Sllloganet politike si një burim historik, fq. 241
Kutia 4	Kuadri mbi analizimin e burimeve të shkruara, fq. 242-244
Kutia 5	Informacion diplomatik nga Princi Liknovski, fq. 244-245
Kutia 6	Burime mbi përgjegjësinë shpërthimit të Luftës së Parë Botërore, fq. 246

Parathënie

## **Zhvillimet më të fundit në mësimdhënien e Historisë Evropiane të shekullit të XXtë**

Gjatë më tepër se 25 vjetët e fundit, trajtimi brënda kurrikulës shkollore i historisë së shekullit 20-të në përgjithësi dhe i Historisë Evropiane në veçanti, ka ndryshuar në mënyrë të konsiderueshme në shumicën e shkollave të mesme evropiane. Balanca e mësimdhënies midis historisë moderne, të hershme dhe asaj të mesjetës ka ndryshuar. Në vitet 1950 pjesa më e madhe e programeve të historisë ishin ndërprerë qysh në vitet 1914 ose 1918. Duke filluar nga vitet 1970 shumica e programeve të historisë në Evropën Perëndimore përfshinin Luftën e I Botërore, ngjarjet kyçe dhe zhvillimet gjatë viteve të Luftës, Luftën e Dytë Botërore, rindërtimin e pas luftës dhe shfaqjen e periudhës së Luftës së Ftohtë. Tani, në disa vende, pothuajse gjysma e kurrikulës së historisë për nxënësit e nivelit të arsimit të mesëm fokusohet në shekullin e 19-20-të. Shumica e programeve dhe teksteve më të fundit të historisë duke i kushtuar rëndësinë e duhur Evropës së ditëve të sotme, kanë trajtuar rënien e Bashkimit Sovjetik, pasojat e tij për vendet e Evropës Qëndrore e Juglindore dhe implikimet më të gjera Evropiane dhe globale.

Në trajtimin e Historisë Moderne, tashmë vihet një theks më i madh mbi mësimdhënien e Historisë së sotme ose bashkëkohore- historia e mbi 25 vjetëve të fundit. Tradicionalisht, ka qënë e vështirë, në nivel zyrtar, me personat përgjegjës për zhvillimin e kurrikulave dhe programeve të historisë, apo linjave drejtuese të Ministrisë, për ta sjellë mësimdhënien e historisë në nivelin e ditëve të sotme. Zakonisht është debatuar që interpretimet dhe konkluzionet rreth ngjarjeve të fundit mund të jenë vetëm provizore për shkak të mungesës së ndriçimit, të cilësisë së dobët dhe jo të plotë të të dhënave të nevojshme, vështirësive që mësuesët dhe nxënësit e tyre mund të kenë në trajtimin e ngjarjeve të sotme në mënyrë të paanshme për shkak të implikimit të tyre personal, mundësisë për të qënë të drejtë etj. Sidoqoftë, tashmë është e njohur që këto interesa mund të aplikohen drejt në mësimdhënien e çdo periudhe të historisë.

Ka patur një interes në rritje (jo për të kuptuar të përgjithshmen përmes Evropës siç bëhet akoma) drejt mësimdhënies së Historisë Evropiane dhe Botërore ashtu siç duhet dhe jo pikërisht si një kuptim i aspekteve të veçanta të ndriçuara të historisë kombëtare. Ish republikat sovjetike dhe shumica e shteteve të tjera të Evropës Qëndrore dhe Lindore, të cilat qënë nën sferën e influencës së Bashkimit Sovjetik e kanë përfshirë tradicionalisht Historinë Botërore si një kurs të spikatur, në kurrikulën e shkollës së mesme. Megjithëse këto vende kanë qënë duke reformuar kurrikulën e tyre të historisë, qysh në arritjen e pavarësisë në 1991, shumë kanë preferuar të mbajnë dy kurse të veçanta historie: një mbi historinë kombëtare dhe një mbi historinë botërore apo të përgjithshme.

Në përfundim ky shembull është akoma i panjohur, por nevoja për të ndihmuar të rinjtë të kuptojnë Luftën e Ftohtë, evolucionin e Bashkimit Evropian dhe formave të tjera të bashkëpunimit ka orientuar të paktën drejt një fokusi më të madh rajonal, ku mësimdhënia merret me shekullin e 20-të. Është shpejt të thuhet nëse rënia e Bashkimit Sovjetik dhe ristrukturimi i mëvonshëm i Evropës do të inkurajojë më shumë vende të Evropës Perëndimore drejt zgjerimit të perspektivës Evropiane që të përfshijnë Evropën

Qëndrore dhe Lindore brënda kurrikulës së historisë, por ne shpresojmë që ky libër do të inkurajojë diskutimin për lehtësimin dhe mundësimin e saj.

Qëndrimet ndaj mësimdhënies së historisë shkollore kanë ndjekur tendencat e historisë akademike. Si rezultat, ka pasur shtytje në shumicën e sistemeve arsimore evropiane për të zgjeruar përmbajtjen duke përfshirë historinë sociale, ekonomike, kulturore dhe bile edhe historinë intelektuale po aq sa dhe atë politike e diplomatike.

Kjo ka trashëguar gjithashtu një fokus të ri mbi historinë e grupeve të cilët kanë qënë injoruar së tepërmi qysh në fillimet e kurrikulës së historisë: si gratë, minoritetet etnike, fëmijët, familjet, migrantët. Këto zhvillime kanë sjellë me vehte sfida të reja për mësuesin e historisë. Mësuesit shpesh e gjejnë vehten duke u marrë me çështje dhe tema siç janë lëvizjet kulturore apo zhvillimet në shkencë dhe teknologji, me burimet historike siç është historia gojore, filmin apo dokumentarët e ngjarjeve të sotme, që kanë qënë neglizhuar në edukimin historik të tyre. Ata gjithashtu gjejnë që disa prej këtyre çështjeve apo temave nuk janë të lehta për t'u prezantuar brënda një kurrikule që është strukturuar në mënyrë konvencionale si një përmbledhje relativisht e shkurtër e periudhave.

Një tjetër zhvillim i një rëndësie të madhe është që megjithëse njihet akoma rëndësia e rolit të mësimdhënies së historisë në ndihmën që ju jep nxënësve të fitojnë njohuri të mëdha historike, dihet tashmë që nxënësit gjithashtu kanë nevojë të adaptojnë një qëndrim kritik ndaj fakteve dhe të dhënave historike dhe të zhvillojnë e zbatojnë thelbësoren në proceset e të menduarit për interpretim dhe ndërgjegjësim. Këto qëndrime dhe procese përfshijnë:

- të kuptuarit se historianët, autorët e teksteve të historisë, gazetarët dhe producentët e dokumentarëve rreth ngjarjeve në të kaluarën e afërt nuk janë vetëm raportues të fakteve; ata përpiqen të interpretojnë informacionin e nevojshëm dhe të shikojnë lidhjet midis fakteve të ndryshme me qëllim që të kuptojnë dhe shpjegojnë ngjarjet dhe zhvillimet.
- Të kuptuarit se përmes këtij procesi historiani, autori, gazetari apo producenti i televizionit shndërron faktet e zgjedhura të tij apo të saj në të dhëna (gjenden fakte të cilat janë përdorur për të mbështetur një argument apo interpretim të veçantë të asaj çfarë ka ndodhur);
- Të kuptuarit se në këtë mënyrë i njëjti fakt historik mund të jetë i përdorur nga njerëz të ndryshëm për qëllime të ndryshme apo për të mbështetur interpretime të ndryshme të së njëjtës ngjarje apo fenomen;
- Njohja e një sërë perspektivash zakonisht janë të mundëshme për çdo ngjarje apo zhvillim historik dhe që këto perspektiva të ndryshme reflektojnë eksperiencat e shumëllojshme, hipotezash dhe besimesh (shpesh njëlloj të vlefshme);

- ndarja e fakteve nga opinionet dhe njohja e njëanshmërive, paragjytimeve, stereotipeve në favor të kriticizmit dhe riprezantimet pamore të një ngjarjeje të veçantë;
- të mësuarit se si të analizojnë e përdorin materialin nga burimet kryesore e dytësore;
- të kuptuarit dhe zbatimi i koncepteve thelbësore të shoqëruara me studimin e historisë, siç është kronologjia, ndryshueshmëria, vazhdimësia, shkaqet, domethënia, konteksti i periudhës;
- të pranuarit se egzistenca e një ngjarjeje apo fenomeni historik (p.sh.dëshmia e dëshmitarit) nuk siguron në mënyrë të domosdoshme që dëshmia apo regjistrimi është më shumë i besueshëm e më pak i paragjykuar;
- të vlerësuarit se çdo dëshmi historike është e diskutueshme dhe e disponueshme për t'u rivlerësuar nën dritën e të dhënave të tjera apo interpretimeve të reja të të dhënave ekzistuese.

Diskutimi mbi këtë ndryshim të theksit në mësimdhënien e historisë përgjatë afro mbi 20 vjetë është prezantuar shpesh si një debat midis atyre të cilët kuptojnë qëllimin kryesor të historisë shkollore si mësimdhënie ndaj nxënësve rreth ngjarjeve dhe zhvillimeve të rëndësishme në historinë kombëtare, atë Evropiane e Botërore dhe atyre të cilët mendojnë se qëllimi kryesor është të lehtësojnë të mësuarit e aftësive dhe të kuptuarit historik, dhe se përmbajtja e programeve është thjesht një domethënie e këtij përfundimi. Në praktikë ky është një debat jo i frytshëm sepse shumë mësues të historisë, hartues kurrikulumesh dhe autorë tekstesh janë përpjekur të vendosin një balancë midis këtyre dy qëndrimeve.

Çështjet kryesore të ngritura nga ky debat i madh mbi zhvillimin e aftësive kritike dhe interpretimin historik kanë qënë për konceptet e hartimit të teksteve e burimeve të tjera mësimore dhe nevojën për mësues historie që të japin më tepër mendime për atë se si nxënësit mësojnë këto aftësi dhe ç'mënyrë të menduari kanë. Siç ka treguar një studim bashkëkohor i teksteve të historisë, ka një tendencë largimi nga teksti tradicional drejt librave të punës të cilat ju sigurohen që më parë nxënësve me një shumëllojshmëri të burimeve dhe materialeve për t'i analizuar dhe interpretuar (harta, fotografi, të dhëna statistikore, pjesë nga dokumentet, dëshmi nga dëshmitarë). Ngandonjëherë materiali burimor është dhënë për të ilustruar çështje të dhëna në tekst, por ai mund të jetë gjithashtu i pavarur nga teksti duke synuar të familjarizojë nxënësin me procesin e analizimit të llojeve të veçanta të të dhënave.<sup>3</sup> Fillimisht kjo tendencë ishte më e dukshme në tekstet e botuara në vëndet e Evropës Perëndimore, por tani ka shënja që disa prej kompanive botuese të ngritura në vëndet e Evropës Qëndrore dhe Lindore kanë filluar gjithashtu të futin elementë të formës së librit të punës brënda teksteve të tyre të historisë për shkollat.

---

<sup>3</sup> F.Pingel, Shtëpia Evropiane: riprezantime të teksteve të historisë të shek.20-të, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2000.



Implikimet për mësimdhënien e të mësuarin janë gjithashtu të thella. Është vështirë të kuptohet si aftësitë kritike dhe domethënia historike mund të kërkohen n.q.s. nxënësi është përthsisë i ngadaltë dhe pasiv i njohurive të përmbledhura. Disa profesionistë të mësimin e bazojnë të mësuarit në kombinimin e të mësuarit aktiv dhe (p.sh.që zgjedhin historinë gojore, debatet, pjesmarrjen në simulimet) hapsirave për të mësuarin e pavarur.

Një tjetër zhvillim relativ bashkëkohor në mësimdhënien e historisë, i cili duhet marrë parasysh këtu është ndërgjegjësimi që mësuesit e historisë dhe tekstet shkollore nuk janë për nxënësit të vetmet burime informacioni dhe opinionesh mbi Evropën e shekullit të 20-të. Së pari, ngjarjet më të fundit, madhësia dhe shumëllojshmëria e burimeve përpiqen të japin interpretime dhe shpjegime: politikanët, gazetarët, propaganduesit, prodhuesit e dokumentarëve dhe filmave të veçantë. Së dyti nxënësit mund të njohin njerëz në familjet e tyre dhe komuniteteve të cilët kanë patur eksperiencën e parë të ngjarjeve historike kryesore të shekullit. Së treti një numër i madh i nxënësve të shkollave, veçanërisht në Evropën Përendimore dhe Veriore mund t'i marrin dëshmitë dhe interpretimet historike, përmes teknologjive të reja të komunikimit (CD – I, CD-rom dhe internet). Nxënësit kane nevojë të aplikojnë të njëjta aftësi kritike dhe kuptim historik për këto burime, ashtu si ata bëjnë me ato të cilat i takojnë më formalisht në mësimin e tyre të historisë në shkollë, por kalimi i këtyre aftësive nga klasa drejt konteksteve të tjera nuk ndodh automatikisht. Për t'u "lexuar" dhe mësuar në mënyrë kritike një film apo një dokumentar kërkohen njohuri dhe aftësi të tjera të cilat duhen mësuar.

### *Sfida për t'u përballuar nga mësuesit e historisë*

Libri ndërtohet mbi ide novatore dhe studime të veçanta të praktikave të mira nga e gjithë Evropa po aq sa dhe në dhënien e informacionit mbi burimet dhe organizimet e përdorura me qëllim që të arrijë objektivat e tij. Sidoqoftë në përpilimin e librit ne kemi parë gjithashtu që mësuesit e historisë përballojnë sot një numër të madh sfidash dhe ne jemi përpjekur t'u referohemi këtyre në kapitujt e ndryshëm të librit.

Disa prej sfidave janë prezantuar nga rrethanat përgjatë kontrollit të mësuesve të historisë. Në pjesën më të madhe të Evropës, ministritë e arsimit zbatojnë programe, zyrtare apo kurrikulume udhëzuese të cilat mund të kufizojnë fushën e punës individuale të mësuesve për të prezantuar çështje apo tema të reja, ose të hedhin një vështrim më të thellë mbi disa çështje dhe zhvillime pan-evropiane. Hapsira e tyre për të prezantuar çështje apo tema ndihmëse për më tepër është e sforcuar nga numri i orëve i caktuar për mësimdhënien e lëndës, nga cilësia e teksteve dhe materialeve të tjera arsimore të cilat janë në përdorim të shkollave.

Hapsira për të prezantuar metoda aktive në mësimdhënien e të mësuarin është gjithashtu e sforcuar prej mases së traditave dhe metodave pedagogjike të cilat ekzistojnë kur shumë nga mësuesit bënin trajnimin fillestar si edhe kur ata ushtronin arsimimin e tyre historik. Siç ne vëzhguam më parë, kur mësuesit e historisë dhe nxënësit e tyre janë duke studjuar historinë e shekullit XX-të, ata kanë mundësi të operojnë mbi një sasi shumë më të madhe burimesh sa për asnjë periudhë tjetër historike. Sidoqoftë, këto burime nuk mund

të riprezantojnë dhe as të synojnë për të interpretuar dhe shpjeguar të kaluarën e afërt apo ngjarjet bashkëkohore në të njëjtën mënyrë siç bëjnë historianët. Ato janë hartuar edhe për zbatim; ato janë çështje tregtie, administrimi dhe madje presioni politik. Prodhimet e tyre madje seritë kryesore të dokumentarëve historikë, siç është *Bota në Luftë* apo *Shekulli i njeriut* – pritet të kenë një “kohë zgjatje” relativisht të shkurtër dhe janë prodhuar kryesisht sipas parimeve se “çfarë e bën televizionin të mirë” më tepër se “çfarë e bën historinë të mirë. Çështjet që kjo ngrihen këtu për mësuesit e historisë janë dhënë më të detajuara në një pjesë tjetër, por është e nevojshme në këtë pikë të theksojmë që, tashmë pak mësues historie do të kenë parë, si të “lexojnë informacionin e masmedias” ose si të mësojnë studentët e tyre ta bëjnë këtë, as në trainimin fillestar dhe as në atë në vazhdim.<sup>4</sup>

Në mënyrë të ngjashme, megjithëse një numër i madh i shkollave tani përdorin teknologjitë e reja të komunikimit, implikimet pedagogjike të përdorimit të CD-I, CD-Rum dhe internetit në mësimdhënien e historisë janë zbuluar shpesh në çdo detaj, në shumicën e fushave të kurrikulumit – dhe shtrirja drejt së cilës kjo ndodh do të përfshijë në mënyrë të konsiderueshme më shumë se dekadën tjetër. P.sh përdorimi i lidhjeve për të vënë në punë internetin që të zbulojnë çfarë mund të jetë e vlefshme në një temë apo periudhë të veçantë historike mund të ndryshojë rrënjësisht eksperiencën e “të lexuarit të një teksti”. Nga njëra anë kjo ngjan me shfuqizimin e nxënësit për të qënë kërkues dhe hulumtues, por ai nga ana tjetër gjithashtu mund të udhëhiqet drejt të menduarit të papërqëndruar, josistematik, dhe konfuz.

Në të dy rastet e novacionit, ndërsa prezantohen mundësitë kryesore frutdhënëse ekzistuese për të mësuarit dhe mësimdhënien e Historisë Evropiane të shekullit të 20-të, është gjithashtu duke e bërë mësimdhënien e historisë më komplekse dhe rolin e mësuesve të historisë më sfidues.

Një tjetër sfidë kryesore që mësimdhënien e sotme dhe historia bashkëkohore mund të paraqesë për mësuesit, ngrihet në mënyrë preçize jashtë rolit që historia luan si disiplinë për të sfiduar mitet dhe ekzaminuar në mënyrë kritike interpretimet popullore, besimet dhe këndvështrimet që mund të kenë mbështetje nga sektorë të ndryshëm të shoqërisë. Çdo program që mbulon historinë kombëtare dhe evropiane të shekullit 20 prek tema, probleme, çështje të cilat janë akoma të ndjeshme dhe kontradiktore. Është për të thënë që çështjet për të cilat folëm, n.q.s. mësohen në mënyrë objektive apo nga një numër i madh perspektivash shkaktojnë rritjen e kriticizmit nga disa grupe, përfshirë prindërit madje edhe autoritetet politike.<sup>5</sup>

Së fundi, ndërsa një numër i rëndësishëm historianësh evropianë kanë vëzhguar nxënësit tanë mundet vetëm të krahasojnë kompleksitetet e botës ku ata jetojnë duke studjuar dhe reflektuar ndaj forcave masive të cilat e kanë ndarë botën gjatë shekullit të kaluar. Sidoqoftë, sfida që kjo parashtron për mësuesit e historisë, e dhënë në një numër të madh

<sup>4</sup> Shiko p.sh, L.Masterman, *Mësimdhënien dhe media, Londër 1985*

<sup>5</sup> Shiko R.Stradling në al., *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, London, 1984 dhe C.Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Doc. CC.ED/Hist (96)1, Council of Europe, Strasbourg, 1996

të çështjeve të cilat mund të jenë studjuar dhe volumi absolut i informacionit tashmë i dhënë nga një shumëllojshmëri burimesh, është si të ndihmojmë nxënësit të zhvillojnë një vështrim koherent të shekullit jo vetëm që ata të kuptojnë sekuencat e mëdha kronologjike të ngjarjeve por gjithashtu që ata të mund të kuptojnë dhe vlerësojnë lehtë sa kanë influencuar njëra - tjetrën zhvillimet politike, sociale, ekonomike, kulturore dhe intelektuale dhe sa ato mund të kenë qënë të pavarura.

### *Qëllimet e manualit*

Qëllimet kryesore të këtij manuali janë përmbledhur në tri pjesë:

- Të inkurajojë mësuesit e historisë në tërë Evropën që të zgjerojnë frymëmarrjen e mësimit të tyre mbi shekullin e 20-të, në veçanti të prezantojnë një dimension më të gjerë Evropian që merr parasysh forcat kryesore, lëvizjet dhe ngjarjet që kanë ndarë tërë kontinentin në mbi 100 vjetet e fundit;
- T'u japë atyre një sërë perspektivash, ide mësimit dhe materiali ilustrativ mbi këto çështje, temash dhe ngjarje të cilat kanë patur domethënie të veçantë në tërë Evropën;
- T'u ofrojmë disa këshilla praktike bazuar në eksperiencën e mësuesve të asaj se si të bëjnë efektive përdorimin e disa prej metodave më të mira të aktiviteteve të mësimit dhe mësimit duke përfshirë teknologjitë e reja të komunikimit në mësimit të tyre.

Sidoqoftë, në përgatitjen e këtij manuali ne kemi patur parasysh gjithashtu konsideratat e dhëna më poshtë.

Së pari, çdo libër që është nxjerrë për mësuesit në gjithë Evropën duhet të bëjë të ditur se në kohën e sotme sistemet arsimore ndryshojnë shumë në termat e referimit për shkollat dhe përgatitjen e trajnimit fillestar e në vazhdim; në sasinë dhe cilësinë e teksteve e të materialeve të tjera mësimore; dhe në mundësinë për të përdorur lehtësirat nga media e shumtë dhe teknologjitë e reja mësimore. Disa prej metodave dhe materialit ilustrativ në këtë libër do të shihen si praktikë e përditshme nga disa lexues, risi të larta nga të tjerët dhe bile jo reale nga disa që kanë dhënë praktika të sforcuara dhe që duhet të operojnë me të reja. Ne jemi përpjekur të ruajmë një balancë këtu për të reflektuar këto rrethana dhe eksperiencat të ndryshme.

Së dyti, vështrimet më të fundit të kurrikulës së Historisë në Evropë tregojnë që nuk ka konsensus të përgjithshëm për atë se si historia e shekullit të 20-të duhet të jetë strukturuar apo mësuar, megjithëse ka disa shenja tashmë që qëndrimet kanë filluar të përjasen. Sidoqoftë ne jemi përpjekur të reflektojmë diversitetin më të fundit duke pranuar hapur që atje ka ndoshta një numër të ndryshëm rrugësh në të cilat të njëjtat çështje apo tema mund të jenë trajtuar efektivisht dhe një numër mënyrash të ndryshme në të cilat mund të arrihen të njëjtat objektiva dhe qëllime të dëshirueshme.

Së treti, ne jemi përpjekur të sigurojmë që manuali të jetë sa fleksibël po aq dhe i këndshëm në përdorim. Disa dhe mund t'u pëlqejë ta përdorin atë si një burim trajnimi në vazhdim, të tjerët mund të preferojnë të "zhyten thellë" në të se sa ta lexojnë atë nga fillimi deri në fund.

### *Struktura e librit*

Libri është i ndarë në tri pjesë kryesore. Pjesa e parë fokusohet në ato tema dhe çështje historike që lidhen me shek e 20-të, të cilat mësohen gjerësisht në Evropë. Ajo përfshin disa materiale ilustruese dhe disa ide për metodat aktive të përdorimit të masmedias, historisë gojore, stimulimeve dhe hapsirave të të mësuarit jashtë shkolle.

Pjesa e dytë fokusohet mbi aspektet e pedagogjisë brënda mësimdhënies së historisë. Ajo i referohet disa prej çështjeve kyçe të trajtuara edhe më parë duke përfshirë p.sh:

- integrimin e aftësive bazë të mësimit në një program bazë njohurish kryesore apo kornizës kurrikulare;
- trajtimin e çështjeve të ndjeshme dhe kontradiktore;
- të mësuarit e nxënësve mbi përdorimin në mënyrë efektive të materialit pamor arkivor mbi shekullin e 20-të;
- integrimin e hapsirave të mësimit jashtë shkolle gjatë mësimdhënies në klasë;
- përdorimin efektiv të teknologjive të reja.

Pjesa e tretë fokusohet mbi atë se si burimet e ndryshme historike dhe mjetet mund të përdoren në klasë. Këtu përfshihen historia gojore, burime të shkruara origjinale dhe materiale burimore audiovizuale. Pjesa e dytë gjithashtu përmban orientime mbi vlerësimin e disa burimeve mesimdhënëse të nevojshme tani për mësuesit e historisë.

Është futur një shtesë, e cila jep informacion mbi projektet bilaterale dhe multilaterale mbështetur nga Këshilli i Evropës që kanë lidhje me mësimdhënien e historisë së Evropës të shekullit të 20-të. Gjithashtu ju mund të gjeni këtu informacion mbi aktivitetet dhe nismat e tjera gjerësisht -Evropiane që mund t'ju interesojnë mësuesve të përfshirë kohët e fundit në mësimdhënien e historisë bashkëkohore.

## **PJESA E PARË:**

### **TEMA DHE ÇËSHTJE HISTORIKE**

## Kapitulli 1

### HYRJE

---

Tendencat në mësimdhënien e historisë Evropiane të shekullit të 20-të, trajtuar në parathënie, siç është fokusi mbi historinë e sotme apo bashkëkohore, prirja drejt historisë kros -kurrikulare, për më tepër histori Evropiane/ histori botërore e kështu me radhë, kanë ndriçuar një çështje themelore në hartimin dhe planifikimin kurrikular. Lidhur me Konferencën Permanente Evropiane të Shoqatës së Mësuesve të Historisë (Euroclio) ajo ka vënë në dukje se: kur është fjala për të mësuar rreth shek.20-të, “ka shumë histori për km 2”.<sup>6</sup> Çështje kritike nuk është se çfarë ne duhet të përfshijmë në kurrikulumin e Historisë, por çfarë ne duhet të lëmë jashtë tij. Në vendet e Evropës Lindore, p. sh. pothuajse pjesa më e madhe e mësuesve mirëpritën reformat post-Sovjetike në mësimdhënien e Historisë, një pakënaqësi e njohur ka qënë për ata që kurrikula e re ishte e mbingarkuar veçanërisht në lidhje me Historinë e shekullit të 20-të. Të njëjtat shqetësime ishin shprehur në vendet e Evropës perëndimore kur ndodhën ndryshimet e mëdha në kurrikulën e historisë në fund të viteve 1980-të dhe fillim të viteve 1990-të.

Asnjë kurs historie nuk mund të shpresojë të jetë i shkëlqyer në përfshirjen në të të çdo periudhe. Seleksionimi është i pashmangshëm. Sidoqoftë, përpara se ne të vazhdojmë të vështrojmë qëndrimet e ndryshme ndaj çështjeve dhe temave- i cili është objekti kryesor i pjesës së parë të këtij libri, është e frutshme të ekzaminojmë në mënyrë kritike dhe të hollësishme kriterin që u zbatua për përzgjedhjen e temave dhe çështjeve për t’u përfshirë në kurrikulum. Kriteri i përzgjedhjes nuk lidhet vetëm me atë *çfarë* duhet të mësohet, por gjithashtu edhe me atë *pse* duhet të mësohet dhe *si* duhet të mësohet. Këto janë të gjitha çështje themelore për hartuesit e kurrikulumit, autorët dhe botuesit e teksteve, mësuesit e historisë dhe atyre të cilët janë përgjegjës për trajnimin e mësuesve të historisë.

Vështrimet e sotme të përgjithshme të kurrikulës së historisë për arsimin e mesëm në Evropë<sup>7</sup> kanë treguar që temat dhe çështjet e përcaktuara saktë lidhur me historinë e shekullit të 20-të mësohen gjerësisht në Evropë.

Çështje të përbashkëta më të gjetura në kurrikula janë:

- Lufta e Parë Botërore dhe shkaqet e saj;
- Revolucioni Rus;

---

<sup>6</sup> Joke van der Leeuw-Roord, “An overview of the way in which the history of the 20<sup>th</sup> century is presented in curricula in some European countries”, presented at a Council of Europe seminar on “The reform of the curricula for teaching 20<sup>th</sup>-century history in secondary schools”, (Moldova, June 1998).

<sup>7</sup> Stradling, The European content of the school history curriculum, Doc. CC-ED/HIST(95)1, Council of Europe, and F.Pingel, op.cit.

- ristrukturimi i Evropës në vitin 1918;
- lindja e totalitarizmit: komunizm, socializm dhe fashizm kombëtar;
- depresioni ekonomik;
- kolapsi i paqes ndërkombëtare;
- Lufta e Dytë Botërore: “Lufta e popujve”;
- ristrukturimi i Evropës në vitin 1945;
- koha e Luftës së Ftohtë: Pakti i NATO-s dhe i Varshavës;
- dekolonializimi;
- bashkëpunimi ekonomik dhe politik pas –1945;
- Komuniteti Evropian;
- Glasnost dhe Perestrojka;
- rënia e Bashkimit Sovjetik;
- shfaqja e demokracive të pavarura në vëndet e Evropës Lindore dhe Qëndrore.

Kjo pjesë e këtij libri do të zbulojë qëndrimet e ndryshme ndaj këtyre çështjeve. Sidoqoftë, vështrimet e përgjithshme tregojnë gjithashtu se është e mundur të gjesh në një numër të madh të kurrikulave të historisë, një apo dy tema të zhvilluara dhe të integruara me historinë e shekullit të 20-të. Midis tyre, çështjet e përbashkëta më shumë të përfshira në kurrikulën e historisë së këtyre të fundit janë:

- zhvillimet teknologjike dhe shkencore në shekullin e 20-të;
- ndryshimet sociale veçanërisht në jetën e njerëzve të thjeshtë;
- ndryshimi i rolit të grave në shoqëri;
- shfaqja e kulturës së masave dhe kulturës së rinisë;
- lëvizjet e shquara kulturore dhe artistike të shekullit të 20-të;
- industrializimi dhe lindja e shoqërive post industriale;
- urbanizimi;

- transporti dhe komunikimi;
- lëvizjet e popullsisë;
- situata e ndryshuar e kombëtare dhe e minoriteteve të tjera në Evropë;
- konflikti dhe bashkëpunimi;
- lëvizjet nacionaliste;
- Totalitarizmi dhe demokracia liberale;
- Të drejtat e njeriut.

Tashmë, disa prej çështjeve dhe temave të rradhitura këtu do të ishin dhe shpesh janë mësuar nga një perspektivë kryesisht kombëtare, se sa Evropiane; të tjerat janë mësuar shpesh nga një perspektivë rajonale, se sa ajo Evropiane. Gjithashtu shumica e çështjeve të rradhitura kanë tendencën për t'u mësuar nga perspektivat politike dhe në një shkallë gjithmonë e më të vogël historinë ekonomike, sociale, kulturele dhe intelektuale. Po t'i krahasojmë, temat kanë synuar të trajtohen në një mënyrë shumëdimensionale. Megjithatë temat janë shumica diakronike, ato vështrojnë në një mënyrë zhvilluese mbi tërë shekullin, apo në pjesën më të rëndësishme të tij, ndërsa çështjet janë dhënë një mënyrë strikte dhe kronologjike. Kjo është më tipikja e shekullit të 20-të e ndarë në periudha kohore që korrespondojnë afërsisht nga 10 deri 20 vite.

Prapëseprapë, ka hapsirë në secilën prej këtyre temave dhe çështjeve për të prezantuar një perspektivë në kufijtë Evropian, që zbulon dimensionin politik, ekonomik, social e kulturor drejt një shkalle më të madhe dhe për të vështruar mbi shekullin nga perspektiva të ndryshme kohore (diakronikisht dhe sinkronikisht), për të qënë shembull më shumë se drejtimet më të fundit.

Natyrisht, kjo gjë e qartëson problemin e zgjedhjes së kriterit. Të parit e një teme apo çështjeje në mënyrë pan-Evropiane apo ekzaminimi i saj njëkohësisht diakronikisht dhe sinkronikisht, ose zbulimi i saj nga një sërë përmasash është kohë e humbur. Vendimet, sidoqoftë nevojiten të merren mbi bazën e kriterëve të veçanta dhe jo vetëm mbi një kriter –atë të nevojës për t'u mësuar nxënësve një grup njohurish rreth ngjarjeve dhe zhvillimeve kyçe të shekullit të 20-të.

Pohimi i qëllimeve në udhëzuesit zyrtarë dhe kurrikulën e historisë shpesh duken të jenë ambicje të larta. Nga mësuesi i historisë pritet të ndihmojë nxënësit të kuptojnë të tashmen, të zgjojnë interesin e tyre për të kaluarën, të kontribuojnë për zhvillimin e sensit të tyre ndaj identitetit kombëtar dhe t'i përgatisë ata për qytetarinë- të gjitha këto për 2 orë në javë dhe shpesh në katër vite shkollimi. Një tjetër mënyrë dhe ndoshta më realiste e këndvështrimit të problemit, është të synosh përgjigjen e pyetjes: çfarë do të na pëlqente ne t'u mbetesh nxënësve nga mësimet e historisë edhe pesë apo dhjetë vjet më vonë, pasi kanë përfunduar shkollën?

Kjo është një çështje e cila në mënyrë të vazhdueshme ka dalë në diskutimet midis historianëve dhe ekspertëve në dekadën e fundit, veçanërisht që kur studimet kërkimore kanë treguar që tek shumë ish -nxënës me sa duket ka ngelur shumë pak nga edukimi i tyre historik në jetën e mëvonshme. Pikat kryesore të cilat synojmë të nxjerrim nga këto diskutime janë që nxënësit kanë nevojë të zhvillojnë:

- një vështrim të gjerë të shekullit i cili është pjesërisht kronologjik dhe pjesërisht tematik. Në këtë mënyrë pjesët e veçanta të njohurive historike mund të shërbejnë si blloqet e ndërtesës për montimin e këtij vështrimi dhe ndoshta kjo nuk do të përbëjë shumë problem, nëqoftëse me kohë këto “fakte” do të jenë harruar. Më tej në jetë ata mund të kërkojnë informacion tjetër sa herë që ju nevojitet;
- disa njohuri për forcat që kanë ndarë këtë shekull: për shëmbujt e përsëritur, dinamikat e ndryshimeve, lidhjet midis asaj çfarë ndodh në një vend dhe çfarë ndodh në një tjetër, apo çfarë ndodh në një kohë diku dhe çfarë ndodh më vonë. Kjo është pjesë e zhvillimit të një përmbledhjeje, por edhe ajo kërkon gjithashtu disa njohuri për atë se si të zbatojnë konceptet bazë historike siç është kronologjia, shkaku dhe efekti, diversiteti dhe vazhdueshmëria, të dhënat, burimet parësore dhe dytësore të të dhënave, perspektivat e shumta, një vështrim i periudhës; disa mundësi për të parë të shekulli përmes kornizave kohore të ndryshme afat-shkurtër, afat- mesëm dhe afat-gjatë; dhe disa mundësi për të parë të njëjtat ngjarje apo zhvillime në një mënyrë krahasuese nga një shumëllojshmëri perspektivash dhe dimensionesh;
- disa njohuri për faktorët që kanë influencuar dhe ndarë jetën dhe identitetet e tyre, që, në një kuptim të rëndësishëm përqëndrohen te kuptimi që historia nuk është vetëm rreth luftërave, superfuqive, diplomacive dhe ekonomive. Ajo është gjithashtu edhe për ndryshimet që kanë zënë vend në mënyrën se si njerëzit e thjeshtë jetojnë dhe forcat që kanë sjellë këto ndryshime, siç është shkenca, teknologjia, industrializimi, urbanizimi, ndryshimet në jetën e komunitetit dhe familjes e në komunikimet masive;
- aftësi përçuese kritike të nevojshme për të kuptuar si është interpretuar e kaluara më e afërt nga historianët, shkrimtarët, politikanët, gazetarët dhe masmedia në përgjithësi. Ato kërkojnë disa njohuri të proceseve të vëzhgimit historik: në veçanti se si faktet e përzgjedhura, bëjnë ndërtimin e ngjarjes mbi bazën e shpjegimit apo argumentit. Ai gjithashtu kërkon kuptimin e disa proceseve nga të cilat masmedia zgjedh, interpreton dhe plotëson informacionin përpara se ta transmetojë atë për konsum publik;
- qëndrime dhe vlera pozitive që përfshijnë tolerancën, respektimin e diversitetit, mosparagjykimet se vlerësimet, opinionet dhe konkluzionet duhet të jenë të përshtatura me referenca nga të dhëna të besueshme. Krahas me aftësitë përçuese, vlerave, qëndrimeve dhe nevojës që ato të jenë të zhvilluara përmes praktikimit të tyre, ka vështirësi gjithashtu në përzgjedhjen e çështjeve, temave dhe metodave që mësuesit dhe nxënësit adaptojnë për t'i studjuar.



Vështirësia kryesore e porsa përmendur është që përzgjedhja e secilës çështje apo temë që duhet mësuar mbi Historinë Evropiane të shekullit 20-të është pikërisht fillimi i procesit. Secila çështje apo temë mund të mësohet në një shumëllojshmëri mënyrash të ndryshme dhe për qëllime të ndryshme. Së fundi çelësi i procesit të përzgjedhjes gjendet në atë se çfarë mendojmë ne se nxënësit duhet të mësojnë dhe sa e gjërë është hapësira midis këtyre dy çështjeve.

## **Kapitulli 2**

### **DIMENSIONI EVROPIAN NË MËSIMDHËNIEN E HISTORISË**

---

#### **Zgjerimi i dimensionit Evropian në kurrikulumin e historisë<sup>8</sup>**

Kohët e fundit mendimi rreth mësimdhënies së historisë Evropiane ka qënë i ndikuar nga një debat i gjërë rreth asaj nëse Evropa është përcaktuar më mirë nga trashëgimia e saj e përbashkët kulturore apo nga diversiteti i saj.

Ata që debatojnë se identiteti i Evropës mund të jetë i paracaktuar vetëm duke u bazuar tek historia e saj e përbashkët dhe trashëgimia kulturore, zakonisht i referohen traditës filozofike Greko-Romake, besimeve Judeo-Kristiane dhe etikave, një trashëgimie artistike të përbashkët, një pjese të trashëgimisë arkitekturale, nevojës së shtetit-komb në çdo pjesë të Evropës dhe pjesëve të tilla të eksperiencave historike si feudalizmi, Kryqëzatat, Rilindja, Revolucioni Industrial etj.

Qëndrimet ndaj mësimdhënies së historisë Evropiane që u fokusuan mbi pjesën e historisë dhe trashëgimisë kulturore kanë synuar të portretizojnë historinë Evropiane si “një tregim i hapur dhe i vazhdueshëm” nga kohët më të hershme drejt ditëve tona. Kjo sjell dy vështirësi kryesore në hartimin e kurrikulumit. Së pari, përkrahësit e këtij qëndrimi synojnë të favorizojnë një program apo kurs, i cili ofron një vështrim të përgjithshëm që mbulon një periudhë të gjërë të kohës. Së dyti, këto vështrime kronologjike shkojnë drejt fokusimit të një zhvillimi linear, duke sugjeruar që elementët kryesorë të civilizimit bashkëkohor Evropian, kanë gjetur direkt burimin tek rrënjët e tyre në lashtësi përmes Iluminizmit dhe Rilindjes.

Programet rezultojnë të kenë shumë kufizime. Ato kanë qëllim të mos përfshijnë ato pjesë të Evropës, të cilat, për periudha të rëndësishme të historisë së tyre qënë të paprekura nga ato influenca që mendohet të kenë qënë qëndrore për traditën Evropiane. Ato gjithashtu synojnë të hedhin dritë mbi ato periudha të historisë Evropiane ku shtrati

---

<sup>8</sup> Kjo pjesë mbështetet në një raport të autorit. Shih Stradling, *The European content of the school history curriculum, op.ct.*

kryesor i traditës kulturore gati ka humbur në pjesët e mëdha të Evropës dhe vetëm mbulohet përmes shumë kuptimeve indirekte p.sh. përkthimi në latinisht i shkrimeve të Aristotelit, Euklidit dhe filozofëve të tjerë grekë nga gjuhëtarë arab, puna e të cilëve gradualisht gjeti rrugën e saj në Evropë, linja Moorish Spanjë dhe Siçilinë Normane. Po kështu, ky qëndrim synon të ulë ndikimet e jashtme mbi historinë kulturore, filozofike, shkencore Evropiane siç është ndryshimi nga numrat romakë në ata arab, ndikimi dhe impakti në Evropë të veprave arabe mbi teorinë dhe praktikën e lundrimit, ndikimin e zgjatur të Perandorisë Otomane mbi pjesët e Evropës Lindore dhe Jug-lindore, apo ndikimin mbi jetën sociale dhe kulturore në Evropën perëndimore të përvojës koloniale. Dhe në fund, ky qëndrim synon të vendosë shumë thekse mbi historinë kulturore e politike dhe historinë e ideve. Historia sociale dhe ekonomike priret të jetë duke humbur ndoshta sepse një përqëndrim ndaj këtyre dimensioneve do të ndriçonte më tepër diversitetin se sa vazhdimësinë.

Në fund të vitit 1980 dhe fillim të 1990, kjo “ideja e Evropës” u dominua shumë prej mendimit rreth mundësisë së një libri të historisë Evropiane. Një shembull i tillë, botuar prej Frederic Delouche prezanton një përmbledhje kronologjike të historisë Evropiane që nga parahistoria e gjerë më sot, shkruar nga një grup prej 12 historianësh ndërkombëtarë<sup>9</sup>. Tri principe mbështesin seleksionimin e përmbajtjes: elementët e ngjashmërisë dhe civilizimi me kultura të ndryshme e fenomen i përbashkët Evropian. Secili kapitull riprezanton një pjesë të madhe të kohës dhe si vështrim përmbledhës kohët moderne, kështu periudhat që përfshihen janë shkurtuar. Kështu p.sh kapitulli i parafundit mbulon periudhën 1900-45 dhe kapitulli i fundit fokusohet mbi periudhën pas 1945-ës. Disa prej kufizimeve që ne tashmë i kemi trajtuar janë aplikuar këtu. Ka shumë pak mbi historinë e Ruisë dhe Evropën Lindore, natyrë multikulturore të Evropës, histori të grave apo impakt të shkencës dhe teknologjisë në mbi dy shekujt e fundit.

Përkundrazi, të tjerët kanë debatuar se atë që e karakterizon Evropën – individualiteti unik i saj – është diversiteti i saj më tepër se sa e përbashkëta e saj: grupet dhe nacionalitetet e ndryshme, shumëllojshmëria e gjuhëve dhe dialekteve, mënyrat e ndryshme të jetës dhe shumëllojshmëria e lojaliteteve lokale dhe rajonale. Mbase kjo perspektivë jep theksin më të madh tek “ana e errët e Historisë Evropiane”- tribulistikës, konflikteve, nacionalizmave, ksenofobisë, intolerancës, genocidit dhe “pastrimit” etnik - se sa perspektivës që fokusohet mbi unifikimin e forcave në historinë Evropiane. Sidoqoftë, ajo gjithashtu ndriçon dinamizmin ekonomik dhe politik, produktivitetin dhe pjellorinë kulturore të cilat duket se lulëzojnë kur tensionet dhe konfliktet ekzistojnë ndërmjet Kishës dhe Shtetit, feve dhe mendimit ateist apo kur fuqia është e ndarë se sa e centralizuar, e kur bashkimi i forcave të unifikuara me një trashëgimi kulturore të përbashkët nuk është asimiluar tamam, por përzihen me traditat dhe kushtet lokale.

Tani për tani, jo shumë planifikues kurrikulumesh kanë konvertuar këtë pikëpamje në programe. Sidoqoftë dy akademikë gjermanë Hagen Shulze dhe Ina Urlike Paul, u orvatën të adresonin disa prej kufizimeve të “tregimit të madh Evropian” në librin

---

<sup>9</sup> Frederic Delouche (ed), Illustrated history of Europe, Henry Holt, Nju Jork, 1993

burimor të tyre mbi historinë Evropiane.<sup>10</sup> Përzgjedhja është përfshirja tematike e luftës dhe paqes, lirisë dhe despotizmit, hegjemonisë dhe ekuilibrit e fuqisë, unitetit e diversitetit, etj. Ashtu si kjo listë sugjeron, botuesit janë fokusuar kryesisht mbi temat politike dhe historinë e ideve. Qëllimi kryesor është të ndihmojnë mësuesit e historisë dhe nxënësit që me një përzgjedhje të burimeve dhe materialeve e përmes një theksimi të punës krahasuese dhe debatuuese, të mund t'i përdorin ato për të lokalizuar ngjarjet dhe drejtimet në historinë e tyre kombëtare brënda një perspektive më të gjerë evropiane, të identifikojnë ngjajshmëritë dhe ndryshimet midis zhvillimeve kombëtare dhe shembujve evropianë. Qëndrimi analitik gjithashtu synon të kalojë një shkallë kohore më të gjatë se sa vështrimi kronologjik konvencional.

Në qoftë se kjo metodë do të që e integruar në mënyrë gjeniale në kurrikulumin e historisë në mënyrë sistematike, veçanërisht për nxënësit e shkollës së mesme atëhere ajo mund të ndihmonte nxënësit të fitonin disa njohuri të forcave dinamike të cilat kanë influencuar dhe ndarë historinë e vëndit të vet dhe të asaj Evropiane gjithashtu (ose së paku një pjesë të saj) dhe ti ndihmonte ata të kuptononin më mirë si fenomeni historik, i cili duket që të jetë i përbashkët për tërë Evropën, ose të një pjese më të madhe të saj, mund të transformohet dhe të jetë i transformuar nga traditat lokale dhe kombëtare. Në të njëjtën kohë, ka gjithashtu rrezik që përmes këtij qëndrimi nxënësit mund të kërkojnë një pamje analitike dhe të copëzuar të historisë Evropiane se sa një përmbledhje. Ka gjithashtu një rrezik kryesor me metodën krahasuese, që e tëra dhe e veçanta në historinë e një kombi apo të një regjioni është përfshirë prej nevojës për tu fokusuar në më tepër shembuj të përgjithësuar. Duhet theksuar që këto janë rrisqe kryesore se sa të pashmangshme. Më vonë do të debatohet, që nevoja për tu dhënë nxënësve mundësi të krahasojnë dhe të kontradiktojnë është kritikisht e rëndësishme për të zhvilluar njohuritë e tyre të historisë së shekullit të 20-të.

Rishikimi i drejtimeve të kurrikulumit dhe të programeve, të cilat janë hartuar në më tepër se këto 10 apo 20 vjetët e fundit tregon që, hapsira për një qëndrim krahasues të përgjithshëm sa ai i propozuar nga Shulze dhe Paul është mjaft e kufizuar, po ashtu është dhe hapsira për të trajtuar një perspektivë vertikale mbi një periudhë kohore të gjerë.<sup>11</sup> Sidoqoftë ka një numër shembujsh, në Evropë të programeve apo drejtimeve të historisë ku mësuesit dhe nxënësit inkurajohen apo ju kërkohet të bëjnë kërkime në disa ngjarje dhe zhvillime në mënyrë krahasuese, të zbulojnë marrëdhëniet ndërkombëtare apo konfliktet për kufijtë, periudhat e ko-operimit ose të drejtojnë një studim vertikal të një çështjeje apo problemi bashkëkohor.

Kështu një prej çështjeve të ngritura për hartuesit e kurrikulumit përqëndrohet mbi atë në se ndriçimi i diversitetit apo i eksperiencave të përbashkëta si dhe kultura e ndarë të mund të fokusohen mbi temat kryesore apo tregimin kronologjik. Një tjetër çështje kyçe që ndeshin hartuesit e kurrikulumit dhe mësuesi i historisë në këto sisteme arsimore të cilat relativisht janë të decentralizuara, është: në ç' masë munden programet ekzistuese të historisë të përfshijnë një dimension të gjerë Evropian? Në disa raste ne mund të flasim

<sup>10</sup> H.Schulze dheI.U.Paul, Europa: Dokumente und Materialien, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich, 1994.

<sup>11</sup> Shih Stradling, The European content of the school history curriculum, op.cit. dhe Pingel, op.cit.

rreth hapësirës për zgjerimin e programeve të historisë kombëtare, në raste të tjera, çështja mund të jetë si mund të zgjerojmë perspektivën rajonale brenda na asaj kontinentale, dhe në disa raste, veçanërisht në Evropën Lindore, problemi ndoshta mund të jetë në se mund të prezantohet një dimension i gjerë Evropianë në programet e historisë botërore apo programet e historisë kombëtare.

Në shumicën e sistemeve arsimore rinovimi i kurrikulumit ka tendencë të jetë i kufizuar për aq kohë sa ai do të drejtojë dhe pjesa më e madhe të besojë që ai është i aplikueshëm dhe fleksibël për të prezantuar më tepër historinë e Evropës në mësimdhënien e tyre.

Tashmë, shumica e mësuesve të historisë në Evropë do të ndjejnë që hapësira për ndryshime të një spektri të gjerë në këtë drejtim është veçmas e sforcuar nga disa kombinime të faktorëve të mëposhtëm.

Së pari, kuadri bashkëkohor i kurrikulumit për mësimdhënien e historisë është rekomanduar nga atutoriteti arsimor kombëtar dhe lokal. Kjo mund të përmbajë rinovimin në dy mënyra. Një program i pasur në përmbajtje i fokusuar mbi historinë kombëtare, siç kanë tendencë të bëjnë shumë vështrime kronologjike, do të lërë pak hapësirë për pjesën më të madhe të asaj çfarë ka ndodhur kudo në Evropë. Sidomos, në se kurrikulumi i historisë ka qënë strukturuar në përputhje me parime të sigurta (kronologjike, tematike e ndërdisiplinore etj), atëherë çdo mbulim plotësues shtojcë i historisë evropiane ka të ngjarë të jetë drejtuar nga i njëjti parim strukturor.

Së dyti, shkalla e autonomisë që mësuesit e historisë gëzojnë ndryshon nga një shtet evropian në një tjetër. Disa udhëzues thjesht radhisin çështjet në mënyrë që hapësira e lënë të përdoret nga mësuesi për të vendosur se cili aspekt i çështjes duhet përfshirë. Të tjerë japin më tepër detaje të përmbajtjes, por, megjithëkëtë, disa kriteret e programeve dhe kurrikulumit i japin mundësi gjithashtu mësuesit të zgjedhë disa çështje nga një sërë e opsionesh. Në teori, pothuajse të gjitha sistemet arsimore përfundimtare evropiane, pretendojnë se, edhe kur përmbajtja e kurrikulumit është zyrtarisht e specifikuar, mësuesi vetë mund të ushtrojë akoma një autonomi të konsiderueshme përsa i përket metodave të mësimdhënies që ata përdorin. Por programet me “përmbajtje të pasur” mund të jenë një detyrim strikt mbi hapsirën e stileve të mësimit dhe mësimdhënies, që një mësues përdor. Mungesa e teksteve të përshtatshme dhe mungesa e trajnimit të përshtatshëm të mësuesve në punë mund gjithashtu të kufizojë hapësirën e zgjedhjes që mësuesi mund të ushtrojë kur zgjedh çfarë t’u mësojnë nxënësve dhe si t’ua mësojë atë.

Së treti, burime arsimore të kufizuara. Në qoftë se ndryshimet në kurrikulumin e historisë ose programeve kërkojnë tekste të reja dhe një program të përshtatshëm trajnimit të mësuesve në punë, do të ishte e vështirë të ndodhnin me njëherë ndryshime të mëdha e të përgjithshme. Ky rast sigurisht ndodh në disa shtete të Evropës Qëndrore dhe Lindore në klimën e tanishme ekonomike, por në një shkallë më të vogël, ai është gjithashtu një problem edhe për pjesën tjetër të Evropës.

Së fundi, numri i orëve të mësimdhënies së historisë që nxënësi harxhon. Në disa sisteme arsimore arsimit i mesëm(i ulët) i detyruar zgjat tre vjet, në shumicën e tyre zgjat 5 vjet dhe në pak shtete shkollimi bazë i detyruar zgjat 7 apo 8 vjet. Në disa sisteme historia është një lëndë e detyruar për tërë arsimin e mesëm, ndërsa në të tjerat ajo është e detyruar vetëm për tre vjet dhe pastaj bëhet me zgjedhje. Duket qartë që ka pak hapësirë për zgjerimin e kurrikulumit të historisë ose për të vështruar thellë në disa çështje apo tema pan-Evropiane në qoftë se shkollimi i mesëm i detyruar zgjat 3 apo 5 vjet. Mesatarja e orëve që nxënësi i shkollës së mesme harxhon për mësimdhënien e historisë është 2 orë në javë- afërsisht 80 orë në vit; një total prej 240 orësh në një shkollë ku arsimit i mesëm i ulët është 3 vjet dhe 400 orë në një sistem ku arsimit i mesëm i detyruar fillon në moshën 11 vjeç dhe përfundon në moshën 16 vjeç. Mundësitë më të pakta për zgjerimin apo zmadhimin e kurrikulumit janë atje, ku numri i orëve të edukimit historik që një nxënës harxhonon është më i kufizuar dhe te kurrikulumit ekzistues me përmbajtje më të pasur.

Disa mësues historie duke punuar me nxënës të arsimit të mesëm do të jenë në gjëndje të lexojnë këtë libër dhe atëherë do të japin një kontribut serioz për mënyrat e prezantimit të çështjeve dhe temave në programet e tyre të historisë, që kanë dimensione të gjëra rajonale e ndërvropiane. Por, për shumicën e mësuesve të tjerë, ndryshimi që ata do të konsiderojnë të nevojshëm nuk do të jetë *sasior*; ai do të jetë *cilësor*. Ja sepse ata do të jenë më pak përgjegjës për plotësimin e përmbajtjes së programeve tashmë të mbingarkuara dhe me shumë dëshirë do të jenë të interesuar në prezantimin e ndryshimeve cilësore për metodat e tyre në çështje dhe tema që ata tashmë zhvillojnë mësimdhënien.

Pjesa tjetër shqyrton se cilat mund të jenë këto ndryshime cilësore, e në pjesën që vijon mbas kësaj shqyrtohet se si ato mund të zbatohen në mësimdhënie gjatë një sërë çështjesh e temash.

### **Disa parime dhe kritere përzgjedhëse të kurrikulumit**

Në më tepër se tri dekadat e fundit është bërë një debat i madh në workshopet dhe konferencat e historisë mbi kriterin e përzgjedhjes së përmbajtjes së programeve të historisë dhe shumë prej tyre janë përqëndruar mbi mësimdhënien e historisë së shekullit të 20-të.

Një gjë është e qartë se çdo përzgjedhje e temave dhe çështjeve mbi historinë bashkëkohore evropiane do të jetë pjesërisht bazuar mbi kritere arsimore. Historia shkollore është pronë publike. Prej saj pritet të ketë qëllime politike dhe sociale po aq sa dhe objektiva arsimore. Nëqoftë se do të shikoni listën e qëllimeve që shumë prej kurrikulumeve dhe programeve drejtuese të historisë vënë në krye, ju do të kuptoni që nga mësimdhënia e historisë pritet të zhvillohen qëllime sociale të gjëra dhe kryesore që ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë sensin e identitetit kombëtar duke kaluar në një ndërgjegjësim të trashëgimisë kulturore përmes përgatitjes së tyre për pjesëmarrje dhe qytetari demokratike, të zhvillojnë respektin dhe tolerancën për diversitetin midis njerëzve me kultura dhe kushte etnike të ndryshme etj. Në të njëjtën kohë, kjo renditje

gjithashtu përfshin synime arsimore specifike lëndore si psh. i ndihmon nxënësit të kuptojnë të tashmen duke përfshirë zanafillat e problemeve bashkëkohore; i ndihmon ata të zhvillojnë një sens të historisë dhe ndërjegjësimin historik; i drejton ata në metodologji të përcaktuara të historisë dhe në atë se çfarë përfshihet në mirëkuptimin dhe interpretimin e së kaluarës; dhe ngritjen e interesit të tyre për të kaluarën.

Është gjithashtu e qartë që, kriteri për përzgjedhjen e përmbajtjes së kurrikulumit, veçanërisht të përmbajtjes së re apo shtesë, do të kalojë në shumicën e rasteve dhe duhet të marrë në konsideratë llojet e detyrimeve mbi rinovimin e theksuar në këtë kapitull.

A ka parime udhëzuese që mund të zbatohen vetëm për ndryshime të vogla në mënyrë që një apo dy çështje a tema të jenë dhënë në përshtatje me mësuesit dhe nxënësit, dhe në të njëjtën kohë t'i kushtohet vëmendje asaj në se ka hapsirë për ristrukturimin tërësor për të mbuluar gjithë shekullin e 20-të brënda një programi apo hapësire të dhënë? Çfarë jepet më poshtë është një mbështetje për të stimuluar së paku debatin mbi këtë çështje.

Unë do të argumentoja që, duke marrë parasysh se si të prezantojmë më shumë përmbajtje evropiane në mësimdhënien e historisë së shekullit të njëzetë, ka tri parime kurrikulare që duhen marrë në konsideratë përveç atyre parimeve që janë të preferueshme në mbështetjen e programeve specifike.

I pari i këtyre parimeve është i lidhur me nevojën për të vendosur një ekuilibër midis asaj së çfarë është historikisht më e rëndësishme dhe çfarë është më e përshtatshme për t'u përfshirë në një program specifik dhe për t'u dhënë në mësim një grupi të caktuar nxënësish. Me "historikisht i rëndësishëm" këtu unë kuptoj ato ngjarje dhe zhvillime të cilat kanë patur një ndikim kryesor në pjesën më të madhe të Evropës së këtij shekulli ose ka patur pasoja të mëdha e të vazhdueshme apo mund të jenë referuar si pika kthese në shekull dhe atyre rrethanave dhe proceseve që kanë ndihmuar t'i japin formë shekullit. Ndryshe lidhur me "përshtatshmërinë" e këtyre çështjeve si dhe vlefshmërinë e materialeve dhe burimeve të përshtatshme për mësimdhënie, kohën e vlefshme në planin mësimor për zhvillimin e mëtejshëm të dimensionit evropian të kësaj çështje të veçantë, s'ka rëndësi sa domethënëse ajo është historikisht dhe si janë përfytyrimet e mësuesit për atë se si nxënësit do t'i përgjigjen këtij zhvillimi.

P.sh. ndoshta është mirë që përvoja evropiane e kolonializmit dhe de-kolonializmit në shekullin e fundit të ketë hapësirë për shumë nxënës dhe mësuesit e tyre të historisë në vendet e Evropës perëndimore sepse ata tashmë shikojnë impaktin e këtij procesi mbi historinë e tyre kombëtare. Këtu fushë të rëndësishme për zgjerimin e hapësirës drejt ndriçimit të ngjashmërive dhe ndryshimeve midis proceseve të dekolonializimit në një sërë vëndesh të Evropës. Përkundrazi, mund të jetë mirë që një mësues historie në një shkollë të mesme në vendet e Evropës Lindore ndonjëherë mund të ndjejë që kjo çështje mund të mos jetë veçanërisht përkatëse me të apo të ketë të njëjtën rezonancë për studentët e saj të historisë. Sidoqoftë, një mësues tjetër në të njëjtën situatë mund të ndjejë që ka paralelizma dhe kontraste interesante që mund të jenë krijuar përmes

marrëdhëniet midis fuqive koloniale Evropiane Perëndimore dhe kolonive të tyre, dhe nga ana tjetër, marrëdhëniet historike të vetë kombeve të tyre me Perandorinë Otomane apo ish -Bashkimin Sovjetik.

Parimi i dytë është nevoja për të vendosur një ekuilibër midis “të veçantës” dhe të “përgjithshmes”. Zhvillimi i shpejtë në pjesën e dytë të shekullit të 20-të i disiplinave siç është historia sociale, historia ekonomike, historia kulturore dhe historia e ideve do të thotë se më shumë historianë dhe mësues historie ndjehen tashmë komodë me llojet e të dhënave dhe kornizat konceptuale që janë integruar në shkencat sociale. Ata janë gjithashtu të interesuar të zbatojnë teknika krahasuese dhe të përgjithësojnë drejtimet dhe shembujt kryesorë të zhvillimit në një shoqëri dhe midis shoqërive. Sidoqoftë, shkalla e konvergimit midis historisë dhe shkencave sociale nuk do të thotë që historiani nuk ka interes për të përshkruar në detaje çfarë ndodh në një situatë të veçantë apo ngjarje, dhe s’është më i interesuar për të nxjerrë kuptimin e të veçantës, unikes, përcaktueses historike dhe shansin për të kapur një situatë të veçantë. Lidhur me këtë, prezantimi i një dimensionit më të gjerë evropian në mësimdhënien e historisë në të vërtetë përfshin dhënien e mundësive për studentët që të krahasojnë dhe ballafaqojnë zhvillimet e rajoneve apo vendeve të ndryshme, të identifikojnë tendencat dhe shembujt, ngjashmëritë dhe ndryshimet. Por ka akoma vend për studime më të thella dhe rindërtim të detajuar historik.

Një parim i tretë i kurrikulumit në mësimdhënien e historisë Evropiane lidhet me nevojën për të vendosur një balancë midis perspektivës historike vertikale dhe perspektivës historike horizontale.

Perspektiva vertikale lidhet me studimin e ndryshimit dhe vazhdimësisë në kohë. Në kontekstin e historisë evropiane ajo përfshin nxënësin në:

- zhvillimin e një vështrimi të gjerë të çështjeve, periudhave të veçanta si shekull në tërësi, si p.sh. sekuencat e rëndësishme të ngjarjeve dhe zhvillimeve, të forcave kryesore që formuan ngjarjet dhe pikat kthesë kyçe;
- kuptimin e disa linjave kyçe të zhvillimit gjatw njw periudhe tw zgjeruar kohe, veçanwrisht fazat përmes të cilave ato kanë kaluar, p. sh.ndryshimi i rolit dhe statusit të grave gjatë shekullit të 20-të;fazat e ndryshme në procesin e dekolonializimit etj;
- kuptimin e disa drejtimeve dhe shembujve me më tepër domethënie diakronike apo zhvilluese, siç është p.sh. urbanizimi, globalizimi, ndryshimet demografike etj;
- kuptimin e shkaqeve(afatë-gjatë, afatë-mesëm, dhe i “shpejtë”) i disa prej ngjarjeve dhe proceseve më të rëndësishme historike;
- aftësimin për të qënë në gjendje të gjejnë burimin e zhvillimit të një pjese të madhe të çështjeve apo problemeve bashkëkohore evropiane apo rajonale tek rrënjët e tij (edhe pse këto burime i përkasin periudhës në studim);

- aftësimin për të identifikuar pasojat dhe domethënien e ngjarjeve dhe zhvillimeve të veçanta e të rëndësishme.

Perspektiva horizontale lidhet me vendosjen e ngjarjeve, zhvillimeve, fenomeneve specifike në një kontekst të gjerë evropian. Historia kombëtare moderne, shpesh është mësuar, sikur historia të qe reduktuar në një tregim të thjeshtë linear, veçanërisht në programet që kërkojnë t'ia japin nxënësit me një vështrim kronologjik të nxjerrë nga antikiteti të koha e sotme. Në praktikë, sigurisht zhvillimet kombëtare, lokale apo rajonale mund të jenë pjesë e një lëvizjeje apo drejtimi të gjerë ose një riaktivizim i ngjarjeve të gjithanshme. Në mënyrë të ngjashme, vështrimi në situata paralele i ngjashmërive dhe ndryshimeve mund të ndihmojnë të qartësohet kuptimi për atë, se çfarë ka ndodhur pranë shtëpisë.

Një shembull i mirë i përgjithësimeve për t'u sjellë këtu është libri i Garret Mattinglit, *The defeat of the Spanish Armada*.<sup>12</sup> Autori, një historian amerikan duke kërkuar t'i shpëtojë tendencës së historianëve britanikë për të treguar këtë ngjarje nga një perspektive e tërë britanike në vend të një numri të madh të tregimeve të grumbulluara prezanton perspektivat e të gjithë protagonistëve të ndryshëm, kudo që ata mund të jenë, mbi nivelin e detit apo në Londër, Madrid, Antëerp etj. Megjithëse këtu nuk u sugjerua se nxënësit e shkollës së mesme duhet të përfshihen në llojin e analizave të sofistikuar të një ngjarjeje historike të veçantë me qëllim që një historian akademik ka bërë, siç është Mattingli, është sugjeruar që ngandonjëherë nxënësit kanë nevojë të inkurajohen për të ekzaminuar ngjarjet dhe momentet kyçe në historinë e tyre kombëtare nga një varietet i perspektivave të ndryshme, pjesërisht për të testuar, ndër-referencën dhe autenticitetin e versionit në tekstet e tyre, pjesërisht për të kuptuar njerëzit dhe lidhjet me zhvillimet e ndodhura kudo dhe pjesërisht me qëllim që të kuptojnë që të njëjtat fakte dhe pjesë të të dhënave janë shpesh të hapura për interpretime të ndryshme kur vështrohet nga këndvështrime të ndryshme.

Në kontekstin e historisë evropiane të shekullit 20-të perspektiva horizontale përfshinë nxënësit në:

- krahasimin dhe ballafaqimin e ngjarjeve dhe zhvillimeve në historinë e vëndeve të tyre me ekuivalentin në rajonet apo vendet e tjera evropiane;
- krahasimin dhe ballafaqimin e mënyrave të jetesës (jetën qytetare, jetën fshatare, tregtinë, komunikacionet, traditat) në pjesë të ndryshme të Evropës në periudha të ndryshme gjatë shekullit;
- vështrimin si ngjarjet dhe zhvillimet në historinë e vendit të tyre kanë influencuar ose kanë qënë influencuar nga ajo çfarë ka ndodhur kudo në Evropë;
- demonstrimin si kulturat fqinje kanë influencuar njëra - tjetrën dhe kanë qënë influencuar nga zhvillimet e jashtme kulturore rajonale ose madje jashtë Evropës;

---

<sup>12</sup> Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, London, 1959



- vështrimin si ngjarjet dhe zhvillimet kombëtare e lokale në një pikë të dhënë të shekullit u eksperimentuan apo u kuptuan kudo në Evropë;
- zbulimin si rivalitetet Evropiane, konfliktet dhe ndarjet (ekonomike, politike dhe fetare) kanë cënuar historinë e sotme kombëtare;
- zbulimin si proceset ndërkombëtare, zhvillimet dhe institucionet (p.sh.konferenca e Paqes në Paris e vitit 1919, Lidhja e Kombeve, Shtetet e Bashkuara, Pakti i Natos dhe i Varshavës) janë kuptuar në Evropë.

Përsëri duhet theksuar që kjo nuk synon të jetë një prodhim blu për zhvillimin e kurrikulumit Evropian të historisë apo e një libri të ri të historisë Evropiane. Ajo synon më tepër për një lloj zhvillimi të rrjetit i cili mund të drejtojë prezantimin e një dimensionit Evropianë në mësimdhënien e një apo dy çështjeve të një sythi ose për një sërë ndryshimesh të gjera.

Tani ne do të shikojmë, se si disa prej këtyre ideve dhe principeve mund të zbatohen në mësimdhënien e disa çështjeve dhe temave të përzgjedhura.

### **Kapitulli 3**

## **QËNDRIME MBI ÇËSHTJE TË PËRZGJEDHURA**

---

### **Zhvillimi i një vështrimi**

Duket qartë se nuk është e rastit të fillosh një diskutim mbi çështje me një aspekt të mësimdhënies së historisë që nuk duket të jetë çështje specifike bazë. Sidoqoftë, parimi mund të përdoret lehtësisht tek një çështje, një ngjarje, një proces në zhvillim, një periudhë siç janë vitet midis dy luftërave botërore, koha e Luftës së Ftohtë apo shekulli si një tërësi.

Kryesisht, procesi i zhvillimit të një vështrimi përfshin ndihmën e nxënësit për të lokalizuar ngjarje të veçanta apo ndryshimet në kontekset e tyre kohore dhe hapësinore. Kjo ndihmë konsiston në:

- vendosjen e një ngjarjeje apo seri ngjarjesh brenda lidhjes kronologjike (kjo kërkon vendosjen në rregull të ngjarjeve po aq sa saktësinë për të dhënat e kërkuara);
- identifikimin e faktorëve bazë që lidhin ngjarjet (disa kuptime të përgjithshme të kushteve dhe shkaqeve të cilat kanë kontribuar në to dhe pasojave që ngrihen prej tyre;

- lokalizimin e lidhjes së ngjarjeve brënda një konteksti të gjerë evropian ose global. Si u influencuan ngjarjet nga zhvillimet e përgjithshme? A ishin influencat të drejtpërdrejta apo indirekte? A ishin njerëzit të ndërgjegjësuar për atë se çfarë po ndodhte gjithandej dhe a u ndikuan ata në vendimet dhe veprimet e tyre? A kishte zhvillime të njëjta të ndodhura gjithandej njekohësisht? A qenë ato të ndikuara nga të njëjtët faktorë ndikues?
- Lokalizimin e lidhjeve të veçanta të ngjarjeve apo zhvillimeve, ku vlerësohen, në një kontekst të plotë historik.p.sh. në shumicën e kurrikulave të historisë së vendeve të Evropës Perëndimore kolonizimi synon të zhvillohet në terma të përvojës kombëtare duke mos i kushtuar shumë vëmendje faktit që vendet e tjera të Evropës kaluan të njëjtat procese përafërsisht në të njëjtën kohë dhe për shumë arsye të perbashkëta. Procesi në vetvete synon të shikohet kryesisht në terma politikë dhe pika e referimit në trajtimin e çështjes është zakonisht fundi i vitit 1940. Sidoqoftë, në qoftë se ne vendosim de-kolonizimin në kontekstin e tij të plotë historik, atëherë nevojitet që ky qëndrim të gërshetohet me rritjen paraprake të lëvizjeve nacionaliste në shumë koloni, me impaktin e depresionit ekonomik të viteve 1930 mbi ekonomitë koloniale dhe tregëtinë e tyre me kombet perandorake si dhe me influencën shkatërruese të Luftës së Dytë Botërore.

Cila është vlera arsimore për të ndihmuar nxënësit në zhvillimin e një vështrimi të përgjithshëm? Nuk është synimi im të sugjerojë që nxënësit nuk duhet t'i kërkohet të studjojnë aspektet e historisë lokale, kombëtare, rajonale, evropiane apo globale në detaje. Ajo gjithmonë do të jetë një element i rëndësishëm i edukimit të tyre historik përse i përket asaj që ata janë duke ndjekur një program të përgjithshëm apo një periudhë ku faza të veçanta kanë qënë zgjedhur për studim. Sidoqoftë, shumica e detajeve të asaj çfarë ata mësojnë është harruar nga nxënësit po aq shpejt sa ata shkojnë në fund të studimit të lëndës në shkollë (ndoshta dhe më shpejt). Në një kapitull në vazhdim është diskutuar që në planifikimin e kurrikulës së historisë ne kemi nevojë të japim disa mendime për njohuritë dhe formimin e mbetur të ish nxënësit tanë, për të cilat ne mund të shpresojmë që mund t'i mbajnë për 10 apo 15 vjet pasi ata të kenë lënë shkollën. Një vështrim i plotë e interpretues i shekullit të 20-të mund të përbëjë një pjesë të rëndësishme të asaj që mbetet. Ndërsa akoma historia studjohet formalisht, një vështrim i përgjithshëm do t'i ndihmojë ata të kuptojnë shembujt e shkëlqyer - ngjarjet e veçanta, ndodhitë, vendimet, individët dhe veprat e tyre, do t'i ndihmojë ata të kuptojnë më qartë lidhjet e dhëna gjerësisht.

Një element i rëndësishëm këtu, veçanërisht kur studjojmë çështjet dhe periudhat është linja kohore. Linjat kohore janë bërë më të përdorshme në mësimdhënien e historisë. Botuesit e teksteve vazhdimisht i përfshijnë ato në materialet e tyre ilustruese si dhe në ato më krahasueset të cilat mund ti gjejmë edhe në referencat e librave. Gjithashtu ka një numër faqesh për historinë në internet siç është Hyper-history (<http://www.hyperhistory.com>) e cila mbulon 3000 vitet e fundit dhe japin linja kohore të përdorshme (për shembujt e tjerë shih "Përdorimi i teknologjive të reja; historia në

internet” në këtë libër). Shumica e linjave kohore që kanë qënë zhvilluar për tekstet synojnë të nxjerrin periudhat e historisë kombëtare si edhe të fokusohen sidomos ekskluzivisht mbi dimensionin politik të historisë sepse, siç duket për to është më e lehtë të identifikojnë të dhëna specifike dhe ngjarje se sa dimensione historike që fokusohen më tepër mbi temat, shembujt dhe fenomenet.

Nuk është e nevojshme që linjat kohore të bëhen me shumë hollësira për të arritur qëllimet e tyre. Një tabelë e përmbledhur e statistikave përkatëse shpesh mund të përmbledhë disa shembuj dhe fenomene komplekse në mënyrë shumë efektive p.sh rënia dramatike në masë e forcave të armatosura britanike gjatë shekullit të 20-të si rezultat i ndryshimeve në prodhimin e armëve, mënyra e të luftuarit në luftra dhe beteja, kalimi nga një ushtri paraushtarake drejt një ushtrie profesionale dhe teknikisht të modernizuar, kalimi i fuqisë ajrore dhe ndryshimit të përgjithshëm në statusin ndërkombëtar të Britanisë gjatë shekullit është përmbledhur në të dhënat në **Kutinë 1** më poshtë:

#### **Kutia 1: Forcat ushtarake britanike në shekullin e 20-të**

1918 : 8 500 000

1944 : 5 067 000

1975 : 338 000

1999 : 119000

Burimi: N.Davies, *Europe: a history*, Oxford University press, 1996, p. 897

Duke u nisur nga pikëpamja e zhvillimit të të kuptuarit tek nxënësit, për dimensionin evropian të historisë së shekullit të 20-të është gjithashtu e nevojshme të prezantohet një dimension krahasues, me qëllim që kur nxënësit janë duke vështuar ngjarjet dhe zhvillimet në historinë e tyre kombëtare, atëherë ata mund të kuptojnë çfarë mund të ketë ndodhur në të njëjtën kohë në pjesë të tjera të Evropës. Kjo jo vetëm mundëson identifikimin e ngjashmërive, ndryshimeve dhe qartësimin e lidhjeve; ajo gjithashtu prezanton një element të sinkronizimit (ai është për zhvillimet paralele që nuk janë të lidhura direkt në një mënyrë shkakësore). Shëmbulli në **Kutinë 2** (në fund të këtij kapitulli) është vetëm një qëndrim individual për të dhënë një linjë kohore evropiane për një periudhë të veçantë gjatë viteve, midis dy luftrave botërore (1918- 1939) e cila përfshin tri dimensione të përcaktuara: atë politik, social-ekonomik dhe shkencor e teknologjik. Linja kohore të pashmangshme si ato të teksteve dhe programeve janë rezultat i procesit të përzgjedhjes dhe reflektojnë perspektiva të veçanta të atyre që i hartojnë ato. Do të ishte më mirë p.sh.që një linjë kohore evropiane e hartuar nga

perspektiva e Evropës Qëndrore apo Skandinavia ose Federata Ruse të mund të lërë jashtë disa çështje, të përfshijë disa të tjera dhe të vendos thekse të ndryshme mbi disa.

Ajo është përfshirë këtu, kryesisht për qëllime ilustruese. Përdorimi i saj është i shumëllojshëm. Së pari, secila kolonë mund të vështrohet nga një perspektivë vertikale për të transmetuar një kuptim të paqes, të ndryshimit dhe zhvillimit gjatë periudhës. Së dyti, nëqoftëse ajo vështrohet nga ngjashmëria, ndoshta me një linjë kohore më të hollësishme të historisë kombëtare gjatë të njëjtës periudhë, atëherë ajo ofron një mundësi të perspektivës horizontale po aq sa aftësimin e nxënësve për të lokalizuar ngjarjet dhe zhvillimet e vendit ku jetojnë brenda kontekstit të ngjarjeve që kanë ndodhur në pjesët e tjera të Evropës. Për ta lehtësuar këtë më tej ka qënë e domosdoshme të përfshihen disa ngjarje dhe zhvillime që kanë ndodhur në pjesë të tjera të Evropës, veçanërisht në SHBA duke reflektuar globalizimin në rritje të ekonomisë gjatë gjithë kësaj periudhe. Së treti, ka gjithashtu hapësirë për identifikimin e lidhjeve midis kolonave. Kjo gjen zbatim veçanërisht midis aspektit politik dhe social ekonomik, p.sh. rritja e destabilitetit politik, veçanërisht në demokracitë e reja, kur ekonomitë u goditën nga rënia e çmimeve, rritja e papunësisë, humbja e kursimeve dhe ndërhyrja e mëvonshme me masat përmirësuese për të kufizuar pasojat politike dhe ato ekonomike për rënien e prodhimit industrial dhe zgjatjen e papunësisë gjatë periudhës.

Ky është një shembull i asaj që mund të quhet linjë kohore e krijuar nga jashtë: nga puna e një mësuesi, një autori teksti, një historiani apo e një përpiluesi të faqeve historike në internet. Sidoqoftë, kur nxënësit kanë të dhëna të përshtatshme të materialeve përmbledhëse, programi dhe tabela kohore janë mjaft fleksible; ata kanë një rast shumë të mirë për të përfshirë veten e tyre në zhvillimin e këtyre linjave kohore evropiane. Procesi mund të zhvillojë dhe rirforcojë nocionin e nxënësit për një vështrim të plotë kronologjik.

Do ishte e dobishme për nxënësit të ndërmarrin një ushtrim të këtij lloji në fund të secilës çështje, periudhe apo shekulli. Duke u nisur nga ndihma që u duhet dhënë nxënësve për të reflektuar mbi tërë shekullin e 20-të, mund të jetë e dobishme t'i bëshë ata, retrospektivisht, të identifikojnë ndryshimet kryesore që kanë zënë vend në secilin dimension historik (politik, social, ekonomik, kultural, teknologjik, etj) duke krahasuar Evropën në 1990 me Evropën e vitit 1999, të kryejnë ushtrimin rreth asaj që mund të jetë karakterizuar “çështje e madhe”: A janë qeveritë tashmë më të përgjegjshme për njerëzit? A janë të mirat materiale të shpërndara drejt në kohën e tashme apo siç kanë qënë më parë? A është jeta e njerzve më e sigurtë tani se në 1900? A janë njerëzit të arsimuar më mirë tani? A është natyra e punës dhe punësimit shumë më e ndryshme tani nga ajo që ka qënë më parë? A ka tani më tepër barazi midis sekseve? Në ç’ mënyra kanë ndryshuar në përgjithësi lidhjet midis Veriut dhe Jugut, Lindjes dhe Perëndimit?

### *Krahaso dhe ballafaqo*

Natyrisht, ka një kuptim që tërë kjo pjesë parantezëse e librit të jetë rreth proceseve të krahasimit dhe ballafaqimit të asaj çfarë është duke ndodhur në pjesë të ndryshme të Evropës gjatë shekullit të 20-të. Sidoqoftë, për të dhënë llojet e kundërshtimeve, të cilat

janë trajtuar më herët, mundësitë për ta bërë këtë do të jenë të kufizuara në shumë klasa të historisë. Si pasojë do të jetë një rast për të debatuar që, mësuesit e historisë kanë nevojë të mendojnë në mënyrë strategjike mbi shembujt që ata përdorin.

Mendimi i qartë strategjik do të përfshijë marrjen parasysh të materialeve mësimdhënëse të cialt janë të nevojshme. Gjithashtu preferohet në shumë raste që linja bazë për krahasim të jetë zakonisht historia kombëtare e cila është duke u krahasuar dhe ballafaquar me atë se çfarë ka ndodhur në një vend tjetër ose përmes një rajoni të veçantë të Evropës siç është Ballkani, Balltiku, Evropa Qendrore, dhe kështu me radhë. Sidoqoftë, unë do të sugjeroja që, një “strategji” plotësuese këtu do të qe pedagogjike. Nevoja për të ndihmuar studentët e historisë që të mësojnë si t’i shikojnë burimet në mënyrë kritike (parësoret dhe dytësoret), të identifikojnë perspektivat dhe hipotezat dhe të dinë që historianët i interpretojnë të dhënat më tepër për t’i bërë të njohura të vërtetat historike, kalojnë një pas një përmes hyrjes së këtij libri. Krahasimi është një mjet i rëndësishëm për të zhvilluar në këtë mënyrë të kuptuarit dhe mendimin historik. Në lidhje me këtë, unë do të sugjeroja se në përzgjedhjen e çështjeve për një qëndrim krahasues, prioriteti mund t’u jepet atyre që inkurajojnë nxënësit drejt ngritjes së hipotezave të tyre dhe ndoshta të zgjedhin hipotezat e ngritura në tekstet e veta, si edhe të njohin “anën e errët” të historive të tyre kombëtare.

P.sh., shumë tekste të historisë trajtojnë shekullin e 20-të duke përfshirë një kapitull mbi fashizmin. Ai zakonisht është prezantuar si një fenomen qëu shfaq në Itali pas Luftës së Madhe dhe menjëherë u përhap më pas si një formë krejt ndryshe - si një socializëm kombëtar në Gjermani. Trajtimi i çështjes mund të përfshijë disa krahasime midis zhvillimeve në Itali dhe Gjermani duke pasqyruar liderët e ndryshëm dhe rrethanat diferencuese në dy vendet. Është e vështirë të gjenden tekste apo programe të cilat japin mundësitë për studentët që:

- të krahasojnë diktaturat fashiste në Evropë me diktaturat e tjera (autoritare, konservatore, marksiste, monarkiste, militariste) që u përhapën kudo në Evropë gjatë periudhës midis dy luftëve;
- të saktësojnë lindjen e lëvizjeve fashiste dhe partive të kudondodhura në Evropë, madje dhe në demokracitë më të matura dhe të zhvillojnë rolin e tyre gjatë pushtimit gjerman në Luftën e Dytë Botërore;
- të zbulojnë pse kushte të njëjta në disa vende nuk orientuan drejt lindjes së lëvizjeve fashiste apo pse përhapja e lëvizjeve nuk siguroi mbështetje të mjaftueshme për të marrë pushtetin;
- të saktësojnë pse partitë politike që përhapën disa qëllime të fashizmit u ri-shfaqën më vonë në shekullin e 20-të.

Një shembull i trajtuar në këtë mënyrë tregohet tek çështja e fashizmit në Evropë, në **Kutinë 3** në fund të këtij kapitulli. Ka një sërë çështjesh të tjera që janë trajtuar në shumë tekste të cilat mund të përfitojnë nga një qëndrim i njëjtë krahasues si:

- Holokausti dhe trajtimi i çifutëve, romëve/jevgjëve, myslimanëve dhe minoriteteve etnike, kombëtare dhe fetare në Evropë;
- bashkupimi në kohën e luftës;
- krimet e luftës;
- trajtimi i popujve të kolonizuar dhe okupuar;
- emigracioni dhe imigracioni;
- emancipimi politik i grave;
- një varg çështjesh për të drejtat e njeriut.

Këto janë të gjitha tema dhe çështje të cilat japin kryesisht mundësi për studentët që të zbulojnë problemet e përgjithshme: A ishte ky fenomen unik në atë kohë vetëm për këtë vend dhe në atë moment apo ishte ai një shembull i një fenomeni më të përhapur gjerësisht, i cili mund të gjendet në shkallë të ndryshme në Evropë vazhdimisht dhe në kohë?

### **Origjina e zhvillimit të një çështjeje apo problemi kryesor bashkëkohor evropian**

Shumica e studentëve të historisë janë marrë me një program mbi shekullin e 20-të, i cili fillon në 1900 (apo 1914) nëse programet fokusohen mbi atë çfarë është shpesh e njohur si “shkurtim i shekullit të 20-të” dhe kanë vazhduar gradualisht në rrugën e tyre drejt së tashmes, mbi një hapësirë kohore nga një deri në dy vjet në shkollën e mesme. Ose në disa raste ata mund të studjojnë shekullin e 20-të në arsimin e detyruar dhe pastaj i rikthehen asaj në thellësi dhe me frymëmarrje më të madhe kur ata janë më të rritur. Në secilin rast trajtimi kronologjik është më i përdorshmi.

Tashmë, ky trajtim bëhet sipas disa kriterëve bazuar mbi një hipotezë të quajtur shumë e madhe, që konsiston kryesisht, në atë që, kur studentët ballafaqohen me ngjarje në “vendin x”, le të themi në 1989, atëherë ata do të bëjnë lidhjet me ngjarje të ndodhura në “vendin x” (në të vërtetë, dhe në vëndet e tjera gjithashtu) në 1918, 1878, madje më tej në zanafillë, siç është fundi i shekullit 16-të. Praktikisht disa studentë i bëjnë këto lidhje, ndërsa pjesa më e madhe nuk i bëjnë dot pa ndihmën e mësuesit të historisë.

Krahas me çështjet bashkëkohore, kryesisht të vendit të tyre, evropiane apo botërore, nxënësit sjellin në klasë informacionin që ata tashmë kanë gjetur nga masmedia, veçanërisht televizori. Risqet e reja mbi transmetimin në media synojnë të jenë ahistorike. Shumica e punonjësve të medias, kur analizojnë historinë e një çështjeje apo problemi bashkëkohor, synojnë shpesh t’i koordinojnë ato me ngjarje dhe zhvillime që kanë ndodhur në një periudhë kohore të së kaluarës, edhe pse kujtesa kolektive e këtyre ngjarjeve ka formuar përfytyrimet dhe veprimet bashkëkohore të popujve, edhe pse

vendimet e marra në të kaluarën kanë krijuar kushte të cilat sot ngrenë probleme dhe çështje. Kuadri kohor i tyre për shpjegimin e ngjarjeve, do të synojë në përgjithësi të jetë gjashtë muaj, një apo dy vjet. Të intervistuarit, të cilët përpiqen të ofrojnë një perspektivë historike mbi ngjarjet më të fundit, zakonisht, janë ndërprerë dhe i kanë kthyer shpejt mbrapa tek e tashmja.

Duke marrë parasysh që ky është konteksti, ku shumë të rinjë së pari fillojnë të mësojnë rreth çështjeve dhe ngjarjeve bashkëkohore, ka një shans të fortë sipas një, “plani zgjidhës” për të trajtuar disa prej këtyre çështjeve dhe për të ndihmuar nxënësit të gjejnë zanafillën e tyre nisur nga e tashmja për në thellësi të së kaluarës. Pavarësisht nga numri i çështjeve e problemeve bashkëkohore evropiane është shumë e rëndësishme që ky proces të marrë parasysh zhvillimet dhe rrethanat paralele që mund të kenë lënë hije dhe influencuar drejtimin që problemi ka marrë aktualisht.

**Kutia 4** në fund të këtij kapitulli ofron një shembull të këtij qëndrimi bazuar në rënien e Bashkimit Sovjetik. Ai është zgjedhur për dy arsye kryesore. Së pari, sepse ai është krejt një shëmbull i mirë që tregon si një krizë ngandonjëherë mund të zhvillojë momentin e vet dhe, së dyti, sepse ai gjithashtu tregon sa e vështirë ka qënë të identifikosh dhe numërosh shkaqet specifike për disa ngjarje bashkëkohore. Me sa duket ato ndodhin përshkak të një numri të madh të kushteve që e nxisin situatën në gjithëfarëlloj mënyrash e me një “logjikë” që kuptohet vetëm në retrospektivë. Gjë kjo me të cilën historianët modernë janë shumë të familiarizuar por që përpiqen ta kalojnë për llogari të teksteve shkollore.

### **Zbulimi i enigmave dhe çështjeve “kyçe” historike**

Në fillim të këtij kapitulli, kur ne trajtuam mënyrat e ndihmës ndaj nxënësve për të zhvilluar një vështrim të përgjithshëm të shekullit, u sugjerua se një mundësi është t'i inkurajojmë ata të identifikojnë disa prej ndryshimeve kryesore që kanë ndodhur në mbi 100 vitet e fundit. U sugjerua se një mënyrë për ta bërë këtë është të fokusohen mbi disa çështje bazë lidhur me vazhimesinë e ndryshimit. P.sh. A u rrit diferenca midis të pasurve dhe të varfërve gjatë shekullit apo u zvogëlua? A janë më të sigurtë njerëzit për jetën e tyre tani apo kanë qënë më parë? A trajtohen refugjatët politikë më mirë tani se sa në 1900-ën? Këto mund të quhen çështje kryesore sepse ato fokusohen ndaj cilësisë së mënyrës së jetesës së njerëzve: standartet e tyre te jetesës, të drejtat e tyre civile, fatet e tyre jetësore, trajtimi i tyre nga njerëz me pushtet apo autoritet. Çështje të qarta si këto japin mundësi për krahasime të gjëra në kohë dhe të tilla në Evropë (perspektivat horizontale dhe vertikale). Ndërsa këto çështje kanë qënë shprehur në mënyrë të tillë që të mund të inkurajojnë nxënësit të përcaktojnë drejtimet dhe shembujt kryesorë nëpër Evropë apo brenda një rajoni të veçantë; është gjithashtu e mundur që ata të përcaktojnë “të veçantën” po aq sa dhe “të përgjithshmen” përmes p.sh. rastit të studimeve të komuniteteve lokale apo biles dhe vetë familjeve të nxënësve përmes një projekti në shkallë të vogël për historinë gojore.

Ky fokusim mbi çështjet kryesore nuk duhet të jetë ristrukturuar tek studimi i drejtimeve dhe shëmbujve; ai gjithashtu mund të zbatohet në periudha specifike, ngjarje, çështje apo

tema. Një lloj i pyetjes që mund të jetë i dobishëm këtu, fokusohet mbi enigmat historike apo anomalitë. p.sh:

- Pse gjeneroi konflikti lokal midis Austrisë dhe Serbisë në 1914-ën kaq shpejt në një luftë e cila përfshiu pjesën më të madhe të Evropës e që u përhap drejt Turqisë, Lindjes së Mesme dhe pjesëve të Afrikës dhe në mënyrë të pashmangshme përfshiu po aq sa Japoninë dhe SHBA?
- Pse kaq shumë demokraci evropiane ranë në kolaps në vitet 1920 dhe 1930?
- Pse qeveria franceze nuk shfrytëzoi numrin e madh të ushtrisë për të shmangur ri-militarizimin e Rhinenlandit në 1936-ën?
- Pse Bashkimi Sovjetik bëri një pakt mosulmimi me Gjermaninë në gushtin e 1939-ës kur synimet agresive të Hitlerit kundrejt Bashkimit Sovjetik ishin tashmë të njohura nga libri i tij *Mein Kampf* dhe prej fjalës së tij në vitin 1930 ?
- Pse Hitleri besonte se një goditje mbi Poloninë nuk do të udhëhiqte drejt luftës me Britaninë dhe Francën?
- Pse Hitleri nisi “Operacionin Barbarosa” pas rënies së Hollandës, Belgjikës dhe Francës në mënyrë të shpejtë në maj të 1940-ës kundër Bashkimit Sovjetik, në vend që të plotësonte supremacinë e tij në Evropën Perëndimore duke pushtuar Britaninë?
- Pse aleanca e kohës së luftës midis SHBA, Britanisë dhe Bashkimit Sovjetik përfundoi kaq shpejt dhe u udhëhoq drejt të ashtuquajturës Luftë e Ftohtë?
- Përse ndodhi që shumë vende evropiane nxorrën ligje për të siguruar mbrojtjen e grave gjatë dy periudhave të shkurtra të shekullit të 20-të në 1918 – 1921 apo 1944-1952?
- Përse forcat koloniale evropiane nisën të pranonin kërkesën për pavarsi nga kolonitë e tyre pothuajse të së njëjtës kohë?
- Përse shumë nga qeveritë komuniste të vendeve të Evropës Lindore dhe Juglindore u gjendën befas në kolapsin e viteve 1989 ?

Të gjitha këto pyetje kanë diçka të përbashkët. Ato përqëndrohen në ato veprime dhe zgjidhje, që herët a vonë e në dobi të retrospektivës, me sa duket do të befasojnë njerëzit me shpejtësinë me të cilën kanë ndodhur, apo për shkak të ngjarjeve të mëparshme që mund t'i kenë nxitur ato për të marrë përgjigje a vendime të ndryshme si edhe për shkak të pasojave ato duken të jenë më domethënëse e të një sasi më të madhe se ç'ka ka qënë pritur në atë kohë. Me fjalë të tjera, çështje të tilla fokusohen mbi qëndrime jonormale e të pa natyrshme apo enigmë.

Enigmat, problemet, çështje, anomalitë, mëdyshjet janë shpesh në qendër të punës së historianit veçanërisht kur ai ekzaminon ngjarje dhe zhvillime që janë të dokumentuara



mirë. Megjithëse këtu nuk u sugjerua se nxënësit e shkollës duhet të identifikojnë dhe zbulojnë enigmat dhe anomalitë e reja (megjithëse kjo ngandonjëherë mund të jetë bazë e nevojshme për projektet e historisë lokale dhe gojore) është një rast i mirë në plotësimin e trajtimeve standarte të çështjeve dhe ngjarjeve të shekullit të 20-të, me një testim të disa prej “enigmave” më të dokumentuara. Përse?

Së pari, enigmat e këtij lloji janë stimuluese, sfiduese dhe interesante. Ato shpesh i referohen “pikave kthesë” kryesore të historisë apo një ngjarjeje a fenomeni të veçantë. Gjithashtu, ngandonjëherë ato prezantojnë edhe një herë tipet e çështjeve për të cilat nxënësit dëshirojnë të njohin përgjigjet por mos ua vini veshin reagimit ndaj gabimeve trashanike.

Së dyti, ato i vendosin nxënësit në rolin e një dedektivi historik:

- ata kërkojnë fakte të argumentuara të njerëzve të përfshirë në ngjarje;
- ata kërkojnë të dhëna korresponduese nga burime të tjera;
- ata vlerësojnë nëse këto fakte përputhen me të gjithë informacionin tjetër të nevojshëm për ta;
- ata kërkojnë momente vendimtare, veprime a ngjarje që kanë agravuar zhvillimet e mëvonshme.

Kjo i pajis ata me mundësi për të zbatuar aftësitë e tyre dhe për të demonstruar mirëkuptimin historik. Unë kuptoj nga kjo, se përmes këtij apo atij kuptimi shumica e studentëve mund të studjojnë një çështje, të memorizojnë sekuencën kronologjike të ngjarjeve dhe të rradhisin shkaqet dhe pasojat e tyre. Të kuptuarit historik, sidoqoftë, gjithashtu përfshin dhënien e kuptimit të asaj që ata janë duke studjuar dhe e bën një ngjarje me vlerë duke peshuar efektin që veprime apo vendime të veçanta kanë për njerëzit e përfshirë në to (njëkohësisht ata që vepruan dhe ata që ishin në fund të këtyre aksioneve).

Së treti, enigmat historike janë një mjet që ndihmon nxënësin të kërkojë vazhdimësinë e ngjarjeve të dukshme e të pashmangshme që është trajtuar shpesh nga përshkrimi i tekstit i cili është shkruar me synimin për t’u kuptuar. Ata kanë parë në kohë se njerëzit merrnin vendime dhe zgjidhnin opsione me informacion të kufizuar dhe madje jo të saktë; ata bënin përpjekje për veprime dhe zgjedhje të tjera të fazës së dytë dhe ata shpesh përpiqeshin thjesht të “blinin kohë” deri sa ata u bënë më të aftë të vendosin se çfarë ishte më e mira për t’u bërë. Ata vunë re po aq mirë se vendimet e tyre shpesh herë ishin marrë për arsye emocionale se sa për arsye logjike.

Së katërti, në qoftë se mësuesi e ka të kufizuar hapësirën për të prezantuar në një studim dimensionin evropian të një çështjeje të veçantë, atëherë enigmat mund të jenë në një kuptim të dobishme për ta bërë këtë. P.sh le të marrim trajtimin e Luftës së Dytë Botërore në shumë programe dhe tekste kombëtare të historisë. Disa kurrikula dhe tekste kanë

adaptuar kryesisht një qëndrim kronologjik duke filluar nga mesi i viteve 1930 me rimilitarizimin e Rhineland-it e të Anshlusit dhe duke përfunduar me hedhjen e bombës atomike në Hiroshima dhe Nagasaki në gusht të 1945-ës, e ndjekur nga dorëzimi pa kushte i Japonisë. Ky lloj trajtimi zakonisht përfshin gjithashtu disa diskutime të shkaqeve të luftës dhe rezultateve të saj.

Një tjetër qëndrim relativisht i përbashkët fokusohet mbi një numër temash kryesore (secila prej tyre mund ose nuk mund të vështrohet kronologjikisht): si lufta në Evropën perëndimore, fronti lindor, fushata në Afrikën Veriore, përvoja kombëtare e luftës, Holokausti, Lufta Botërore dhe pasojat e civilizimit të popullsisë, gratë dhe lufta, paqja dhe rindërtimi i Evropës. Një qëndrim i vërtetë evropian ndaj Luftës së Dytë Botërore është ndoshta jashtë hapësirës së shumë prej këtyre programeve dhe teksteve. Shumë shpesh ato nuk ofrojnë një perspektivë kombëtare mbi luftën në pjesën më të madhe të tyre, me sasinë e kufizuar të materialit ilustrues që fokusohet mbi protagonistët e tjerë kryesorë. Atje ku hapësira për zhvillimin e dimensionit evropian është mjaft e kufizuar, katër enigmat apo çështjet kryesore që lidhen me luftën dhe i kemi identifikuar më parë (dhe të tjera si ato) mund të jenë elementë të rëndësishëm ku do të përqëndrohemi dhe nga vet origjinaliteti i tyre, ato qenë pika kthese në kursin e Luftës së Dytë Botërore.

Me anë të ilustrimit unë kam përfshirë disa materiale mbi zanafillat e Luftës së Ftohtë, të cilat së bashku me tekstin apo çdo burim tjetër të ngjashëm dhe të përshtatshëm për studentin, mund të përdoren për t'iu referuar çështjes; Përse u thye kaq shpejt aleanca e lidhur gjatë kohës së luftës midis SHBA dhe BS? (**shiko Kutitë 5 dhe 6** mbi këtë çështje në fund të këtij kapitulli). Materiali u vendos së bashku për të ndihmuar demonstrimin si më poshtë;

- që mosbesimi midis ish- aleatëve, i cili qe kaq i qarte pas 1945 kishte rrënjët e tij në ngjarjet dhe zhvillimet që kishin zënë vënd mirë para fillimit të luftës në 1939;
- ky mosbesim vazhdoi të ekzistonte gjatë luftës;
- që sjellja e aleatëve përkundrejt njëri- tjetrit shpesh reflektoi paaftësinë e tyre (apo mungesën e dëshirës) për të njohur midis veprimeve ato të përcaktuara nga pozitat e tyre respektive ideologjike dhe veprimeve të përcaktuara më tepër nga shumë rrethana immediate, së paku midis nevojës për të mbijetuar dhe asaj për të luftuar armiqtë e përbashkët;
- që ndërsa të dyja BS dhe SHBA qenë të shqetësuara për të ndërmarrë hapa të sigurtë në mënyrë që ato të mos mund të përfshiheshin në një Luftë të Tretë Botërore që vinte nga Evropa qëndrore, rënia e Gjermanisë donte të thoshte ,që secili e shikonte tjetrin si armikun më të mundshëm në qoftë se një konflikt i tillë do të fillonte;
- monopoli amerikan i bombës atomike në periudhën 1945-1949 pati një influencë të madhe në lidhjet midis ish- aleatëve;

- personaliteti i figurave kryesore dhe koha e ndryshimeve (sidomos Trumani për Ruzveltin) gjithashtu influençoi në rezultatet.

Disa pyetje janë futur që studentët, të shqyrtojnë dhe diskutojnë se cilat pasqyrojnë këto çështje.

Sidoqoftë, më parë se nxënësit të analizojnë çështjet kryesore dhe enigmat historike; mund të jetë e nevojshme të bëjnë disa aktivitete mësimore paraprake që do t'i ndihmojnë ata t'i bëjnë ngjarjet dhe çështjet më të qarta dhe më pak abstrakte. Disa pjesë të këtij libri ofrojnë mundësi, veçanërisht për përdorimin e ekstrakteve nga dokumentaret televizive, artikujve të shkruar të gazetave të kohës, filmave vizatimorë dhe afisheve. Në rastin e Luftës së Ftohtë një fillim i mirë mund të jetë ekzaminimi i përfytyrimeve të njëri tjetrit përpara, gjatë dhe pas Luftës së Dytë Botërore siç është paraqitur në afisheet dhe filmat vizatimorë propagandues: p.sh. prezantimi në SHBA dhe Britani i Stalinit si një diktator si Hitleri dhe Musolini në kohën e Paktit Molotov – Ribentrop, si “Xhaxha Xhoi” gjatë luftës dhe si njeriu prapa “Perdes së Hekurt” në v.1946.

### **Identifikimi i lidhjeve dhe linjave kohore**

Ky është një aspekt i rëndësishëm i mësimdhënies së historisë evropiane të çdo periudhe, por veçanërisht i asaj të historisë moderne. Disa çështje sidomos të historisë botërore dhe evropiane të shekullit 20-të e mbajnë vetë këtë qëndrim. p.sh. Depresioni i Madh i viteve 1930-të, emergjenca e lëvizjeve nacionaliste në Evropë në 1920-të dhe përsëri në 1980-të, krizat botërore të naftës në fillim të viteve 70-të, zinxhiri i revolucioneve në Evropën Qëndrore dhe Lindore që filluan në 1989 dhe kështu me radhë.

Në çdo rast, ne shohim se, si lidhjet e forta kohore politike, ekonomike (aleancat politike, tregtare, kooperimi ekonomik, financiar) u bënë kanalet, përmes të cilave problemet apo krizat nga një vend apo rajon u përhapën, u intensifikuan, u gërshetuan në moment dhe, në kthim krijuan probleme dhe kriza të reja. Në të njëjtën kohë ne gjithashtu shikojmë si kushtet lokale ndihmuan për formimin e përgjegjësisë së secilit vend apo rajon për ato kriza. Megjithatë ngjarjet dhe zhvillimet e rradhitura më sipër mund të jetë vështruar (dhe shpesh janë parë) nga një perspektive kombëtare predominuese, akoma mund të jetë e vështirë për nxënësit të kuptojnë si liria e veprimit të qeverisë kombëtare për të manovruar ishte kufizuar nga ngjarjet dhe zhvillimet jashtë influencës së saj dhe pa i ekspozuar ato drejt një perspektive të krahasuar ndërkombëtare.

Nga ana tjetër, nxënësit hasin vështirësi të identifikojnë, të gjejnë lidhjet e ndryshme dhe të vlerësojnë rëndësinë e tyre relative, veçanërisht kur këto mund të mos jenë gjithmonë në një vijë të drejtë e lidhje shkakësore. Varësia ndërkombëtare është një koncept mjaft abstrakt, i cili është vështirë të përdoret madje edhe kur shqyrtohet tek një shembull specifik të tij në veprim e sidomos, në qoftë se shembulli është marrë nga historia ekonomike. Bashkë me mënyrën për të gjetur çështjet kryesore dhe enigmat historike, është e rëndësishme të fillohet me bërjen konkrete të çështjes për nxënësit. Kjo mund të arrihet përmes një rasti studimi të tillë si, çfarë ka ndodhur në vendin, qytetin apo lokalitetin e studentit në atë kohë. Apo mund të arrihet duke marrë një imazh të gjallë

tipik të asaj që njerëzit përjetuan gjatë kohës së krizave ekonomike apo politike. p.sh. një çështje si ajo e Depresionit të Madh është plot me imazhe të fuqishme; papunësia e lartë, kuzhinat e supës, bankat e mbyllura, fabrikat e bllokuara, historitë e njerzve që humbën kursimet e tyre gjatë rënies së bursës; priritë në mes të Amerikës perëndimore që u kthyen në shkretëtira, demonstrimet dhe parakalimet politike në rrugë etj. Sidoqoftë, çështje të ngjashme me të gjitha këto i prezantojnë mësuesit të historisë, të paktën dy probleme të tjera pedagogjike.

Së pari, si t'i ndihmojmë nxënësit të kuptojnë proceset përmes të cilave problemet apo krizat gjenerojnë në një pikë të veçantë në kohë. Kjo mund të jetë veçanërisht e vështirë po të ekzaminojmë problemet ekonomike që nga momenti kur ato synojnë të kenë një logjikë të vetvetë që është e nevojshme të kuptohet; në këtë mënyrë ndodh dhe me krizat politike. Kjo përfshin mënyrat e gjetura për ti angazhuar nxënësit në një proces diagnostikimi. Një mënyrë brenda kësaj është të fokusohesh mbi një shembull apo rast të thjeshtë konkret ose të bazuar në një hipotezë. p.sh. **Kutia 7**, në fund të kapitullit tregon çfarë mund të ketë ndodhur në një kompani të veçantë (që prodhonte radio) në fund të viteve 20' apo fillim të viteve 30' si nisje e një rënie ekonomike në SHBA filloi të ketë një ndikim mbi jetën e njerzve.

Së dyti, problemi pedagogjik është si t'i ndihmojmë nxënësit të kuptojnë se si një problem lokal apo kombëtar mund të gjenerojë në një problem global. Një mundësi këtu është të krijojmë një faqe të rrjetit apo diagram sipas llojit që tregohet në **Kutinë 8** në fund të këtij kapitulli që shënon lidhjet dhe linjën kohore përmes të cilave një krizë globale mund të gjenerojë. Në të njëjtën mënyrë sigurisht gjithashtu mund të punojmë me problemet lokale, rajonale dhe kombëtare.

<b>Kutia 2: Një linjë kohore mbi Historinë Evropiane për periudhën 1918- 1939-të</b>		
<b>Politik</b>	<b>Social- Ekonomik</b>	<b>Shkencë dhe teknologji</b>
<p><b>1918</b> Traktati i Brest-Litovskit. Rusia njih pavarësinë e Finlandës, Latvias, Lituanisë, Estonisë dhe Ukrainës. Lufta Civile në Rusi. Revolucionet në Mynih, Berlin, Vienë. Pavarësia e Çekosllovakisë dhe Hungarisë; Mbretëria e Pavarur e Serbisë, Kroacisë dhe Sllovenisë (më vonë</p>	<p><b>1918-1921</b> Nga Epidemia botërore e gripit vdesin miliona njerëz. Rënia e intensitetit të emigracionit nga Evropa në SHBA krahasuar me nivelin e para luftës. Zhvendosja e popullsisë tashmë synon të jetë më shumë brenda për brenda Evropës, se sa jashtë saj. Disa vende evropiane filluan të rregullojnë punësimin dhe kushtet e punës; p.sh. Franca, Holanda dhe</p>	

<p>Jugosllavia). Armëpushimi në Frontin e Perëndimit. <b>1919</b> Shpallet Pavarësia e Republikës Polake. Konferenca e Paqes në Paris vendos dëmshpërblimet dhe përcakton edhe një herë kufijtë kombëtarë. Traktatet e Versajës (me Gjermaninë), Saint-Gjermani (me Austrinë) dhe Neji (me Bullgarinë). Themelohet Partia Fashiste Italiane.</p> <p><b>1920</b> Traktati i Trianonit (me Hungarinë) Traktati i Sevres (me Turqinë) Mbarimi i Luftës Civile në Rusi. Fitorja e bolshevikëve. Formohet Lidhja e Kombeve Lufta midis Greqisë dhe Turqisë</p> <p><b>1921</b> Përcaktohen kufijtë midis Rusisë dhe Polonisë. Hitleri bëhet udhëheqës i Partisë Nacional - Socialiste në Gjermani</p>	<p>Spanja ligjëruan ditën 8- orëshe të punës. Ndryshime rrënjësore u bënë në proceset demokratike të pas luftës. Nga 1920-a votimi u lejua për të gjithë burrat në shumicën e vendeve dhe pjesën më të madhe të grave. Kjo do të thotë që elektorati është tashmë më i gjerë dhe politikanët duhet të marrin parasysh aspiratat e klasës punëtore. Lufta e Madhe ka stimular industrinë e rëndë – manufakturat për armatime, motorizimin e pajisjeve, futjen e teknologjive dhe teknikave të reja. Shumica e vendeve të industrializuara përjetuan një bumm të vogël ekonomik. SHBA është tashmë vendi i parë i industrializuar në botë. Kolapsi i lulëzimit të vogël ekonomik në v. 1920. Marrëveshja përfundimtare mbi nivelin e dëmshpërblimeve të Gjermanisë gjatë Luftës së Madhe (1921)</p>	<p><b>1919</b> Fluturimi i parë i pandalshëm transatlantik nga Alok dhe Braun.</p> <p><b>1920</b> Edvin Hubble zbulon se Universi është zgjeruar. U zhvillua teoria e trashëgimisë së kromozomeve</p> <p>(vijon)</p>
---	---	--

## Kutia 2: Një linjë kohore mbi Historinë Evropiane për periudhën 1918-1939-të

Politik	Social- Ekonomik	Shkencë dhe teknologji
<p><b>1922</b> Fashistët italianë marshuan mbi Romë. Musolini u thirr të formojë qeverinë. U formua BRSS. Humbja e grekëve në Smyrna nga forcat turke.</p> <p><b>1923</b> Belgjika dhe Franca pushtojnë Ruhrin, qendrën industriale të Gjermanisë sepse Gjermania nuk kishte paguar dëmshpërblimet. Trazira politike në Gjermani.</p>	<p><b>1921-24</b> Çmimet për prodhimet ushqimore dhe lëndët e para ranë në mënyrë drastike në fillim të viteve 1920. F fermerët dhe fshatarët në Evropë u goditën rëndë. Goditja më dërmuese ishte për ato vende të Evropës Qendrore dhe Lindore që qenë lidhur me BS duke mbyllur nga një anë kufijtë e tyre për tregëti dhe nga ana tjetër Gjermania që vuante</p>	<p><b>1922</b> Fillojnë ransmetimet me radio. Herbert Kalmus shpik filmin me ngjyra.</p> <p><b>1923</b> Juan de la Kieva ngre helikopterin e parë me një krahë rrotullues. Vladimir Zvorikin shpik tubin e kameras së parë elektronike.</p>

<p>Goditjet në Ruhr si protestë kundër pushtimit. Mossuksesi i veprimeve direkte të Francës dhe Belgjikës.</p> <p>Dështon puçi i Hitlerit në Mynih.</p> <p>Qemal Ataturku dhe nacionalistët turqë përmbysën regjimin otoman dhe e zëvendësuan atë me një republikë moderne laike.</p> <p>Negociohet traktat të ri me fuqitë aleate (traktati i Lausanës).</p> <p>Gjenerali Prime de Rivera vendos diktaturën ushtarake në Spanjë.</p> <p><b>1924</b></p> <p>Stalini bëhet Sekretar i Përgjithshëm i Partisë Komuniste gjatë kohës kur Lenini ishte i sëmurë. Kontrollon pushtetin pas vdekjes së Leninit.</p> <p>Shqipëria dhe Greqia shpallen republika.</p>	<p>nga rritja me shpejtësi e inflacionit dhe paralizës ekonomike.</p> <p>Me fillimet e viteve viteve 20-të shumica e ekonomive të Evropës përjetuan një rënie ekonomike me rritjen e nivelit të papunësisë.</p> <p>Gjermania përjetoj inflacionin e lartë, gjithashtu monedha e Evropës Qëndrore u godit nga këto zhvillime.</p> <p>Situata ekonomike stabilizohet në pjesën më të madhe të Evropës pas vitit 1924, megjithëse mesatarja e papunësisë arrin gati 15% dhe në Skandinavi edhe më keq.</p>	<p><b>1924</b></p> <p>Leitz prodhoi kameran e parë 35 mm, Leica</p> <p>(vijon)</p>
---	---	--

**Kutia 2: Një linjë kohore mbi Historinë Evropiane në periudhën 1918-1939-ën**

<b>Politik</b>	<b>Social-Ekonomik</b>	<b>Shkenca dhe teknologjia</b>
<p><b>1925</b></p> <p>Traktati i Lokarnos:Gjermania, Franca dhe Belgjika pranojnë kufijtë ekzistuesë të garantuar prej Britanisë dhe Italisë. Franca premtion të mbrojtje Belgjikën, Poloninë, Çekosllovakinë në qoftë se do të sulmohej nga Gjermania.</p> <p><b>1926</b></p> <p>Puçi ushtarak në Poloni solli fundin e qeverisë demokratike. Marshalli Pilsudski zgjeron</p>	<p><b>1925-28</b></p> <p>Ripërtëritja e standartit të floririt në Britani dhe Gjermani në v.1925.</p> <p>Stalini ligjëron Planin e Parë ekonomik 5-</p>	<p><b>1926</b></p> <p>U realizua filmi i parë (pa zë) me një muzikë të sinkronizuar- Don Zhuani. Një sistem televiziv funksional u demonstrua nga Xhon Logie Baird.</p> <p><b>1927</b></p> <p>Parimi i ndryshueshmërisë së Werner Heisenbergut të fizikës atomike.</p> <p>Filmi i parë me zë.</p> <p>Doli <i>këngëtari i xhazit</i></p>

<p>pushtetin. Puçi ushtarak në Portugali. Goditje e përgjithshme në Britani.</p>	<p>vjeçar në BS në 1928</p>	<p>Xhorxh Lematre formuloi teorinë e Big- Bang për origjinën e universit.</p> <p><b>1928</b></p> <p>U prezantuan valët mekanike nga Ervin Skrodinger. Aleksandër Fleming zbulon karakteristikat antibiotike të penicilinës. Zvorikin siguron patentën; sistemin televiziv me ngjyra- i pari.</p> <p>(vazhdon)</p>
--	-----------------------------	---

<b>Kutia 2: Një linjë kohore mbi Historinë Evropiane për periudhën 1918-1939-të</b>		
<b>Politik</b>	<b>Social-ekonomik</b>	<b>Shkenca dhe teknologjia</b>
<p><b>1929</b> Mbretëria e Sebëve, Kroatëve, Sllovenëve bëhet Jugosllavi. Vendoset diktatura mbretërore. Francezët fillojnë të ndërtojnë Vijën Maginot.</p> <p><b>1930</b> Mbreti Karoli i Dytë kthehet në Rumani. Kolektivizimi i detyruar i fermave në Rusi.</p> <p><b>1931</b> Formohet Komonuellthi Britanik. Spanja shpallet republikë.</p> <p><b>1932</b> Salzar bëhet kryeministër në Portugali.</p>	<p><b>1929-39</b> Rënia e <i>Wall Stritit</i> (“E marta e zezë”, 29 Tetor 1929 ). Në vitet 1920 ekonomia e SHBA u rrit me një shpejtësi të madhe. Në 1929 SHBA është prodhuesi më i madh industrial në botë, p.sh.ajo prodhon 4.5 milion makina në vit, ndërsa Gjermania, Britania dhe Franca së bashku prodhojnë vetëm 0.5 milion. Vendi përjeton një bumm të madh konsumi mbi bazën e huazimeve.</p> <p>Në të njëjtën kohë, shtetet evropiane, të përfshira në Luftën e Madhe morën pas luftës borxhe nga bankat e SHBA për të rindërtuar ekonomitë e tyre. Pas rënimit, kreditë amerikane për bizneset evropiane u tërhoqën; bizneset nuk ishin në gjendje të paguanin kreditë, shifra e papunësisë rritej me shpejtësi. Në fabrikat gjermane të vitit 1932</p>	<p><b>1930</b> Frank Whittle fiton patentën për motorrin. U zbulua Planeti Pluton</p> <p><b>1931</b> U zbulua radio-astronomia</p> <p><b>1932</b></p>

<p><b>1933</b> Adolf Hitler zgjidhet Kancelar i Gjermanisë. Kancelari Dollfus bëhet diktator i Austrisë.</p> <p><b>1934</b> Vendoset diktatura në Estoni dhe Latvia. Spastrimet e Hitlerit nga Partia Naziste. Fillojnë spastrimet politike në BS.</p>	<p>prodhohej afro 60% e sasisë së planifikuar. Në v.1933 44% e popullsisë të zënë me punë mbeti e papunë. Ata u dëshpëruan kur kursimet e tyre humbën dhe nuk qenë në gjëndje të merrnin kredi në bankat lokale. Situata në pjesën tjetër të Evropës ishte në dukje më e mirë. Një në tre vetë të aftë për punë në Skandinavi ishte i papunë; dhe në Evropën perëndimore një në pesë vetë. Situata që më e keqe në shumicën e vendeve të Evropës Qëndrore dhe Lindore.</p>	<p>Hollandezët kompletojnë drenazhimin e Zuider Zee.</p> <p><b>1934</b> Radio-aktiviteti artificial zhvillohet nga F dhe I.Joliot Curie</p> <p>(vijon)</p>
--	--	--

## Kutia 2: Një linjë kohore mbi Historinë Evropiane për periudhën 1918-1939-të

Politik	Social-ekonomik	Shkenca dhe teknologjia
<p><b>1935</b> Musolini kolonizon Libinë. Saarland kthehet në Gjermani pas plebishitit. Hartohen ligjet e Nurembergut. kundër çifutëve.</p> <p><b>1936</b> Trupat gjermane pushtojnë zonën e demilitarizuar të Rinit. Gjenerali Metaksas bëhet diktator në Greqi. Fillon lufta Civile e Spanjës.</p> <p><b>1937</b> Ushtria Gjermane dhe Italiane ndihmon Frankon.</p> <p><b>1938</b> Trupat gjermane pushtojnë Austrinë, Anshlusi. Aneksimi gjerman i Sudeteve. Terror në Gjermani; Goditen dyqanet dhe biznesi i çifutëve.</p>	<p><b>1930-39</b> Në këtë kohë Britania, Skandinavia dhe SHBA abandonojnë standartin e floririt. Vendet e tjera evropiane u kthyen në fillim të viteve 30-të.</p> <p>Gjatë kësaj kohe prodhimi industrial në BRSS u rrit krahasuar me pjesën tjetër të Evropës. Qeveritë social-demokrate në Evropë filluan të praktikojnë ekonominë e planifikuar. Në mes të viteve 30-të disa ekonomi evropiane filluan të zgjerohen përsëri p.sh. në Gjermani, Suedi etj.</p> <p>Në këtë kohë për shkak të përvojës së pesëvjeçarëve të parë shumica e vendeve filluan të zhvillojnë sisteme mirëqënieje; pensione bazë për të moshuarit, skema të sigurta të papunësisë,</p>	<p><b>1935</b> U krijua sistemi i parë radar për t'u mbrojtur nga bombardimet. Charls Richter krijon shkallën matëse të intesitetit të tërmeteve.</p> <p><b>1936</b> Alan Turning zhvillon teorinë matematikore të operimeve kompjuterike. U ndërtua prototipi i parë i helikopterit.</p> <p><b>1937</b> Ndërtohet dhe vihet në provë prototipi i parë i motorrit. U prodhuan najloni.</p>



<p><b>1939</b>  Pakti Ribentrop-Molotov midis BS dhe Gjermanisë. Marrëveshje për ndarjen e Polonisë.  Gjermania pushton pjesën tjetër të Çekosllovakisë, anekson Memel në Lituani.  Forcat nacionaliste mbajtën peng Barcelonën dhe Madridin.  Përfundimi i Luftës Civile në Spanjë.  Italia pushton Shqipërinë.  Hitleri dhe Musolini nënshkruajnë “Paktin e çeliktë”.  Gjermania pushton Poloninë.  Britania dhe Franca futen në luftë.Rusia pushton Poloninë dhe Polonia u copëtua. Trupat ruse pushtojnë Finlandën.</p>	<p>skema kompesimi për të aksidentuarit në punë. Disa skema qenë vullnetare, disa qenë normalizuar nga shteti. Biles edhe ato më privatet që mbështetën punëtorët dhe të moshuarit akoma vazhduan të ndihmonin në shëndetin publik deri në vitet 1960.  Gjatë kësaj dekade popullsitë u zhvendosën nga zonat rurale drejt qyteteve të stabilizuara (nga 1918 pjesa më e madhe e popullsisë që jetonte në shtetet e industrializuara tashmë jetonte në qyteza dhe qytete), por qytetet filluan të zgjeroheshin në 1930, metrot dhe linjat hekurudhore filluan të ndërtohen në shërbim të tyre.</p>	<p><b>1938</b>  Hungarezi L.Biro prodhoi penën e parë me bojë.  Han dhe Stresman zbuluan fuqinë atomike.  Aeroplani i parë fluturoi për në Gjermani.</p>
---	---	--

### **Kutia 3: Një metodë krahasuese për mësimdhënien mbi fashizmin**

#### **Fashizmi: Ç’ është ai ?**

Është një ideologji e shekullit të 20-të e cila nuk kishte lindur para vitit 1914 dhe që përkrahte shtetin e ri kombëtar autoritar dhe agresiv dhe “rilindjen” e kombit; Zgjidhjet të përbashkëta ekonomike. Theksonte romantizmin, aspektet mistike të historisë. Qëllimi ishte mobilizimi i masave të shoqërisë. Ndërhynte në çdo aspekt të jetës; udhëheqës karizmatik.

#### **Kush e mbështet atë ?**

Njerëz që: ndjeheshin të pafuqishëm dhe të parëndësishëm në sytë e fuqive ekonomike dhe biznesit të madh; ndjeheshin të keqtrajtuar nga qeveria; ndjenin nevojën për t’u organizuar; ndjenin që dhuna ishte legjitime për të arritur këtë; dëshironin një gjeneratë të re të udhëheqësve, jo të zgjedhur nga elita e vjetër.

**Rishfaqja në Evropën moderne:** Pse lindën lëvizjet dhe partitë e krahut të djathtë, neo-fashistët, neo-nazistët në disa vënde në gjysmën e parë të shek.20? Ngjashmëritë dhe ndryshimet.

#### **Si u zgjeruan ato?**

Përveç Italisë dhe Gjermanisë, parti të tjera fashiste u krijuan në Rumani, Britani, Çekosllovakia, Poloni, Hollandë, Belgjikë, Francë.Shumica kishin mbështetje elektorale të dobët.Disa bashkëpunuan me forcat pushtuese.

#### **Shtete fashiste apo diktatoriale ?**

Diktatorë të tjerë erdhën në fuqi në 1930-ën, që adoptuan disa veçori të regjimeve fashiste, siç është Franko në Spanjë, Salazar në Portugali, Horthi në Hungari, Metaksas në Greqi, por nguronin të mobilizonin masat shoqërore në përmasa të mëdha.

#### **Itali**

Rrënjët e destabilizimit politik dhe ndjenjave anti-parlamentare ekzistonin para v.1914. Pakënaqësia e masave me vendosjen e paqes në 1919-ën.

**1919-21; Probleme ekonomike** (papunësi e lartë, s'ka punë për ish- ushtarakët, rritet inflacioni, revolta për përfitimet e luftës). **Protestat politike dhe sociale.** Grevat dhe dy vitet e kuq (Biennio Rosso). Dobësitë politike të sistemit: korrupsioni, shkëlqimi i elitës, ndarja veri-jug, rritja e partive të reja të vogla përmes PR. Vështirësi për të formuar qeveri stabil. Partia fashiste u formua në 1919-ën mbi politikën e krahut të majtë. Nuk fitojnë vende në zgjedhjet.

**1921-25:** Fashistët fitojnë 35 vende në zgjedhjet e vitit 1921. zhvendosje nga e djadhta. Demokristianët të paafte të formojnë qeveri të qëndrueshme. Vakuum i pushtetit. Socialistët shpallin grevë të përgjithshme. Fashistët “marshojnë mbi Romë”. Mbreti refuzon të deklarojë gjëndjen e jashtëzakonshme, qeveria jep dorëheqjen. Mbreti i kërkon Musolinit të formojë qeverinë. Fashistët bëjnë ndryshime në sistemin elektoral. Fitojnë shumicën me 65% të votave në 1924.

**1925-39:** Parti të tjera janë të jashtëligjshme. Një parti shtet. Tredunionet u shpërndanë.

“Korporata” të reja shtetërore. Pas një rritjeje ekonomia ra; goditje nga rënia e 1929-ës. Që nga mesi i vitit 1930 pagat në Itali qenë nga më të ultat në Evropë.

Pushtimi i Abisinisë në 1935-së. Mbështetje ushtarake për Frankon në 1936-1993-ën. Pakti me Hitlerin në 1939. (vijon)

### **Kutia 3: Një metodë krahasuese në mësimdhënien mbi fashizmin**

#### ***Gjermani***

Pas rënies së pashmangshme në v.1918 Kaizeri abdikoi; u formua qeverisje qytetare dhe u negociua arpushimi i pashmangshëm. Më vonë shumë gjermanë panë termat e Traktatit të Paqes si shumë të rënda dhe të turpshme dhe prandaj fajësuan qeverisjen qytetare për këtë dhe disi për shkatërrimin e regjimit të vjetër. “Thikë pas shpine” (Dolchstuss)

**1919-24:** Republika e Vajmarit, **Problemet ekonomike:** inflacioni i lartë, kolapsi i Markës Gjermane. Njerëz me siguracion, pension ish-ushtarakëve, shtresa e mesme goditet rëndë. Protesta politike të të majtëve dhe të djathtëve në Mynih dhe Berlin. Sistemit politik i mungon mbështetja nga disa sektorë. Partia Naziste krijohet në 1919 në Mynih. Dështon Puçi në Mynih në Nëntor 1923.

**1924-29;** Kthehet stabiliteti ekonomik. Partia Naziste mbetet jo shumë e rëndësishme gjatë kësaj periudhe.. Fitoi 3% të votave në zgjedhjet e vitit 1928.

**1929-39;** Por mbështetja u fitua me shpejtësi pasi depresioni solli nga 1929-ta goditje më të madhe, 6 mil. të papunë në 1932 dhe frika e revolucionit komunist. Në korrik 1932 Partia naziste u bë partia më e madhe në Raishtag.

Hitleri luftoi në zgjedhjet e 1933-it me nevojën që të detyrojë parlamentin për 4 vjet të rivendosë stabilitetin. U formua një parti-shtet. Mori kontrollin e tredunioneve në 1933-in. Hitler pranoi Presidencën në 1934. Ushtria bëri betimin për treguar aleancën me të.

**Çensurimi dhe përndjekjet në profesione.** Kontrolli i organizatave të rinisë, persekutimi racial i çifutëve, ndërtimi i kampeve të përqëndrimit.

Rishfaqja në Evropën moderne. Përse u shfaqën lëvizjet dhe partitë neo-fashiste dhe neo-naziste

të krahut të djathtë në pjesën e parë të shek.20-të?  
Ngjashmëritë dhe ndryshimet.

#### Kutia 4: Shpërbërja e Bashkimit Sovjetik – një kronologji e kundërt

Ngjarjet në Evropën Qëndrore dhe Lindore	Zhvillimet në BS(1991-85)
<p><b>Maj 1991:</b> Udhëheqësit e 15 Republikave bien dakort të formojnë një bashkim të ri.</p> <p><b>Prill 1991:</b> Gjeorgjia shpall pavarësinë</p>	<p><i>Anatomia e një rënie të detyruar:</i></p> <p><b>Dhjetor 1991:</b>BS pushon së ekzistuari.Rusia, Bjellorusia dhe Ukraina formojnë Bashkësinë e Shteteve të Pavarura. (BSHP)</p> <p><b>25 dhjetor 1991:</b> Gorbaçovi rizgjidhet si President BS.</p> <p><b>24 Gusht 1991:</b>Gorbaçov rizgjidhet Sekretar i Përgjithshëm dhe rekomandon që Komiteti Qëndror i Partisë Komuniste të shpërndahet.</p> <p><b>22 Gusht 1991:</b>Gorbaçovi kthehet në Moskë.</p> <p><b>21 Gusht 1991:</b> Kolaps i fortë, arrestohet Ploters</p> <p><b>20 Gusht 1991:</b> Mijra njerëz mblidhen të rrethojnë Shtëpinë e Bardhë për ta mbrojtur dhe hoqin barrikatad. Disa trupa lanë detyrën dhe u bashkuan me mbrojtësit.</p> <p><b>19 Gusht 1991:</b>Përpyqje e fortë nga komiteti vetqeverisës i cili deklaroi gjendjen e jashtëzakonshme.Ata shpallën që Gorbaçovi është i keq. Anëtarët e grupit kishin qënë ministra më të fundit ose ndihmësa të qeverisë së Gorbaçovit.Tanket dhe trupat dolën në rrugë. Jelcin në këtë moment i shpëton arrestimit dhe shkon te Ndërtesa e Parlamentit Rus (Shtëpia e Bardhë). Ai denoncoi grushtin dhe bënë thirrje për grevë të përgjithshme dhe mbështetje popullore.</p> <p><b>18 Gusht 1991:</b> Gorbaçovi me pushime në Krime u vizitua në vilën e tij nga grupi që i kërkoi atij të shpall gjendjen e jashtëzakonshme. Ai refuzoi dhe u ngujua atje.</p> <p><b>Reforma dhe krizat</b></p> <p>Dhjetor.1990: Ministri i Jashtëm i BS jep dorëheqjen i zhgënjyer nga “avancimi i diktaturës”</p> <p style="text-align: right;">(vijon)</p>

<b>Kutia 4: Shpërbërja e Bashkimit Sovjetik – një kronologji e kundërt</b>	
<b>Ngjarjet në Evropën Qendrore dhe Lindore</b>	<b>Zhvillimet në BS (1991-85)</b>
<p><b>Fundi i v.1990:</b> U ndërpre në negociatat midis Gorbaçovit dhe udhëheqësve Balltikë.</p> <p><b>3 tetor 1990:</b> Bashkimi i Gjermanisë</p> <p><b>Vjeshtë 1990:</b> U përdor forca ushtarake kundër nacionalistëve në Republikat Balltike për të ndaluar shpërbërjen e BRSS.</p> <p><b>23 Gusht 1990:</b> Gjermano-lindori Volkskammer voton për bashkimin e Gjermanisë.</p> <p><b>18 Mars 1990:</b> Zgjedhjet në Gjermaninë Lindore fitohen nga Partia e Bashkimit Kristian Demokrat.</p> <p><b>11 Mars 1990:</b> Parlamenti i Lituaniës deklaroi pavarësinë. U deklarua shkëputja nga Moska.</p> <p><b>Pranverë 1990:</b> Zgjedhjet parlamentare në secilën prej republikave forcojnë pozitën e nacionalistëve.</p> <p><b>Fillimi i vitit 1990:</b> Kërkesa për pavarësi nga kombësi të ndryshme të BS. Forcohet kërkesa nga Republikat Balltike.</p> <p><b>25 Dhjetor 1989:</b> Ekzekutohet Çausheku në Rumani.</p> <p><b>Dhjetor 1989:</b> Kolapsi i qeverisë komuniste në Çekosllovakia.</p> <p><b>Nëntor 1989:</b> Demonstrata të mëdha anti-komuniste në Çekosllovakia.</p> <p>Jep dorëheqjen udhëheqësi i Gjermanisë Lindore Erich Honecker. Reformistët kontrollojnë <i>Politbyro-në</i> të Partisë Komuniste</p>	<p><b>Vjeshtë 1990:</b> Gorbaçovi tërhiqet nga reformat ekonomike. Shfuqizimi i Këshillit Presidential ktheu linjën më konservatore (KGB, ushtrinë dhe policinë) për të formuar Këshillin e Sigurimit.</p> <p><b>Verë 1990:</b> Gorbaçovi dhe Jelcini bashkëpunojnë mbi “Planin 500 ditësh” për të zbatuar ekonominë e tregut.</p> <p><b>Korrik 1990:</b> Jelcin largohet nga Partia Komuniste. Takohen Helmut Kohl dhe Gorbaçov. Kohl pranon të ndërpresë trupat gjermane, Gorbaçov pranon të largojë trupat ruse nga Gjermania Lindore.</p> <p><b>Maj 1990:</b> Jeltsin zgjidhet President i Federatës Ruse.</p> <p><b>Mars 1990:</b> Gorbaçov zgjidhet President i BS.</p> <p><b>Shkurt 1990:</b> 250 000 njerëz demonstruan në Moskë kundër komunizmit.</p> <p><b>Tetor 1989:</b> Gorbaçov viziton Gjermaninë Lindore me rastin e 40 vjetorit të shpalljes së Republikës Demokratike Gjermane. Ju tregon udhëheqësve të Gjermanisë Lindore që forcat sovjetike nuk do të përdoren për të ndaluar reformat.</p> <p>Presidentët e SHBA dhe BS zyrtarisht deklarojnë përfundimin e Luftës së Ftohtë.</p>

(vijon)

Bullgare.	
-----------	--

<b>Kutia 4: Shpërbërja e Bashkimit Sovjetik – një kronologji e kundërt</b>	
<b>Ngjarjet në Evropën Qendrore dhe Lindore</b>	<b>Zhvillimet në BS (1991-45)</b>
<p><b>10 Nëntor 1989:</b> Bie Muri i Berlinit</p> <p><b>Vjeshtë 1989:</b> Shumë njerëz të Gjermanisë Lindore lënë vendin dhe shkojnë në Gjermaninë Perëndimore nëpër Hungari dhe Austri.</p> <p><b>Gusht 1989:</b> Qeveria jekomuniste merr pushtetin në Poloni.</p> <p><b>Gusht 1989:</b> Në përvjetorin e Paktit Molotov-Ribbentrop, që i dorëzoi Shtetet Balltike tek BRSS, një lidhje shpirtërore bashkon të tre republikat.</p> <p><b>Qershor 1989:</b> Zgjedhje të lira u mbajtën në Poloni. Suksesi i Solidarnostit.</p> <p><b>Maj 1989:</b> Qeveria hungareze hap kufijtë me Austrinë.</p> <p><b>Prill 1989:</b> Demonstrata popullore në Tibilisi, kryeqytetin e Gjeorgjisë.</p> <p><b>Pranverë 1989:</b> Solidarnosti dhe qeveria polake arrijnë marrëveshjen. Solidarnosti përsëri legal.</p> <p><b>Vjeshtë 1988:</b> Estonia shpall sovranitetin e saj si një republikë autonome.(në fillim e bëri këtë hap në BRSS).</p> <p><b>Vjeshtë 1987:</b> Përshkallëzime të gjera të demonstratave në Shtetet Balltike. Konflikt në Kaukaz midis Armenasve Kristianë dhe Azerbaxhanasve Myslimanë.</p>	<p><b>Maj 1989:</b> Demonstrata në Moskë në mbështetje të Jelcinit dhe radikalëve.</p> <p><b>25 Maj 1989:</b> Sesioni i parë i Kongresit të Deputetëve të Popullit. Zgjidhet Këshilli Suprem. Shumica konservatorë. Përfshihen Jelcini dhe radikalët.</p> <p><b>Maj 1989:</b> Trupat Sovjetike u urdhëruan të mbështesin udhëheqësin komunist në Gjeorgji.</p> <p><b>Shkurt 1989:</b> Trupat e fundit largohen nga Afganistani.</p> <p><b>Dhjetor 1988:</b> Doktrina e Brezhnjevut abandonohet nga BS.</p> <p>Gorbaçov flet në OKB. Njoftime për shkurtime të mëdha në forcat e armatosura sovjetike.</p> <p><b>Maj 1988:</b> Ushtria Sovjetike fillon të tërhiqet nga Afganistani.</p> <p><b>Dhjetor 1987:</b> Marrëveshje midis SHBA dhe Moskës për të ndërmjetësuar në kufizimin e arëmëve bërthamore.</p> <p><b>Tetor 1987:</b> Konflikt i hapur midis Jelcinit dhe Gorbaçovit pas njoftimit zyrtar që bëri Jelcini për t'u larguar nga <i>Politbyroja</i>. Probleme ekonomike gjatë v. 1987. Rritet inflacioni, dështojnë masat që u morën për ta bërë ndërhyrjen e shtetit më efektive.</p> <p style="text-align: right;">(vijon )</p>

#### Kutia 4: Shpërbërja e Bashkimit Sovjetik – një kronologji e kundërt

Ngjarjet në Evropën Qendrore dhe Lindore	Zhvillimet në Bashkimin Sovjetik (1991-85)
	<p><b>Tetor 1986:</b> Samiti i Rejkjavikut dhe qëllimet e Gorbaçovi kompletojnë çarmatimin bërthamor, në se Regan nuk do të ecte shumë para me Planin e Luftës së Yjeve. Regani nuk pranon.</p> <p><b>Prill 1986:</b> Shpërthen centrali bërthamor i Çernobilit. Shpërbërja Bashkimit Sovjetik, Skandinavisë dhe Evropës Perëndimore. Rënia e ekonomisë Sovjetike.</p> <p>Gorbaçov rivendos 2/3 e udhëheqësve kryesorë të Partisë Komuniste dhe zbaton reforma të tjera politike.</p> <p><b>Prill 1985:</b> Gorbaçovi nxjerr planin e tij të detajuar në Komitetin Qëndror për perestrojkën. (ri-strukturimin apo reformimin e ekonomisë) dhe gllasnostin(të mendimit të hapur politik).</p> <p><b>Mars 1985:</b> Mihail Gorbaçov zgjidhet Sekretar i Përgjithshëm i Partisë Komuniste.</p> <p>Çfarë “trashëgoi” ai ?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ekonominë sovjetike në krizë;</li><li>• Bashkimin Sovjetik që ndeshej në një luftë shkatërrimtare në Afganistan;</li><li>• Ronald Regan, presidenti i SHBA kishte hequr dorë prej <i>detantës</i> dhe kishte filluar një garë të re të armëve me Bashkimin Sovjetik.</li><li>• Rritjen e pakënaqësive nga komunizmi në Evropën Qendrore dhe Lindore</li></ul>

## **Kutia 5: Prishja e aleancës së kohës së luftës midis BS, SHBA e Britanisë dhe fillimi i Luftës së Ftohtë**

### **I. Rrënjët e mosbesimit**

Aleatët lejuan trupat gjermane në pushtimin e territoreve lindore dhe balltike pas armëpushimit në 1918-ë

Ndërhyrja e perëndimorëve në anën e Rusëve të Bardhë në Luftën Civile (1919);

Përpjekjet e Leninit për revolucionin botëror. Divergjencat ideologjike dhe ndjenja e dyshimit gjatë viteve 1920 dhe 1930-të.

Pakti i mosulmimit midis nazistëve dhe sovjetikëve në 1939-ën;

Besimi i Stalinit se aleatët e tij u vonuan në hapjen e frontit të dytë perëndimor me shpresën që Rjahu i Tretë dhe BRSS do të shkatrronin njeri-tjetrin.

### **II. Imazhet e sovjetikëve**

Udhëheqësi sovjetik u shqetësua për sigurinë e të ardhmes së BRSS;

Ata donin të siguroheshin në se qeveritë në kufijtë e tyre qenë dashamirëse apo nën influencën e SHBA;

Ata mendonin se, nëse do të kishte një sulm tjetër ndaj BS, ai do të arrihej përmes Polonisë dhe shteteve të tjera të Evropës Qëndrore dhe Lindore;

Bashkimi Sovjetik i shikon veprimet e SHBA pas 1945-ës si agresive si një potencial i rrezikshëm dhe një qëllim për të dominuar politikisht dhe ekonomikisht në botë.

### **III. Imazhet e perëndimorëve**

Pas v. 1945, shumë njerëz në SHBA dhe Evropën perëndimore e shohin përhapjen e komunizmit dhe influencën e sovjetikëve në Evropën Qëndrore dhe Lindore, si dhe aktivitetin e partive komuniste lokale në Evropën perëndimore si një fakt të ekspansionit të politikës së jashtme të BRSS dhe vazhdimin e veprimtarisë ndaj revolucionit botëror. SHBA, në përgjigje të kësaj orientohet drejt një politike të kontrollit të BRSS që mbeti politikë e saj deri në vitet 1980;

Përhapja botërore e komunizmit u pa gjithashtu si një prishje e interesave ekonomike të SHBA, p.sh. nevojës për të pasur burime të sigurta të lëndëve të para kryesore, nevoja për të ruajtur tregjet e huaja për prodhimet e SHBA dhe nevojës për të shmangur një tjetër depresion të ngjashëm me atë midis dy luftrave botërore;

Përpjekjet e sovjetikëve për bombën atomike influencuan në imazhet e Shteteve të Bashkuara. SHBA kishin parashikuar se, për të arritur këtë BRSS do t'i duhej jo 5 por 20 vjet.

### **Kutia 5: Prishja e aleancës së kohës së luftës midis BS dhe SHBA e Britanisë, dhe fillimi i Luftës së Ftohtë**

#### **IV. Sekuenca nga ngjarjet kryesore të viteve 1943-1955**

**1943:** Diskutime të tensionuara midis BRSS dhe aleatëve perëndimorë mbi të ardhmen e Polonisë dhe pushtimin e Gjermanisë;

**1944:** 300 000 polakë u vranë nga trupat gjermane gjatë revoltës në Varshavë, ndërsa Ushtria Sovjetike e cila qe në territorin polak nuk bëri asgjë;

**1944-45:** BRSS përjashtohet nga pushtimi i Italisë dhe shpërbërjes së perandorisë së saj.

**Shkurt 1945:** Aleatët bisedojnë në Jaltë. Bie dakort mbi zonat e pushtimit për shpartallimin e Gjermanisë. Bisedimet dominohen nga e ardhmja e Polonisë. Pranohet që ndërkohë duhet të formohen qeveritë në shtetet liberale që do të jenë përfaqësuese të të gjithë elementëve demokratikë të popullsisë;

**Gusht 1945.** Konferenca e Potsdamit. Në zgjedhjet më të fundit Presidenti Truman informon aleatët se tashmë SHBA ka bombën atomike. BRSS kërkon të përfshihej në rregullimin e rajonit të industrializuar të Ruhrit në Gjermani dhe në pushtimin e Japonisë. Të dyja kërkesat u refuzuan nga SHBA. Aleatët perëndimorë kërkuan influencë më të madhe në Evropën Qendrore dhe Lindore. U refuzua nga Stalini.

**1945:** Pas humbjes së Japonisë, Koreja pushtohet nga sovjetikët dhe trupat e SHBA të cilat e ndanë vëndin përgjatë paralelit 38 gradë.

**1945- 48:** Vendosja e kontrollit komunist përmes zgjedhjeve në Evropën Qendrore dhe Lindore;

**1946-49:** Lufta Civile në Greqi midis monarkistëve të mbështetur prej perëndimit dhe komunistëve grekë të mbështetur nga BRSS, Jugosllavia dhe Bullgaria;

**Mars 1946:** Trupat sovjetike akoma qëndrojnë në Persinë veriore (Iran). SHBA ngrënë shqetësimin në OKB. Stalini tërheq trupat;

**Gusht 1946:** Flotat ushtarake sovjetike kërkojnë bazat detare në Ngushticat e Detit të Zi. Turqit parashikojnë dështimin. SHBA dërgojnë anije luftarake të përdorë forcën në qoftë se BRSS këmbëngul;

**Janar 1947:** Qeveritë e Mbretërisë së Bashkuar dhe të SHBA bashkojnë dy zonat e tyre të pushtimit në Gjermani brenda një njësie administrative.

**1946-47:** Krizat ekonomike në pjesën më të madhe të Evropës: ushqime të pakta, miliona refugjatë, papunësi e lartë; protesta politike dhe sociale;

**Mars 1947:** Presidenti i SHBA shpalli doktrinën Truman. Qeveria e SHBA zbaton Planin Marshall për t'u dhënë ndihmë ekonomike shteteve evropiane. Polonia dhe Çekosllovakia



pranojnë. Urdhërohen nga BRSS ta refuzojnë.

(vijon)

### **Kutia 5: Prishja e aleancës së kohës së luftës midis BS, SHBA e Britanisë, dhe fillimi i Luftës së Ftohtë**

**Qershor 1948:** Perëndimi fut një monedhë të re në Gjermaninë perëndimore. Stalini e shikon këtë si një hap më shumë drejt ndarjes së Gjermanisë;

**23 Qershor 1948;** Autoritetet sovjetike bllokojnë të gjitha rrugët dhe linjat hekurudhore drejt Berlinit.

**Korrik 1948:** Aleatët perëndimorë filluan ta ndihmojnë Berlinin nga ajri;

**Prill 1949:** U formua NATO

**Maj 1949:** BRSS heq bllokadën ndaj Berlinit. Formohet në perëndim një shtet i ri - Republika Federale e Gjermanisë;

**1949:** BRSS krijon KNER, (ndihmë ekonomike për vëndet komuniste) si alternativë e Planit Marshall;

**Shtator 1949:** BRSS shpall, se zotëron bombën atomike;

**Tetor 1949:** Formohet në lindje shteti i dytë - Republika Demokratike Gjermane;

**Janar 1950:** Koreja e Veriut pushton Korenë e Jugut. Forcat e OKB (shumica trupa sovjetike) i kthyen ato jashtë kufijve. Pastaj ato përballen me forcat kineze komuniste;

**Qershor 1951:** Nisin negociatat mbi Korenë e Veriut;

**Nëntor 1952:** SHBA shpërthejnë bombën e parë me hidrogjen;

**Gusht 1953:** BRSS shpërthen bombën e tij të parë me hidrogjen;

**1953:** Rivendosen kufijtë e vjetër midis Koresë së Veriut dhe Koresë së Jugut;

**1955:** Gjermania Perëndimore futet në NATO. BS krijon Paktin e Varshavës.

#### **Pyetje të rëndësishme për të debatuar**

- Pse ishte e ardhmja e Polonisë tema qëndrore në bisedimet midis tri Fuqive Aleate në fazën e fundit të luftës ?
- A ishte politika e jashtme e BS gjatë periudhës 1943 - 1955 përkrahëse, apo synoi në dominimin komunist të botës?
- Në ç'përmasa politika e jashtme e SHBA në këtë periudhë ishte e bazuar në kontrollin e Bashkimit Sovjetik dhe në ç'përmasa ishte ajo bazuar në zgjerimin e sferës së saj të influencës?
- Bazuar në informacionin e dhënë këtu si dhe në atë që ju keni lexuar, në ç'mënyrë influencoi personaliteti i figurave kryesore, veçanërisht i Stalinit dhe Trumanit në

## **Kutia 6: Të dhëna burimore origjinale të rritjes së mosbesimit midis ish aleatëve në periudhën e pas luftës**

### **Telegram nga W.Çurçill drejtuar Presidentit Truman 12.5.1945**

Unë gjithmon kam punuar për miqësinë me Rusinë, por si edhe ju, unë ndjem thellësisht i shqetësuar për shkak të keqinterpretimeve të tyre mbi vendimet e Jaltës, qëndrimeve të tyre ndaj Polonisë, influencës së tyre të plotë në Ballkan, përveç Greqisë, vështirësive që ata krijuan në Vienë, kombinimit të Fuqisë Ruse dhe territoreve nën kontrollin apo pushtimin e tyre, ndryshimeve të dhunshme me teknika komuniste në shumë vende, dhe mbi të gjitha fuqisë së tyre për të mbajtur një numër të madh ushtarësh në fushë për një kohë të gjatë. Cila do të jetë gjendja për një apo dy vjet, ndërsa ushtritë britanike dhe amerikane të jenë larguar dhe Rusia mund të mbajë dyqind apo treqind divizione në shërbim aktiv?

### **Justifikimet e Stalinit për politikën e jashtme sovjetike dhënë në mars 1946**

Nuk duhet harruar që Gjermania pushtoi BRSS nëpërmjet Finlandës, Polonisë, Rumanisë, Bullgarisë dhe Hungarisë. Gjermanët mundën të pushtojnë sepse egzistoni në këto vende qeveri agresive ndaj Bashkimit Sovjetik. Si rezultat, Bashkimi Sovjetik kishte humbje jete për një kohë më të madhe se ajo e Britanisë dhe SHBA të marra së bashku. Disa njerëz mund të jenë në gjendje të harrojnë sakrificat e mëdha të popullit sovjetik, por Bashkimi Sovjetik nuk mund t'i harrojë ato. Dhe kështu, ajo çfarë të habit rreth faktit që Bashkimi Sovjetik i shqetësuar për të ardhmen e tij, përpqet të kuptojë se qeveritë besnike të Bashkimit Sovjetik do të egzistojnë në këto vende. Si mundet që dikush, cili nuk ka marrë konsensusin e të gjithëve t'i përshkruajë këto dëshira për paqe të Bashkimit Sovjetik si tendenca ekspansioniste?

### **Më 12.3.1947 Presidenti i SHBA shpalli “Doktrinën Truman” në kongresin e SHBA**

Në këto momente të historisë botërore, pothuajse çdo komb duhet të zgjedhë midis rrugëve alternative të jetës. Një rrugë e jetës mbështetet në dëshirën e shumicës dhe është përcaktuar nga institucionet e pavarura, qeverisë përfaqësuese, zgjedhjeve të lira, garantimit të lirisë individuale, lirisë së fjalës, besimit dhe lirisë nga presioni politik. Rruga e dytë e jetës mbështetet në dëshirën e pakicës, forcërisht e imponuar mbi shumicën. Ajo mbështetet mbi terrorin dhe dhunën, radion dhe shtypin e kontrolluar, zgjedhjeve të përcaktuara dhe shkeljes së lirisë individuale. Unë besoj, ajo që duhet të jetë politikë e SHBA është të mbështesë njerëzit, të cilët i rezistojnë kontrollit të synuar nga pakica e armatosur apo nga presioni i jashtëm. Unë besoj se ne duhet të ndihmojmë njerëzit e lirë të dalin vetë nga fati i tyre.

### **Andrei Zhdanov, përfaqësues i Bashkimit Sovjetik në Konferencën e Kominternit në shtator 1947 goditi politikën e jashtme të SHBA.**

Doktrina Truman dhe Plani Marshall janë të dyja pjesë e një plani amerikan për të skllavëruar Evropën. SHBA kanë filluar një goditje mbi parimin që secili komb ka në dorë fatet e tij. Përkundrazi, BS përpqet për të ruajtur parimin e barazisë dhe pavarësisë së vërtetë midis kombeve ciladoqoftë madhësia e tij. BS do të bëjë çdo përpjekje të sigurojë që Plani Marshall të jetë i destinuar të dështojë. Partitë Komuniste të Francës, Italisë, Britanisë së Madhe dhe vendeve të tjera duhet të luajnë rol në këtë drejtim.

### **Kutia 7: Spirali i rënë i depresionit ekonomik**

Në mes të viteve 20-të radio ishte akoma një ëndërr dhe secili dëshironte ta kishte. Dy inxhinierë elektrikë amerikanë ngritën kompaninë e tyre për të prodhuar radio. Ata morën kredi nga banka për të filluar punën.

Ata ishin shumë të suksesshëm. Ata nuk mundën të prodhonin një sasi të mjaftueshme radiosh në raport me kërkesat. Ata punësuan më tepër punëtorë dhe kishin nevojë për një kapital më të madh për të ndërtuar një fabrikë më të madhe. Ata zgjeruan kredinë e tyre me bankën. Ata gjithashtu shitën aksionet në kompaninë e tyre në Tregun e Qëndrueshëm të Nju Jorkut (Wall Street).

Shumë njerëz i blenë aksionet. Prodhimi i radiove u zgjerua, përfitimet e kompanive u rritën dhe aksionistët po merrnin fitime të mëdha për investimin e tyre. Kompani të tjera të cilat prodhonin radio ecnin gjithashtu shumë mirë.

Pas një farë kohe kompania filloi të kuptojë që shitjet e radiove të reja nuk po ecnin. Shumica e njerëzve mjaftoheshin me një radio. Kompania prodhoi modele të reja për të tërhequr njerëzit për të blerë 2 ose tri radio.

Shitjet u rritën përsëri për pak kohë, por përsëri fiulluan të bien. Kohët po vinin të vështira dhe njerëzit ishin duke blerë gjërat e nevojshme, jo prodhime “luksi”. Kompania shkurtoi sasinë e fuqisë së saj punëtore.

Përfitimet ranë, vlera e aksioneve të kompanisë filloi të bjerë dhe disa aksionerë filluan të shesin aksionet e tyre përpara se ata të humbisnin shumë para. Kjo krijoi panik, më tepër aksionerë filluan të shisnin dhe çmimi i aksioneve binte gjithmonë e më shumë.

Banka, e cila u huazoi pronarëve para për të krijuar firmën tani kërkoi kredinë. Kompania nuk mund të paguante borxhet e saj dhe u shpall e falimentuar. Të gjithë punëtorët ngelën të papunë. Aksionerët, të cilët kishin huazuar paratë për t’i investuar në firma, po ashtu ishin financiarisht të rrënuar.

Tashmë imagjinoni, kjo ndodhi njëkohësisht në mijra kompani gjatë viteve 1928-1931 në SHBA dhe Evropë, të cilat prodhonin të gjitha llojet e produkteve.

**Kutia 8: Skicimi i diagramës së lidhjeve- depresioni ekonomik në vitet 1930-të**





## Kapitulli 4

# QËNDRIME MBI TEMA TË PËRZGJEDHURA

---

Disa kurrikula të historisë për nxënësit e shkollës së mesme u hartuan mbi bazën e një kuadri tematik.<sup>13</sup> Ajo synonte të ishte e adaptuar në përshatje me arsyet e mëposhtme:

- temat, problemet dhe proceset mund të analizohen përmes një numri të kufizuar të “rasteve studimore”, të cilat lejojnë zhvillimin e kërkimit historik në thellësi;
- metoda tematike zhvillon disa shkallë të koherencës së një metode krahasuese në mësimdhënien e historisë. Me fjalë të tjera, përqëndrimi ndaj temave apo problemeve i jep mundësi mësuesit të historisë dhe nxënësit të tij të identifikojnë shembujt e njëjtë apo të ndryshëm më të lexueshëm që mund të jenë të mundur nëse ata trajtohen me një metodë krahasuese mbi një periudhë të plotë;
- ky mund të jetë një kuadër i dobishëm, ku një prej qëllimeve kryesore të kurrikulumit është që historia të përdoret për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë të tashmen. Ai lejon hapësira që mësuesit të kenë kohë për të kaluar nga njëra temë te tjetra kur ai apo ajo merret zakonisht me programe formale kronologjike që shpesh ndahen arbitrarisht në mjaft periudha. Sidoqoftë ai bën të mundur të gjejë përmes shekujve rrënjët e ngjarjeve më të fundit dhe të kuptojë më mirë procesin e vazhdimësisë dhe të ndryshimit;
- ai mund të jetë një kuadër më i mirë për ta përfshirë nxënësin në metodat historike se sa në një vështrim kronologjik formal. Ka më shumë kohë për të përdorur një shumëllojshmëri të burimeve dokumentare, të evidentojnë interpretimet alternative historike, të selekcionojnë, klasifikojnë, strukturojnë si edhe të evidentojnë të dhënat e të zbatojnë konceptet analitike bazë të historianit.

Rëndësia e forcimit të këtij kuadri është që ai të mund të ofrojë një vështrim dinamik të proceseve historike-faktorë të cilët kontribuojnë tek ndryshimi, vazhdimësia dhe tensionet midis tyre, në çdo kohë të dhënë; shembujt e zhvillimeve afat- gjatë të cilat kapërcejnë shpesh arbitrarisht periudhat që janë bazat e vështrimeve kronologjike. Ai ofron thellësi më tepër se sa gjerësi. Kritikët e tij nga ana tjetër, shprehin shqetësimin se kjo metodë nuk mund të kontribuojë plotësisht për të zhvilluar sensin e kohës dhe të perspektivës historike, dhe se ai mund t’i largojë studentët nga një këndvështrim i detajuar i historisë. Ky është kalimi nga një temë në një tjetër pa lidhje logjike. Kjo varet shumë se si mësuesit dhe materialet ndihmëse mësimdhënëse i lidhin temat së bashku për t’u siguruar që ky “vështrim i hollësishëm” të mos ndodhë.

---

<sup>13</sup> Pjesa e parë e këtij kapitulli është trajtuar në një publikim tjetër të autorit. Shih R.Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Council of Europe, Strasbourg, 1995, pp 28-30

Ky manual nuk është i vetmi botim i projektit të Këshillit të Evropës mbi “Të mësuarit dhe mësimdhënien e Historisë së Evropës të shekullit të 20-të”. Ka një numër paketash të materialeve mësimdhënëse të botuara, ku secila prej tyre fokusohet mbi një temë të veçantë historike: nacionalizmin, migrimin, gratë në Evropë, Holokaustin dhe kinemanë në shekullin e 20-të.

Këto paketa nuk japin vetëm materiale burimore, plane mësimi apo sugjerojnë aktivitete të të mësuarit dhe mendime për vlerësimin e të mësuarit mbi këto tema specifike, por ato mund të përdoren nga mësuesit e historisë si shembuj për të zhvilluar vetë qëndrimet e tyre ndaj temave të tjera historike. Në këtë manual unë jam më i përqëndruar së pari, me shpjegimin e asaj se çfarë nxënësi mund të mësojë rreth historisë së shekullit të 20-të përmes studimit të disa prej temave më të rëndësishme dhe, së dyti me gjetjen e mënyrave në të cilën disa prej këtyre temave mund të integrohen në kurrikul të cilat janë planifikuar në çështjet e përzgjedhura për mësimdhënie në një sekuençë të gjerë kronologjike.

Studimi i temave të shekullit të 20-të mund të japë së paku katër kontribute për zhvillimin e kuptimit historik të nxënësit. Së pari, temat ndihmojnë atë të njohi tendencat dhe shembujt nëpër Evropë gjatë shekullit për një problem të dhënë. Si të tilla, temat ndihmojnë nxënësin të studjojë materialet me qëllim që t’i analizojë, krahasojë dhe debatojë ato.

Së dyti, temat përmbajnë shpesh ide të rëndësishme që kanë ndihmuar të formojnë një periudhë të veçantë. Në mënyrë të qartë askush nuk mund të thotë se ka një kuptim të historisë së shekullit si një tërësi pa disa njohuri të ideologjive kryesore të shekullit, si liberalizmi, socializmi, komunizmi, tregu i lirë kapitalist, dhe influenca e tyre mbi ngjarjet e shekullit të 20-të. Megjithatë, ne mund të shikojmë qartë ndikimin e ideve të tjera themelore në sferën ekonomike sociale, dhe kulturele. p.sh. ideja e vetëvendosjes për popujt ka patur një influencë të madhe në tërë shekullin. Ajo ka gjetur vehten në marrëveshjet për paqen dhe politikën e jashtme të disa prej fuqive të mëdha, dhe përbënë themelin e organizatave ndërkombëtare siç është Lidhja e Kombeve dhe Kombet e Bashkuara. Në të njëjtën kohë besimi që ajo është një e drejtë e pakthyeshme për të gjithë njerëzit ka qënë një burim i madh konflikti gjatë shekullit si në Evropë dhe në botë si tërësi. Të tjera ide që kanë ndihmuar për të formuar shekullin kanë përfshirë modernizimin, bashkëpunimin politik dhe ekonomik, idenë që shteti duhet garantojë një nivel bazë të kujdesit për njerëzit e tij, idenë që ka të drejta universale të njeriut që duhen mbrojtur brënda legjislacionit kombëtar dhe të rforcohen po të jetë nevoja nga veprime ndërkombëtare, ideja e progresit e lidhur ngushtë me zhvillimin teknologjik, etj.

Për më tepër, siç ka nënvizuar një historian temat “plotësojnë harmoninë e asaj periudhe”.<sup>14</sup> Ne jemi shumë të familjarizuar me këtë nocion kur merremi me historinë e periudhave të hershme. Krahas paradave të mbretërve, perandorëve, pushtuesve, luftërave dhe konflikteve dinastike, ne gjithashtu studjojmë temat kryesore, siç është feudalizmi, rilindja, reformacioni, Iluminizmi dhe kohëzgjatja e revolucioneve. Temat përmbledhin çdo periudhë. Shekulli i 20-të me sa duket është një periudhë e tillë e ndryshimeve të

<sup>14</sup> Ludmilla Jordanova, *History in practice*, Arnold, Londër, 2000, p.134

mëdha sa që njerëzit përgjegjës për hartimin e programeve dhe kurrikulës ose për shkrimin e teksteve shpesh e përmbledhin shekullin në periudha relativisht të shkurtra dhe përqëndrohen në ngjarjet dhe zhvillimet kryesore brenda këtyre periudhave. Ka akoma një tendencë në të cilën temat që formojnë periudhën për studimin e shekullit të 20-të janë pikërisht ato që fokusohen mbi diversitetin, pasigurinë, natyrën e përkohëshme të strukturave dhe kufijve, shpejtësinë me të cilën mënyrat tradicionale e të bërit të gjërave zhduken.

Së fundi, studimi i temave ndihmon për të qartësuar fokusin mbi të cilin forcat kanë formuar shekullin, diçka që nuk është e pamundur, por sigurisht është më e vështirë për t'u bërë kur koncentrohemi vetëm mbi një linjë kronologjike të temave dhe ngjarjeve.

Kjo ka implikime për atë se si ne mund të përgatisim mësimet dhe aktivitetet e të mësuarit mbi pjesën më të madhe të temave të shekullit të 20-të. Është e nevojshme të gjenden mënyrat për t'u siguruar që studentët kanë mundësi:

- të ilustrojnë ndryshimet kryesore që kanë ndodhur në një periudhë të gjerë kohore;
- të vëzhgojnë sa të përgjithshme ishin këto tendenca ose sa të veçanta janë ato në vende apo rajone të caktuara;
- të identifikojnë shembujt dhe fenomene e të njohin llojet e ndryshme (p.sh. të lëvizjeve kombëtare, migrimëve, bashkëpunimit politik etj.);
- të zbulojnë faktorët dhe kushtet politike, sociale, ekonomike dhe kulturore që krijuan këto tendenca dhe shembuj;
- të shqyrtojnë pasojat direkte dhe indirekte në jetën e njerëzve;
- të shqyrtojnë si ndryshuan përfytyrimet dhe opinionet e njerëzve mbi këto fenomene gjatë kësaj kohe dhe të zbulojnë çfarë tema na tregon rreth jetës në shekullin e 20-të.

P.sh. marrim një temë që duket të jetë veçanërisht e ngjashme me studimin e historisë bashkëkohore evropiane apo me çështjen më të fundit – nacionalizmin. Në çerekun e fundit të shekullit të 20-të, nacionalizmi dhe çështjet lidhur me identitetin kombëtar u rishfaqën me një shumëllojshmëri formash.

Së pari, brenda disa rajoneve të Evropës Perëndimore pati një rilindje kulturore (në gjuhë, muzikë, letërsi, tradita dhe trashëgimi) tek kombet dhe popujt e vegjël, të cilët u integruan për një kohë të gjatë në komb – shtetet më të mëdha, siç është Franca, Spanja, Mbretëria e Bashkuar dhe Italia. Në shumicën e rasteve lëvizjet kulturore përbënin bazën e lëvizjeve politike duke kërkuar nivele të autonomisë dhe vetëqeverisjes politike. Në pak raste këto lëvizje politike kanë qënë pluraliste duke reflektuar të tërë spektrin e pozicionimeve dhe ideologjive politike. Ngandonjëherë u bë veçanërisht e domosdoshme lindja e partive nacionaliste, siç është Plaid Cymru në Uells dhe Partia Kombëtare



skoceze në Skoci. Zakonisht këto kanë synuar të mbrojnë nacionalizmin qytetar se sa atë etnik, ku qytetaria në një shtet të ri e të pavarur është çështje e vendqëndrimit dhe e mbështetjes, se sa e origjinës dhe linjës së gjakut; shpesh ato pasqyrojnë faktin që këto kombe synojnë të jenë ndarë si etnikisht, ashtu dhe nga gjuha e besimi. Në disa raste lëvizjet politike u ndanë në ato grupime që sillnin autonominë përmes veprimit politik dhe në ato raste si ETA në krahinën Baske ose IRA në Irlandën Veriore, që kanë zgjedhur veprimet direkte dhe të dhunshme.

Së dyti, ne kemi parë gjithashtu lindjen e partive dhe organizatave nacionaliste në disa shtete të Evropës Perëndimore duke përfshirë Austrinë, Belgjikën, Francën, Gjermaninë, Italinë dhe Mbretërinë e Bashkuar që u përpoqën të mobilizojnë qëndrimet raciste dhe ksenofobike brënda popullsisë si reagim ndaj fluksit të punëtorëve migrantë, refugjatëve dhe imigrantëve nga ish - kolonitë.

Së treti, në disa ish - koloni evropiane të Afrikës Veriore dhe në Lindjen e Mesme ne kemi parë që nga 1945-sa shfaqjen e një sërë situatash komplekse të identiteteve të shumëllojshme ku, sipas shkaqeve dhe rrethanave, udhëheqësit politikë kanë apeluar ndaj identiteteve të ndryshme me qëllim që të mobilizonin njerëzit, p.sh nacionalizmin etnik, ateizmin, nacionalizmin qytetar, Islam, pan-Arabizmin ose pan- Afrikanizmin.

Së katërti, manifestimi i nacionalizmit të vonshëm të shekullit të 20-të mund të gjendet në shumë prej ish - shteteve komuniste të Evropës Qendrore dhe Lindore. Vëzhguesit perëndimorë shpejt gjetën që, konceptet e nacionalizmit që ata synuan të zbatojnë në zhvillimet dhe lëvizjet sociale të shekullit 20-të në Perëndim, nuk arritën lehtë të gatuanin kompleksin etno-politik që ekzistoi në Evropën Lindore, ku format e ndjenjave antagonistike të nacionalizmit mund të konkurronin për mbështetje masive brenda të njëjtit territor. Ky është një nacionalizëm qytetar ose nacionalizëm i kombëtarizuar për të bashkuar njerëzit që jetojnë brenda një territori të dhënë në mbështetje të tyre për një regjim të ri e të pavarur demokratik, shpesh konkuroes, nga njëra anë, me një formë të nacionalizmit që i ka rrënjët e tij në pakënaqësitë e atyre të cilët humbën drejtimin ose vlerësimin e ndryshimit politik, dhe nga ana tjetër, me një shumëllojshmëri të nacionalizmave etnike që i kishin rrënjët e tyre në aspiratat dhe mbështetjen e minoriteteve kombëtare, gjuhësore dhe fetare të cilat jetonin në atë territor.

Në qoftë se një prej objektivave të historisë shkollore është të ndihmojë të rinjtë të kuptojnë të tashmen, atëherë një rast i fortë mund të trajtohet për të sugjeruar që një studim i nacionalizmave të vonuar evropian të shekullit të 20-të duhet të jetë një element i rëndësishëm i kurrikulumit bashkëkohor të historisë. Sidoqoftë, ai gjithashtu mund të jetë i rëndësishëm për të gjetur mënyra ndihmëse që nxënësit të kuptojnë:

- kompleksitetin e situatës (nëse ata janë duke shqyrtuar rishfaqjen e nacionalizmit në Evropën Perëndimore ose Lindore);
- format e kundërta që nacionalizmi i vonuar i shekullit të 20-të mori si përgjigje nga rrethanat dhe drejtimit lokale;

- bazat e kërkesës që këto lëvizje të ndryshme nacionaliste kanë për pjesë të veçanta të popullsisë;
- faktorët kryesorë social dhe politik që kanë krijuar kushtet në të cilat lëvizjet nacionaliste mund të arrijnë mbështetjen.

Pajisja e nxënësve me një përshkrim të detajuar të zhvillimit të ngjarjeve (p.sh nga vdekja e Titos në 1981 drejt situatave të tanishme në territoret e ish-Jugosllavisë) mund të jetë e nevojshme, por nuk është e mjaftueshme, në qoftë se ata kërkojnë të kuptojnë çfarë ka ndodhur atje. Kjo kërkon analizën po aq sa dhe përshkrimin. Konceptet siç është nacionalizmi (ose revolucioni, demokracia, zhvillimi ekonomik, etj.) janë shembuj analitikë të fuqishëm. Ato na ndihmojnë për të identifikuar llojet e informacionit që na duhet për të gjetur dhe organizuar njëherësh të dhënat që kemi për të, si edhe për të konkluduar dhe testuar kufizimet e përgjithësimeve tona. Sidoqoftë, për ta bërë atë na nevojitet të bëjmë krahasime. Duhet të krahasojmë në kohë dhe në hapësirë (përmbledhjet më të hershme i referohen dimensionit vertikal dhe horizontal). Në Evropën perëndimore idetë e njerzve rreth nacionalizmit u ndikuan fuqishëm nga manifestimi i fashizmit dhe socializmit kombëtar gjatë viteve midis dy luftërave botërore. Ndërsa disa aspekte të këtij konceptimi të veçantë mund të shkaktojnë, p.sh. konflikte etnike dhe “spastrim etnik”, ai në mënyrë të qartë nuk mund të na ndihmojë ne të kuptojmë aspektet e tjera të zhvillimeve që tashmë kanë zënë vënd në pjesën më të madhe të Evropës Lindore.

Si të inkurajojmë këtë lloj të analize krahasuese kur koha është e kufizuar dhe mësuesi i historisë është i detyruar nga kërkesat e një programi i cili është i ngjeshur dhe i strukturuar në formën e një përmbledhje kronologjike? Për të qënë rezultativ, së paku mësuesit i nevojitet të jetë i mirinformuar mbi historinë evropiane dhe botërore me qëllim që të jetë i aftë të prezantojë disa materiale krahasuese në diskutimet rreth ngjarjeve dhe zhvillimeve të veçanta. P.sh. Çfarë ndodhi në vendin X që kishte ngjashmëri me çfarë po ndodhte gjithashtu në të njëjtën kohë në vëndet Y dhe Z, por që kishin gjithashtu edhe disa diferenca të rëndësishme. Ose: megjithse lëvizja nacionaliste që u shfaq në vëndin X në 1992 prodhoi një ngjashmëri sipërfaqësore me lëvizjen nacionaliste që kishte lindur në këtë vënd në 1936-ën, presioni dhe forcat që e krijuan atë ishin shumë të ndryshme nga ato të viteve 1930-të.

Një metodë tjetër më sistematike mund të nxiste angazhimin e nxënësve për të bërë vetë krahasimet. Gjatë periudhës së një apo ndoshta dy viteve të shkollimit të mesëm shumica e nxënësve do të kenë hasur një numër të madh shembujsh të formave të ndryshme të nacionalizmit. (Lista në **Kutinë 1** më poshtë përfshin ato që janë trajtuar në shumë programe dhe tekste të përdorura në shkollat e mesme evropiane). Ne nuk mund të parashikojmë që nxënësit në një periudhë të zgjeruar të studimit siç është kjo, do të jenë gjithmonë të aftë të bëjnë vetë këto krahasime. Nevojitet më parë t'i inkurajojmë ata të kërkojnë dhe të gjejnë përgjigjet e pyetjeve krahasuese në leximin e tyre (p.sh. t'i inkurajojmë ata të lexojnë përsëri pjesët e ngjashme në tekstet e tyre mbi manifestimet më të hershme të nacionalizmit në nivelet kombëtare ose evropiane), në projekte individuale apo në grup dhe në ushtrimet vlerësuese.

Në qoftë se nacionalizmi është një temë dhe një koncept i përgjithshëm për secilin (historian, mësues ose nxënës shkolle) që është duke studjuar shekullin e 20-të, atëherë ai duhet zbatuar në një mënyrë kuptimplote. Për më tepër, është gjithashtu e rëndësishme të kërkojmë që të përpqemi të përshkruajmë dhe të shpjegojmë shfaqjen dhe synimet e një lëvizjeje të caktuar nacionaliste në një kohë të caktuar dhe pastaj të zbulojmë pasojat dhe domethënien e saj historike. Ç’lloj lëvizjeje nacionaliste ishte ajo? ose: në ç’drejtim ajo ishte një lëvizjeje nacionaliste? A ishte përpjekur ajo të bashkonte një komb apo minoritete të ndryshme? A ishte përpjekur ajo të siguronte mbështetje për pavarësi politike të një kombi ose populli të panjohur ? A qe përpjekur ajo të mobilizonte një komb për luftë? A ishte përpjekur ajo të shtypte një minoritet dhe ta fajësonte atë për problemet me të cilat kombi përballlej?

Një tjetër mundësi është t’u kërkojë nxënësve të rishikojnë nocione të ndryshme të nacionalizmit në një periudhë të zgjeruar kohe. Më parë, kur kërkoheshin mënyra për të ndihmuar nxënësit që të zhvillonin një përmbledhje, ka qënë sugjeruar që kur ata të vinin drejt fundit të një periudhe apo shekulli ishte e nevojshme të nxiteshin që të evidentonin ndryshimet kryesore që kishin zënë vend në një periudhë ose shekull në tërësi. Shkalla kohore më e gjatë dhe më e pëlqyeshme për një aktivitet të tillë është që ky proces të fokusohet në shembujt dhe tendencat kryesore që janë reflektuar në tema të tilla si nacionalizmi, demokracia, zhvillimi ekonomik, bashkëpunimi politik, zhvillimi teknologjik.

## **Kutia 1: Tipet e lëvizjes nacionaliste 1800-2000**

Rritja vihet re në fund të shekullit të 18-të dhe fillim të shekullit 19-të në shtetet-komb siç, është Anglia, Franca Hollanda, dhe SHBA mbi nevojën për të formuar një drejtim të identitetit kombëtar ku mbështetja e shtetit merr përparësi mbi mbështetjet e tjera.

Vala e rebelimeve revolucionare që ndodhi në shumë vende të Evropës Qendrore dhe Perëndimore në v.1848, luajti një rol kaq të rëndësishëm, sidomos në territoret e Perandorisë Habsburge, ku lëvizjet nacionaliste liberale u iniciuan kryesisht nga elita intelektuale.

“Nacionalizimi” ose unifikimi i nacionalizmit që u shfaq në Itali dhe Gjermani, në kohën e bashkimit në vitet 1860-të që është përshkruar më mirë nga Massimo d’Azeglio në mbledhjen e parë të parlamentit të mbretërisë së re të bashkuar italiane: “Ne e kemi bërë Italinë, tashmë ne duhet të bëjmë italianët”<sup>15</sup>

Standartizimi i gjuhës, përdorimi i ikonografisë e simboleve dhe formimi i identitetit kombëtar përmes edukimit masiv në shtetet e modernizuara në fund të shek. 19-të dhe fillim të shek.20-të .

Kohëzgjatja e shkurtër e lëvizjes nacionaliste që u shfaq në fund të Luftës së Madhe, kur perandoritë e vjetra të Evropës Qendrore dhe Lindore u thyen nga vendosja e paqes e Revolucionit Rus dhe u krijuan një numër shtetesh të reja.

Fashizmi dhe socializmi kombëtar respektivisht në Itali e Gjermani dhe shfaqja më vonë e lëvizjeve nacionaliste autoritare kudo në Evropë gjatë kohës midis dy luftrave botërore.

Rritja e formave të shumëllojshme të nacionalizmit liberacionist në kolonitë, në vitet 1920 dhe 1930 –të dhe përsëri në periudhën midis viteve 1945 e fundit të viteve 1960-të.

Shfaqja e lëvizjeve neo-nacionaliste në disa shtete të Evropës perëndimore që pasqyruan rritjen e kërkesës për disa shkallë të autonomisë politike për kombet e vegjël që nuk kanë marrë qytetarinë dhe minoritetet gjuhësore.

Shtimi i partive nacionaliste të krahut të djathtë ekstremist që përpiqeshin të shfrytëzonin frikën, zhgënjimet dhe rritjen e pakënaqësisë në disa segmente të popullsisë së shkatërruar nga depresioni ekonomik, kriza në të cilën gjendej shteti dhe antipatia kundrejt komuniteteve imigrante.

Shfaqja e lëvizjeve nacionaliste në shtetet post-komuniste të Evropës Qendrore dhe Lindore.

---

<sup>15</sup> Cituar nga Eric Hobsbawm në *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge University Press, 1990, p.44.

Shumë prej asaj që u tha këtu rreth nacionalizmit si një temë historike mund të trajtohet gjithashtu në një çështje si lëvizjet e popullsisë. Së pari, ngjarjet më të fundit dhe kalimi i zhvillimeve në pjesët e Evropës Qëndrore e kanë bërë migrimin në forma të shumëllojshme bashkëkohore një çështje të “nxehhtë” në shumë vende evropiane. Së dyti, është krejt e zakonshme të trajtohen në programe dhe tekste migrimet e shumëllojshme që ndodhën në shekullin e 20-të si çështje të ndara, se sa lëvizja e popullsisë që është një prej tipareve të përcaktuara të shekullit të 20-të të trajtohet si një temë kryesore. Biles dhe në një situatë ku mundësia është e kufizuar mund të ndodh që ende të krijohen hapësira për nxënësit që të shqyrtojnë temën e migrimit dhe të gjejnë jo vetëm nga ku njerëzit kanë migruar, sa kanë migruar dhe drejt cilave vende, por gjithashtu të analizojnë dinamikat brenda shoqërive që çuan në rritjen apo kufizimin e migrimit.

Në mënyrë të ngjashme, është pothuajse e mundur të shqyrtohen rastet e veçanta të migrimit të refugjatëve politikë duke u mbështetur brënda një kapitulli kryesorë se sa brenda një teme të kornizës kurrikulare. Mund të jetë debatuar, p.sh. që udhëtimi i çifutëve evropiano-lindor dhe revolucionarëve politikë e aktivistëve nga Perandoria Cariste dhe pjesëve të tjera të Evropës Lindore, midis 1890 dhe 1917–ës ishte parë kryesisht si rezultat i shtypjeve dhe tensioneve brenda këtyre shoqërive të veçanta në atë kohë, dhe nuk ishte parë si veprim i forcave kryesore në Evropë si tërësi. Në të njëjtën mënyrë, problemi i madh i refugjatëve shkaktuar nga rrethanat e luftimeve ballkanike mund të shqyrtohet si një fenomen i asaj periudhe dhe influksi i punëtorëve migrantë nga periferia jugore dhe kufijtë e Evropës dhe prej ish kolonive mund të shqyrtohet thjesht si një fenomen i 30 viteve të rritjes ekonomike në Evropën Perëndimore nga 1945 deri 1975.

Sidoqoftë, ndërsa këto raste të shumtë të lëvizjes së popullsisë në Evropën e shek.20-të mund të jenë shqyrtuar të izoluar ku përfshijnë periudha ose dekada të veçanta, pasojat e tyre sociale, politike, ekonomike për Evropën kanë qënë me afat kohor të gjatë. Në të vërtetë disa prej tyre kanë akoma ndikim. Një rast i mirë mund të përdoret për të gjetur kohë, biles edhe në përmbajtjet më të pasura të çështjeve bazë të kurrikulumit për t'i dhënë një hapësirë nxënësve të shqyrtojnë ndikimet afatgjata që këto valë të njëpasnjëshme të migracionit kanë patur mbi rajone të ndryshme të Evropës.

Ka së fundi, një formë të lëvizjes së popullsisë që është parë mbi një periudhë të gjerë kohore sepse ajo është diakronike ose në zhvillim. Kjo është lëvizje e brendshme e popullsisë nga zonat rurale drejt zonave urbane që ka zënë vend në raporte që variojnë pothuajse në çdo vend të Evropës. Ndikimi i këtij procesi mbi jetën e njerzve (ndryshime rrënjësore në jetën e familjes, praktikat e punës, politikat, mjerimi, diferencat e mëdha midis qendrës dhe kufijve gjeografike brenda vendeve dhe në Evropë,) do të thotë që kjo është një ngjashmëri, çështje “jete” për shumicën e nxënësve që studjojnë historinë e shek.20-të: një çështje që mund të duket shumë më tepër reale për ta se sa një luftë që ka filluar mbi 60 vjet më parë ose një traktat ndërkombëtar i nënshkruar 40 vjet më parë.

Në qoftë se ka hapësirë brenda kornizës kurrikulare për të përcaktuar disa tema të shek.20-të në detaje, atëherë unë do të sugjeroja që migrimi është një prej atyre temave (si teknologjia, demokracitë përfaqësuese ose zhvillimet në kulturën masive) e cila

integron vehten tek një metodë që përdor metaforën e valëve për të përshkruar drejtimet dhe shembujt në një periudhë të gjerë kohore (shih **Kutinë 3** në fund të kapitullit). Për t'i dhënë kuptim nocionit “valë”, nxënësve do t'u nevojitet të njohin tipet e shumta të migrimit që kanë qënë karakteristike për shek.20-të:

- migrimi ekonomik transoqeanik;
- migrimi ekonomik brenda Evropës;
- refugjatët politikë;
- migrimi i detyruar i grupeve dhe komuniteteve (p.sh.brenda Bashkimit Sovjetik gjatë kohës së Stalinit);
- migrimi nga zonat rurale drejt atyre urbane;
- imigrimi nga ish - kolonitë drejt shteteve evropiane ekonomikisht më të zhvilluara.<sup>16</sup>

Ata mund të kenë nevojë gjithashtu të kuptojnë që këto tipe të ndryshme të lëvizjes së popullsisë ndodhën si përgjigje ndaj faktorëve dhe rrethanave të ndryshme dhe që pasojat politike, sociale dhe ekonomike ishin të ndryshme.

Metoda e sugjeruar këtu është e tillë që ndihmon nxënësin të ilustrojë lëvizjen e popullsisë gjatë shekullit, të analizojë forcat që kontrollojnë fluksin e migrimit dhe të shqyrtojnë pasojat sociale, politike, ekonomike për Evropën në tërësi dhe për vendin e vetë nxënësit, rajonit ose lokalitetit në veçanti (Shih **Kutinë 2** më poshtë).

---

<sup>16</sup> Për një diskutim më të zgjeruar të tipeve të migracionit në shek.20-të i cili gjithashtu përfshin disa ide të dobishme mbi metodat e mësimdhënies, shih raportin e Danielle Leclerc's, “ Migration flows in 20<sup>th</sup> Century Europe and their impact on school life”, Doc. Decs/edu/inset/donau (98), Council of Europe.

## **Kutia 2: Dinamika e lëvizjes së migrantëve ekonomikë në Evropën e shekullit të 20-të**

Mbipopullimi dhe varfëria në rajonet dhe zonat rurale me ekonomi të dobët i shtyu njerzit të mendojnë për emigrimin ose migrimin drejt zonave urbane.

Rritja ekonomike në rajone ose vende të tjera udhëhoqi kërkesën për zgjerimin e tregut të punës.

Mundësitë për punë dhe për një jetë më të mirë në rajonet dhe shtetet ekonomikisht të zhvilluara, shpesh e kombinuar me iniciativat zyrtare për migrim, shtyu migrantët ekonomikë.

Fluksi i migrimit u rrit deri në dhënien e barazive të punës ose nevojave të kërkuara për të.

Vendet ose rajonet që kanë qënë tërheqëse për migrantët ekonomikë përcaktuan kuotat e imigrantëve dhe kufizime të tjera.

*P.S. (B) gjatë depresionit ekonomik shumica e punëtorëve me të fundit migrantë janë paragjykuar shpesh si “shkaktarë” të papunësisë dhe vuajtjes ekonomike.*

Sidoqoftë, ashtu siç e kemi përmendur më parë në këtë kapitull, disa tema janë relativisht abstrakte e komplekse dhe mjaft të rëndësishme për t'u trajtuar. Studimi i fluksit të migracionit, p.sh. mund të jetë reduktuar i gjithi lehtë në tabela dhe harta statistikore me shumë radhë në to. Prandaj është e rëndësishme që me nxënësit e shkollave të mesme të gjejmë mënyrën sa më të përshtatshme për t'i prezantuar ato. Kjo mund të përfshijë shqyrtimin e:

- përvojave të para të ndeshura të emigrantëve kur kalojnë Atlantikun ose vitin e tyre të parë në vendin e ri;
- mënyrave të para të ndeshura të jetës pasi ata kanë lëvizur nga fshati drejt qytetit ose prej punës në fermë në punën e fabrikës;
- përvojave të para të ndeshura të emigrantëve kur ata për herë të parë arritën në Evropë;
- një projekti mbi historinë gojore për të seleksionuar informacionin mbi ndryshimet e popullsisë që kanë ndodhur në një komunitet të caktuar. Kjo mund të jetë një çështje tepër e ndjeshme dhe kërkon një planifikim të kujdesshëm nga mësuesit. Në disa situata, p.sh. ku ka tensione sociale brenda komunitetit midis njerzve të lindur në komunitet dhe atyre që janë vendosur më vonë, do të qe më mirë të shmanget një

projekt i tillë ose të merremi me emigracionin nga komuniteti se sa me imigrimin brenda tij (shih kapitullin mbi historinë gojore);

- një material i shkruar për një dokumentar televiziv p.sh mbi situatën e refugjatëve politikë në Kosovë, ose mbi qëndrimet zyrtare ndaj migrantëve ekonomikë në një shtet perëndimor evropian;
- një kritikë për një dokumentar televiziv mbi një nga këto çështje (për disa ide shih kapitullin mbi televizionin si një burim për mësimdhënien e historisë);
- analizës së filmave vizatimor prodhuar gjatë një periudhe të nivelit të lartë të migrimit brenda Evropës.

Aktivitetet të tilla të mësimi dhe mësimdhënies japin motive paraprake të dobishme mbi një temë të vështirë duke “humanizuar” çështjet, që trajtojnë në nivel të lartë eksperiencat humane dhe pasojat sociale të të qënurit viktimë të luftës, represionit politik, persekutimit ose rënies ekonomike. Ato gjithashtu i japin nxënësit të dhëna parësore dhe dytësore kundër të cilave ai mund të “testojë” çdo përgjithësim të nxjerrë nga shqyrtimi i tendencave dhe shembujve kryesorë.

Disa tema janë diakronike. Ja përse është e mundur të njohin një shembull zhvillimi mbi një periudhë të gjerë kohore. Një shembull i mirë këtu mund të jetë tema e teknologjisë në shekullin e 20-të. Gjithashtu metafora e “valëve” funksionon mirë për të përshkruar tendencat dhe shembujt. Në këtë rast ndryshimet e veçanta teknologjike që kanë ndodhur, ndoshta mund të jenë variuese, por dinamikat e proceseve të ndryshimit zhvillues duhet të jenë shumë të ngjashëm. P.sh:

- dolën teknologjitë dhe teknikat e reja;
- ato filluan të zbatohen;
- kjo krijoi tregjet e reja dhe rritje të shpejtë;
- u përdorën aplikime të reja për teknologjinë;
- kapaciteti për aplikimet e reja u bë i vështirë;
- eventualisht gjendet tregu i plotësuar;
- hapat e rritjes qenë të ngadalshme;
- filloi një tjetër valë e zhvillimit teknologjik.



Natyra diakronike e temës ka disa implikime rreth mënyrës se si ajo mund të trajtohet në klasë. Së pari, nuk është një temë e cila mund të fiksohet lehtë në kufijtë artificialë të vendosur nga kurrikulat e historisë që u hartuan mbi periudhat. Nuk ka shumë për të fituar (dhe shumë për të humbur në konceptet e të kuptuarit të nxënësve për temën) nëqoftëse studimi i teknologjisë duhet të fillojë në 1900 pikërisht sepse nxënësit janë tashmë duke studjuar shekullin e 20-të.

Së dyti idea e vetëndryshimit të saj kërkon që ajo të jetë e njohur më parë. Në ç' drejtim është bërë ndryshimi teknologjik në atë revolucionar apo evolucionar? Disa tekste dhe referenca të librave e prezantojnë shekullin e 20-të si një periudhë e cila dëshmoi një revolucion në jetën e njerzve të thjeshtë. Të dhënat që ato japin me sa duket mbrojnë këtë ide: ndryshimet në atë që njerëzit prisnin në jetë shihen në përmirësimet e kujdesit shëndetësor dhe sanitar; ndryshime të mëdha në standartet e kushteve të jetesës dhe të cilësisë së jetës për shumë njerëz (veçanërisht të atyre të vendeve më të zhvilluara ekonomike), ndryshime të mëdha në tokë, det, në transportin ajror, telekomunikacion, automatizim, kohë e hapësirë, etj. Nga ana tjetër shumica e ndryshimeve të cilat zunë vend duhet të kenë qenë evolucionare se sa revolucionare. Shumë novacione teknologjike kanë qënë përfituese. Shpikësit e automobil, televizionit, kameras dhe telefonit do të jenë frymëzuar nga zhvillimet moderne, por ata akoma mund të shohin shumë prej elementëve bazë të ndërhyrjeve të tyre në prodhimin e tanishëm.

Së treti, ndryshimi teknologjik nuk ndodh në një vakuum. Ai ka pasoja ekonomike dhe sociale, por gjithashtu zgjerimi të cilat teknologjitë e reja janë mbështetur dhe zhvilluar plotësisht varet në një shkallë të madhe nga ndryshimet e tjera që ekzistojnë në mënyrë të vazhdueshme në shoqëri.: futja e arsimit publik dhe trajnimit profesional, dalja masive e literaturës, organizimi i praktikave të punës dhe punësimit, urbanizimi etj. Zhvillimet teknologjike sidoqoftë kanë nevojë të mbështeten në kontekstin e tyre politik, ekonomik dhe social dhe duhet të zbulohen marrëdhëniet midis katër dimensioneve.

Tema e fundit që unë dëshiroj të ngre këtu është - gruaja në Evropën e shekullit të 20-të. Ka shumë arsye për këtë. Së pari, përvojat historike të grave kanë qënë shqyrtuar për një kohë të gjatë në shumë programe dhe tekste shkollore (dhe në të vërtetë në shumë tekste akademike të historisë). Shpesh periudha është kufizuar në pak referenca si e drejta për të mbrojtur votën, tek gratë e famshme të kohës moderne dhe tek kontributi i tyre në përballimin e luftës në v.1914-1918 dhe 1939-1945 –së.

Së dyti, megjithëse disa vende e kanë trajtuar historinë e grave - një kërkesë legale brenda kurrikulës shkollore, në shumë vende evropiane ka një mungesë të dukshme të burimeve të mira mbi historinë e grave të hartuara veçanërisht për përdorim në klasat e shkollës së mesme. Krahasuar me çdo shekull tjetër kjo është qesharake sepse ka materiale burimore të mira parësore dhe dytësore mbi jetën e grave në shekullin e 20-të që presin të përdoren nga historianët dhe mësuesit e historisë: biografite, ditaret, testamentet, historia gojore, materialet audiovizuale, dokumente, statistika dhe fotografi.

Së treti, një mësimdhënie e shkëlqyer lidhur me këtë temë është bërë nga Ruth Tudor, e cila solli një trajtim të ri në metodën e saj ndaj mësimdhënies së historisë së grave me nxënësit e shkollave të mesme.<sup>17</sup>

Së fundi, kjo është një temë, që për nga rëndësia e kuptimit të saj, nuk është krejtësisht një temë. Të prezantosh historinë e grave si një çështje ose një temë do të thotë të pranosh riskun e kufizimit të saj. Do të ishte më mirë të konsiderohej mendimi për përvojën historike të grave si një dimension i të gjithë mësimdhënies së historisë që duhet të jetë integruar plotësisht në kurrikulumin e historisë në tërësi. Sidoqoftë, ndryshimi në kurrikulum, tekste dhe mësimdhënie në klasë i kësaj përmase kërkon kohë. Në brendësi kërkohej të ndërmerren disa hapa praktike për të filluar procesin e përmirësimit të balancës.

Diku, Ruth Tudor ka debatuar për “një zhvendosje të studimit publik shpesh politik, dominues në histori, në atë privat dhe, që na ka dhënë natyrën sunduese të meshkujve ndaj pronës publike në Evropë; një ndryshim i tillë është i domosdoshëm, nëse historia e grave do të mësohej”. Kjo plotëson thirrjen për një raport më të mirë në mësimdhënien e historisë së shekullit të 20-të midis dimensioneve politike, ekonomike, sociale dhe kulturore. Në lidhje me mësimdhënien e saj ajo vazhdon të sugjerojë mënyra në të cilat historia e grave mund të integrohet në pesë fusha tematike kryesore:

- puna (përfshin jetën ekonomike, prodhuese, arsimore, trajnimin);
- familja (përfshin mëmësinë, riprodhimin dhe tëkonsumuarit);
- jeta politike (përfshin vuajtjet, politikat lokale, politikat kombëtare, përfaqësimin, të drejtat dhe përgjegjësitë dhe aktivizimin);
- jeta kulturore (përfshin seksualitetin, identitetin gjinor, vet - shprehimin, artin, letërsinë, muzikën, besimin dhe moralin);
- lufta dhe konflikti (përfshin rezistencën, mbijetesën, Holokaustin, luftën dhe punën, luftën dhe familjen);

Lidhja gjithashtu përmban aktivitete të të mësuarit dhe burime materiale që mund të jenë integruar në të pesë fushat tematike.

Ky qëndrim i propozuar ndaj historisë së grave, me theksin e tij në atë privat po aq sa dhe publik ka dy vështirësi pedagogjike të veçanta. Së pari, mësuesit kanë nevojë të gjejnë një shumëllojshmëri burimesh (shumica prej tyre u përzgjedhën nga lokaliteti), duke përfshirë letrat, ditaret, fotografitë, dokumente nga arkivi dhe mbi të gjitha kujtimet e njerzve; dhe nxënësit kanë nevojë të mësojnë si të analizojnë dhe interpretojnë këto lloj

---

<sup>17</sup> Ruth Tudor, *Teaching 20<sup>th</sup> century women's history: a classroom approach*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000

materialesh burimore (për rekomandime shih pjesën e dytë të këtij manuali). Së dyti, mësuesit kanë nevojë të shqyrtojnë mënyrat e prezantimit të perspektivave të shumta në qëndrimin e tyre ndaj historisë së grave. Megjithëse është një çështje e trajtuar, shpesh harrohet në tekstet shkollore, se gratë nuk janë një grup unik; ato vijnë nga klasa të ndryshme ekonomike, etni të ndryshme, grupe fetare e kulturore dhe gjenerata të ndryshme. Frika për ta pranuar këtë në mësimdhënien tonë thjesht ringjall tendencën kundrejt kufizimit të historisë së grave.

Së fundi, a ka një opsion minimal për të marrë parasysh që shumë mësues të historisë të ballafaquar me programe dhe kurrikula tejet të mbingarkuara dhe që mund të jenë të sforcuar në terma të hapësirës ndaj të cilave ata kanë futur tema dhe çështje? A ka një aktivitet të të mësuarit që mund, së paku të ndihmojë nxënësit të vlerësojnë shekullin e 20-të nga përvoja jetësore e grave? Në fillim të këtij kapitulli u debatua që nxënësit kanë nevojë të ndihmohen për të zhvilluar një përgjithësim të historisë së Evropës së shekullit të 20-të dhe një mënyrë e të bërit të kësaj është t'u japësh mundësi atyre në fund të çështjeve, periudhave dhe për më tepër mbulimin e shekullit si tërësi; të vlerësojnë “problemet e mëdha” lidhur me ndryshimet që zunë vend gjatë shekullit. Në këtë mënyrë u debatua që ka dy “probleme të mëdha” të lidhura të cilat ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë një përmbledhje të historisë së grave në shekullin e fundit:

- Së pari, si ka ndryshuar statusi i grave gjatë shekullit dhe sa këto ndryshime qenë universale ose lidhur me rajone të veçanta të Evropës ose përkundrejt kategorive sociale të grave?
- Së dyti, në ç'mënyrë gratë fituan pozitë më të madhe në jetën e tyre gjatë shekullit 20-të dhe sa këto ndryshime u bënë universale?

Në qëndrimin ndaj këtyre dy pyetjeve Ruth Tudor rekomandon një metodë kërkimore bazë që fokusohet mbi ndryshimin gjatë shekullit ose midis dy periudhave të veçanta apo midis tri apo katër dekadave; mundësia e të qenit i pavarur mbi moshën, aftësi dhe të mësuar prioritar i nxënësve (shih pjesën mbi “Vështrim i përgjithshëm – gruaja dhe ndryshimi”). Duke punuar në grupe të vogla dhe duke përdorur një grup materialesh burimore, nxënësit mund të hulumtojnë në aspekte të ndryshme të shekullit. Ajo sugjeron që fushat e mundshme për vëzhgim mund të përfshijnë ngjarjet ndërkombëtare, punën, teknologjinë, kohën e lirë, politikat kombëtare, demografinë dhe migracionin, jetën familjare, shëndetësinë, arsimin, etj. Pasi secili grup prezanton gjetjet e tij, atëherë nxënësve mund t'u kërkohet të vlerësojnë rëndësinë e ndryshimeve lidhur me:

- Si u përmirësua në përgjithësi statusi i grave?
- Si përfituan gratë nga ndryshimet?
- A pati disavantazhe për gratë?
- Cilat kategori të grave përfituan dhe cilat jo?

## Epilog

Qëllimi i këtij kapitulli nuk ishte të rekomandonte një listë të veçantë të çështjeve dhe temave për t'u përfshirë në gjithë kurrikulën e historisë të nivelit të mesëm. Si çdo njeri me një interes të veçantë në historinë moderne evropiane, unë do të mirëprisja sigurisht një vëmëndje të madhe të dimensionit evropian në kurrikulën shkollore, nëse kjo mund të realizohet në kurse që janë përqëndruar kryesisht në historinë kombëtare ose brenda kurseve të historisë botërore duke ndjekur modele kursesh të dyfishta të kurrikulumit që kanë mbizotëruar në shumë vende të Evropës Lindore. Megjithatë ky ndryshim, nuk mund të sillët përmes publikimit të një manuali në mësimdhënien e historisë. Thekset, sidoqoftë u vunë mbi mënyrat e trajtimit të temave dhe çështjeve se sa mbi prezantimin e shembullit për një kurrikulum alternativ të historisë me një theksim më të madh mbi historinë evropiane. Si e tillë ajo kërkon të lexohet në lidhje me pjesët e mëposhtme mbi “Metodat dhe qëndrimet”.

**Kutia 3: Valët e migracionit evropian në shekullin e 20-të**

	<b>Migracioni ekonomik</b>	<b>Refugjatët</b>
Para 1914	<p>Migracioni transoqeanik drejt SHBA, Kanadasë, Australisë, Argjentinës dhe Brazilit.</p> <p>Midis viteve 1891 dhe 1920 mbi 27 milionë evropianë migruan kryesisht nga zonat rurale të Irlandës, Italisë, Spanjës dhe Evropës Lindore. Prej 1920-ës afërsisht një nga 7 qytetarë amerikanë u lindën në Evropë.</p> <p>Pati gjithashtu migrim brënda Evropës nga zonat më të varfëra rurale drejt vendeve më të zhvilluara ekonomikisht siç është Britania, Franca dhe Gjermania, shpesh për të rivendosur ata Britanikë, Francezë, dhe Gjermanë të cilët kishin migruar përmes Atlantikut.</p>	<p>Çifutët u larguan nga progromet anti-çifute të Perandorisë Cariste dhe Evropës Lindore. Aktivistët politikë kundërshtuan regjimin carist duke e lënë Rusinë shumica për në Evropën perëndimore.</p>
Në vitet 20-të	<p>Emigracioni nga Evropa ulet me mbi 1/3 nga niveli i paraluftës. SHBA dhe Kanadaja vendosën kufizime mbi emigracionin.</p> <p>Efekti i depresionit ekonomik pas 1929 orientoi shumë emigrantë të ktheheshin në Evropë. Që nga 1930 numri i njerëzve të kthyer në Gjermani u rrit krahasuar me ata që ishin duke u larguar.</p>	<p>Një problem i madh refugjatësh u krijua nga Luftërat Ballkanike. Refugjatët myslimanë u larguan drejt Turqisë, ndërsa refugjatët grekë migruan nga perëndimi drejt veriut të Turqisë.</p> <p>Rrethanat e Luftës së Madhe dhe ndryshimet e bëra nga vendosja e paqes në v.1919 gjithashtu krijuan refugjatë në Evropën Qëndrore. Kjo përfshiu emigrimin e çifutëve drejt Palestinës. (tashmë nën mandatin Britanik)</p> <p>Refugjatët e Revolucionit Rus migruan në numër të madh. Prej 1921 pati mbi 800 000 emigrantë rusë në Evropë. Problemi ishte kaq i madh sa që Lidhja e Kombeve emëroi një Komisioner të Lartë me përgjegjësi të veçantë për refugjatët rusë. (vijon)</p>

<b>Kutia 3: Valët e migracionit evropian në shekullin e 20-të</b>		
	<b>Migrimi ekonomik</b>	<b>Refugjatët</b>
1930	<p>Vetëm Franca inkurajoi imigrimin në atë kohë sepse kërkesa për punë i detyroi njerëzit të largoheshin. Por prej mesit të viteve 1930-të Franca filloi të nxiste disa prej punëtorëve të saj migrantë të ktheheshin në vendin e tyre të origjinës.</p>	<p>Persekutimet politike dhe raciale në Rjahun e Tretë orientuan valët e refugjatëve që lëviznin drejt vendeve fqinje në Evropë, shumica prej të cilëve kryesisht emigruan në SHBA.</p> <p>Gjatë kësaj periudhe disa çifutë evropianë shkuan në Palestinë.</p> <p>Numri i Republikanëve spanjollë që emigruan nga Spanja u rrit gjatë fundit të viteve 30-të.</p> <p>Migrimi i detyruar i tërë komuniteteve në Bashkimin Sovjetik gjatë periudhës së kolektivizimit dhe të regjimit stalinist të terrorit.</p> <p>Që nga v.1938 qeveria franceze krijoi kampe të posaçme për refugjatët politikë</p>
Prej viteve 1940-në vitet 1960	<p>Me rritjen ekonomike në shumë ekonomi të zhvilluara të Evropës perëndimore të pasluftës, migracioni ekonomik u rrit përsëri me punëtorë nga Evropa jugore (veçanërisht Portugalia, Greqia, dhe Italia jugore duke kërkuar punë në qendrat industriale dhe urbane të Italisë së Veriut, Francës dhe Gjermanisë. Disa vende evropiane zbatuan skema speciale të “mysafirëve punëtorë” për të tërhequr punëtorët e pakualifikuar dhe gjysëm të kualifikuar nga vendet e varfëra të Evropës. Skemat më të mëdha u hartuan nga Franca, Gjermania dhe Zvicra. Në Gjermani, p.sh. numri i punëtorëve mysafirë u rrit nga 9000 në v.1956 te 2.6 mil.në v.1973.</p>	<p>Në 1945 pati miliona njerëz të shpërngulur, përfshirë ata që qenë liruar nga kampet dhe shumë gjermanë etnikë nga Evropa Qëndrore dhe Lindore që shkuan në Gjermaninë Perëndimore.</p> <p>Disa migrime të brendshme në BRSS.</p> <p>Nga v.1950-të objekti i problemit të refugjatëve u shpërngul nga Evropa në Afrikë dhe Azi, ku fundi i perandorisë kishte sjellë me të konflikte etnike dhe politike.</p> <p>Emigrimi i çifutëve evropianë drejt Palestinës, cila kishte filluar në fund të viteve 1930 të rritej me krijimin e Izraelit në v.1948. Gjithashtu në atë vit afërsisht 800 000 arabë qenë dëbuar nga territori i shtetit të ri të Izraelit.</p> <p style="text-align: right;">(vijon)</p>

### Kutia 3: Valët e migracionit evropian në shekullin e 20-të

	<b>Migrimi ekonomik</b>	<b>Refugjatët</b>
<b>Vitet 1940-1960</b>	<p>Që nga v.1950 nivelet e imigrimit nga kolonitë dhe ish - kolonitë në Afrikë, Azi dhe Karaibe u rritën veçanërisht drejt Britanisë dhe Francës. Midis viteve 1945 dhe 1970 mbi 30 milionë imigrantë erdhën në vendet e Evropës perëndimore në këtë mënyrë.</p> <p>Niveli i emigrimit nga Evropa, gjithashtu u dyfishua në vitet midis dy luftrave botërore. Midis v.1945- 1965 rreth 10 milionë evropianë emigruan drejt SHBA, Australisë, Argjentinës dhe Brazilit.</p> <p>Republika Demokratike Gjermane (Gjermania lindore) filloi të pranonte punëtorë migrantë nga disa prej vendeve më të varfëra komuniste duke përfshirë Vietnamin.</p>	
<b>1975-2000</b>	<p>Një rënie ekonomike në vitet 1980 reduktoi kërkesën për punë. Shumica e skemave të punëtorëve të ardhur u shkurtuan dhe disa nuk u pranuan.</p> <p>Migrantët ekonomikë nga vendet më të varfëra të botës filluan të kërkojnë punë në Lindjen e Mesme, Japoni, Singapor, Tajvan, Korenë e Jugut se sa në Evropë.</p>	<p>Në Afrikë luftrat civile vazhdonin të krijonin miliona refugjatë (së fundi rreth 5 milionë jetonin në kampe mbështetur nga agjensitë e ndihmave ndërkombëtare).</p> <p>Zhvillimet në Rusi dhe në Evropën Lindore që nga v.1989 krijuan gjithashtu migrim të brendshëm dhe migrim midis vendeve në rajon.</p> <p>Zhvillimet në Bosnjë dhe Kosovë krijuan gjithashtu një problem të refugjatëve. Gjatë krizës së Kosovës mbi 700 000 shqiptarë u sistemuan në kampe në shtetet përreth dhe disa u shpërngulën drejt shteteve të Evropës perëndimore.</p>

**Pjesa E Dytë :**

**Metoda Dhe Qëndrime**





## Kapitulli 5

### HYRJE

---

Pjesa e dytë është ndarë në nëntë kapituj, secili prej tyre fokusohet në çështje dhe probleme të ndryshme pedagogjike të shoqëruara me mësimdhënien e historisë evropiane të shekullit të 20-të për nivelin e nxënësve të shkollës së mesme. Në çdo kapitull ka një koment të përmbledhur mbi çështje apo probleme specifike që u jemi adresuar dhe qëndrimeve të ndryshme të cilat janë ilustruar. Çështjet e trajtuara janë:

- Integrimi i aftësive - bazë të të mësuarit, në një program kryesor të njohurive-bazë ose kornizës së kurrikulumit. Arsyeja kryesore pse shpesh janë vendosur në krye programe me përmbajtje të pasur është sepse mësuesit nuk janë në gjëndje të fokusohen mbi zhvillimin e aftësive historike të nxënësve. Kjo duket në mënyrat e shumta që mësuesit kanë prezantuar punën mbi aftësitë – bazë në këto programe me hapësirë të kufizuar;
- trajtimi i çështjeve të debatueshme dhe të ndjeshme, veçanërisht ato që lidhen me identitetin kombëtar ose të grupit; lidhjet me vendet e tjera (veçanërisht me vendet fqinje); trajtimi i grupeve të minoritetit përvojat e luftës dhe të pushtimit ushtarak;
- ndihma për nxënësit të “lexojnë” materialin pamor arkivor mbi shekullin e 20-të (duke përfshirë materialin propagandues). Fotografitë lidhur me të rejtat më të fundit ose ngjarjet historike nuk janë përfaqësuese absolute të realitetit. Po kështu dokumentarët dhe kronikat nuk janë pikërisht burim apo evidencë që mund të përdoren kundër burimeve të tjera. Për disa nivele ata zgjedhin, plotësojnë, dhe prezantojnë të dhënat sipas vlerave të krijuara të cilat janë të përcaktuara nga vlerat profesionale të historianit ose gazetarit, vlera që lidhen me atë që mendohet se çfarë e bën të “mirë” televizionin, programet e radios ose filmin. Nxënësve u nevojitet të kuptojnë këto vlera dhe prioritete me qëllim që të “lexojnë” në mënyrë kritike këtë material;
- përdorimi i lojës së rolit dhe imitimeve në mësimdhënien e historisë. Të mësuarit aktiv të këtij lloji mund të jetë shpesh efektiv për të kristalizuar mendjen e nxënësve në motivet, rrethanat, presionet dhe prioritetet që udhëheqin njerëzit të veprojnë sipas mënyrave të tyre. Por për të qënë përgatitja efektive është e rëndësishme të ndiqet puna në vazhdimësi;
- ndihma ndaj studentëve për të analizuar dhe interpretuar perspektivat e shumta mbi disa ngjarje ose fenomene historike përmes krahasimit të perspektivave të historianëve të ndryshëm;

- dëshmime të dëshmitarëve okularë me ato që dalin më vonë; përmes krahasimit se si kombe të ndryshëm (ose grupe të ndryshme brenda të njëjtit komb) paraqesin ose interpretojnë të njëjtën ngjarje etj;
- të bërit efektiv në përdorimin e hapësirave të të mësuarit jashtë shkolle, siç janë muzeumet, arkivet dhe ekspozitat e si ti integrojmë ato në mësimdhënien në klasë;
- integrimin e teknologjive të reja në mësimdhënien e historisë. S'ka rëndësi se sa faqe interneti të vlefshme ka për një çështje historike ose temë, nxënësit (dhe mësuesit e historisë) kërkojnë një strategji kërkimore efektive. Një prej çështjeve të cilës i jemi adresuar këtu është si të zhvillojmë një strategji të tillë dhe si të zhvillojmë aftësitë kërkimore të nxënësve;
- së fundi, metodat dhe qëndrimet e përmëndura më sipër kanë ndikime për rolin e mësuesit të historisë dhe si ai apo ajo kupton në se qëllimet dhe objektivat që mbështesin këto metoda janë arritur aktualisht. Sidoqoftë, pjesa e dytë konkludon me një diskutim të këtyre çështjeve dhe ndikimet e tyre për trajnimin e mësuesve.

## Kapitulli 6

# ZHVILLIMI I AFTËSIVE DHE KONCEPTEVE

---

Një çështje kryesore për ata që janë përgjegjës për zhvillimin e kurrikulës së re të historisë për shkollat e mesme dhe për ata që janë përgjegjës në mësimdhënien e historisë është “Ç’ pjesë e njohurive dhe të kuptuarit historik do të na pëlqente t’u mbetej nxënësve dhjetë apo pesëmbëdhjetë vite pasi ata të kenë mbaruar shkollën?”

Që nga v.1989 ministrinë lokale apo kombëtare të arsimit të Evropës Qëndrore apo Lindore kanë qënë duke reformuar kurrikulën e tyre të historisë. Në shumë prej këtyre vendeve, por sidomos ato që kishin eksperiencë shekullore të aneksimit dhe pushtimit, përgjigja absolute ndaj kësaj çështjeje ka qënë që kurrikulumi i historisë duhet të mbështetet sensin e identitetit kombëtar. Një qëllim ambicioz i kuptueshëm për t’u patur parasysh, përveç faktit që pak nxënës në secilin prej këtyre vendeve marrin më tepër se dy orë të edukimit historik në javë gjatë shkollimit të tyre. Shumë prej kurrikulave të reformuara u zhvilluan nga historianët akademikë pa eksperiencën e mësimdhënies së disiplinës së tyre tek nxënësit e shkollës. Ata shpesh hartuan programe të mbingarkuara me një theks të veçantë mbi përmbajtjen e prezantuar në formën e një tregimi kronologjik të historisë së kombeve. Në disa prej këtyre vendeve puna është tashmë duke kaluar në “fazën e dytë” të programeve të historisë dhe debati se cilat duhet të jenë për sa i përket njohurive kryesore historike dhe si historia duhet të jetë mësuar për nxënësit e moshës së mesme vazhdon. Në disa vende të tjera të Evropës Lindore, veçanërisht ku sistemet arsimore u decentralizuan ka akoma pasiguri të konsiderueshme brenda profesionit të mësimdhënies rreth asaj çfarë t’u mësojmë dhe si t’ua mësojmë atë.

Që nga mesi i viteve v.1980 ndryshime të rëndësishme janë bërë në kurrikulën e historisë të shumicës së shteteve të Evropës perëndimore dhe veriore. Ngandonjëherë rezultati ka qënë një përmbajtje e pasur e programeve, ngandonjëherë mësuesve iu është lënë hapësirë të ushtrojnë gjykimin e vetë rreth asaj çfarë të mësojnë brenda drejtimeve kryesore të kurrikulumit. Për shumicën sidoqoftë, mësuesit kanë patur më shumë fleksibilitet dhe liri për të vendosur si t’i mësojnë nxënësit e tyre dhe pastaj të ndajnë se çfarë duhet t’ju mësojnë. Përshtypja ime është që debati është zhvendosur nga një përcaktim i thjeshtë i përmbajtjes së mësimdhënies ose aftësive të mësimdhënies, rreth faktit si të integrojmë aftësitë –bazë të të mësuarit në programet kryesore të njohurive – bazë.

Sidoqoftë, mbetet problemi se çfarë ne dëshirojmë t’u ngelet nxënësve tanë pas dhjetë vjetëve i cili lidhet me çdo diskutim që i përket metodave të mësimdhënies dhe qëndrimeve. Brenda kontekstit të mësimdhënies së historisë evropiane të shekullit të 20-të (megjithëse unë do të doja të sugjeroja që i njëjti rast mund të jetë bërë për mësimdhënien e historisë kombëtare ose historisë botërore) unë do të thoja që kjo çështje e mbetur duhet të jetë:

- një interesim i vazhdueshëm në histori që nuk duhet kufizuar vetëm në historinë e kombit të tyre ose komunitetit etnik;
- një këndvështrim interpretues i historisë së shekullit të 20-të, e cila është pjesërisht kronologjike dhe pjesërisht tematike. Njohuritë që ata morën shërbejnë si blloqet e ndërtesës për të zhvilluar këtë lloj të vështrimit ose kornize dhe atëherë ndoshta s'ka rëndësi shumë në qoftë se, me kohë, ata harrojnë fakte të veçanta. Ata do të dinë ku ta gjejnë këtë informacion, por më e rëndësishmja, ata duhet të dinë si ta bëjnë këtë kur t'ju duhet dhe si të bëjnë lidhjet midis pjesëve të ndryshme të informacionit historik;
- një sens i shembujve të përsëritur dhe dinamikave të ndryshme të cilat kanë formuar shekullin;
- një kuptim i disa prej drejtimeve dhe zhvillimeve kryesore që kanë qënë të përbashkëta në pjesën më të madhe të Evropës apo rajoneve në të, dhe të atyre që reflektojnë diferencat kombëtare dhe rajonale;
- një mënyrë e vëzhgimit të botës bashkëkohore e cila merr parasysh dimensionin e problemeve; cilat prej ngjarjeve dhe zhvillimeve të sotme që njihen zakonisht i kanë rrënjët e tyre në të kaluarën (shpesh e kaluara e largët) dhe që nuk janë pikërisht rezultat i gjërave që kanë ndodhur së fundi;
- aftësi analitike dhe interpretuese që ata duhet të jenë në gjëndje t'i përdorin në të ardhmen për të kuptuar botën në të cilën jetojnë dhe ndryshimet që ata janë duke përjetuar; e që do t'i ndihmojnë të zhvillojnë informacionin e prezantuar tek ata nga masmedia dhe burime të tjera.

Që të arrihen këto objektiva kryesore është e nevojshme të japim disa mendime për mësimdhënien e historisë në drejtimin se si të ndihmojmë nxënësit të zotërojnë këto aftësi dhe mënyra të të menduari dhe një kuptim të koncepteve kryesore historike që mund t'ju japë atyre një kuadër analitik dhe interpretues.

### **Konceptet bazë**

Konceptet janë ide të përgjithshme. Ato japin një kuptim të:

- organizimit të njohurive historike;
- organizimit të ideve mbi historinë;
- të operimit të përgjithësimeve (p.sh. ky është një shëmbull i...);
- të njohjes së ngjashmërive dhe ndryshimeve;
- gjetjes së shembujve;

- vendosjes së lidhjeve.

Për rëndësinë që ka ndihma ndaj nxënësit që të kuptojë dhe zbatojë konceptet bazë kërkohet një qëndrim tjetër ndaj mësimdhënies së historisë krahasuar me atë që fokusohet mbi “tregimin e madh” e me thekset e tij në sekuenca kronologjike. Që nxënësit të jenë në gjendje të zbatojnë konceptet ata duhet të bëjnë krahasime, atyre ju duhet të bëjnë përgjithësime dhe në të njëjtën kohë të njohin kufizimet e këtyre përgjithësimeve, atyre ju duhet të jenë të aftë të ecin sa përpara e mbrapa në kohë duke ditur që fenomene të ndryshme historike synojnë të kenë kuadër të ndryshëm kohor (kjo do të thotë se disa fenomene mund të jenë studjuar si ngjarje ose ndodhi, ndërsa të tjerat mundet vetëm të jenë kuptuar duke i shqyrtuar ato mbi një periudhë të gjerë kohore).

Ngandonjëherë mësuesit e historisë, që kanë qënë trajnuar për të mbajtur leksion të gjatë tregimtar (dhe disa të cilët nuk kanë marrë pjesë) kundërshtojnë dhe thonë që konceptet dhe kornizat konceptuale janë shumë abstrakte dhe shumë komplekse për nxënësit e tyre. Padyshim do të ketë disa nxënës, veçanërisht në grupe me aftësi të ndryshme, që do të kenë probleme me të kuptuarit dhe përdorurit e këtyre koncepteve, dhe do të ndjehen më mirë me një trajtim të historisë që vë theksin në zotërimin e njohurive. Por kjo nuk i ka frenuar mësuesit e trajnuar në disiplina e tjera nga mësimdhënia e ideve dhe koncepteve abstrakte, kur ato kanë lidhje, me teorinë e relativitetit ose vendin e mekanikës në shkencë, kalkulimet matematikore ose modelet hapësinore të sofistikuar të cilat tashmë në mënyrë të vazhdueshme aplikohen në fizikë dhe gjeografinë humane.

Flitet kryesisht që ka dy lloj konceptesh që këtu janë e njëjta gjë. Tipi i parë, zakonisht është përshkruar si koncept aktual ose “koncept i dorës së parë”. Një listë e shembujve tipikë nga historia evropiane e shekullit të 20-të mund të përfshijë: luftë botërore, luftë civile, revolucion dhe kundërrevolucion, imperializëm, emancipim, pavarësi, varësi dhe intervarësi, kapitalizëm, nacionalizëm, socializëm, fashizëm, komunizëm, konservatorizëm, demokraci liberale, diktaturë, totalitarizëm, kolonializëm, dekolonializëm, rezistencë, terrorizëm, Lufta e Ftohtë, gjendje shëndetësore, gllasnosti dhe perestrojka, bashkëpunim. Këto janë koncepte që na ndihmojnë ne të kuptojmë drejtimitet dhe shëmbujt historikë po aq sa ngjarjet specifike. Disa, ndoshta shumica e tyre janë marrë nga disiplinat e tjera; një proces i cili u intensifikua në shekullin e 20-të si studim dhe mësimdhënie e historisë synoi të bashkonte historinë ekonomike, sociale dhe kulturore.

A i përdorin historianët këto koncepte reale në të njëjtën mënyrë si specialistët në disiplinat e tjera? Historia, si shkencë politike (me të cilën ajo ndan shumë koncepte reale) është një disiplinë eklektike. Do të qe befasuese, në se nuk do të gjendeshin disa të dhëna të përdorimit të përbashkët. Por ka gjithashtu një kuptim, ku historianët përdorin konceptet e tyre në një mënyrë më konkrete se studjuesit politikë ose sociologë. Peter Lee ka shkruar për historianin “pjesë e kujt komunizmi është, duhet gjetur në atë se çfarë komunistët kanë bërë”.<sup>18</sup> Ky është dimensionin historik i konceptit.

<sup>18</sup> Peter Lee, “Why learn history?” në A.Dickinson, P.J.Lee dhe P.Rogers (eds) *Learning history*, Heinemann, London, 1984, p.1.

Megjithëse koncepte të tilla synuan të zbatoheshin në ngjarje ose fenomene historike të veçanta kuptimi ynë për to (dhe vlera e tyre të kuptimi ynë i historisë) varet si ato janë përdorur për: të ilustruar një shumëllojshmëri rrethanash historike; të orientuar vëmendjen tonë në atë çfarë është e përgjithësuese dhe çfarë është e përbashkët rreth një ngjarjeje të veçantë; të ndriçuar kontekstin në të cilën kanë ndodhur një sërë ngjarjesh.

Këto koncepte të para në rradhë janë përcaktuar nga shumë klasifikime të veçanta, jo vetëm për shkak të fuqisë së tyre përgjithësuese, por gjithashtu dhe për shkak se ato janë të lidhura me proceset.

Merrni p.sh.konceptin e revolucionit, si ai është përdorur nga historianët në kontekstin e ngjarjeve që zunë vend në Rusi midis 1900-ës dhe 1918-ës. Historianët perëndimorë synuan të zbatojnë termin e revolucionit tek ndryshimet që ndodhën në mars dhe tetor, të 1917-ës dhe gjithashtu te ngjarjet e 1905 që filluan me të “djelën e përgjakur” në 22 Janar 1905, kur protestues të parmatosur dhe paqësorë u goditën nga policia dhe kavaleria, dhe arriti pikën kulminante me shtypjen nga qeveria e Moskës në dhjetor të të njëjtit vit. Në kuptimin që një revolucion në sensin social dhe politik tregon një mbështetje për të sjellë ndryshime rrënjësore në regjim dhe në strukturën politike, sociale dhe ekonomike të shoqërisë atëherë është e qartë që ka diferenca të rëndësishme midis të tri revolucioneve. Ngjarjet e 1905 ishin si një ngritje politike, por opozita ishte larg nga unifikimi dhe nuk qe e qartë se në ç’drejtim ata donin të përmbysnin ose të reformonin sistemin. Në disa drejtime, dhe vetëmnë pak kohë, qeveria cariste u bë më e fortë se më parë. Revolucionit i shkurtit i vitit 1917 u duk se po zgjerohej në një shkallë më të madhe për shkak të kolapsit të regjimit carist, shumica e historianëve dhe vëzhguesve bashkëkohorë dukej se ranë dakort që në pjesën më të madhe, ai ishte spontan, i paplanifikuar dhe i paorganizuar dhe pati shumë pak rezistencë. Vetëm historianët bolshevikë debatuan se ngjarjet e Shkurtit dhe Tetorit u zhvilluan në dy faza në të njëjtin revolucion proletar. Revolucionit i Tetorit i v.1917 tregoi shumë prej karakteristikave të një grushti shteti me gjithë që ndryshimet e vazhdueshme e të qarta politike, sociale dhe ekonomike ishin revolucionare.

Zbatimi i konceptit të revolucionit ndaj këtyre ngjarjeve si i kundërt me klasifikimin e thjeshtë) përqëndroi vëmendjen tonë mbi rëndësinë e proceseve po aq sa ndjekjen e ngjarjeve dhe identifikimin e shkaqeve imediate dhe afatmesme; proceset që filluan mirë para v.1905 (si reaksion ndaj politikave represive të zbatuar në vitet 1880-të) vazhduan mirë në 1917-ën. Ai gjithashtu na orjentoj ne të shqyrtojmë se si njerëzit ishin duke interpretuar kursin e ngjarjeve në atë periudhë të gjerë kohore. Pse, psh., ishin revolucionarët të habitur nga shpejtësia e ngjarjeve në 1905 dhe përsëri në mars të vitit 1917? Pse gjeneralët caristë, politikanët dhe elementët konservatorë nuk kishin dëshirë të luftonin për të ruajtur sistemin në shkurt 1917? Pse ishin partitë e tjera revolucionare, përveç bolshevikve, të përgatitur për të bashkëpunuar me qeverinë provizore midis Shkurtit dhe Tetorit të vitit 1917?

Historianët dhe edukatorët e historisë gjithashtu përdorën “konceptet e dorës së dytë” ose teknike. Në ndryshim nga konceptet e dorës së parë atyre nuk u nevojitet “përkatësia” ekskluzive ndaj historisë. Sidoqoftë, ato na ndihmojnë ne të kuptojmë se si punojnë historianët, për çfarë janë ata të interesuar në histori dhe si njohuritë dhe kuptimi historik

është krijuar dhe ndërtuar. Këto koncepte përfshijnë: vazhdimësinë, ndryshimin, kronologjinë, shkakësinë, krahasimin dhe të dhënat.

### *Vazhdimësia dhe ndryshimi*

Për të zhvilluar kuptimin historik nxënësit kanë nevojë të inkurajohen, si kur ata vijnë në fund të shqyrtimit të një çështjeje ose periudhe të veçantë ashtu edhe kur ata shqyrtojnë tema diakronike (siç është popullsia, teknologjia, ose lëvizjet kulturore), për të reflektuar mbi të dhënat e vazhdimësisë dhe të ndryshimit. Për të bërë këtë ata kanë nevojë të kuptojnë si më poshtë.

Së pari, vazhdimësia nuk është e njëjtë me stanjacionin. Do të ishte më bindëse të thoshim se kur kërkojnë të dhëna të vazhdimësisë ata mund të jenë duke kërkuar për shenja të zhvillimit të pandërpreë ose të zhvillimit evolucionar në rritje. Përkundrazi të dhënat e ndryshimit, në këtë kontekst, mund të jenë shenja të një ndërprerjeje të qartë me të kaluarën. Kështu p.sh. ndryshimet që ndodhën në marrëdhëniet midis shteteve të Evropës perëndimore dhe atyre të kolonive pas Luftës së Dytë Botërore prezantuan një ndërprerje të qartë me të kaluarën e tyre perandorake, sidomos gjurmët e atyre ish marrëdhënëve të mbetura në termat e lidhjeve tregëtare, kontakteve diplomatike, imigrimit etj. Në mënyrë të ngjashme regjimi që doli pas Revolucionit Rus solli një shkëputje të qartë nga e kaluara, megjithëse përsëri historianët mund të kenë qënë të aftë të identifikojnë gjurmët e së kaluarës në qëndrimet e reja të qëndrimit ndaj fqinjëve të tij, ndaj minoriteteve etnike dhe kombëtare, etj. Përkundrazi shumë prej zhvillimeve që ndodhën në jetën e njerëzve gjatë shekullit me sa duket kanë reflektuar një rritje, proces evolucionar se sa ndryshime dramatike. Procesi i urbanizimit ka qënë i parashikuar dhe në zhvillim. Në 1900-ën një ndër dhjetë njerëz jetonin në qytet. Nga fundi i shekullit shumica jetonte në qytet. Zhvillimet teknologjike që dukeshin si revolucionare kanë qënë shpesh në rritje praktikisht. Axhenda hapsinore mund të ketë prezantuar një ndryshim të rëndësishëm teknologjik, por makina, motori i së cilës punon me naftë ka qënë me ne për një shekull.

Së dyti, për nxënësit është e nevojshme të dinë, se ndryshimi nuk nënkupton gjithmonë progres; dhe që koncepti i progresit është vlerë definitive e lidhur me vlerat që mund të variojnë nga një shoqëri ose kulturë tek një tjetër.

Së treti, po ashtu është e nevojshme të dinë se, shkallët e ndryshimit synojnë të variojnë në varësi nga klima të cilën ne jemi duke shqyrtuar sferat politike, ekonomike, sociale ose kulturore. Një ish kryeministër britanik njëherë tha: “një javë është një kohë e gjatë në politikë”. Përkundrazi shkalla e ndryshimit në traditat, marrëdhëniet dhe besimin e njerëzve zgjat më shumë me rezultatin që traditat e forta përsëriten gjatë edhe pasi arsyeja për të vepruar në këtë mënyrë nuk ekziston më.

Zbulimi i koncepteve të vazhdimësisë dhe ndryshimi nuk mund të vendoset lehtë në një strukturë konvencionale të vazhdueshme të programeve tradicionale të historisë përveçse kur zbatohen tek ngjarje të veçanta. Sidoqoftë, fundi i shekullit të 20-të dhe i mijëvjeçarit të dytë krijoi një sasi të madhe librash, revistash dhe programesh televizive të cilat e bënë



të pranishme retrospektivën e shekullit. Ndoshta për herë të parë ka tashmë kaq shumë materiale gjithandej, të cilat mund të përdoren për t'i ndihmuar nxënësit të zbulojnë të dhënat e vazhdimësisë dhe ndryshimit njëkohësisht në fillim të shekullit në sferat politike, ekonomike, sociale dhe kulturore, fetare dhe intelektuale. Duke parë botën në 1900-ën dhe përsëri në v.2000, çfarë ka ndryshuar në mënyrë domethënëse? Çfarë ka ndryshuar shumë pak? Cilat ndryshime kanë përfaqësuar ndarjen dramatike me të kaluarën dhe cilat prej tyre tregojnë një proces në rritje të zhvillimit?

### *Kronologjia dhe tregimi*

Ne kemi menduar për të kaluarën historike përmes termave të tregimit e vazhdimësisë, të datave dhe kronologjisë. Ne jemi përpjekur të mendojmë që këto janë aktualisht attribute të vetë së kaluarës. Realisht ato nuk janë. Në përpjekjet për t'u dhënë ngjarjeve kuptim dhe formë dhe, për të krijuar kompleksin e zhvillimeve ne kërkojmë t'i rendisim ato, t'i interpretojmë, të vendosim çfarë është e rëndësishme e çfarë jo, dhe pastaj ne i fusim ato në një histori. Historianët e bëjnë këtë; dëshmitarët në një krim e bëjnë këtë kur intervistohen nga policia. Por në jetën e vërtetë ngjarjet dhe zhvillimet ne nuk i përjetojmë në këtë mënyrë - si në një histori. Ne përjetojmë në shumicën e rasteve një sërë ndodhish të shkëputura që përpiqemi t'u japim kuptim duke hedhur dritë mbi to. Kjo është pikërisht ajo që bëjnë historianët kryesisht. Tregimi kronologjik është malli i tyre në treg, po kështu është procesi i ndarjes së të kaluarës, një vazhdimësi e segmenteve për t'i dhënë asaj formë dhe rregull.

Predominon mendimi se shumica e hartuesve të kurrikulimit dhe autorëve të teksteve kanë bërë të njëjtën gjë, sidoqoftë, në se është relativisht e lehtë të caktosh datat, të ndjekësh vazhdimësinë dhe të identifikosh shkaqet dhe pasojat kur studjojmë mbretërit, luftrat, pushtuesit dhe krizat politike është shumë e vështirë të bësh këtë kur merremi me historinë kulturore dhe atë sociale.

Shembujt dhe zhvillimet kulturore nuk janë kaq të lehtë për t'u sjellë në ngjarje dhe situata. Ato janë procese dhe si të tilla, nuk është kaq e lehtë për të identifikuar rregullin dhe vazhdimësinë e gjërave ose t'i datosh ato. Shpesh proceset kulturore janë rrethore dhe proceset e ndryshimit janë më të ngadalta e më të thella se sa ato të oqeanit të proceseve më të fundit siç i ka quajtur historiani Marc Bloch. Në historinë politike veçanërisht figurat janë shpesh të rëndësishme. Ne besojmë ose vlerësojmë drejt apo jo që karakteri dhe mendimet e Hitlerit apo të Stalinit janë të ngjashme sipas kuptimit tonë bazuar në vendimet e marra në atë kohë. Por me historinë kulturore dhe sociale ajo që takojmë shpesh është që nuk janë aktorët aktual të cilët janë të rëndësishëm apo domethënës, por vendi ku ata janë formuar.

Me historinë kulturore, ne jemi përpjeku shpesh për t'i vendosur zhvillimet në një kontekst ku kërkojmë të gjejmë çfarë ka ndodhur më parë dhe çfarë më pas, ose me tendencën për të gjurmuar shkaqet dhe pasojat. Mbi të gjitha, ne shpesh jemi përpjekur të gjejmë ç'kuptim kishin për njerëzit në atë kohë zhvillimet e sigurta kulturore dhe sociale.

Disa kurrikula të historisë janë përpjekur t'i marrin parasysh këto, veçanrisht në trajtimin e shekullit të 20-të. Sidoqoftë, struktura më e përbashkët për programet e historisë moderne të nivelit të mesëm, mbetet ajo e segmentuara ku shekulli i 20-të, ndahet në 10-20 blloqe vitesh; një parim ky i vendosur më mirë në historinë politike se sa në historinë sociale, kulturore për më tepër dhe në atë ekonomike.

Është debatuar tepër se, një prej qëllimeve të mësimdhënies së historisë duhet të jetë që të ndihmojë nxënësit të zhvillojnë “një sens të kronologjisë”. Për ta bërë këtë, sidoqoftë, është e rëndësishme gjithashtu që ata të kuptojnë se kronologjia, vazhdimësia dhe tregimi janë krijime të imponuara nga e kaluara, dhe se segmentet në të cilën kurrikulumit i tyre ka qënë ndarë, ndoshta është mjaft arbitrar.

Një parim i vjetëruar i hartuesve të kurrikulumit është që mënyra më e mirë për të dhënë historinë është të nisët nga fillimet ose pre-historia dhe pastaj gradualisht të punohet me kohët moderne. Si rezultat, pothuajse në çdo sistem arsimor të Evropës shekulli i 20-të mësohet nga grup-mosha më e madhe e nxënësve. Dhe sidomos nga ana pedagogjike nuk ka përpse kjo të bëhet të bëhet në këtë mënyrë. Ashtu si John Slater ka thënë ; “Historia e shekullit të 20-të nuk është më e vështirë në brendësi se sa ajo e shekullit të 14-të ose e Perandorisë Romake”.<sup>19</sup>

Në të vërtetë, një shëmbull i mirë arsimor mund të jepet për fëmijët e moshave më të reja për të studjuar më tepër histori bashkëkohore, sepse ajo është e sotme dhe konkrete për ta, ndërsa historia e Romës dhe Greqisë klasike ose pre-historia duhet t'u mësohet nxënësve më të rritur. E meqëse kjo ndeshet kaq rrallë, ne humbim informacionin për të ditur në se nxënësit mund të kenë një kuptim të kronologjisë, pikërisht po aq lehtë, nga të studjuarit në fillim të historisë bashkëkohore, ashtu si ata bëjnë duke filluar nga “fillimet” dhe duke ardhur përpara në kohë. Mund të jetë debatuar që nxënësit pëlqejnë më shumë të mendojnë kronologjikisht (që do të thotë të zbatojnë konceptin se sa thjesht të kujtojnë datat) në qoftë se ata janë bashkëudhëtarë “të aftë të lëvizin para dhe mbrapa në të kaluarën, duke kapërxyer disa periudha, duke gjurmuar mbrapa te të tjerat [se] sa duke lëvizur në mënyrë konstante nga e kaluara e largët te kudoqoftë, që koha ose tabela kohore na lejon të arrijmë”.<sup>20</sup>

Implikimi i kësaj në studimin e historisë së Evropës së shekullit të 20-të, mund të ketë pasur si qëllim që të kuptohet se, çfarë po ndodh tani në pjesë të ndryshme të Evropës, dhe që nxënësit të aftësohen jo vetëm për të përcaktuar kontributin dhe faktorët shkakësor, por edhe të kthehen tek zbulimi i rrënjëve përmes historisë. Struktura tradicionale e kurrikulumit të segmentuar beson që nxënësit do të vendosin lidhjet midis asaj që ata mund të kenë studjuar gjashtë muaj më parë ose një apo dy vite më parë me atë që ata janë duke studjuar tani. E dhëna për të mbështetur këtë nuk është shumë e fortë. Lidhjet duhet të rivendosen kur ata janë duke studjuar të kaluarën e afërt.

---

<sup>19</sup> John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, London, 1995, p.123

<sup>20</sup> John Slater, *ibid*, p.123

## *Shkakësia*

Kur përpiqet të shpjegojë një ngjarje të veçantë ose situatë historiani është i përqëndruar në tri pyetje të ndërvarura: Pse ajo ndodhi? Pse ajo ndodhi dhe kur ajo ndodhi? Cili prej faktorëve shkakësor ishte më i rëndësishëm?

Si mund ta ndihmojmë ne nxënësin të zbatojë në këtë mënyrë konceptin e shkakësisë? Gary Howells, mësues i historisë, sugjeron se n.q.s. objekti është për të ndihmuar nxënësit të mendojnë historikisht se sa të memorizojnë pikërisht përshkrimet siç është “veprim i gjatë” ose “shkaqe me veprim të shkurtër”, atëherë mësuesi duhet të vendosë përse ai i quan “çështje të mëdha”. p.sh: pse Lufta e Parë Botërore shpërtheu në 1914 – ën? ose pse Stalini ra dakort me paktin Molotov-Ribbentrop kur ai njohu synimet e Hitlerit kundrejt Bashkimit Sovjetik? Pse u prishën kaq shpejt marrëdhëniet e kohës së luftës midis aleatëve pas 1945-ës duke shkuar drejt Luftës së Ftohtë?

Howells e përshkruan qëndrimin e tij në termat e ndërtimit të qartë të përmbajtjes. Ai sugjeron që të fillohet duke ndihmuar nxënësit të zhvillojnë një pamje apo vështrim imagjinar të ngjarjes në fjalë.<sup>21</sup> Këtu për shekullin e 20-të ai rekomandon me forcë përdorimin e burimeve dhe materialeve pamore dhe audio- vizuale. Faza tjetër është të krijojë një kuptim të qartë rreth kontekstit, veçanrisht për shkaqet me veprim të gjatë. Këto, sugjeron ai, synojnë të kenë peshë plotësuese dhe shpjeguese që mund të ndihmojnë nxënësin për ta bërë çështjen më të prekshme. Pastaj nxënësit shkojnë drejt sistemimit të këtyre faktorëve shkakësorë me veprim të gjatë në termat e rëndësisë së tyre duke dhënë arsyet për vendimet e tyre. Dhe më vonë ata synojnë për të përcaktuar “shkaqet” ose ngjarjet specifike të cilat i kanë nxitur ato. Kjo i aftëson ata të kërkojnë përgjigje për çështjet” pse dhe kur ato ndodhën? Së fundi, nxënësit zbulojnë pashmangësinë e ngjarjeve duke i konsideruar çështje të tilla si “ajo që ka ndodhur njëherë ishte e pashmangshme dhe ajo që ka ngelur duhet të vazhdojë?” Kjo i ndihmon ata të kuptojnë dy gjëra: Së pari, që në çështjet e ndryshme vendimmarrësit zakonisht kanë patur opsione të ndryshme dhe shpesh i kanë bërë zgjedhjet e tyre mbi kufizime ose për më tepër mbi informacion jo të saktë, dhe së dyti, se si shansi ka luajtur pjesën e tij.

Nxënësit kompletojnë kërkimin e tyre duke transmetuar informacionin që ata kanë përzgjedhur në mënyrë analitike.

Me disa ngjarje historike mund të jetë e nevojshme të bëhet diferencimi midis shkaqeve, veprimit të gjatë dhe veprimit të shkurtër dhe në studimin e zhvillimeve dhe proceseve mund të jetë e nevojshme të shtohet një kategori e mëtejshme e faktorëve të nënvizuar që kanë kontribuar”. Merrni p.sh. Luftën e Ftohtë. Ndryshe nga një luftë e nxehtë siç është Lufta e Madhe ajo nuk është e vendosur qartë në vendin kohor përfundimtar. Ka shkaqe me veprim të gjatë që i kanë rrënjët që nga 1919 kur Amerika, Britania, dhe Franca zbankuan trupat në Murmansk, Arkangjel, Vladivostok dhe në Krime për të mbështetur ushtritë e bardha ruse. Ne gjithashtu mund të dëshirojmë të plotësojmë divergjencat

---

<sup>21</sup> Gary Howells, “Being ambitious with the causes of the first world war” in *Teaching History*, August 1998, Issue 92, pp.16-19

ideologjike si bashkimi i Leninit me revolucionin botëror dhe mosbesimi reciprok që ekzistoi në mes viteve 1930 - 1940-të.

Shkaqet me veprim të shkurtër mund të përfshijnë ndoshta interpretimet e ndryshme të marrëveshjes së Jaltës, debatet e pas luftës mbi të ardhmen e Gjermanisë dhe Polonisë, zbulimet e bombës atomike, politika sovjetike në Iran, kundërshtimi i aleatëve perëndimorë për t'i dhënë Bashkimit Sovjetik rolin në pushtimin e Japonisë dhe Ruhrit; si edhe kundërshtimi i Bashkimit Sovjetik për të lejuar çdo shtrirje perëndimore në Evropën Lindore.

Shkaqet mund të përfshijnë padyshim: ardhjen e komunistëve në pushtet në Poloni, Bullgari, Rumani, Hungari dhe Çekosllovakia midis 1945 dhe 1948, Plani Marshall dhe adaptimi i doktrinës Truman, bllokada e Berlinit dhe formimi i Natos.

Por për të shpjeguar marrëdhëniet midis dy blloqeve për 40 vitet e tjera gjithashtu duhen disa analiza për t'iu dhënë rëndësi faktorëve që kanë kontribuar në: ndarjen e sferave të influencës jo vetëm në Evropë, por përreth botës, mosbesimin reciprok bazuar mbi tërë përfytyrimet e kundërta të vemëndjes së njeri - tjetrit, divergjencat ideologjike, ndryshimet që zunë vend në ekonominë e dy superfuqive, gara e armatimeve etj.

### *Të dhënat*

Duke lëvizur përkrah fakteve të dobëta dhe banale për vitin në të cilin u zhvillua një betejë ose u kalua një ligj apo një udhëheqës vdiq, ne gjetëm që shumica e historianëve nuk janë duke u marrë me *të vërtetën* historike, por me *të dhënat* historike. Për më tepër jo vetëm e dhëna është gjysmake, e përkohshme dhe e njëjlojtë, por dhe interpretimi, i të njëjtit trung të të dhënave të vlefshme është gjithashtu provizor dhe mund të jetë kontestuar në të vërtetë nga historianë të tjerë që përdorin të njëjtin trung të të dhënave.

Është e rëndësishme që nxënësit ta kuptojnë këtë, veçanërisht periudhën kur disa grupe politike, në disa vende u përpoqën të përdorin dhe fshehin historinë për qëllime nacionaliste. Edhe n.q.s. këto nuk kanë ndodhur është e rëndësishme, n.q.s. ne synojmë të zhvillojmë kuptimin historik të nxënësve që ata të kenë një nocion të qartë se si punojnë historianët. Me qëllim që në çdo studim të një ngjarjeje historike historiani:

- të selektojë faktet sipas pamjes së tyre që është e njëjtë dhe e rëndësishme (por që nuk do të thotë të lihen jashtë ato fakte që nuk mëshojnë idetë dhe teoritë e tyre);
- e më tej të përcaktojë lidhjet midis këtyre fakteve;
- t'i menaxhojë këto fakte në një situatë koherente ose argumentuese;
- të bëjë një pohim edukativ ose vlerësim të informacionit që është i nevojshëm edhe nëse ka shikëputje nga informacioni aktual, kjo mund t'i duhet historianit. Historianët e bëjnë shpesh këtë kur përpiqen të “futen në mendjen e një figure historike”. Për ta

bërë këtë ata mund të shqyrtojnë shembuj të sjelljeve ose të krahasojnë këto veprime të personit me veprimet e personave të tjerë në situata të njëjta, etj.

Duke bërë këtë historianët konvertojnë faktet e tyre të përzgjedhura në të dhëna (që janë faktet e përdorura për të mbështetur një argument të veçantë, teori ose interpretim i asaj që ka ndodhur).

### *Aftësi bazë*

Më tepër hapësirë i është lënë në këtë kapitull koncepteve se sa aftësive. Kjo nuk u bë ngaqë u mendua se të parat janë më të rëndësishme se sa të dytat. Ka dy arsye: së pari, në asnjë vend tjetër të këtij manuali nuk janë përcaktuar në mënyrë të plotë konceptet bazë të historisë, megjithëse unë shpresoj se ajo do të bëhet e qartë për lexuesin, se nevoja për të zhvilluar kuptimin konceptual të nxënësve është një temë e cila shqyrtohet përmes librit.

Së dyti, një pjesë e pjesës së dytë dhe shumë prej pjesës së tretë është përqëndruar në një shkallë të madhe në zhvillimin e aftësive analitike dhe interpretuese të nxënësve dhe mendimit kritik.

Unë sidoqoftë, do të kufizohesha tek disa çështje të përgjithshme rreth zhvillimit të aftësive historike të nxënësve. Së pari, megjithëse ka qenë debatuar vazhdimisht për shumë vite, tashmë, nuk është më çështje dëshire dhe lehtësimit mësimdhënien dhe mësimi i aftësive-bazë në kurrikulumin e historisë dhe rekomandimet e saj për mësimdhënien dhe mësimin e njohurive historike, dhe kurrë nuk ka qenë as njëra ose tjetra çështje. Çështja gjithmonë ka qenë si të vendosim një balancë të përshtatshme dhe praktike midis zhvillimit të njohurive historike të nxënësve duke zhvilluar aftësitë e tyre që të analizojnë në mënyrë kritike, të interpretojnë dhe vlerësojnë të dhënat historike dhe të zhvillojnë një sens të historisë (duke përfshirë kuptimin e asaj, si u krijua njohuria historike ).

Së dyti, është e rëndësishme kur mendojmë rreth asaj se si t'i ndihmojmë nxënësit të zhvillojnë aftësi dhe mënyra të njëjta të të menduari; dhe ne, e dimë se të mësuarit si të mendojmë historikisht nuk është si të mësuarit për të luajtur në piano ose si të bëjmë matematikë, ku zotërimi i aftësive të nivelit më të lartë është së pari i varur nga aftësitë dhe operimet e nivelit të ulët të të mësuarit. Nuk është në përgjithësi e qartë cilat nga njohuritë dhe aftësitë janë të preferuara për një nxënës që do të synojë që më parë p.sh. të vlerësojë nevojën e një burimi të veçantë të të dhënave ose të identifikojë perspektivën e autorit të një dokumenti të veçantë.

Së treti, është e qartë se burime të ndryshme të të dhënave kërkojnë të analizohen dhe të vlerësohen në mënyra të ndryshme. Historiani mban qëndrim ndaj punës dhe kërkon përgjigjet e ndryshme të një fotografie ose të një pikturë, në ndryshim nga ajo që do të kërkojë ai tek një dokument ose dokumentar i nxjerrë nga një arkiv kinemaje.

Së katërti, burimet e të dhënave (kryesore dhe dytësore përfshirë këtu edhe tekstet) mund të jenë analizuar nga dy perspektiva të përcaktuara qartë. Nga njëra anë çështjet aktuale

mund të jenë kërkuar në burime për nga përmbajtja specifike dhe si ajo lidhet me ngjarjet ose situatën që ne jemi duke vëzhguar. Nga ana tjetër, çështjet procedurale ose specifike mundet gjithashtu të jenë kërkuar nga përkrimi i ndonjë burimi: kush e krijon atë ? kur? Pse? për kë? nga cili këndvështrim? sa i vlefshëm është ai? në ç' mënyra ai mund të jetë i paragjykuar? kundër cila burimeve të tjera ne mund të kontrollojmë?

Sidoqoftë, përveç këtyre vëzhgimeve, a është akoma e mundur të identifikojmë aftësitë më të rëndësishme dhe të sigurta që mund mbështesin një qëndrim ndaj mësimdhënies dhe mësimit të historisë e cila të përfshijë aftësitë dhe mënyrat e të menduarit? Unë do të sugjeroja, se një qëndrim ndaj mësimdhënies së historisë që është duke u shqyrtuar për të zhvilluar aftësitë analitike të nxënësve po aq sa njohuritë e tyre historike mund të synojë të ndihmojë nxënësit të zhvillojnë aftësitë dhe cilësitë e mëposhtëme:

- të jenë të aftë të formulojnë çështje të njëjta;
- të përcaktojnë një çështje apo pyetje historike dhe të sugjerojnë linjat e mundshme të kërkimit;
- të jenë të aftë të përcaktojnë burimet më të rëndësishme të informacionit dhe të përzgjedhin midis atyre, cilat janë kryesore dhe dytësore;
- të jenë të aftë të zhvillojnë këto burime sipas koncepteve të perspektivës, influencave, saktësisë, vlefshmërisë;
- të njohin vetë perspektivën e tyre, influencat, paragjykimet dhe t'i marrin parasysh në interpretimet e tyre të të dhënave të nevojshme;
- të përdorin këto burime për të identifikuar informacionin e njëjtë në ndihmë të përgjigjes së pyetjeve të tyre;
- ta ndërtojnë këtë informacion mbi një ngjarje ose situatë të veçantë në vazhdimësi(çfarë ka ndodhur në fillim dhe më vonë në mënyrë të vazhdueshme, çfarë ndodhi drejt periudhës bashkëkohore, etj.);
- të përmbledhin informacionin duke e lidhur atë me informacionin që ata tashmë njohin për periudhën dhe ngjarjet paralele etj;
- të shqyrtojnë materiale burimore të vlefshme për arsye dhe shkaqe dhe t'i vendosin ato sipas termave të domethënies së tyre;
- të konkludojnë mbi atë se çfarë ka ndodhur dhe pse dhe të japë arsyet mbi to;
- të hartojë me gojë ose me shkrim një pamje logjike të qartë bazuar mbi këtë analizë.

Të zhvillosh të tilla aftësi në mënyrë të qartë ka vështirësi lidhur me mënyrën në të cilën mësuesi jep mësim dhe perceptimin e tij mbi rolin e tyre në orën e historisë. Ai kërkon p.sh. një vëmendje mbi të mësuarin aktiv se sa pasiv, mbi mësimin përmes kërkimit dhe zbulimit, mbi dhënien e mundësive për grupe të vogla dhe mësim të pavarur, po aq sa mësimdhënie dhe diskutim në tërë klasën ose duke i orientuar nxënësit në vlerësimin e një shumëllojshmërie materialesh burimore ku të jetë e mundur. Shembuj të qëndrimeve të tilla u diskutuan në kapitujt e mëparshëm.

## Kapitulli 7

# ÇËSHTJE TË NDJESHME DHE TË DEBATUESHME

---

Në qoftë se një prej qëllimeve kryesore në mësimdhënien e historisë së shekullit të 20-të, në të vërtetë në mësimdhënien e çdo periudhe historike në përgjithësi është të ndihmojë nxënësit të kuptojnë të tashmen dhe si ne kemi ardhur këtu ku jemi tani; pastaj mësimdhënia mbi disa çështje të ndjeshme dhe të debatueshme është e pashmangshme. Problemi nuk qëndron në faktin e thjeshtë se ne *duhet* t'ua mësojmë ato, por si *duhet* t'ua mësojmë.

Shekulli na ka furnizuar ne me një varietet të gjerë të çështjeve të ndjeshme dhe të debatueshme si: Holokausti, spastrime etnike, progromet, krimet e luftës, bashkupime me forcat pushtuese, traktate të dhunshme, luftra civile, ekstradime, trajtimi i romëve/jevgjëve, punëtorëve migrantë dhe refugjatëve, pushtime ushtarake, dhunimi i të drejtave të njeriut, persekutimi fetar dhe konflikt sektesh, kolonializmi etj. Secilit vend në Evropë i përkasin çështjet e tij të ndjeshme dhe të debatueshme.

Ky kapitull shqyrton trajtimin e çështjeve të ndjeshme dhe të debatueshme dhe si ato trajtohen në klasë. Por më parë së të shqyrtojmë qëndrimet në klasë, është më e vlefshme tu referohemi disa shqetësimeve më të përgjithshme.

### **Cilat janë këto çështje të ndjeshme dhe të debatueshme?**

Në një kuptim shumica e asaj çfarë është mësuar në histori është e debatueshme; ka mosmarrëveshje rreth asaj çfarë ndodhi dhe pse ajo ndodhi, dhe mbi domethënien e saj. Ngandonjëherë këto janë thjesht debate akademike: dy historianë ose dy shkolla të mendimit interpretojnë të njëjtat të dhëna në mënyra të ndryshme. Ngandonjëherë këto çështje ndajnë grupet apo tërë shoqëritë ose vendet fqinje. Diskutime të tilla mund të ketë rreth:

- çfarë ndodhi?
- pse ajo ndodhi?
- kush e filloi atë?
- cili kishte të drejtë?
- cili kishte rastin më të mirë për të debatuar?
- cila ka qënë më e përzgjedhura sipas të dhënave?



Çështjet e debatueshme që janë nga ana shoqërore përçarëse ose kombe të ndarë, janë zakonisht edhe të ndjeshme: ato shqetësojnë njerëzit e ndjeshëm; ato ftojnë njerëzit për lojalitet; ato rrisin paragjykimet e njerzve. Kështu në këtë mënyrë, ato bëhen të ndjeshme edhe për mësuesin, ndërsa disa prindër, fëmijët e tyre, disa politikanë ose grupe forcash filluan të pyesin në se çështja duhet të mësohet ose për më tepër, në se një mësues i veçantë duhet të lejohet të vazhdojë mësimdhënien e saj.

Jo të gjitha çështjet e ndjeshme janë gjithashtu të debatueshme në sensin e reflektimit të ndarjeve sociale dhe politike bashkëkohore në shoqëri ose midis kombeve. Ato janë të ndjeshme, sepse ato lidhen me dhimbje, tragjedi, turpe, përçarje të veçanta të kohërave në të kaluarën e vendit dhe ka një frikë a shqetësim që t'u referohesh atyre në mësimin e historisë pasi mund të rizgjojë neglizhencat e ndasitë e vjetra dhe të kthejë shumë kujtime të dhimbshme.

### **Pse mësojmë çështje të ndjeshme e të debatueshme në histori?**

Ne filluam të sugjerojmë që nxënësit kanë nevojë të studjojnë çështjet e ndjeshme dhe të debatueshme me qëllim që ata të kuptojnë më mirë botën në të cilën jetojnë. Kjo në vetvehte është një qëllim i rëndësishëm edukativ për mësimdhënien e historisë.

Gjithashtu nxënësit e historisë kanë nevojë të studjojnë çështje të tilla sepse ka shumë pak aspekte të historisë evropiane të shekullit të 20-të mbi të cilat të gjithë historianët janë dakort. Kështu çështjet e debatueshme janë në një kuptim të trajtueshme për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë natyrën fundamentale të historisë si një disiplinë, që pothuajse çdo ngjarje historike dhe zhvillim historik është i hapur ndaj interpretimeve të ndryshme. Prosesi nuk është thjesht një përzgjedhje e fakteve, dhe pastaj e vërteta do të jetë bërë një fakt i njohur. Faktet duhet të përmbliidhen në një çështje ose argument. Të njëjtat fakte gjithashtu mundet shpesh të mbështesin interpretime të ndryshme dhe zakonisht informacioni ose e dhëna përkatëse për historianin është në diskordancë të plotë, sidomos me më shumë mundësi për interpretime të ndryshme. E megjithatë duhet të sigurohemi që nxënësit ta kuptojnë këtë - një tjetër qëllim ky edukativ po aq i rëndësishëm.

Sidoqoftë është e mundur edhe t'u mësojmë nxënësve procesin e saktë të aftësive dhe mënyrave të konvergimit të debatit historik që mund të transferohet nga një çështje tek tjetra. Kryesisht ky konsiston nga analizimi kritik i të dhënave dhe si ajo është interpretuar duke kërkuar një seri pyetjesh analitike dhe duke analizuar gjuhën që është përdorur nga njerëzit që i referohen çështjeve.

Së pari, **analiza kritike e të dhënave** dhe mënyra si ajo është interpretuar konsiston në:

- vlerësimin e kompleksitetit të çështjes (që nuk është reduktuar në dy pjesë, në termat bardhë e zi etj.);
- kategorizimin e argumenteve të grupeve dhe individëve të ndryshëm të përfshirë (apo historianëve të ndryshëm);

- diferencimi midis rrethanave të njëjta dhe jo të njëjta të informacionit;
- identifikimin e burimeve kryesore të informacionit;
- njohjen e hapësirave në informacionin e dhënë;
- njohjen e kufizimeve të këtij informacioni;
- vlerësimin e influencave favorizuese të njerzve që përdorin informacionin;
- evidentimin e ndryshimeve dhe ngjashmërive në llojet e përshkrimeve të çështjeve;
- trajtimin e të dhënave ose përshkrimeve kontradiktore të asaj çfarë ka ndodhur.

Në formulimin e pyetjeve analitike rreth pohimeve publike, artikujve të gazetave, filmit dhe komenteve të prezantuesve nga politikanë, gazetarë dhe çdo grup tjetër i interesuar dhe përfshirë në interpretimin e çështjes mund t'u adresojmë pyetjet e mëposhtme:

- Nga cilat motive janë nisur këta njerëz për të mbështetur këtë pikëpamje?
- Në ç'mënyra ata kanë përfituar nga një zgjidhje, politikë ose argument i veçantë i adoptuar?
- Cilat janë shkaqet që ata ia atribuojnë situatës apo debatit?
- Çfarë informacion i ngjashëm ka qënë ose është botuar dhe është lënë jashtë nga pohimi, artikulli, filmi etj?
- Për çfarë motivesh, në qoftë se ka, ato mund të jenë lënë jashtë vemëndjes së këtij informacioni?
- A i mendojnë ata disa çështje dhe lënë jashtë ato më pak të rëndësishmet në argumentet e tyre?
- Çfarë politikash zgjidhjesh ose rekomandimesh ata kanë propozuar për të zgjidhur këtë çështje?
- Çfarë hipotezash kanë ngritur ata për të mbështetur argumentat e tyre?
- Sa efikase janë këto hipoteza ?

Në termat arsimorë është ndoshta më e rëndësishme formulimi i këtyre pyetjeve se sa aftësia për të gjetur përgjigjet.

Duke analizuar gjuhën kur i referohemi çështjeve të sigurta, duhet të jenë përcaktuar çështjet e mëposhtme:

- të përdorurit e analogjive false;
- të përdorurit e stereotipeve;
- kufizimet e kërkesave serioze ndaj “mësimin të historisë”;
- të përdorurit e gjuhës emotive;
- kërkesat serioze ndaj paragjyqimit të lexuesit, dëgjuesit ose shikuesit;

Një numër strategjish dalin në shembujt e përfshirë më poshtë. Ato mund të jenë përmbledhur si vijon:

- pajisja e nxënësve me një mundësi për të vlerësuar në mënyrë kritike shumëllojshmërinë e burimeve materiale që ju ofrojnë atyre perspektiva të ndryshme mbi të njëjtat ngjarje;
- shqyrtimi se si interpretimet e përshkrimet e periudhës dhe kulturës kanë qënë influencuar nga vetë historianët;
- krahasimi dhe ballafaqimi me situata paralele në vendet dhe komunitetet e tjera;
- përdorimi i lojës së rolit dhe simulimeve për të ndihmuar nxënësit të vendosin veten në botën e njerzve të tjerë me perspektiva dhe përvoja të ndryshme;
- përdorimi i përshkrimeve personale nga njerëz të cilët kanë jetuar gjatë ngjarjes dhe krahasimi i tyre me interpretimet e ofruara nga historianët;
- kërkimi nga nxënësit të testojnë atë që ata presin ndaj të dhënave të nevojshme (një eksperiencë sqaruese kur ata vetë zbulojnë informacionin që është në kundërshtim me idetë e tyre të mëparshme dhe ato që ata prisnin).

#### *Trajtimi i çështjeve të ndjeshme në klasë*

Së fundi, disa strategji për t’u marrë me çështje, ku ka probleme të ndjeshme në klasë.

*Strategji distancuese:* Kur një çështje provokon ndjeshmëri të lartë brenda komunitetit në të cilin mësuesi është duke dhënë mësim ose kur një çështje gjeneron në një përjetim të madh të ndjenjave apo kur klasa polarizohet, “nxehhtësia” mund të nxirret jashtë situatës me ndërprerjen e shqyrtimit të analogjive dhe paralelizmave ose duke shkuar mbrapa në kohë për të gjurmuar historinë e çështjes përmes diskutimit.

*Strategji kompensuese:* Kjo mund të zbatohet kur nxënësit shprehin qëndrime këmbëngulëse të bazuara mbi injorancën ose kur pakica është e fyer a e diskriminuar nga shumica, si edhe kur nuk ka një konsensus në klasë në favor të një interpretimi të ngjarjeve. Në kushte të tilla, disa mësues marrin një rol më operues - duke bërë avokatin mbrojtës ose duke shtuar kontradiktat në përgjigjet e nxënësve, ose duke de-mitizuar demonstrativisht besimet e ngritura. Vende të tjera i detyrojnë nxënësit të merren me këndvështrimet e të tjerëve se sa me ato të vetat duke votuar “pro dhe kundra listës”, ose prej rolit të kundërt (duke punuar në një grup për të ndërtuar një argument alternativ nga pozita që ata shfaqen aktualisht).

*Strategji të mirëkuptimit:* Mund të përdoren kur çështja përfshin një grup ose komb që nuk është i pëlqyeshëm nga disa ose gjithë nxënësit, ose kur çështja përfshin ndryshimin e diskriminimit kundër një grupi të veçantë (një pakicë etnike, një grup fetar ose për më tepër një sektor të tërë të shoqërisë siç janë gratë ose ku çështja ndjehet nga vetë jeta e nxënësve; këtu mund të aplikohen disa nga ato metoda që tashmë ju jemi referuar duke përfshirë ndryshimin e rolit, pro dhe kundër listës, por gjithashtu lojën e rolit si dhe përdorimin e eksperiencës së fituar përmes testimit të filmave, novelave, dokumentarëve.

*Strategji të zbulimit:* Këto mund të përdoren me më shumë efektivitet kur çështja nuk është shumë e mbrojtur qartë ose ku qëllimi i mësuesit nuk është vetëm të zhvillojë të kuptuarit e çështjes por gjithashtu ta përdorë atë si një mjet për zhvillimin e aftësive analitike. Në këto raste përdorimi i punës me projekt, zbulimi i kujtimeve dhe ditareve të njerëzve, përdorimi i historisë gojore mund të aftësojë nxënësit të zbulojnë implikimet më të gjera të një çështjeje të debatueshme dhe të ndjeshme gjatë punës.

### **Kutia 1: Irlanda e Veriut dhe “trazirat” – shembull i një çështjeje të debatueshme**

#### ***Përmbajtja***

Pushtimi i Irlandës nga anglezët filloi në 1169 (megjithëse për të qënë më korrekt njerëzit të cilët iniciuan pushtimin ishin Normanët vendas se sa anglezët). Çfarë rrodhi më pas nuk ishte kaq kolonializëm i planifikuar nga një vend në një tjetër, por një seri e gjatë e fushatave ushtarake nga vetë baronët Normanë që ishin duke kërkuar tokë, pushtet dhe mirëqënie për veten e tyre. Shpesh kurora angleze merrej më tepër me problemet e saj të brendshme të mbetura dhe me fqinjët e tjerë të saj si Wellsin, Skocinë dhe Francën. Situata ndryshoi dramatikisht me Reformacionin gjatë shekullit të 16-të ndodhën një sërë rebelimesh të cialt arritën kulmin me një rebelim të madh në 1595 drejtuar nga Hugh O’Neill, udhëheqës i Galikëve të Uelsterit, (krahina veriore e Irlandës). Kjo u shtyp së fundi në v.1603 dhe Mbreti Xhejms i I i Anglisë dëboi Irlandezët katolikë vendas nga tokat e tyre në Uelster dhe i zëvendësoi ata me një numër të madh të ardhurish protestantë, veçanërisht nga Skocia. Pas shumë përpjekjesh për të zburar të ardhurit rebelimi i fundit i madh i Irlandezëve u shtyp nga ushtritë e Williamit të Oranzhit, në atë kohë Mbreti William i III i Anglisë në betejën e Bonusë në v.1690. I ashtuquajtur “Plantacioni i Uelsterit” kishte bërë të krijoheshin në mënyrë të vazhdueshme dy komunitete armiqësore brenda provincës.

(vijon)

Në fund të shekullit 19-të një fushatë nacionaliste filloi të ndjekë qeverinë britanike për t'i dhënë Irlandës një formë të kufizuar të pavarësisë, e njohur si “vetëqeverisje”. Protestantët e Uelsterit e kundërshtuan këtë nga frika se mos humbnin besimin e tyre dhe liritë qytetare në një shtet të dominuar nga Kisha Katolike Romake. Në v.1920 qeveria britanike ndau Irlandën duke i dhënë vetëqeverisje rajoneve të jugut dhe të veri-perëndimit me predominim katolik dhe një parlament dhe qeveri të veçantë për atë rajon të Uelsterit i cili ishte me predominim protestant (dy të tretat) dhe që formoi shtetin e Irlandës së Veriut. Gjatë gjysmës së dytë të shekullit, shumica protestante, në mënyrë efektive përjashtoi minoritetin katolik nga pjesëmarrja në qeverinë e Irlandës së Veriut, për më

tepër edhe në ato distrikte e qytete ku katolikët kishin shumicën e votuesve. Në v.1968, të frymëzuar nga lëvizja për të drejtat civile në Shtetet e Bashkuara katolikët filluan një lëvizje për të drejtat civile të tyre në Irlandën e Veriut dhe armiqësitë midis dy komuniteteve u hapën. Në fillim ushtria britanike ishte e predispozuar për të mbrojtur minoritetin katolik, por me kohë ajo u bë një forcë pushtuese armiqësore dhe organizime paramilitare u krijuan në të dyja krahët. Që nga ajo kohë mbi 3000 njerëz kanë vdekur si rezultat i trazirave.

### **Mësimdhënia mbi Irlandën e Veriut**

Kjo është një çështje e debatueshme për një sërë arsesh. Së pari, shumica e nxënësve vijnë në mësimin e historisë me këndvështrime dhe mbështetje të forta të paraformuara. Të dy komunitetet kanë zhvilluar në nivel të lartë dhe në mënyrë kontradiktore interpretime të historisë së tyre. Secili ka ngjarjet e veta të veçanta të cilat janë memorizuar në këngët, slloganet, marshet dhe vizatimet murale mbi muret e shtëpive. Jetët e shumë prej tyre dhe jetët e familjeve të tyre kanë qënë prekur direkt nga plumbat, bombardimet dhe aktivitetet e tjera të grupeve paramilitare. Informacioni që ata marrin rreth ngjarjeve më të fundit dhe bashkëkohore është në më të shumtën i paragjykuar, jo i plotë dhe shpesh kontradiktor. Pritet se përfshirja e disa ngjarjeve të së kaluarës së afërt do të shkaktojë reagime të forta emocionale nga disa nxënës. Së fundi, disa mësues historie dhe inspektorë shkolle kanë vëzhguar që “nxënësit me formim të thellë të trashëguar nga brenda komunitetit të tyre shpesh duken ekspertë që i mbajnë të ndara studimet formale akademike të mësimin nga ato që ata përjetojnë si botë reale të rrugës”.

Irlanda e Veriut ka gjithashtu një sistem arsimor të ndarë me një shumicë fëmijësh protestantë që ndjekin një lloj shkolle dhe shumica e fëmijëve katolikë ndjekin shkollat katolike. Historia që mësohet në çdo lloj shkolle, ka synuar të reflektojë traditat e komuniteteve për të cilat ato shkolla u kanë shërbyer. Sidoqoftë, në fillim të viteve 1990 –të u vendos të zbatohet një kurrikulum i përbashkët kombëtar për të gjithë fëmijët. Historia e hartuar nga grupi i punës për zhvillimin e kurrikulimit u prezantua (që kishte përfaqësim nga të dy komunitetet dhe traditat) me një problem të madh. Në një situatë ku gjenden dy historitë dhe identitetet e kontestuara kombëtare, si ju mund t' u ofroni nxënësve një histori tregimtare të përbashkët të provincës?

Në vend të kësaj ata vendosën një metodë kërkimi-bazë përmes së cilës nxënësit mund të mësonin të ushtronin aftësitë dhe konceptet bazë të disiplinës për interpretimin e materialit burimor në situatën e Irlandës së Veriut. Materiali burimor përfshin dokumente, artikuj gazetash, përgjithësime të mediave, fotografi, histori gojore kujtime dhe memoriale. Atyre u kërkohet të vlerësojnë këto burime duke përdorur të gjithë informacionin e përshtatshëm për to.

(vijon)

Ata mund të marrin vendime se sa të besueshme janë pjesët e ndryshme të të dhënave. Disa prej teksteve të përbashkëta u shkruan së bashku nga autorë të caktuar nga të dy komunitetet. Disa mësues të jashtëm punuan gjithashtu mbi pedagogjinë e mësimdhënies së historisë së Irlandës së Veriut.

Duke qënë të aftë të ekzaminojnë dorën e parë të të dhënave që nuk kanë qënë më parë të interpretuara dhe përpunuara për ta, nxënësit gjithashtu gjejnë në to një shpjegim se si informacioni i dhënë nga politikanët, grupet e interesuara, gazetarët dhe të tjerë, të veshur me interesa mund të jetë përzgjedhur, thjeshtësuar dhe hartuar në mënyrën më të mirë për të qënë më i besueshëm se sa shpjegues. nxënësit mësojnë se “si të lexojnë midis rreshtave”.

Sidoqoftë, disa prej çështjeve të përfshira janë emocionalisht të ngarkuara dhe mësuesit duhet të jenë tepër të kujdesshëm për të menaxhuar ndjenjat e nxënësve. Në një situatë ku antenat politike janë gjithmonë të infektuara, jo vetëm në rastin e prindërve dhe përfaqësuesve politikë, por gjithashtu edhe për nxënësit më të rritur, do të ketë situata në të cilat ata do të hasin vështirësi për të analizuar në mënyrë racionale dhe pa u influencuar materialin burimor, në mënyrë objektive që njeh dhe merr parasysh perspektivat alternative. Në të tilla kushte mund të jetë e nevojshme të zbatohen aktivitete të të mësuarit, që i kërkon nxënësit të mbajë qëndrim mirëkuptues ose t'i vërë këmbët në një këpucë ndokujt nga komuniteti tjetër, me qëllim që ata të kuptojnë si mund të interpretojnë ngjarje dhe vendime të veçanta. Kjo mund të kërkojë një shumëllojshmëri të formave:

- diskutim të dorës së parë të materialit, parë nga të gjitha anët me debatin për të zbuluar, çfarë ata mendonin? si ata ndjenin? pse ata bënë ato që bënë? Disa prej më të interesuarve janë prej atyre njerëzve që merren me një periudhë të gjerë të kohës dhe reflektojnë mbi atë si dhe pse këndvështrimi i tyre ka ndryshuar gjatë asaj kohe.
- krijimin e një dhome të informacionit të ri televiziv (ose një radio apo një gazetë), ku ata duhet të marrin vendime rreth asaj, se si të realizojnë trajtimin e një ngjarjeje të veçantë në mënyrë që të mbështetet në kriterin e balancës së transmetimit: si do ta zbatojnë lexuesit e rinj atë? çfarë do të thotë reporterit? çfarë pyetjeje ajo do të kërkojë? cilin ajo do të intervistojë? çfarë pamjesh ajo do të përfshijë apo do të lërë jashtë? etj.
- një projekt i bazuar në Irlandën e Veriut realizoi një lojë roli që përfshiu një fshat të caktuar, ku nxënësit mund të zbulonin tensionet dhe konfliktet që shfaqeshin në mes banorëve. U vendosën paralelet me situatën në Irlandën e Veriut pa bërë referenca specifike të trazirave.

Një tjetër mundësi këtu është të përfshihet dimensionin evropian duke shfrytëzuar temën e konflikteve që ka ndarë komunitetet dhe kombet; kështu që, nxënësit mund të zbulojnë konfliktin lokal brenda kontekstit të zbulimit të asaj që ndodhi në komunitetet e tjera, p.sh. në Qipro, krahinën Baske, Bosnje dhe Hercegovinë, Kosovë, Çeçeni.

## **Kutia 2: Holokausti – shembull i një çështjeje të ndjeshme**

### ***Përmbajtja***

Termi “Holokausti” është përdorur për t’iu referuar shkatërrimit të mëse 16 milion njerzve nga Rjahu i Tretë gjatë periudhës 1933-45. Afërsisht 6 milion viktima ishin çifutë dhe përfaqësonin mbi dy të tretat e popullsisë së përgjithshme të çifutëve evropianë, dhe një e katërta e viktimave genë fëmijë. Në viktimat e tjera përfshiheshin civilët dhe të burgosurit e luftës, polakë, rusë dhe ukrainas, popullsitë rome/ jevgj, socialistë, homoseksualë dhe njerzit me të meta mendore dhe fizike. Persekutimi zyrtar i Çifutëve në Rjahun e Tretë filloi në 1935 me Ligjet e Nurembergut të cilat ju dhanë çifutëve të njëjtat të drejta civile si gjermanët e tjerë. Prona ishte përjashtuar dhe shumë çifutë gjermanë emigruan. Emigracionit i erdhi fundi me deklarimin e luftës pjesërisht përshkak të bllokadës së aleatëve dhe pjesërisht për shkak të pushtimit të Polonisë, që solli miliona çifutë polakë nën kontrollin gjerman. Fillimisht u ndoq një politikë e izolimit dhe çifutët, romët/ jevgjit dhe të tjerë që u përcaktuan “asocialë”, përndiqeshin dhe dërgoheshin në getot e ngritura.

Në v.1941, me hapjen e frontit perëndimor u krijuan skuadrat speciale të vdekjes SS, të njohura si *Einsatzgruppen* që dërgoheshin në rajonet e reja të pushtuara për të përndjekur çifutët dhe komunistët, shpesh me ndihmën e policisë vendase dhe bashkëpunëtorëve të tjerë. Këto skuadra vepruan në Poloni, shtetet Balltike, Ukrainë, Bjellorusi dhe Rumani. Mijëra u vranë në dy muajt e parë të fushatës. Në 31 Korrik 1941 Hermann Gering urdhëroi shefin e Zyrës Qendrore të Shërbimit Sekret të Rjahun të përgatiste “zgjidhjen përfundimtare”. Në Janar v.1942 shefat e SS duke përfshirë Adolf Erikman u takuan në Wannsee afër Berlinit për të vendosur mbi sistemin më efektiv të vrasjeve masive. Filloi menjëherë puna për shndërrimin e kampeve të përqëndrimit në kampe të shfarosjes duke përdorur gazin mbytës. Kampi i parë i shfarosjes qe gati në pak javë afër qytetit Polak të Oswiecim të cilin gjermanët e quajtën Aushvig.

“Zgjidhja përfundimtare” u zbatua sistematikisht për tri vjet, duke filluar me tri milion Çifutë nga Polonia e pushtuar dhe pastaj u zgjerua në territore dhe vende të tjera të pushtuara. Të rinjtë dhe më të fortët u përdorën si skllëvër të punës dhe punuan derisa vdiqën. Pjesa tjetër, duke përfshirë 1,5 milion fëmijë u dërguan direkt në dhomat e gazit dhe pastaj u dogjën. Flokët, këpucët, syzet, bile dhe floriri i dhëmbëve të tyre u grumbulluan sistematikisht për tu përdorur përsëri. Operacioni u ndërpre vetëm kur kampet u çliruan nga ushtritë aleate.

### **Mësimdhënia mbi Holokaustin**

Këshilli i Evropës po bën një paketë mbi mësimdhënien e Holokaustit e cila do të përfshijë pesëdhjetë dosje që e prezantojnë Holokaustin në kontekste të ndryshme evropiane, nga historia gjermane, tek historia e çifutëve. Natyra specifike e shkatërrimit të çifutëve evropianë nga nazizmi dhe socializmi kombëtar duhet të trajtohet krahas genocideve dhe krimeve të tjera kundër njerëzimit siç janë ato kundër romëve/ evgjëve, antikapëve dhe homoseksualëve – kështu përliqet termi i përgjithshëm i “Holokaustit”.

Krijimi i një pakete të këtij lloji është tepër e rëndësishme. Shumë programe dhe tekste historie vetëm sa e prekin këtë. Rrallë është vendosur në kontekstin e saj të gjerë historik dhe kontekstin evropian.

(vijon)

Është gjithashtu me shumë vlerë që një paketë e tillë përfshin material burimor parësor dhe dytësor që nxënësit mund ta analizojnë, vlerësojnë dhe interpretojnë në të njëjtën mënyrë si u sugjerua për mësimdhënien e çështjeve të debatueshme si “trazirat” në Irlandën e Veriut. Por ka një hapësirë shtesë për Holokaustin. Ai është një çështje delikate dhe sjell vështirësi në metodat pedagogjike të mësuesit.

Së pari, në çdo klasë ka nxënës të cilët pozicionohen me këmbëngulje në ato grupe që mendojnë ndryshe për persekutimin nga nazistët, dhe kjo do të kërkojë një qëndrim të veçantë nga ana e mësuesve. Së dyti, ashtu si Carrie Supple ka konkluduar, “kur trajtojmë Holokaustin është shumë e thjeshtë të “paralizosh” ata që mësojnë me imagjinatë dhe informacion të cilat, janë të pamundura për t’u asimiluar në një kuadër të thjeshtë të të kuptuarit.”<sup>22</sup> Së treti, disa nxënës, (zakonisht djemtë) mund të kenë një tërheqje jonormale ndaj veprimeve sadiste dhe të dhimbshme të atyre që vepruan në kampe, zbatuan eksperimente mjekësore mbi viktimat ose ishin anëtarë të skuadrave të vdekjes. Së fundi, disa nxënës janë të paafte të krahasojnë çfarë ka ndodhur për shkak të natyrës dhe shkallës së Holokaustit, ndërsa të tjerë me sa duket janë të pasensibilizuar ndaj tmerreve të tij ose për shkak të një lloj shokimi ose për shkak të ekspozimit konstant të akteve të dhunshme (reale dhe të dramatizuara) në masmedia.

Të dy autorët e botimeve të Këshillit të Evropës mbi Holokaustin dhe edukatorët në Yad Vashem, autoritet në kujtim të Holokaustit në Izrael, me sa duket kanë rënë dakort që kjo mund të jetë një çështje e vështirë për mësuesit. Atyre ju duhet të jenë shumë të vëmendshëm me nxënësit dhe përgjigjet e tyre, të cilat përfshijnë reflektimin mbi atë se si ata do t’i përgjigjen llojeve të ndryshme të reagimit të nxënësit. Të dy grupet e ekspertëve, duhet të kenë konkluduar se, ruajtja e një mësimdhënije të thjeshtë në nivelin e gjeneraliteteve, ngjarjeve, të dhënave, statistikave, të cilat mund të duken një gjë e “thjeshtë” për t’u bërë, nuk e bën të nevojshme ndihmën ndaj nxënësit për të kuptuar çfarë ka ndodhur. Shumë nxënës nuk mund të arrijnë në nivelin e statistikave ose fotografive të dhomave të gazit dhe të viktimave që jetonin, si edhe atyre njerëzve që vdisnin kur kampet u çliruan. Të kuptuarit vjen përmes përpjekjes për të krahasuar përvojat individuale të njerëzve përmes dëshmimeve, biografive, letrave, ditareve, poezive dhe historive të tyre. Edukatorët nga Yad Vashem rekomandojnë gjithashtu që mësuesit të inkurajojnë nxënësit të zbulojnë dilemat njerëzore. P.sh çifutët në 1930-tën të cilët e panë veten pjesë integrale të shoqërive që ata jetuan, duhej të rrinin apo të iknin? N.q.s ata do të qëndronin, çfarë do të bënin për të krijuar kushtet për familjet e tyre? N.q.s. ata do të iknin, ku ata do të shkonin dhe çfarë ata do të bënin n.q.s disa pjestarë nga familja kërkonin të qëndronin? Ndërsa ata jetonin në geto, si ata mund të ruanin në dukje një jetë normale si dhe dinjitetin e qytetarinë e tyre? N.q.s.ata i mbijetonin kampit, si ata mund të përshtateshin me atë që u ndodhi dhe të ndërtonin një jetë të re ?

Në të njëjtën linjë është e mundur gjithashtu të shqyrtohen dilemat që përballuan ata që i rezistuan, dëshmitarëve, bashkpunëtorëve dhe tradhëtarëve apo atyre që u përpoqën ti ndihmojnë (ngandonjëherë iu referohemi atyre si risqe ose të ligjshme). Ka një sërë mënyrash për t’u marrë me materialin mbi Holokaustin - shumë prej të cilave do të jenë pjesë e paketës së Këshillit të

<sup>22</sup> Geoffrey Short, Carrie Supple dhe Katherine Klinger, The Holocaust in the school curriculum: a European perspective, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1998, p.35.

<sup>23</sup> Disa prej ideve në këtë paragraf final janë marrë nga korespondenca personale me Shulamit Imber, Drejtor Pedagogjik, dhe Edward Jacobes, Asistent i Projektit Special, në Yad Vashem.



Evropës që do të përbëjë një bazë për të hyrë në dilemat e këtij lloji.<sup>23</sup>



## Kapitulli 8

# “TË LEXUARIT” E MATERIALIT TË ARKIVUAR\_ PAMOR

---

### Fotografitë

Megjithëse Joseph Niepce realizoi imazhin e parë fotografik pas një ekspozimi prej tetë orësh, në v.1826 dhe Louis Daguerre i pari që tregtoi në v.1839 fotografi të bëra kohë më parë, nuk është e vërtetuar se rëndësia e fotografisë njihej si një regjistrim historik deri në luftën e Krimesë (1854- 56) dhe të luftës civile amerikane (1861-65). Shumica e fotografëve të hershëm kanë qenë trajnuar si artistë dhe qenë të influencuar shumë nga imazhi artistik i ditës së tyre. Kjo duket qartë në disa lloj fotografish të hershme të kohës së luftës. Gjithashtu, që kur koha e ekspozimit për të bërë një fotografi qe 30 minuta, fotografitë duhej të bëheshin brenda kësaj kohe dhe në mënyrë konsekuente shpesh të reflektonin realitetet e luftës. Sidoqoftë, kur koha e ekspozimit u reduktua dhe kamerat u bënë më të vogla e më të manovrueshme fotografët – reporterë gradualisht zëvendësuan artistin e luftës.

Një zhvillim tjetër i madh në përdorimin e fotografive si regjistrim historik erdhi me zhvillimin e kameras së Kodakut nga George Eastman në v.1888. Koha e shkurtër e ekspozimit dhe rritja e përdorimit të kameras së Kodakut, rriti spontanitetin e fotografisë; në mënyrë të konsiderueshme u zgjerua gama e subjekteve të cilat u vunë nën mbikqyrjen e fotografëve dhe ndryshoi natyrën e raportimit të të rejave.

Gjatë shekullit të 20-të imazhi vizual, pavarësisht në se ajo ishte një fotografi, karikaturë ose pamje filmi, na ka ndihmuar për të formuar imazhin për veten e botën rreth nesh dhe na pajisi me pika reference për të seleksionuar edhe një herë të kaluarën e afërt. Ashtu si një botues gazete me përvojë ka vëzhguar “përshtypjet tona të ngjarjeve të rëndësishme dhe komplekse ndoshta vazhdimisht janë krijuar nga të dhënat e një fotografie të vetme. “Sigurisht ka një numër të fotografive të cilat jepen në pothuajse çdo punim kryesor të historisë dhe në shumicën e teksteve shkollore mbi historinë bashkëkohore evropiane dhe botërore. Shumica e shembujve në **Kutinë 1** më poshtë do të bëhen të njohura. Disa tregojnë mundësitë – foto, të tjerët të papriturat; dikush me kamera (amator ose profesional) u ndodhën pikërisht atje në vendin dhe kohën e duhur.

Nga njëra anë, këto fotografi janë thjesht gjurmë pamore të ngjarjeve në të kaluarën e afërt. Nga ana tjetër, ato shpesh evokojnë një reagim emocional nga ne tek ato ngjarje dhe të imponojnë të kuptuarit e ngjarjeve pa i analizuar ato. Kjo do të thotë se si shumica e burimeve të tjera historike ato duhen interpretuar ose “lexuar”. Pak fotografi me rëndësisë historike janë neutrale. Zgjedhja e subjektit, përzgjedhja e këndit të kameras, përshtatja e dritës, tonit, tekstit, pozicionimi i ndërëgjegjshëm dhe i pandërgjegjshëm i reagimeve emocionale të shikuesve, shoqërimi me fjalë të gjitha shërbejnë për të na inkurajuar ne për të interpretuar fotografinë në një mënyrë të veçantë.

Ndoshta kjo është arsyeja, pse kaq shumë historianë nuk ndjehen mirë me materialin vizual si burim parësor, dhe synojnë për të përdorur imazhet vetëm për të ilustruar qëllimet dhe shpesh çështjen e tyre tek lloji i analizave kritike që ata mund të aplikojnë ndaj një dokumenti të shkruar. Ata janë trajnuar për të analizuar dhe interpretuar burimet e shkruara, por pak të tillë janë trajnuar të analizojnë dhe interpretojnë fotografitë, filmin dhe vidion.

Ky kapitull ka dy qëllime kryesore: ai përpiket të zbulojë mënyrat e mundshme në të cilën mësimdhënia dhe mësimi i historisë politike, sociale, kulturele dhe ekonomike e Evropës së shekullit të 20-të mund të ketë përdorim efektiv të rritjes së bankës së fotografive të arkivit në tekste, muzeume, dhe në internet dhe CD-Rooms, dhe të sugjerojë disa mënyra në të cilën nxënësit që mësojnë histori mund të jenë ndihmuar për të mësuar se si të interpretojnë ose të “lexojnë” fotografitë e rëndësisë historike.

*Disa përdorime të mundshme të fotografive në mësimdhënien e historisë evropiane të shekullit të 20-të.*

Ç’ka do të lexoni më poshtë nuk do të thotë se është një listë e plotë e mundësive. Seleksionimi është bërë për të ilustruar vetëm se si fotografitë mund të përdoren për të mbështetur mësimdhënien e një çështjeje dhe teme të veçantë, por gjithashtu edhe se si ato mund të përdoren për të ndihmuar nxënësit për të mësuar si të analizojnë dhe interpretojnë një burim të rëndësishëm të të dhënave kryesore mbi ngjarjet dhe zhvillimet në shekullin e 20-të. Megjithëse kjo sigurisht është e lehtë për t’u bërë, në qoftë se ju keni gati vlerësimin për një gazetë të arkivit ose mund të vendosni fotografitë dhe të dhënat historike nga faqet e njëjta në internet, akoma më shumë mund të bëhet me fotografitë lokale të marra nga dyqanet e muzeumeve, arkivet lokale të gazetave, dhe biles dhe nga dyqanet turistike. Gjithashtu është e mundur thjeshtë të merren fotografi nga tekstet dhe të ndihmohen nxënësit t’i analizojnë, se sa t’i mendojnë ato si ilustrime të tekstit. Këtu janë dhënë një numër sugjerimesh se si mund të përdoren fotografitë në mënyrë analitike në mësimdhënien e historisë:

- përdor fotografi nga periudha të ndryshme për të studjuar drejtimit sociale, p.sh. në modë, rikrijimet, jetën familjare, adoleshencën, vendin e punës, ndryshimi i rolit të gruas. Një burim i përdorshëm këtu mund të jetë fotografitë e reklamave nga periudha të ndryshme të shekullit. Çfarë tregojnë ato rreth hipotezave të shpallura për jetën sociale në atë kohë? Në çfarë ato synonin? Çfarë lloj produktesh u panë si luksoze dhe çfarë u panë si të nevojshme? A ka atje ndonjë mesazh të fshehur? Si kanë ndryshuar reklamat e të njëjtit produkt në një periudhë të gjerë të kohës dhe pse?
- përdor fotografi për të hartuar zhvillimet e shekullit, p.sh. në teknologji, transport, arkitekturë, art, arsim. Në këtë kuptim studimi i fotografive të përzgjedhura marrë në kohëra të ndryshme mund të ndriçojë disa prej temave kryesore diakronike të historisë bashkëkohore;
- përcakto setet e fotografive të një periudhe të veçantë (p.sh. skenat e jetës së përditshme, vendet e tregut, vendet e punës, funeralet, vendosjen e shtëpive të

njerzve) në kuptimin e shqyrtimit të ideve përsa i përket aspekteve të ndryshme të jetës në atë kohë. P.sh. si njerëzit visheshin në punë dhe në kohën e lirë? A janë të qarta diferencat e klasës sociale në jetën e përditshme ? Kush e bënë pazarin? Çfarë lloj dyqanesh ka atje? etj;

- prezantoi nxënësit me fotografitë (ose kartolinat) e të njëjtit fenomen marrë në kohëra të ndryshme dhe përdori ato për të identifikuar ngjashmëritë dhe ndryshmet. Objektiva kryesore këtu është të zbulojmë në një mënyrë praktike konceptet bazë historike të ndryshimit dhe vazhdimësisë. Kjo metodë është më e përdorshme për të zbuluar vazhdimësinë dhe ndryshimin në historinë sociale. P.sh. krahasimi i fotografive të së njëjtës situatë jetësore, por marrë në kohëra të ndryshme të shekullit të 20-të, ose fotografitë e përdorimeve të ndryshme në të cilën i njëjti krijim ka qënë vendosur në kohëra të ndryshme. Sidoqoftë e njëjta metodë mund të përdoret për të përcaktuar një fenomen që ndodh rregullisht siç janë refugjatët, grevat industriale, diskriminimi kundër minoriteteve, protestat masive dhe zgjedhjet;
- merr një fotografi shumë të detajuar (si, një situatë jetësore, një situatë beteje, një takim ose pamjen e brendshme të një fabrike) me datë, fjalë të shkruara dhe të dhëna të tjera. Kërkoju nxënësve të vendosin një kornizë transparente 3 x 3 mbi fotografinë dhe pastaj ta përshkruajnë në detaje çfarë ata shikojnë në secilën kuti të kornizës. Pastaj ata duhet të përdorin gjithashtu përshkrimin e detajuar të tyre dhe të përpiqen për t'iu përgjigjur një serë pyetjesh rreth fotografisë: p.sh. e cilës periudhë është ajo ? e cilës ditë ? e cilit vit? ku është ajo? etj. Në cilin rast ata duhet të listojnë faktet që ata kanë përdorur dhe të shpjegojnë arsyet. Ndoshta do të jetë e nevojshme të bashkojnë materialin argumentues, siç është një tabelë kohore, tekstet e përshtatshme ose një listë e faqeve të përdorshme të internetit për të ndihmuar kërkimet e tyre. Në një shkallë 1 me 5 ata duhet gjithashtu të dinë, sa të sigurtë ata janë rreth saktësisë së përgjigjeve të tyre;
- jepu nxënësve një prej fotografive të një ngjarjeje historike të rëndësishme që ka ndihmuar për të formuar imazhin e botës së saj ngjarjeje (ajo është një prej fotografive të mëposhtme të përfshira në **Kutinë 1**) dhe i përdorni ato për të krahasuar shkrimet dhe komentet e ndryshme të prezantuara në një prej gazetave të përzgjedhura të kohës. Do të qe më e preferueshme në qoftë se shembujt do të jenë marrë nga gazeta me pozicionim të ndryshëm ideologjik dhe politik ose nga vende të ndryshme. Logjikisht, është ndoshta më e lehtë për ta bërë këtë me më tepër ngjarje bashkëkohore, veçanërisht në qoftë se ju i keni vlerësuar nga një arkiv gazetash, ose mund t'i keni vlerësuar nga faqet e internetit të gazetave të ndryshme apo agjensive të shtypit. Diskutimi mund të fokusohet jo vetëm mbi ngjashmëritë dhe ndryshimet, por gjithashtu mbi atë pse kjo fotografi e veçantë është zgjedhur në këtë mënyrë për të qënë dëshmitare e ngjarjes.

**Kutia 1: Shembujt e fotografive që kanë ndihmuar për të formuar imazhin tonë për Evropën në shekullin e 20-të**

Arrestimi i Gavrilo Princip në Sarajevë, në 28 qershor 1914

Fjalimi i Leninit përpara një turme në Petrogard, nga pjesa e pasme e një lokomotive, nëntor 1917  
Një gjerman me një karrocë plot me para gjatë inflancionit të vitit 1920

Djegja e Sinagogës së Koinsburgut në Kristianadat, 10 mars 1938

Hitleri në Paris me Kullën Hejfel në sfond.

Situatë luftuese në rrethinat e Stalingradit, dhjetor 1942

Çlirimi i kampit të përqëndrimit në Bukensvald 1945  
Stalini, Trumani dhe Çurçilli në Konferencën e Potsdamit 1945

Funerali i Jan Masaryk në 1948  
Rrëzimi masiv i statujave të Stalinit në Budapest, nëntor 1956

Hurshovi në Shtetet e Bashkuara, Maj 1960

Një ushtar i Gjermanisë Lindore i arratisur nga Lindja në Berlinin Perëndimor në 15 gusht, 1961.

Studentët me parrulla në duar në Sheshin Wenceslas, Pragë 1968

Goditje në lagjet izraelite në fshatin Olimpik, Mynih 1972

Les Valesa ju flet punëtorëve të Portit Gdansk, gusht 1980

Jelcin mban një fjalim hipur mbi një tanks jashtë Shtëpisë së Bardhë në Moskë, gusht 1991

Rënia e murit të Berlinit në 1989

Foto të marra në mënyrë sekrete nga muslimanët e Bosnjës në një kamp përqëndrimi Serb, 1992

Atje ku është e mundur të ushtrohen disa shkallë të zgjedhjes në seleksionimin e fotografive historike mund të këshillohet shqyrtimi i fotografive që plotësojnë disa prej kriterëve të mëposhtëme:

- ato të jenë lehtësisht të lidhura me burimet dhe të dhënat e tjera materiale (të dyja si parësoret dhe ato ndihmëset);
- ato mund të sfidojnë gjykimin e sipërfaqshëm ose shpresat e nxënësve për hipotezat e marra si të vërteta dhe perceptimet stereotipike;

- ato prezantojnë disa kontradikta dhe ambicje që kanë nevojë të shpjegohen dhe të hetohen;
- ato ngrenë pyetje që mund të marrin përgjigje vetëm duke shqyrtuar burimet e tjera;
- ato demonstrjnë pamje të veçanta që një fotografi ofron krahasuar me burimet e tjera materiale (p.sh. çfarë fotografi, apo botuesi i saj ose i tij mendon se mund t'u interesojë njerëzve të veçantë; qëndrimet dhe emocionet që ajo merr përsipër të shkaktojë etj.

### *Mësimi për të “lexuar” fotografitë historike*

Fotografitë janë një prej shumë burimeve që ne mund të përdorim për të analizuar dhe interpretuar një ngjarje, zhvillim ose fenomen historik. Në raste të veçanta ajo mund të jetë e vetmja dëshmi e vlefshme (p.sh. fotografitë sekrete të marra nga jeta e përditshme në geton e Varshavës në 1943); por zakonisht forma të tjera të të dhënave janë gjithashtu me vlerë dhe shpesh kanë nevojë të jenë të konsultuara me qëllim që të kuptohet plotësisht fotografia.

Këtu nuk u debatua që mësuesit e historisë duhet të zhvillojnë njësi specifike të kurrikulumit mbi fotografitë historike. Në të vërtetë, ajo ka qenë bërë vetëm kur fotografitë u shqyrtuan në kontekstin që ato mund të jenë plotësisht ekzaminuar dhe interpretuar. Sidoqoftë, ne jemi duke debatuar që nxënësit kanë nevojë të kërkojnë një rrjet analitik që do ti ndihmojë ata drejt ekzaminimit sistematik dhe interpretimit historik të fotografive dhe atyre ju nevojiten mundësi për të zbatuar atë rrjet e të praktikojnë aftësitë analitike dhe interpretuese.

### *Çfarë kanë nevojë studentët të dinë?*

*Së pari, ato fotografi që janë me interes për memorien historike u diskutuan përkundrejt një procesi intesiv të selektimit në një sërë nivelesh.* Fotografi, kur bën një fotografi ka marrë vendime rreth objektit ose subjektit, kompozimit të fotos, këndit të kameras, prapaskenës dhe paraskenës. Kur zhvillon filmin fotografik ka bërë zgjedhje të sakta rreth asaj që do të mbetet dhe asaj që do të dalë. Pastaj botuesit e rinj përzgjedhin fotografitë bazuar në faktin se ato janë të rëndësishme apo jo, si ato lidhen me një histori të re të veçantë dhe si ato i përshtaten moralit të gazetës, ngjarjes ose çështjes. Së fundi, arkivuesi ka bërë një seleksionim përse i përket asaj se cilat prej fotografive duhet të mbeten për gjeneratat e reja dhe që ajo zgjedhje mund të reflektojë idetë e arkivuesit rreth asaj se cilat prej fotografive janë ose jo historikisht të rëndësishme, ose thjesht cilat prej tyre i përshtaten tamam koleksioneve të tyre ekzistuese.

*Së dyti, fotografitë pothuajse reflektojnë atë që njerëzit kanë besuar dhe pritur në periudhën kur ato janë marrë.* P.sh. fotografi i shquar anglez, Frank Sutcliffe, kur bënte fotografi në fund të shekullit shpjegon se, që e vështirë t'u bëje njerëzve fotografi ndërsa punonin, sepse ata nuk pëlqenin të fotografoheshin me veshjet e punës. Ata preferonin që përpara se të fotografoheshin t'i ndryshonin ato në “të djelën më të mirë” (që është me

kostumin ose veshjen më të mirë). Për këtë arsye një qëndrim krahasues mund të jetë bërë për të përcaktuar fotografitë historike; si krahasimi i një rrjeti të fotografive bërë në njëjtën periudhë, dhe krahasimi i fotografive të të njëjtave aktiviteteve bërë në periudha të ndryshme.

*Së treti, fotografitë janë manipuluar dhe botuar lehtësisht.* Historiani Norman Davies, në librin e tij mbi Historinë Evropiane ka arritur deri atje sa thotë se: “Ashtu si historiani, kamera gjithmonë gënjen”.<sup>24</sup> Davies, thekson personalisht për praktikën e fallsifikimit të fotografive zyrtare gjatë kohës së Stalinit duke vënë re se si Trocki u hoq nga të gjitha fotografitë zyrtare. Ka të dhëna gjithashtu që imazhi i Stalinit ka qënë i futur në fotografi për të treguar se sa i lidhur ishte ai me Leninin dhe sidoqoftë, fitimtar i nënkuptuar. Davies gjithashtu i referohet praktikës së lëvizjes së shenjës së lindur nga balli i Gorbaçovit në fotografitë zyrtare të fundit të vitit 1985. Por kur nxënësit e historisë përdorin fotografitë si burim historik ata kanë nevojë të kuptojnë se këto lloj shembujsh politikë të motivuar janë përafërsisht maja e ajsbergut. Praktika të manipulimit të imazhit të fotografive nga prerja e pamjes duke përdorur fshirëse për të hequr diçka ose dikë apo për ta bërë dikë të duket më tërheqës, përmirësimin ose ndryshimin e sfondit, manipulimin e dritës dhe errësirës është pothuajse po aq e vjetër sa vetë foto-gazeta. Dalja e fotografisë dixhitale tashmë i pajisë fotografët dhe botuesit e rinj me më tepër hapësirë për të botuar dhe ndryshuar memorien fotografike.

Disa tekste kanë shembuj të mirë që mund të formojë bazën e një diskutimi në klasë. Në qoftë se mësuesi ka mundësi të përdorë internetin, atëherë do të qe e rëndësishme transferimi i fotografive nga disa prej arkivave me foto të shkëlqyera në faqen e internetit tashmë të nevojshme). Disa prej faqeve të internetit përfshijnë shembuj të fotografive mbi Revolucionin Rus, ku janë vendosur imazhet e Stalinit. Në qoftë se mësuesi ka mundësi të përdorë lehtësisht kompjuterin dhe i jep mundësi atij ose asaj të përgatisë fotografitë (siç është botimi i fotos në microsoft) atëherë arrihet transferimi i një fotografie interesante historike nga interneti duke e përgatitur atë në mënyra të ndryshme përdorimi me anë të lehtësirave të përshtatshme dhe pastaj të përdoren versionet e ndryshme të fotografisë si një bazë për diskutimin e implikimeve për historianin dhe, në të vërtetë, për konsumatorin e mediave të reja.

Akoma më mirë, në qoftë se nxënësit kanë mundësi të përgatisin foto me lehtësirat e kompjuterit, kërkoju atyre ta marrin këtë ushtrim si një detyrë dhe të shkruajn mbi implikimet e saj. Ka dy pika kyçe për diskutim këtu. Së pari, sa e lehtë është të ndryshosh një fotografi. Së dyti, një pikë më komplekse do të jetë, sa e vështirë është ndryshimi i një fotografie (p.sh. zmadhimi në gjatësi ose gjerësi zvogëlimi ose lehtësimi i fokusit, ndryshimi i balancës midis dritës dhe errësirës, fshehjen ose zvogëlimin e sfondit) , a mund të ndikojë në mënyrën si ne e shqyrtojmë atë dhe si interpretojmë imazhet përballë nesh.

*Së katërti, nxënësit kanë nevojë të kuptojnë që fotografi mund të ketë një ndikim direkt mbi ngjarjet që janë fotografuar.* Termi “mundësia e fotos” është ndoshta një term

---

<sup>24</sup> Norman Davies, *Evropa, një histori*, OUP, Oxford, 1996, p.770



relativisht bashkëkohor, por nuk është praktik. Ai është i rëndësishëm, sidoqoftë, që kur merremi me interpretimin e fotografive, nxënësit duhet të mendojnë pse fotografi ishte atje. Ka gjithashtu të dhëna dokumentare, që disa prej fotografive të bëra herët, për shkak të ekspozimit për një kohë të gjatë, u rikonstruktuan më tepër prej ngjarjeve se sa nga fotografitë “e bëra realisht”. Në çerekun e fundit të shekullit, ne jemi bërë më të ndërgjegjshëm me rolin e fotografit dhe të kameras televizive operative e producentit për disa nga çështjet etike sociale. P.sh. a ka qenë ndonjëherë prania e fotografëve një katalizator për dhunën politike? A u lejohet ngandonjëherë fotografëve që nisur nga dëshira e tyre për “një foto të mirë”, të kapërcejnë kufijtë e humanizmit në vendin e tragjediave publike e private dhe dhunimit të të drejtave (p.sh. duke ju bërë fotografi viktimave se sa duke i ndihmuar ata)? A janë fotografët të shtyrë dhe të lirë që për arsye tregëtie të shkojnë kaq larg me ndërhyrjet e tyre në jetën private të njerëzve? Çështja kyçe këtu është që në çdo analizë të një fotografie historike apo grup fotografish nxënësit që mësojnë histori duhet gjithashtu të marrin në konsideratë motivet dhe arsyet pse fotografët kanë qenë atje dhe kanë bërë këto fotografi në veçanti.

### *Zhvillimi i një kuadri analitik*

Megjithëse çdo fotografi është unike, ende është e mundur të zbatosh një grup të pyetjeve të përbashkëta ndaj pothuajse secilës fotografi historike, siç është e treguar në kuadrin analitik në **Kutinë 2 më poshtë**. Këtu u sugjerua që këto pyetje mund të jenë përqëndruar rreth këtyre proceseve analitike:<sup>25</sup>

- përshkrimi;
- interpretimit dhe konkluzioneve;
- lidhjes me njohuritë kryesore;
- identifikimin e ndryshimeve në të dhënat;
- identifikimin e burimeve për informacion të mëtejshëm.

---

<sup>25</sup> Metoda e përdorur këtu dhe zhvillimet e mëtejshme të udhëzuesit të analizave të fotos u bënë nga Instituti Kombëtar Dixhital i Edukatorëve të Bibliotekës, Uashington, DC për workshopin e mësuesve të tyre “Duke udhëtuar në Amerike gjatë ndërrimit të shekullit”

## Kutia 2: Kuadri mbi analizimin e fotografive historike

Përshkrimi: Përshkruaj ekzaktësisht *Çfarë ju mund të shikoni. Në këtë fazë mos u përpiqni të formuloni përgjigjet rreth asaj që ju shikoni*

### Për shembull:

- përshkruaj njerëzit dhe çfarë ata janë duke bërë dhe/ose objektet të cilat duken.
- si janë grupuar njerëzit dhe /ose objektet?
- Përshkruaj, çfarë ju mund të shikoni në sfond, përballë, në qendër, majtas dhe djathtas fotos. (përdor një tabelë transparence në qoftë se të ndihmon).

Interpretimi	Të dhënat Si ju i njihni ato?	Sa të sigurtë ju jeni?
<p>Çfarë ju mendoni se po ndodh në këtë foto?</p> <p>Kush janë/çfarë janë njerëzit? (ose objektet?)</p> <p>Afërsisht, kur ju mendoni se është bërë? (viti,data, periudha, ngjarja?)</p> <p>Cila periudhë e vitit është?</p> <p>Është kjo një foto origjinale apo është pozuar veçanërisht për kameran?</p>		(vijon)

<b>Kutia 2: Kuadri mbi analizimin e fotografive historike</b>
<b>Listoni çdo burim tjetër historik që mund t'u ndihmojë për të kontrolluar konkluzionet tuaja rreth kësaj fotografie?</b>
<b>Nga puna juaj më e fundit në mësimin e historisë, çfarë dini tashmë rreth ngjarjeve që plotësojnë kuadrin e kësaj fotografie?</b>
<b>A ka ngritur ndonjë pyetje kjo fotografi për të cilën ju do të pëlqenit të gjenit përgjigjen ?</b>

Tre fotografë nga Lufta e Madhe (1914-18) u përfshinë këtu për të aftësuar lexuesin të zbatojë këtë kuadër për veten e tyre. Ato u përzgjedhen për një sërë arsyesh. Së pari, ato tregojnë luftëtarë nga tre vënde të ndryshme (Serbia, Gjermania, Rusia) dhe ato shërbejnë për të kujtuar nxënësin që mëson histori se Lufta e Parë Botërore u zhvillua në një sërë frontesh dhe jo vetëm pikërisht në Frontin Perëndimor, në Belgjikë dhe Francë. Ato gjithashtu japin disa lidhje ndaj kufirit të çështjeve dhe temave që kanë të bëjnë me Luftën e Madhe dhe sfidat ndaj perceptimeve konvencionale ose stereotipike të asaj lufte; p.sh ndryshimet në teknologjinë ushtarake (nga repartet, e kavaleria dhe biçikleta në fillim tek ato të tankeve, të mjeteve të armatimit dhe aeroplanëve); rekrutimi i i ushtarëve gra në Rusi; fakti që konflikti në disa prej fronteve të tjera (p.sh. në Ballkan) nuk qe thjesht midis dy ushtrive ndërluftuese.

Së fundi, ato ofrojnë të dhëna dhe pyetje plotësuese me qëllim që nxënësit mund t'i ndjekin duke përdorur burime të tjera.

## **Pamje nga Lufta e Parë Botërore**

Burimi: WWI foto e Arkivit, University of Kansas Courtesy of Ray Mentzer

Vullnetarët serbë

Skautistët gjermanë në biçikletë  
duke vrojtuar tek njw pemë

Rekrutët femra-ruse duke parakaluar në paradë.  
Këto janë anëtare të Batalionit të Grave të Vdekjes.

## **Filmat vizatimorë historikë**

### *Përmbajtja*

Filmat vizatimorë u shfaqën për herë të parë në fillim të shekullit të 18-të, kur funksioni i tyre ishte të bënin deklarata mbi ngjarje dhe figura publike, në masën e gjerë që ishte kryesisht analfabete. Si rrjedhojë, nëpërmjet karrikaturave, ekzagjerimeve, simboleve, humorit dhe ironisë, kartonat shpesh e lejonin artistin, autorin dhe botuesin të përfshinin gjëra që mund të kishin qenë politikisht të rrezikshme ose që ishin një budallallëk për t'u botuar. Në këtë aspekt, producenti i këtyre filmave ka luajtur rol të ngjashëm atë të budallait tek Shekspiri. Në shekullin e 20-të, kryesisht gjatë luftrave si dhe në kohën e krizave kombëtare, këta producentë rekrutohen për të bërë propogandë vizuale.

Ashtu si me fotografitë, disa historianë kanë synuar t'i analizojnë dhe interpretojnë kartonat si burime parësore. Shumica janë përfshirë në librat e tyre me qëllime ilustruese dhe po kështu historiani merr parasysh karakteristikat kryesore të artit vizatimor (për të përdorur një llojshmëri teknikash stilistike duke përfshirë karikaturnë dhe ekzagjerimin për të paraqitur një problem, ngjarje apo figurë publike nga një këndvështrim) dhe si rrjedhojë nëpërmjet kartonave mund të ndikojë shumë: kryesisht përpara shfaqjes së mendimit publik në votime, në investigimin e opinionit publik në një kohë të caktuar, tek njerëzit me bindje të veçanta politike apo tek gjithë popullsia. Megjithëse mund të argumentohet, se një karton përfaqëson vetëm opinionin e autorit, ai mund të jetë ekranizuar nga stafi me qëllim që të sigurojë rezonancë me lexuesin.

Kartonat historikë mund të kenë vlerat e mëposhtme pedagogjike në orën e historisë:

- ata i zbulojnë nxënësit (si dhe historianit profesionist) atë se, çfarë mendonin njerëzit në një kohë të caktuar;
- ata shpesh përmbledhin ose koncentrojnë një çështje në mënyrë aq efektive sa edhe teksti (ndonjëherë madje më mirë);
- kuptimi mund të nxirret nga imazhet;

- për shkak se duhet të interpretohen, ata i japin mundësi nxënësit që të mbështetet në njohuritë e tij të mëparshme mbi ngjarjen, problemin apo personin që është përshkruar. Si rezultat, një karton mund të prodhojë një kuadër të dobishëm në fund të kapitullit apo të një teme të caktuar, dhe nxënësit kanë nivelin e duhur për të njohur e deshifruar qëllimet kryesore të kartonit dhe për t'i analizuar ato.

### *Burimet kryesore*

Shumica e librave të kohës përfshijnë shumë kartona që ilustrojnë tema dhe çështje të veçanta dhe disa fokusohen në historinë botërore të shekullit të 20-të. Libraritë lokale mund të kenë një numër të kufizuar të arshivave të gazetave, të posterave apo të mikroafisheve. Një burim tjetër i rëndësishëm është Interneti. Disa nga website mbi historinë evropiane dhe mbi tema të veçanta, si Lufta e Parë dhe e Dytë Botërore që janë renditur në kapitullin 12 të këtij libri, përfshijnë arshivat e kartonave. Ka gjithashtu edhe disa website të specializuara nga të cilat mund të nxirren kartona për qëllime edukative. Shiko p.sh site e bërë nga Horus H-Gig për kartonat historikë (<http://clic.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>).

Koleksionimi i kartonave të Universitetit të Princeton që mbulon periudhën 1890-1950 në Seeley G.Mudd Library (<http://www.princeton.edu/~mudd/>) dhe gjithashtu arshivat e Universitetit të Qendrës së Kent's për të studiuar kartonat dhe karikaturat (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartons>).

### *Çfarë kanë nevojë të dinë nxënësit?*

Së pari, karikaturisti bën supozime mbi njohuritë e lexuesve dhe ndonjëherë edhe mbi opinionet e tyre politike. Nxënësit duhet të jenë në gjendje të kuptojnë këto supozime me qëllim që të kuptojnë filmat vizatimorë.

Së dyti, kartonat zakonisht ofrojnë opinione, më tepër se informacione faktike. Autori mban anën e dikujt dhe prandaj nuk përpiqet të ofrojë një gjykim të balancuar në një çështje.

Së treti, karikaturisti mbështetet mbi ekzagjerimet dhe karikaturat. Këto mund të jenë pozitive apo negative. P.sh. një personazh mund të vizatohet në mënyrë të tillë që ai ose ajo të shfaqet i besueshëm ose jo, këmbëngulës apo i dobët, patriot apo tradhëtar. Kartonistët janë mbështetur tek stereotipet për të çuar mesazhet e tyre në publik, që do të thotë duke prezantuar përgjithësime të thjeshtëzuara shpesh të një natyre denigruese të një grupi apo kombi.

Së katërti, që të jetë i efektshëm një karton duhet të ndjekë konventat sociale bashkëkohore rreth atyre që janë ose jo për të qeshur dhe asaj nëse është ose jo “lojë e drejtë” për karikaturë dhe satirë. Një vështrim mbi kartonat e ndryshëm të periudhave të shekullit të 20-të tregon se këto konventa kanë ndryshuar në kohë. Në të njëjtën mënyrë është e mundur të nxirren ide të ndryshme rreth asaj që është për të qeshur me një karton në vende të ndryshme të Evropës.

Së pesti, shumica e kartonave mbështeten në përdorimin e simboleve. Simbolet më të dukshme janë ato kombëtare: Marianne prezanton Francën, John Bull ose një bulldog anglez përfaqëson Britaninë, arushi Rus, xhaxha Semi për Shtetet e Bashkuara. Është gjithashtu e mundur të gjenden imazhe simbolike të caktuara që shfaqen në Evropë dhe që prezantojnë aspekte të ndryshme të kushteve njerëzore p.sh. grumbullimi i reve në stuhi, një rradhë kryqesh të bardhë prej druri që përfaqësojnë viktimat e luftës, figura e vdekjes që i afrohet tokës, variacione në temën e “pieta” (keqardhjes), për të përfaqësuar tragjedinë dhe shkatërrimin, muret gardhet dhe hendekët për të përfaqësuar ndarjet, pëllumbi i paqes. Simbolet duhet të kuptohen, që të kapet dhe kuptimi i kartonave dhe ndonjëherë këto kartona pushojnë së përdoruri p.sh. figura dhe keqardhja nuk janë përdorur aq shumë tani, sa janë përdorur nga kartonistët në shekullin e 19-të dhe në fillim të shekullit të 20-të.

#### *Zhvillimi i një kuadri analitikë*

Korniza e sugjeruar për analizimin e kartonave, nuk është ndryshe nga ajo e propozuar për fotografitë historike. Ndryshimet janë të dallueshme në pyetjet e bëra pasi “lexohen” kartonat. Ashtu si me analizën e fotografive nxënësit kanë nevojë për mbështetje të ndryshme për të provuar këtë kornizë përpara se ta bëjnë atë të tyre.

### **Kutia 3: Kuadri mbi analizimin e filmave vizatimorë historikë**

**Përshkrimi:** **Vetëm përshkruaj** me saktësi se çfarë ke parë. Në këtë fazë mos bëj supozime, se çfarë po shikon.

#### **Për shembull:**

- Përshkruaj personazhet e kartonave. Si janë veshur? Çfarë janë duke bërë?
- A janë vizatuar me realizëm apo në mënyrë të ekzagjeruar? Nëse janë të ekzagjeruar, në ç’ drejtim?
- Përshkruaj ndonjë objekt që shfaqet në karton. A janë vizatuar me realizëm apo

janë ekzagjeruar?

- Përshkruaj, se çfarë shikon në përmbajtje, parathënie, qendër, majtas, djathtas kartonit (përdor një rrjetë transparente nëse të ndihmon).

### **Kutia 3: Kuadri mbi analizimin e filmave vizatimorë historikë**

<b>Interpretimi</b>	<b>Të dhëna Nga e dini ju?</b>	<b>Sa jeni ju të sigurtë?</b>
<p>A mund të njihni ju ndonjë prej personazheve në këtë film vizatimor? N.q.s supozojmë, se ata janë persona realë, emërtoji ata dhe pozicionin e tyre në kohën kur filmi është realizuar.</p> <p>Kontrollo datën dhe vitin kur filmi u publikua. Cilës ngjarje apo çështje i referohet filmi?</p> <p>Çfarë dini ju për këtë ngjarje ose çështje dhe njerëzit e paraqitur në film?</p> <p>Ç' domethënie kanë këto</p>		

<p>fjalë? A duken ato si humoristike apo ironike? N.q.s. po, në ç'mënyrë?</p> <p>Identifiko çdo simbol që producenti i filmit ka përdorur? Pse artisti ka përdorur këto simbole të veçanta?</p>		(vijon)
---	--	---------

**Kutia 3: Kuadri mbi analizimin e filmave vizatimorë historikë**

<p>A janë portretizuar personazhet në mënyrë pozitive apo negative?</p> <p>Cili është qëndrimi i kineastit ndaj subjektit të filmit të tij? A është ai pozitivë apo negativë? Dashamirës apo kritik?</p>		
--	--	--

**Rendit, çdo burim tjetër historik i cili mund t'u ndihmojë ju të kontrolloni konkluzionet tuaja mbi këtë film vizatimor?**

**Sa i vlerë është ky film në arritjen e qëllimit të tij?**



**A ka ndryshuar filmi, opinionin tuaj personal për ngjarjen, çështjen apo personat të cilëve u referohet?**



## Kapitulli 9

# PËRDORIMI I IMITIMEVE DHE LOJA E ROLIT

---

Një imitim, siç e shpreh edhe fjala është një model që ka si qëllim të nxisë, të rikrijojë kushtet që ekzistojnë (ose ekzistonin) në një situatë, ngjarje apo proces të caktuar. Disa imitime synojnë të krijojnë kushte të veçanta. Në kontekstin e të mësuarit të historisë, imitimet edukative synojnë të thjeshtëzohen në modele të realitetit. Ngjarjet ndodhin në periudha të tjera dhe jo në atë realen, numri i pjesëmarrësve synon të kufizohet në disa figura kryesore dhe mbi të gjitha, ata që marrin pjesë në një imitim, kanë aftësinë e retrospektivës (ata e dinë si mbyllet “historia”). Si e tillë, vlera e një imitimi edukativ në të mësuarin e historisë ka si qëllim të reduktojë kompleksitetin e botës reale dhe të situatave reale të jetës duke marrë nga realiteti vetëm ata elementë dhe faktorë që janë të rëndësishëm për qëllimet e një përmbledhjeje dhe të objektivave të të mësuarit.

Hartat historike janë imitime, modelet e realitetit prezantohen me anë të simboleve. Megjithatë, në historinë evropiane të shekullit të 20, shumë imitime edukative inkuadrohen në këto periudha.

E para është krizat historike ose pikat kryesore të kthesës në historinë e sotme, ku udhëheqësit politikë dhe ushtarakë mund të përballen me zgjedhje të ndryshme dhe të vështira, ku secili mund të ketë pasoja të padëshirueshme, p.sh. duke vendosur nëse po ose jo:

- të formosh ose jo aleanca me vende të tjera;
- të ndërhysh ushtarakisht në punët e një shteti tjetër;
- të ndihmosh një shtet në marrëdhëniet me një tjetër;
- Të shtysh proceset normale demokratike për shkak të krizës së përgjithëshme qeveritare.

Periudha e dytë është ajo e proceseve vendimarrëse që rikrijojnë okazione të tilla në historinë e sotme, që vendimet e marra të kenë pasoja të menjëhershme dhe të gjata për Evropën, p.sh. imitimet e:

- Konferencës së Paqes në Paris në 1919;
- takimit të Këshillit të Lidhjes së Kombeve mbi pushtimin italian të Abisinisë në 1935;
- Konferencës së Jaltës në 1945;

- procesit vendimarrës formal dhe informal në Moskë dhe midis Aleancave të Perëndimit në kohën e bllokadës së Berlinit në v.1949 e cila çoi në formimin e Natos, të Republikës Federale të Gjermanisë (Perëndimore) dhe Republikës Demokratike të Gjermanisë (Lindore);
- luftës për kontrollin e Bashkimit Sovjetik në 1991;
- vendimeve brenda Natos mbi veprimet që duheshin marrë kundër Serbisë mbi Kosovën.

Ato gjithashtu, mund të fokusohen edhe në studimet dhe investigimet. Dy kategoritë e mëparshme të imitimeve historike synojnë të fokusohen në politikën evropiane dhe globale e në diplomaci. Disa studime mbështeten në këto kategori si p.sh. tek gjyqet e krimeve të luftës. Megjithatë studimet e imituara shpesh çojnë në konkluzione të botuara nga komisionet zyrtare, ato mund të jenë mjete ndihmëse për nxënësit për të ekzaminuar përfundimet sociale, ekonomike dhe ambientale të shekullit të 20-të, si p.sh:

- çështjet e ambientit;
- racizmi dhe të drejtat e minoritetit;
- barazia seksuale;
- liria e besimit dhe toleranca;
- varfëria; ndihma për zhvillimin e Botës së Tretë;
- azil për refugjatët politikë etj.

Studimet e imituara publike dhe komisionet janë gjithashtu një mjet për të ndimuar nxënësit të kuptojnë se disa nga zhvillimet sociale, ekonomike dhe teknologjike që ata tani marrin për bazë ishin të diskutueshme në shumicën e shoqërisë evropiane, dhe se komisionet kombëtare dhe ndërkombëtare ishin ngritur për të investiguar pasojat e mundshme të vendimeve alternative. P.sh. kalimi nga qymyri tek karburanti si burim kryesor energjie, i cili rezultoi në një degradim të shpejtë të industrive minerale dhe në një mbështetje të madhe për karburantin e importuar nuk u pa në kohë tërësisht si një zhvillim logjik, i dëshirueshëm dhe i paevitueshëm.

Periudha e fundit është imitimi i lajmeve, një mjet që eksploron si krizat dhe ngjarjet me rëndësi të madhe mund të interpretohen dhe të prezantohen në pjesë të ndryshme të Evropës duke përdorur ku është e mundur materiale nga lajmet e medias së kohës. Sa më afër të jenë krizat dhe ngjarjet e zgjedhura me kohën e sotme, aq më i besueshëm bëhet për mësuesin e historisë përdorimi i këtij lloji imitimi.

Deri në kohët më të fundit edukatorët dhe botuesit kanë menduar kryesisht mbi imitimet të cilat duhen të kenë luajtur rol sipas grupeve të nxënësve (një klasë historie, një grup i

një viti mësimor ose një grup i krijuar nga shkolla të ndryshme të vendit). Evolucionit dhe përhapja e kompjuterave personalë do të thotë se tani brezi i ri në disa pjesë të Evropës janë mësuar të luajnë lojra të vështira kompjuterike në shtëpi dhe në qendrat e organizuara në shkolla. Shumë prej këtyre lojrave kërkojnë marrjen e vendimeve brenda një kohe të caktuar. Ndërsa këto lojra luhen për kënaqësi, ato shpesh kërkojnë të njëjtat aftësi për të marrë vendime si për veprimtaritë edukative. Megjithatë produktet e mjeteve edukative nuk janë lidhur me atë të rrjeteve rikrijuese por kjo është diçka që i takon të ardhmes.

Të luajturit e një roli në edukimin historik u jep mundësi nxënësve të rikrijojnë një situatë apo një ngjarje dhe të luajnë rolet e njerzve të përfshirë në të. Kjo ka si qëllim të jetë më pak e strukturuar se sa një imitim historik apo një lojë. Nxënësve u jepet informacioni kryesor mbi personazhet që do të luajnë dhe më pas atyre ju duhet të vënë veten në vendin e këtyre personazheve dhe të paraqesin perspektivat e tyre. Siç është thënë edhe më parë (shih kapitullin 10), kjo është një rrugë e dobishme për të përfshirë shumë lloj perspektivash në mësimdhënien e historisë.

Kjo metodë e luajtjes së rolit në histori synon që të jetë ndryshe nga ai i përdorur në gjuhë e në dhënien e një roli në edukimin social. Nxënësit mund t'i bëhet një portretizim i personazhit dhe pak informacion që lidhet me kontekstin, por ata shpesh bëjnë kërkime të pavarura me qëllim që të ndërtojnë një pikturë sepse personazhi vepron kështu kur konfrontohet me një situatë të caktuar apo problem. Luajtja e rolit mund të krijojë hapësira për nxënësin që të improvizojë, por qëllimi kryesor është të ndihmojë nxënësit të kuptojnë si do t'i përgjigjej një individ përfaqësues një grupi në një vend tjetër dhe në një kohë tjetër. Qëllimi mund të jetë të kuptojë dhe interpretojë ngjarjet e rëndësishme historike, ose të kuptojë jetën e përditshme të njerzve të zakonshëm që jetojnë në një kohë të caktuar dhe që kanë përjetuar ndryshime dhe zhvillime në rrethana të ndryshme. P.sh. emigrimi për të filluar një jetë të re; emancipimi politik; të jetuarit nën okupacion; pjesëmarrja në një revolucion politik, të jetuarit në totalitarizëm ose thjesht duke jetuar ndryshimet në jetë që erdhën me elektricitetin, të punuarit në fabrikë, lëvizjen nga një vend rural në një ambient urban.

### **Çfarë i ofrojnë mësuesit të historisë imitimet dhe loja e rolit?**

Imitimi dhe loja e rolit zënë një pjesë të madhe të kohës për përgatitjen e mësuesit të historisë dhe nxënësve. Kjo është e vërtetë edhe kur mësuesi është duke përdorur një imitim të tillë komercial madje edhe kur mësuesi është duke prodhuar një imitim apo skenar të luajtjes së rolit rastësisht. Prandaj është e rëndësishme të bëhet e qartë se çfarë do të përfitojë nxënësit nga pjesëmarrja në imitime dhe role, gjë që të cilën nuk mund ta marrë nga burimet e tjera edukative si: tekstet shkollore, burimet kryesore dhe dytësore, muzeumet, masmedia dhe Interneti.

Imitime dhe role të nxjerra mire, mund t'i japin mundësi nxënësit të rrisë aftësitë e të kuptuarit të historisë dhe të kontribuojë për zhvillimin e mëtejshëm të attributeve edukative.

## **Kontribut i rëndësishëm në zhvillimin e aftësive dhe të kuptuarit historik.**

Imitimet historike dhe rolet e luajtura kanë vlera të brendshme edukative nëse janë të planifikuara dhe të strukturuar mire e realiste, nëse informacioni faktik është i saktë, objektivat dhe detyrat janë të përshtatshme me moshën dhe aftësitë e nxënësve (shiko “imitimet vlerësuese” në fund të kapitullit). Në mënyrë të veçantë ato kanë aftësinë të pajisin nxënësit me këto mundësi:

- të ushtrojnë kujtesën historike për njerëz që kishin jetuar apo ishin të përfshirë në një ngjarje të veçantë, situatë, moment, problem apo periudhë me ndryshime sociale;
- e njëjta deklaratë, në dukje e qartë, mund të ketë kuptime të ndryshme për njerëz në situata të veçanta;
- të vlerësosh nëpërmjet eksperiencës imituese disa prej dinamikave që influencuan në vendimet që ishin kritike për Evropën në shekullin e fundit; perspektivat e ndryshme dhe prioritetet e marrësve të vendimeve, koha maksimale brenda të cilës duhej të merreshin vendimet, presioni kombëtar dhe ndërkombëtar mbi to, burimet që ato mund të mobilizojnë, fuqinë që ato mund të ushtrojnë dhe sforcimet në këtë fuqi, manovrat dhe makinacionet që i dhanë formë procesit të marrjes së vendimit në kohë;
- imitimet dhe loja e rolit kanë si qëllim të përqëndrohen në procese të veçanta historike dhe jo tek përfundimet. Një tekst shkolle p.sh. përqëndrohet tek konkluzionet e një marrëveshjeje, të një informacioni, të një komisioni zyrtar, apo misioni diplomatik. Në një imitim apo lojë roli qëllimi është tek procesi nëpërmjet të cilit dalin konkluzionet. Në fakt, imitimi mund edhe të mos riprodhojë të njëjtat konkluzione që kanë dalë në kohë;
- të bëjë lidhje midis ngjarjes se imituar apo procesit vendimarrës dhe punës që mund të kenë bërë më parë mbi ngjarjet që ndodhen para ose në të njëjtën kohë. nxënësi që merr pjesë në imitim përpiket të hyjë në mendjen e një njeriu tjetër, të bëjë rolin e tij dhe të përgjigjet siç do të ishin përgjigjur ata, ndryshe nga ç’mund të vepronte nxënësi tani nëse e kuptonte ç’dinte ai ose ajo. Që ta bëjë këtë gjë mirë ai, ose ajo duhet të pyesë vazhdimisht: “çfarë duhet të kishte bërë x?” (dhe jo “çfarë do të bëj unë?”), “çfarë zgjidhesh kishte x në kokë?”, “çfarë gjëje çoi në këtë situatë ku e gjeti veten x?”, “çfarë po ndodhte diku tjetër në Evropë (apo botë) që x duhet ta marrë parasysh?”;
- të vështrojë një ngjarje apo zhvillim historik si të mos kishte ndodhur akoma, në vend që ta shohë atë me sytë e një autori teksti, me sytë e një historiani, të një gazetari, mësuesi historie të cilët kanë mundësinë e retrospektivës. Kështu shpesh në tekstet e shkollës është e pamundur të mos gesh konkluzione dhe vazhdimësinë e ngjarjeve. Një imitim i bërë si duhet apo edhe një rol i luajtur si duhet, mund ta ndihmojë nxënësin të kuptojë se në kohën që janë përfshirë njerëzit, ata mund të mos kenë pasur një ide të qartë se si do të rridhnin ngjarjet apo nuk ishin të sigurtë nëse kishin marrë vendimin e duhur;

- të kuptojë nëpërmjet këtyre eksperiencave se ç' do të thotë të jetosh në një kohë të caktuar, në një ngjarje të caktuar në shekullin e 20-të. Disa situata apo kushte kuptohen me lehtësi dhe nxënësit janë në gjendje të lidhen me njerëz që kanë jetuar këto situata apo kushte, në qoftë se janë përballur me imitime dhe role me të njëjtat dilema ashtu si dhe vetë njerëzit në kohën e tyre. P.sh. kurrikula historike e shekullit të 20, që mësohet në shumë shtete evropiane, përfshin pasojat e pasluftës të Traktatit të Versajës dhe strukturimet. Është e thjeshtë të shikosh efektet e superinflacionit në Gjermani në fillim të v. 1920. Tekstet shkollorë të kohës përfshinin pjesë nga letrat ku njerëzit përshkruanin se si ishte të jetoje në një ekonomi të goditur nga inflacioni, përfshinin fotografi që ishin përzgjedhur për të treguar pasojat për njerëzit e thjeshtë. Disa përdornin fotografinë e një gjermani me një karrocë dore plot me bankënota, të tjerë përdornin fotografinë e disa fëmijëve që matin gjatësinë e tyre me një tufë bankënotash apo piktura e një gruaje që është duke ndezur sobën e saj me bankënota, sepse ato janë më të lira se sa karburantet. Rolet (me skenaret e nxjerrë prej këtyre letrave dhe fotografive), mund të ndihmojnë nxënësit për të qartësuar se çfarë zgjidhjesh shtroheshin përpara njerëzve në atë kohë, nëse u duhej të siguronin ushqimin dhe strehën për veten dhe familjet e tyre.

### **Kontribut i rëndësishëm në edukimin e përgjithshëm të nxënësit**

Në përgjithësi imitimet dhe rolet e luajtura u japin nxënësve këto mundësi:

- të marrin pjesë aktive dhe të punojnë së bashku me nxënës të tjerë për të arritur qëllimin e duhur;
- të nxisin tolerancën për idetë dhe pikëpamjet që janë ndryshe nga të tjerët;
- për të zhvilluar më shumë aftësitë e tyre komunikative;
- për të zhvilluar më shumë hetimin e tyre dhe aftësitë për zgjidhjen e problemit;
- të demonstronë se ata mund të përdorin njohuritë që kanë marrë nga librat shkollorë dhe burimet e tjera parësore dhe dytësore për të rindërtuar me imagjinatë një ngjarje apo një situatë.

### **Disa probleme dhe vështirësi të mundshme**

Për momentin nuk ka shumë imitime historike komerciale në shitje që të fokusohen kryesisht në historinë evropiane. Shumë prej tyre që janë të përdorshme kanë si qëllim të fokusohen në ngjarjet e shekullit të 18 dhe 19-të, më tepër se ato të shekullit të 20-të. Siç është theksuar dhe më parë, ato synojnë të përqëndrohen në luftra dhe kriza diplomatike. Për më tepër që jo shumë prej këtyre imitimeve komerciale janë prodhuar në gjuhë të ndryshme. Në këto kushte, mësuesit e historisë përballen me detyrën që t'i përkthejnë këto imitime nga gjuha që ato janë prodhuar në gjuhën që ata zhvillojnë mësimdhënien,

ose të modifikojnë imitimet tregtare sipas kërkesave të kurrikulumit të tyre të veçantë kombëtar apo shkollor, ose të prodhojnë imitimet dhe skenaret e tyre.

Përdorimi i imitimeve historike nëpërmjet grupeve me aftësi të ndryshme, mund të sjellë probleme për mësuesin. Mund të jetë e nevojshme që të krijohet një fjalor fjalësh dhe termash për të ndihmuar disa nxënës të marrin pjesë aktive në veprimtarinë imituese dhe në role. Ndoshta mund të jetë e nevojshme të kontrollohet edhe niveli i leximit të materialeve të shkruara që duhet të përdorin nxënësit. Mund të ketë ndryshime të mëdha midis grupeve që do të japin shfaqje dhe dëshirës së tyre “për shfaqje”.

Ushtrimi mbi empatinë historike qëndron në qëndër të imitimeve historike. Ne ju kërkojmë nxënësve që të venë veten në mendjen e atyre njerëzve në vende dhe kohë të ndryshme dhe t’u përgjigjen në mënyrë realiste problemeve me të cilat u përballën këta njerëz. Kjo detyrë bëhet më e lehtë nëse nxënësit janë të informuar, kanë bërë leximin e përmbajtjes, kanë bërë punë kërkimore përpara se të marrin pjesë në imitim dhe në rolin që do të luajnë. Megjithatë, të mësosh se si të luash një rol historik, nuk është njësoj si të ngasësh një biçikletë. Nuk është diçka që njerzitet e zotërojnë të gjithë. Një nxënës mund të ketë demonstruar në ndonjë rast se ai ose ajo mund të përshtatet shumë mirë me një personazh të veçantë, por nuk është e garantuar që mund të përshtatet po kaq mirë me një personazh tjetër në të njëjtën situatë apo në një tjetër. Ka gjithmonë një risk kur bën një imitim historik në klasë i cili nuk mund të plotësojë objektet mësimore, (edhe nëse të gjithë kënaqen me të). Megjithatë risku mund të minimizohet me një përgatitje të mirë.

Një problem tjetër i madh që mund të përballë mësuesi i historisë, kur përdor imitimet dhe lojën e rolit kryesisht ato që nuk kanë fund dhe i lënë hapësirë nxënësit për improvizime, është risku i anakronizmit. Që do të thotë, risku i modernizimit të së kaluarës duke pranuar se njerzitet ne të shkuarën mund t’u përgjigjeshin situatave në të njëjtën mënyrë si njerzitet sot. Seang Long i cili bëri imitimin e Konferencës së Paqes së Parisit v.1919, që u realizua me nxënës nga një sërë vendesh evropiane vuri re se “një delegacion nxënësish kishte dëshirën e mirë për të imituar vendet e tjera, gjë që reflektohej në qëndrimet e tyre moderne ndaj Evropës, por nuk përfaqësonin situatën historike të v.1919, si rrjedhojë ata u tërhoqën për të ndërmarrë qëndrime armiqësore të papajtueshme me delegacionet e tjera”.<sup>26</sup>

Megjithatë nëse menaxhohet mirë kjo gjë, mund të kapërcehet nëpërmjet një njohje të mirë para imitimit gjë që u kujton pjesëmarrësve prioritetet dhe objektivat “kur janë në rol” duke i dhënë rëndësi caktimit të rolit (nxënësit që marrin pjesë në imitimin e Konferencës së Paqes së Parisit, nuk prezantojnë vendet e tyre) dhe pas imitimit mësuesi identifikon ndonjë anakronizëm që u shfaq dhe mund t’i pajisë nxënësit me njohuri shpjeguese të nevojshme të historisë si disiplinë.

---

<sup>26</sup> Sean Lang, “Raport I Konferencës Evropiane të nxënësve të shkollave të mesme: Konferenca e Paqes së Parisit 1919 dhe Traktati i Versajës”, Doc.CC-ED/HIST/Eur (98) 3 Këshilli i Europës.



Nëse imitimi dhe rolet janë përcaktuar që të përfshijnë pjesmarësit në marrjen e vendimeve, në zgjidhjen e dilemave apo hyrjen në negociata me njëri-tjetrin, atëherë është e rëndësishme të ndërmerren hapa për të minimizuar gjerësinë se deri ku mund të shkojë retrospektiva ngaqë kjo gjë mund të prish gjithë bazën e ushtrimit. Në këto kushte është e rëndësishme që mësuesi t'u kujtojë nxënësve se ata duhet të qëndrojnë brenda rolit sepse njerëzit në atë kohë nuk kishin nga ta dinin se si do të rridhnin ngjarjet. Përdorimi i retrospektivës nuk është gjithmonë problem. Nëse objektivi është të përdoret një imitim apo një rol për të shpjeguar si ndodhën ngjarjet, atëherë njohja e konkluzionit mund të jetë një avantazh pozitiv dhe skenari i luajtur mund të jetë i ngjashëm me një dramë dokumentare.

Problemi i fundit i cili shfaqet kryesisht në përdorimin e imitimeve ndërkombëtare është rrisku i nxënësve që interpretojnë dhe u përgjigjen situatave të ndryshme brenda imitimit apo roli i luajtur në një mënyrë autocentrike. Përsëri vlen për t' theksuar këtu rëndësia e një pune parapërgatitore.

### **Përdorimi i imitimeve në orën e historisë**

Suksesi apo dështimi i një imitimi varet nga aftësia me të cilën mësuesi e fut atë në punën që nxënësit po bëjnë mbi një temë të veçantë historike. Suksesi më shumë varet nga puna përgatitore e bërë nga mësuesi dhe nga nxënësit. Për këtë arsye është më mirë të prezantohet një imitim nga fundi i temës se sa nga fillimi. Kjo është në kontrast me mënyrën se si janë përdorur këto në trajnimin e mësuesve në detyrë, ku ndonjëherë shikohen si “thyerësit e akullit” apo pikat hyrëse në një diskutim dhe në një punë të planifikuar, që mund të bëhet. Kjo praktikë presupozon se mësuesit janë gjithmonë në dijeni të problemeve dhe ngjarjeve që trajtohen në një imitim apo teatër. Një gjë e tillë rrallë shkon mirë me nxënësit. Një aspekt tjetër i përgatitjes që mund të shkojë mirë nëse e lejon koha, është përfshirja e nxënësve në punën kërkuese paraprake për zhvillimin e imitimit apo të dramës: një mundësi e mirë për të praktikuar aftësitë si historianë.

Ndjekja e punës është gjithashtu e rëndësishme. Së pari, menjëherë pasi kanë kompletuar skenarin e imitimit apo të dramës, nxënësit kanë nevojë për një përmbledhje të shkurtër në atë se çfarë ndodhi. Për këtë arsye është e këshillueshme për nxënësit që të mbajnë një ditar për atë çfarë ndodhi gjatë imitimit apo dramës (jo për atë çka është individuale për procesin si tërësi). Të mbledhurit e informacionit kryen shumë funksione. Është një rast për të diskutuar problemet që mund të dalin p.sh. shembuj të anakronizmit, etnocentrizmit, mos përdorimit të informacionit të nevojshëm. Është gjithashtu një rast për të vlerësuar imitimën apo dramën dhe për të bërë përmirësime. Së dyti, ndjekja e punës është e rëndësishme për të krahasuar procesin dhe konkluzionet e imitimit apo të dramës, me ngjarjet aktuale dhe për të zbuluar se përse janë shfaqur ndryshimet. Së fundmi, ndjekja e punës kërkon që të fokusohen në mësimin e nxjerrë nga imitimi apo drama, i cili mund të jetë ndryshe nga ajo që është mësuar në tekstet shkollore apo në burimet e shkruara. Shumë mendime jepen në shpërndarjen e roleve.

Duhet të vendoset një balancë në njërën anë, duke siguruar se nxënësit janë në gjendje të përdorin aftësitë dhe cilësitë e tyre të veçanta në mënyrën më të mirë të mundshme dhe

nga ana tjetër duke siguruar se imitimi apo drama nuk dominohet nga nxënësit më të mirë.

### **Zhvillimi i imitimeve dhe lojës tuaj të rolit**

Siç është theksuar edhe më parë ka një mungesë relative të imitimeve të mira historike të prodhuara nga botuesit komercialë, nga emisionet edukative në television, nga organizatat arsimore, nga organizatat jo qeveritare dhe ato ndërkombëtare dhe se sasia e imitimeve të historisë evropiane të shekullit të 20-të është shumë e vogël. Vëmendje i është kushtuar imitimit të Konferencës së Paqes në Paris në v.1919 dhe detaje mbi këtë mund të merren nga website i Këshillit të Evropës (<http://culture.coe.fr/hist20>). Ky dokument përfshin disa të dhëna të nevojshme mbi zhvillimin dhe organizimin e një imitimi historik. Ajo përfshin gjithashtu edhe modelin e imitimit të Kombeve të Bashkuara që mbahet çdo vit në Hagë dhe tërheq shumë delegacione nga e gjithë bota. Disa vende evropiane kanë bërë edhe parlamentet e të rinjve, të cilët imitojnë procedurat e legjislativave kombëtare dhe ato të Parlamentit Evropian.

Mësuesit e historisë që përdorin internetin mund të shfytëzojnë edhe website “Perspektivat e të Shkuarës”, të një organizate me bazë në Londër e cila bën lojra historike dhe imitime për qëllime edukative. Për historinë e shekullit të 20-të, ata kanë mbledhur materiale mbi politikën ekspansioniste të fuqive perandorake evropiane të fundit të shekullit 19-të, që çuan në shpërthimin e Luftës së Parë Botërore dhe një lojë të quajtur “July Crisis” e cila fokusohet në rolet e luajtura nga udhëheqësit kryesorë të Evropës që u ndoqën nga vrasja e dukës Ferdinand në Sarajevë në 28 korrik 1914. Ka gjithashtu edhe një luftë të ftohtë imitimesh, që fokusohet në planifikimin strategjik të superfuqive dhe të aleancave të tyre. Për ngjarjet e fundit ka dy imitime të cilat mund të jenë me interes për mësuesit e historisë: “Tragjedia e Bosnjës” dhe “Krizat në Binni”, e cila është vendosur në një vend imagjinar afrikan, por pasqyron problemet e ndërhyrjes Perëndimore në vende si Somalia dhe Ruanda. Më tepër detaje mund të gjenden në website ([http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past\\_Perspectives/](http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/)).

Burime të tjera potenciale të imitimeve historike, lojrave apo dramave, provo disa nga websaitet e internetit në kapitullin 12, kryesisht ato të hartuara nga organizatat edukuese.

Megjithatë për shumë mësues në Evropë do të ishte më praktike të mendonin se si të zhvillonin skenarët e imitimeve dhe dramave historike, kryesisht nëse janë duke u marrë me të njëjtën punë me kolegët e tyre në Evropë. Përgjasimi i bërë me Konferencën e Paqes në Paris si dhe imitime të tilla të ngjashme diplomatike janë të kushtueshme. Imitimi i Konferencës së Paqes në Paris, kushton afërsisht 2456 euro, për ta përgatitur, për ta vënë në skenë, kryesisht për shkak se të gjithë pjesëmarrësit u sollën në një vend. Kjo do të bëhet e mundur në sajë të përdorimit të e-mail-llëve, telefonave, fakseve dhe pothuajse edhe të postës së zakonshme, me qëllim që të harxhohet sa më pak, pasi përfshin pjesëmarrjen e nxënësve në shkolla në të gjithë Evropën ose një rajon të veçantë.

Një numur problemesh pedagogjike duhet te mendohen mirë, kur dizenjohet një imitim i tillë historik. Që të jetë i suksesshëm duhet të ketë të dhëna faktike të mjaftueshme për të krijuar bazën, për të marrë vendimin, për të hyrë në negociata apo diskutime. Detajet duhet të bazohen në të dhëna që kanë qënë të sakta, në kohë nxënësi duhet të ketë nevojë për materiale të mira që i referohen problemit si gjatë fazës përgatitore dhe gjatë imitimit vetë p.sh. mund të kenë nevojë për harta të mira, statistika të kohës dhe të dhëna të tjera që mund t'i ndihmojnë ata të marrin pjesë në mënyre efektive dhe të arrijnë qëllimin.

Kjo ngre një pyetje për çdo mësues që harton skenarin e një imitimi apo drame. A jeni mbështetur mbi një ngjarje aktuale apo mbi disa ngjarje për të ndërtuar një të sajuar që është shumë realiste? Natyrisht deri në një fare mase ky kapitull i jep përgjigjen kësaj pyetje. Ndonjëherë përdorimi i një rasti aktual nxit një punë të madhe kërkimore dhe mund edhe të mos përfshijë të gjithë faktorët që do të ishin të nevojshëm për të gjeneruar në diskutimet e nevojshme. Kjo u takon kryesisht skenarëve të dramave por ndonjëherë edhe imitime të vogla. p.sh. një dramë e bazuar në jetën e një familje të veçantë në Shën Petërburg në v.1917 ose në Varshavë në 1943 ose gjatë pranverës së Pragës në v.1968, mund të jetë shumë e kufizuar, nëqoftëse nuk përfshin të gjithë problemet që mësuesi i historisë dëshiron të fokusohet. Megjithatë është e rëndësishme të krijosh figura të tilla të besueshme edhe nëse ata nuk janë njerëz të vërtetë.

Disa edukatorë me mjaft eksperiencë në hartimin dhe zhvillimin e imitimeve kanë thënë se është më mirë të hartosh imitime që kërkojnë një konkluzion (nje vendim, nje marveshje, nje traktat, nje politike, por edhe nje ndërprerje bisedimesh). Dhe në qoftë se ka disa qëllime është më e thjeshtë për të ndërtuar një rradhë procedurash që duhen për të hartuar skenarin e imitimit. Imitimet me fund të hapur (pra pa konkluzion), mund të jenë stimuluese kur kanë pjesëmarrje të mirëinformuar, por ndonjëherë ato mund të sjellin konfuzion total, pa nxjerrë edhe ndonjë konkluzion të dëshiruar.

Së fundmi, pothuajse çdo imitim i vendit thuhet ka “klishe” në të, që do të thotë: probleme të parashikuara, kohë jo e mjaftueshme, detyra që nuk mund të mbarohen pa patur informacionin e mëtejshëm. Zakonisht kjo shlyhet me anë të një diskutimi, (ndoshta me kolegë të tjerë) për të sistemuar problemet e synuara përpara përdorimit të tyre me nxënësit.

### *Vlerësimi i imitimeve*

Nxënësit i pëlqejnë imitimet dhe janë shumë entuziastë dhe të gatshëm të përfshihen në to. Imitimet mund të jenë një vegël e fuqishme në procesin mësimor për mësuesin e historisë. Por ato kanë nevojë të jenë efektive; konkluzionet duhet të justifikojnë kohën dhe burimet e tjera që janë shfrytëzuar për organizimin e imitimeve (dhe ndoshta edhe të hartimit të tyre). Sesioni i përmbledhjes pas përfundimit të punës për imitim duhet të jetë pjesa e vlerësimit të imitimit duke nxjerrë si përfundim: perspektivat dhe eksperiencat e nxënësve dhe gjithashtu edhe vëzhgimet e mësuesit. Kur na duhet që të vendosim për të përdorur një imitim, duhen marrë në konsideratë këto pyetje. Përpara se të përdorni atë, vendosni:

- çfarë objektivash ka?
- a janë procedurat të qarta dhe të kuptueshme?
- çfarë aftësish dhe njohurish kërkon?
- çfarë aftësish dhe njohurish zhvillon ose nxit?
- a është i saktë informacioni i përfshirë në imitim?
- a janë rolet apo personazhet që do të luajnë nxënësit autentikë dhe të besueshëm?
- a janë procedurat operuese të qëndrueshme?
- a është i përshtatshëm për moshën që po e përdor?
- sa gjatë do t'i shkojë një grupi nxënësish (grupit tuaj të nxënësve) për të përfunduar?
- ç'punë përgatitore duhet të bëjnë nxënësit përpara se të bëhen gati për të marrë pjesë efektivisht në këtë imitim?
- ç'punë përgatitore duhet të bësh ti përpara se të fillosh imitimin?
- si do ta prezantosh tek nxënësit?
- Çfarë lloj përmbledhjeje do të bësh pasi nxënësit të kenë përfunduar imitimin?

Më vonë përcaktoni:

- A e plotësuat atë në kohën e duhur?
- Ç'probleme ndeshët? A janë ato të parëndësishme në raport me imitimin apo vetëm sjellin shqetësime që mund të rregullohen?
- A mbetën të kënaqur nxënësit? A u motivuan ata për të marrë pjesë në mënyrë efektive?
- A ishte ajo aq e suksesshme sa të plotësonte objektivat e planifikuara? A u përmirësuan njohuritë e tyre mbi ngjarjen? A u zhvilluan më tej aftësitë e kërkua?
- A u rritën vlerat dhe a mundët të realizonit objektivat tuaja më me efektivitet nga përdorimi i disa mjeteve të tjera mësimdhënëse?
- A ka mënyra të tjera, në të cilat imitimi mund të përmirësohet?
- A do ta përdorni atë përsëri?

## Kapitulli 10

# MULTI-PERSPEKTIVITETI NË MËSIMDHËNIEN E HISTORISË

---

Vetëm në pak shtete evropiane, të tilla si Islanda dhe Portugalia, kufijtë territorialë të shtetit dhe të kombit përkojnë me një popullatë, e cila ndan të njëjtën kulturë, gjuhë dhe fe. Shumica e shteteve evropiane karakterizohen nga një larmi etnike, gjuhësore, kulturore dhe/ose fetare.

Në disa raste kjo larmi pasqyron praninë e minoriteteve etnike, gjuhësore dhe kulturore vendase ose të krijuara prej kohësh, ekzistenca e të cilave në një rajon të veçantë paraqet formimin e shtetit evropian modern. Ne mund të përfshinim këtu, për shembull, bretonët, baskët, katalanët dhe folësit e korsishtes, oksitanishtes dhe alzasishtes (*Elsässerditsch*) në Francë; aragonasit, asturët, katalanët, baskët dhe galicianët në Spanjë; folësit e friulishtes, ladinishtes dhe sardishtes në Itali; folësit e gaelishtes, irlandishtes dhe uellsishtes në Mbretërinë e Bashkuar e kështu më tej. Ne mund të shtonim këtu gjithashtu popujt e shpërndarë të Evropës, në veçanti romët/ ciganët dhe çifutët.

Në raste të tjera kjo larmi u shfaq veçanërisht gjatë shekullit të 19-të, si rezultat i faktorëve që vijnë:

- Lëvizjes së individëve dhe e komuniteteve brenda perandorive të mëdha evropiane multi-etnike (veçanërisht perandoritë napoleoniane, habsburgiane, otomane dhe ruse);
- migrimëve, ringulimeve, aneksimeve dhe përvetësimeve të territoreve gjatë shekullit të 19-të nëpërmjet Kongresit të Vienës më 1815; dhe traktateve që pasuan luftën e Krimesë (1856), luftën austro-prusiane (1866), luftën franko-prusiane (1871), dhe konfliktet e tjera të lokalizuara ndërkufitare; nëpërmjet Kongresit të Berlinit (1878); dhe gjithashtu nëpërmjet unifikimit të Gjermanisë dhe, në një shkallë më të vogël, unifikimit të Italisë në çerekun e tretë të shekullit;
- diasporat çifute dhe armene nëpër Evropë;
- nivelet e rritura të migrimit politik dhe ekonomik brenda Evropës për në rajonet më të industrializuara, veçanërisht gjatë një të tretës së fundit të shekullit, dhe sidomos nga Gjermania, Italia, Rusia, Polonia dhe Hungaria, që kanë përkuar pak a shumë me nivelet e rritura të emigrimit nga evropianët për në Amerikën e Veriut.

Forca të ngjashme (dhe të tjera) kanë qenë në veprim në shekullin e 20-të për të përjetësuar dhe rritur larminë etnike, gjuhësore e kulturore të shumicës së komb-shteteve evropiane moderne.

- Traktati i Versajës më 1919 (dhe traktate të tjera të pas-luftës të cilat e pasuan atë në periudhën 1919-21) nuk e aplikoi parimin e vetëvendosjes kombëtare në mënyrë universale ose konsekuente. Ata që e hartuan marrëveshjen nuk ishin të interesuar për marrjen në konsideratë të aspiratave të kombësive të veta në varësi të tyre. Në të

njëjtën kohë, pikëpamja sunduese e kohës se disa pretendime për shtetshmëri nuk ishin të realizueshme politikisht dhe ekonomikisht dhe nevoja që ndihej për ta frenuar Gjermaninë dhe Rusinë revolucionare, sollën si rrjedhim që pretendimet për vetëvendosje të disa komuniteteve etnike të mos merreshin parasysh. Si rezultat, rreth 30 milionë njerëz mbetën si minoritete kombëtare dhe etnike. Gjithashtu, plebishitet që u organizuan në atë kohë në rajone më etnikisht të përziera, shpesh zbuluan grupe të mëdha njerëzish nga minoritetet etnike dhe gjuhësore të cilat zgjodhën të ishin qytetarë në shtete ku një komunitet tjetër etnik ose gjuhësor formonte mazhoritetin (për shembull disa polakë zgjodhën Gjermaninë, disa sllovenë zgjodhën Austrinë);

- migrimi politik dhe ekonomik brenda Evropës vazhdoi gjatë viteve midis luftrave;
- vendimet e pas-luftës të marra në Jalltë dhe Potsdam (shkurt dhe qershor 1945), përveç ristrukturimit të hartës politike të Evropës, çuan edhe njëherë në lëvizje të mëtejshme të mëdha të popullatës: dëbimi i 8 milionë gjermanëve nga Çekosllovakia dhe Polonia, migrimi drejt perëndimit i polakëve nga provincat e aneksuara nga Bashkimi Sovjetik dhe ripopullimi i territoreve dhe i qyteteve të mëparshme gjermane, të tilla si Kënigsbergu dhe Breslava;
- ardhja masive e imigrantëve në Evropën perëndimore nga ish-kolonitë, veçanërisht nga mesi i viteve 1960 e më pas, të cilat janë prirur që të ngulohen në kon-urbanet më të mëdha dhe që të mbajnë identitetet e tyre të dalluara kulturore, gjuhësore dhe fetare;
- ardhja masive e punëtorëve të ftuar dhe e migrantëve ekonomikë, veçanërisht nga Turqia, ish-Jugosllavia dhe Afrika e Veriut;
- shpërbërja e Bashkimit Sovjetik dhe zhvillimet politike të lidhura me këtë të pas vitit 1989 në Evropën Qendrore, Lindore dhe Jug-lindore kanë nxjerrë më tej në dukje karakterin multi-nacional, multi-etnik dhe multi-denominacional të një pjese të madhe të rajonit dhe kanë rritur aspiratat nacionaliste. Migrimi etnik brenda dhe drejt Federatës Ruse nga ish-republikat e Bashkimit Sovjetik tani ndihet si një problem në rritje. Aty nga fillimi i viteve 1990 qe vlerësuar se afro 25 milionë rusë jetonin jashtë Federatës Ruse. Gati në çdo 5 bjellorusë dhe 3 armenë njëri jetonte jashtë republikës së tij. Në shtetet balltike, veçanërisht Estoni dhe Letoni, ka qenë një shqetësim në rritje e rënies demografike të popullatave vendase dhe të niveleve në ngritje të imigrimit nga Federata Ruse. Migrimi është stimuluar gjithashtu gjetiu, veçanërisht nga lindja nëpërmjet adoptimit të politikave de-rusifikuuese në disa republika, vazhdimet në disa republika të regjimeve komuniste ose një-partiake, rritjes së konflikteve ndër-etnike dhe, në disa raste, kthimit në traditat islamike.

Megjithë këtë larmi të dukshme brenda shumicës së komb-shteteve të Evropës, kjo karakteristikë është prirur që të injorohet në historinë akademike dhe mësimdhënien e historisë në shkollë. Historikisht kjo ka pasqyruar nevojën e ndjeshme të shteteve të rishtas-krijuara ose të shteteve që kanë përjetuar periudha të gjata aneksimi për të krijuar ose rigjeneruar një ndjenjë identiteti kombëtar dhe për të mobilizuar përkrahje ndaj shtetit ose regjimit. I njëjti shqetësim u shfaq në shumë prej republikave të Evropës lindore dhe jug-lindore pas vitit 1989 dhe është pasqyruar në debatet e vazhdueshme mbi rolin e

edukimit dhe, në veçanti, rolit të historisë dhe të mësimin të historisë në krijimin e një ndjenje publike të identitetit historik dhe të besnikësisë kombëtare.

Megjithkëtë, kjo prirje nuk kufizohet në ato shtete që kanë një përvojë të gjatë kolonializmi, aneksimi ose pushtimi të huaj. Komb-shtetet e Evropës të themeluara që prej kohësh e panë gjithashtu të nevojshme në fundin e shekullit të 19-të që të gjeneronin një ndjenjë identiteti historik ndërsa ekonomia modernizohej, sistemi politik bëhej më i centralizuar, natyra e luftës ndryshonte dhe kërkonte rekrutim dhe zgjerim i të drejtës së votimit kërkonte një elektorat të ri për të qenë më i shkolluar dhe më i vetëdijshëm për një ndjenjë përkatësie ndaj një kombi dhe jo vetëm një rajoni ose lokaliteti. Franca, për shembull, shpesh shihet nga historianët si një prej komb-shteteve të krijuara prej një kohe më të gjatë në Evropë. Megjithatë, siç ka shënuar Eugene Weber në studimin e tij për Francën rurale në fundin e shekullit të 19-të, të paktën 25% e popullatës në atë kohë nuk fliste frëngjisht dhe frëngjishtja konsiderohej një gjuhë e huaj, afërsisht nga gjysma e popullatës e moshës së rritur të viteve 1875 dhe 1900.<sup>27</sup>

Karakteristikat e këtij procesi mobilizues janë të zakonshme. Në mënyrë tipike ka një prirje për ta paraqitur historinë e kombit sikur ajo të ishte një vazhdimësi pa tegela që lidh të tashmen me të kaluarën shumë të largët. Ndërprerjet historike paraqiten si devijime. Theksohet më tepër uniteti i kombit se sa trashëgimia të cilën ai e ndan me të tjerët. Theksohet homogjeniteti (i popullit, i kulturës, i gjuhës dhe i trashëgimisë) dhe shpërfillet larmia kulturore dhe etnike. Ka gjithashtu prirje për të pasur një fokus të madh më tepër mbi konfliktet – si ato që nxjerrin në dukje fitoret e lavdishme, ashtu edhe ato që përlligjin frikën, mbrojtjen ose urrejtjen e vazhdueshme – se sa mbi periudhat e bashkëekzistencës paqësore dhe të bashkëpunimit reciprok.

Kjo nuk do të thotë që të mohohet vlera ose legjitimiteti i mësimdhënies së historisë kombëtare, siç vërejt një raport i Asamblesë Parlamentare të Këshillit të Evropës:

Asnjeri nuk mund ta mohojë të drejtën e një komuniteti kombëtar për historinë e tij. Vetë ekzistenca e një grupi presupozon një evolucion historik që përcakton kohezionin e tij. Prandaj është normale që secili komb të ketë një histori kombëtare dhe që vetëdija historike të qëndrojë në themel të vetëdijës politike kombëtare... Siç ndodh shpesh, kur ne kalojmë nga historia kombëtare në historinë nacionaliste, lind një problem. Atëherë historia përdoret për qëllime propagande dhe indoktrinimi. Ndërsa historia kombëtare kërkon elemente unifikues për të shpjeguar ekzistencën e tij, historia nacionaliste përpiqet që të përlligj vlerat patriotike duke ndezur aspektet epike dhe mitike të “karakteristikave kombëtare.” Ajo thekson ndryshimet në lidhje me vendet fqinje, ngre lart uniformizmin, fsheh historinë e rajoneve dhe të minoriteteve dhe gjithmonë e përkufizon veten në lidhje me armiq të jashtëm.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> E. Weber, *Fshatarë në francezë: modernizimi i Francës rurale më 1870-1914*, Londër, 1979, f. 73.

<sup>28</sup> Raport i Asamblesë Parlamentare të Këshillit të Evropës, “Historia dhe mësimi i historisë në Evropë,” Dok. 7446, 1996, f. 20-21.

Megjithatë, vija ndarëse midis historisë kombëtare dhe asaj nacionaliste është larg nga të genit e prerë qartë dhe madje edhe në komb-shtetet e themeluar prej kohësh, kurrikulat e historisë dhe mësimdhënia e saj mund të jenë etnocentrike në mënyrë të nënkuptuar. Merret si e natyrshme që narrativi i kryesor kombëtar të përkojë me historinë (zakonisht) e grupimit më të madh kombëtar dhe të komunitetit dominues gjuhësor e kulturor. Ashtu si historia e grave, historitë e minoriteteve dhe kontributi i tyre në zhvillimin e kombit dhe të kulturës kombëtare anashkalohen. Gjithashtu, siç kemi parë më parë në këtë libër, në shumicën e komb-shteteve, historia evropiane (dhe historia botërore) ka prirje për t'u dhënë mësim nga një perspektivë më shumë kombëtare, se sa nga një multi-kombëtare.

Zgjidhja për këto dy probleme të lidhura – mësimdhënia e historisë dukshëm nacionaliste dhe etnocentrizmi në mënyrë të nënkuptuar – nuk qëndron detyrimisht në futjen më shumë histori evropiane në planet mësimore të shkollës së mesme – megjithëse zgjerimi i diapazonit dhe i përmbajtjes së këtyre kurseve me siguri do të ndihmonte. Në fund të fundit, zgjidhja qëndron më tepër në mënyrën me të cilën japin mësim mësuesit e historisë dhe mënyrat me të cilat mësojnë nxënësit e tyre. Ky është fokusi i pjesës tjetër të këtij kapitulli (dhe, në fakt, i këtij libri në tërësi).

### **Çfarë është multi-perspektiviteti?**

Shumë prej zhvillimeve në studimin dhe mësimdhënien e historisë gjatë 35 viteve të kaluara janë shfaqur si reagim ndaj një ritheksimi të ndjeshëm mbi historinë politike dhe kontributit të elitave politike dhe ekonomike. Rritja e interesit për historinë shoqërore, kulturore dhe intelektuale, interesi i shtuar për historinë evropiane, rajonale dhe globale, interesi i shtuar midis historianëve për rigjenerimin e historisë së të “padukshmeve,” të të vuajturve ekonomikisht dhe shoqërisht, të të papërfillurve politikisht dhe të minoriteteve kombëtare, etnike dhe gjuhësore janë të gjitha dëshmi për këtë.

Këto zhvillime kanë ndihmuar për zgjerimin e të kuptuarit tonë historik. Së pari, regjistrimi historik është më i arritshëm tani se kurrë më parë. Kjo ndodh pjesërisht sepse disa arkiva publike janë shumë më të hapura për shqyrtim të kujdesshëm se sa ishin dikur dhe sepse ka pasur një rritje të shpejtë në zhvillimin e arkivave joqeveritare – e jo më pak ato të mbajtura nga masmediat e ndryshme. Si rezultat, dhe megjithë kufizimet e imponuara mbi individin nga zotërimi prej saj ose tij të gjuhëve të huaja, tani është më e lehtë për historianët – dhe mësuesit e historisë e nxënësit e tyre – që të zbulojnë se si ngjarje, të cilat mund të kenë qenë me rëndësi të madhe për historinë e kombit të tyre, u perceptuan gjithashtu në vendet e tjera. Së dyti, ne kemi tani një vetëdije më të qartë për atë se si shumë prej ngjarjeve, dukurive dhe prirjeve më të rëndësishme në shekullin e 20-të kanë ndikuar mbi jetën e njerëzve të zakonshëm. Njëpërmjet historisë gojore dhe analizës së burimeve jozyrtare, historianët kanë qenë në gjendje që të na furnizojnë me një tablo shumë më të hollësishme të aspekteve të ndryshme të jetës së përditshme se sa mund të fitohej nga vetëm statistika zyrtare dhe një analizë e politikave qeveritare.

Përveç kësaj, këto zhvillime e kanë rritur potencialin për ekzaminimin e ngjarjeve dhe të shteteve të kohëve të fundit dhe ato bashkëkohore nga një larmi perspektivash të ndryshme dhe, në këtë kuptim, ato furnizojnë materialin bruto për një mënyrë trajtimi



analitik të bazuar në multi-perspektivitetin. Por vetëm që të kesh arritje në perspektiva të ndryshme mbi të njëjtin fenomen historik nuk garanton në vetvehte, se mënyra e trajtimit do të jetë multi-perspektive, megjithëse ajo siguron që ne kemi një bazë më të gjerë dëshmie, nga e cila t'i fillojmë hetimet tona. Në mënyrë të ngjashme, metoda krahasuese, duke u fokusuar mbi ngjashmëritë dhe ndryshimet në perspektivat e individëve, të grupeve ose të kombeve të ndryshme, e lehtëson, por nuk është e njëjta gjë me multi-perspektivitetin.

Multi-perspektiviteti varet nga të qenurit tonë të aftë për t'i lidhur perspektivat e ndryshme me njëra-tjetrën. Në qendër të kësaj mënyre qëndrojnë supozimet që vijnë:

- në rrethana ku rrëfimet e ndryshme të të njëjtës ngjarje pasqyrojnë perspektiva të ndryshme nuk është detyruesisht rasti që një prej këtyre versioneve duhet të jetë i sakti. Disa, nëse jo të gjitha prej tyre, mund të jenë njëlloj të vlefshme duke pasqyruar përvoja, kontekste dhe objektiva të ndryshme;
- në disa situata ne do të fitonim një rrëfim më të përpiktë të asaj që ndodhi në qoftë se do t'i perceptonim perspektivat e ndryshme si pjesët e një gjëagjëze me copa ose kube që përbëjnë një mozaik;
- shumë pak grupe, kultura ose kombe mund të thuhet se janë krejtësisht autonome. Përgjigjet e tyre dhe fusha për veprim në çdo situatë të dhënë do të marrin trajtë dhe do të kufizohen nga interesat dhe ndikimi politik i grupeve, kulturave ose kombeve të tjera. Po kështu, ato mund të jenë gjithashtu në një pozitë për të ndikuar ose për të kufizuar reagimet e të tjerëve;
- në këtë drejtim, perceptimet e “të tjerëve” dhe marrëdhënia midis “të tjerëve” dhe “vetes” (ose grupit të vetë) janë në qendër të multi-perspektivitetit;
- për të kuptuar çdo perspektivë është e nevojshme që ajo të kontekstualizohet. Me fjalë të tjera, që të përcaktohet se “nga janë duke ardhur” përkrahësit e një pikëpamjeje të veçantë: situata e tyre shoqërore, politike ose ekonomike, objektivat dhe përparësitë e tyre të veçanta; detyrimet e tyre të ndryshme, faktorët që e kufizojnë hapësirën e tyre për manovrim ose kompromis, shkalla e fuqisë ose e ndikimit të tyre, përkrahja që ata mund shpresojnë nga të tjerët.

Multi-perspektiviteti, brenda kontekstit të historisë dhe mësimdhënies së historisë, synon të arrijë tri gjëra:

- për të fituar një të kuptuar më përfshirës dhe më të gjerë të ngjarjeve dhe të zhvillimeve historike duke marrë parasysh ngjashmëritë dhe ndryshimet në rrëfimet dhe perspektivat e të gjitha palëve të përfshira;
- për të fituar një të kuptuar më të thellë të marrëdhënieve historike midis kombeve, ose fqinjëve ndërkufitarë, ose mazhorancës dhe minoriteteve brenda kufijve kombëtarë;

- për të fituar një tablo më të qartë të dinamikës së asaj që ndodhi nëpërmjet ekzaminimit të ndërveprimeve midis njerëzve dhe grupeve të përfshira dhe të ndërvarësisë së tyre.

### **Objektivat kryesore mësimore**

Multi-perspektiviteti duhet të jetë një element integral i mësimdhënies së historisë, jo një ekstra fakultativ, veçanërisht kur fokusohemi në historinë e shekullit të 20-të. Ai duhet të jetë gjithashtu një element integral në trajnimin e historianëve dhe të mësuesve të historisë. Siç u theksua më parë, ai është një mënyrë të menduari, një mënyrë të përzgjedhuri, ekzaminimi dhe përdorimi i dëshmisë nga burime të ndryshme me qëllim që të zgjidhen kompleksitetet e një situatë dhe të zbulohet ajo që ndodhi dhe pse. Në qoftë se shfrytëzohet sistematikisht gjatë mësimdhënies së historisë për nxënësit e shkollës së mesme, ai duhet t'i ndihmojë që të kuptojnë se:

- nuk është detyrimisht (ose madje zakonisht) rasti se ka një version të saktë të një ngjarjeje historike;
- e njëjta ngjarje historike mund të përshkruhet dhe të shpjegohet në mënyra të ndryshme në varësi të pikëpamjes të historianit, politikanit, gazetarit, prodhuesit televiziv ose dëshmitarit okular, dhe secili mund të jetë një rrëfim ose shpjegim i vlefshëm, megjithëse jo i plotë dhe i pjesshëm;
- e njëjta dëshmi mund të interpretohet në mënyra të ndryshme nga historianë të ndryshëm në varësi të perspektivës së tyre, të kohës kur ata po shkruajnë dhe të dëshmive të tjera që ata përfshijnë në rrëfimet e tyre;
- të gjitha rrëfimet historike janë provizore. Rrëfimi më i mirë është ai që përputhet më ngushtë me dëshminë e disponueshme aktualisht;
- e njëjta shpallje në dukje e qartë dhe e padyshimtë përsëri mund të ketë kuptime të ndryshme për njerëzit në varësi të situatave të tyre të veçanta. Si rezultat, një prej detyrave më të vështira për historianin është që të përcaktojë kuptimin e saktë që shpalljet dhe dokumentet e veçanta kanë për njerëzit e përfshirë në atë kohë. Kjo kërkon një proces empatie historike: veshjen e këpucëve të dikujt tjetër dhe përpjekjen për të kuptuar se si ata do ta kishin perceptuar atë dhe pse;
- burimet e dëshmisë historike (për shembull dokumentet zyrtare, regjistrimet e tjera, arkivat transmetuese, rrëfimet e dëshmitarëve okularë, etj.) rrallë janë të paanshme. Ato pasqyrojnë si pikëpamjen e personit (ose të personave) që furnizojnë informacionin ashtu edhe perceptimet prej tyre të asaj që njerëzit e tjerë duan të dinë. Kjo do të thotë se ne kemi nevojë ta shqyrtojmë me imtësi burimin për një anshmëri të mundshme, të zbulojmë përse ajo u prodhua dhe për kë, si dhe të analizojmë kontekstin në të cilin ajo u prodhua;

- perspektivat e ndryshme brenda një kombi, komuniteti, grupi etnik, partie politike ose grupi interesash mund të jenë po aq të rëndësishme sa ato që ndajnë dy kombe, dy komunitete ose dy grupe. Për shembull, ilustrimi në **Kutinë 1** më poshtë i demonstroi shumë qartë këto kompleksitete dhe sjell një antidot të dobishëm për atë që në shumë tekste mësimore është një rrëfim i tepër-thjeshtuar i marrëdhënieve midis mazhoriteteve dhe minoriteteve. Një mënyrë e ngjashme trajtimi mund të zbatohet në mënyrë të dobishme në përvojat e revolucionit, të dekolonizimit, të shfaqjes së nacionalizmit ose të shpërbërjes së Bashkimit Sovjetik;
- njerëzit kanë identitete të shumëfishta (të lidhura me moshën, gjininë, profesionin, fenë, gjuhën e parë, marrëdhëniet familjare të tyre) dhe identitetet e tyre kombëtare ose etnike nuk dominojnë detyrimisht çdo aspekt të jetës së tyre të përditshme. Shpesh identitetet e tyre si prind, bijë, grua ose doktor mund të jenë më të rëndësishme në përpjekjen për të kuptuar reagimet e tyre ndaj një situatë ose ngjarjeje të veçantë. Në këto role ata nganjëherë mund të ndajnë më bashkërisht me njerëz që jetojnë në vende ose rajone të tjera se sa e bëjnë këtë me njerëz të tjerë që jetojnë në vendet e tyre.

### **Kutia 1: Çifutët në Pragë**

Dr. Helena Krejcovà, në studimin prej saj të komuniteteve çifute në tokat çeke ka treguar se në shekullin e 19-të një lëvizje liberale fitoi ndikim midis çifutëve në Bohemi dhe luajti një rol të rëndësishëm në ndryshimet shoqërore dhe ekonomike, që ndodhën gjatë kësaj periudhe. Por idetë liberale nuk u pranuan në mënyrë universale brenda komunitetit dhe midis çifutëve liberalë dhe atyre konservatorë u shfaqën përçarje - këta të fundit duke pasur frikë asimilimit dhe humbjen pasuese të traditave fetare dhe kulturore. Liberalët çifutë u bashkuan me kauzën e përbashkët të çekëve dhe gjermanëve në Revolucionin e 1848-s. Mbështetja për nacionalizmin çek, veçanërisht midis studentëve dhe inteligjencës çeke, çoi në një lëvizje asimilimi çeko-çifute që kërkonte të adoptohej gjuha çeke dhe të ndihmohej krijimi i një kulture, ekonomie dhe sistemi politik të përbashkët. Shumë çifutë morën pjesë aktivisht në themelimin e të parës Republikë Çeke më 1918. Megjithatë, kjo çoi gjithashtu në një ftohje më të madhe dhe mbështetje për Zionizmin midis çifutëve pro-gjermanë dhe tradicionalistëve (të cilët u bënë një minoritet brenda një minoriteti).

*Burimi: Këshilli i Evropës, Mutual understanding and the teaching of European history : challenges, problems and approaches (Strasbourg 1995)*

### **Disa probleme dhe vështirësi të mundshme**

Një prej argumenteve që përshkon këtë manual është se fusha për futjen e një dimensionit më të madh evropian në kurrikulën e historisë do të variojë dukshëm nga një sistem

arsimor në një tjetër dhe në përgjithësi do të ketë kufizime nga faktorë të tillë si orientimet e programit mësimor zyrtar, burimet arsimore në dispozicion për trajnimin e mësuesit në shërbim dhe zhvillimi i materialeve mësimdhënëse të përshtatshme, numri i orëve të mësimdhënies së historisë që merr nxënësi mesatar, autonomia relative e mësuesit dhe shkalla në të cilën tekstet mësimore shkollore rekomandohen dhe autorizohen. Për këtë arsye ky manual fokusohet më pak në atë ç'ka jepet në mësim dhe më shumë në atë se si jepet mësimi dhe se si nxënësit mund të ndihmohen për të fituar mënyra të menduari dhe të analizuari të ngjarjeve dhe zhvillimeve historike nga një perspektivë më e krahasuar dhe ndërkombëtare. Megjithatë është e rëndësishme që këtu të jemi realistë se ka një numër kufizimesh dhe vështirësish që mund ta ngushtojnë fushën për multi-perspektivitet në mësimdhënien dhe të mësuarit e historisë.

Së pari, siç u sugjerua më sipër, mësimdhënien për multi-perspektivitet nuk është vetëm një rast i ekspozimit të nxënësve ndaj një diapazoni më të madh perspektivash; ai ka të bëjë gjithashtu me pajisjen e tyre me mjeshteri analitike, mënyrën e të menduarit dhe empatisë historike, të cilat janë të nevojshme për përdorimin e këtyre perspektivave të ndryshme me qëllim që të ekzaminonjë një ngjarje historike dhe të kuptojnë më mirë atë që ka ndodhur dhe pse. Këto aftësi dhe mënyra të të menduarit kanë nevojë të praktikohen sistematikisht dhe vazhdimisht. Përderisa në shumicën e sistemeve arsimore në Evropë nxënësit nuk e studiojnë shekullin e 20-të deri mjaft vonë në shkollimin e tyre të mesëm, atëherë është thelbësore që mënyra multi-perspektive të adoptohet gjithashtu kur studiohen periudhat e mëparshme të historisë evropiane dhe kombëtare.

Së dyti, fusha për multi-perspektivitet kufizohet qartë nga disponibiliteti i materialeve mësimdhënëse të përshtatshme dhe e burimeve të tjera. Gjatë punës kërkimore për këtë manual autori ka ekzaminuar disa tekste mësimore të shkëlqyeshme nga e gjitha Evropa dhe disa website të mira në Internet, të zhvilluara nga historianë dhe mësues të historisë të cilat sigurojnë material burimor mbi të njëjtat ngjarje dhe zhvillime nga perspektiva kombëtare të ndryshme. Në veçanti, ka disa burime të mira mbi pika dhe tema të tilla si të dy lufrat botërore, Lufta e Ftohtë, përhapja e nacionalizmit, depresioni ekonomik në vitet 1930 dhe dekolonizimi i pasluftës. Megjithatë, duke folur në përgjithësi, theksi i fortë mbi historinë kombëtare dhe prirja për të ekzaminuar çështjet dhe temat evropiane dhe globale nga një perspektivë gjerësisht kombëtare, do të thotë se nxënësit shpesh ekspozohen ndaj një perspektive në disa prej temave dhe çështjeve më të rëndësishme të shekullit të 20-të ose nënkuptohet se ka disa perspektiva, por vetëm ajo kombëtare është e saktë.

Një kufizim i tretë që lidhet me të mëparshmin është se fusha për multi-perspektivitet kufizohet gjithashtu në shumicën e rasteve nga një numër gjuhësh moderne, në të cilat mësuesi i historisë dhe ndoshta nxënësit e tij kanë njëfarë rrjedhshmërie dhe aftësie në shkrim – lexim.

Kufizimi i katërt i mundshëm i cili ka nevojë të merret parasysh, është se nuk është thjesht një çështje e njohjes së studentëve me një informacion të ri që përfaqëson një shumëllojshmëri më të gjerë perspektivash. Ekziston një dimension afektiv si edhe një njohës. Në të vërtetë, atje ku nxënësit kanë ngulitur fort opinione dhe paragjykime

ksenofobike ose etnocentrike, sigurimi i informacionit shtesë nganjëherë mund t'i përforcojë qëndrimet ekzistuese. Mësuesit e historisë kanë nevojë gjithashtu t'i ndihmojnë nxënësit e tyre që të reflektojnë dhe ta vlerësojnë në mënyrë kritike njohjen e tyre ekzistuese dhe bazën e tyre për mbrojtjen e supozimeve dhe të opinioneve të veçanta në lidhje me kombet, kulturat dhe grupet e tjera.

Megjithë kufizimet dhe vështirësitë e mundshme të mësipërme është përsëri e mundur që të futen disa veprimtari mësimdhënëse dhe mësimore që do t'i ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë aftësitë dhe mënyrat e tyre analitike, që janë themelore për multi-perspektivitetin.

### **Vlerësimi i tekstit mësimor**

Për shumë nxënës në pjesë të Evropës teksti mësimor dhe mësuesi janë burimet e vetme të informacionit historik. Megjithatë, teksti mësimor, madje edhe një që fokusohet kryesisht mbi historinë kombëtare, përsëri mund të sigurojnë mundësira për zhvillim multi-perspektiviteti. Në kapitullin 18 të këtij manuali ka një udhëzues të mësuesit për vlerësimin e teksteve mësimore, por nxënësit e historisë duhet gjithashtu të inkurajohen që të vlerësojnë në mënyrë kritike tekstet mësimore të tyre dhe burimet e tjera mësimore. Objektivat kryesore këtu janë:

- për të parë në se është e mundur të zbulohet perspektiva vetjake e autorit të tekstit mësimor mbi pika dhe tema të veçanta;
- për të identifikuar perspektivat mbi një pikë të dhënë, të cilat mungojnë nga përmbledhja në tekstin mësimor;
- për të identifikuar shembuj të njëanshmërisë së qëllimshme dhe të paqëllimshme njëkohësisht.

Disa shembuj të llojeve të pyetjeve, të cilave nxënësit mund të inkurajoheshin t'u përgjigjen kur lexojnë një kapitull ose fragment të veçantë nga teksti mësimor, përfshihen në **Kutinë 2** si më poshtë.

Një mënyrë e ngjashme trajtimi mund të zbatohet në një dokumentar televiziv ose radiofonik, ose në një artikull gazete ose reviste.

## **Kutia 2: Pyetsor i nxënësve për të vlerësuar trajtimin nga teksti të një ngjarjeje historike**

A i sheh ky fragment ngjarjet vetëm nga një pikëpamje – nga ajo e vendit tuaj?

A duket të jetë sugjeruese se pozicioni ose pikëpamja e vendit tuaj ishte e drejtë ose e gabuar? Çfarë dëshmie sigurohet për këtë përfundim?

Çfarë arsyes mund të kishin vende të tjera për të mos u pajtuar me këtë pikëpamje? A ka diskutim të këtyre arsyeve në fragmentin?

A ju ndihmon fragmenti për të kuptuar pikëpamjet, motivet dhe shqetësimet e kombeve, të njerëzve dhe të grupeve të tjera, të cilat qenë përfshirë drejtpërdrejt në ngjarjet e përshkuara?

A i referohet fragmenti “njerëzve” (për shembull “francezëve”, “gjermanëve”, “rusëve”, “serbëve”, “turqve”, etj.), kur në të vërtetë ai do të thotë “qeveria” në atë kohë?

A tregon fragmenti se si vendimet e marra në nivel kombëtar po ndikoheshin nga ajo që po ndodhte gjetiu?

A mendoni ju se ky është një rrëfim i njëanshëm apo i drejtë dhe i balancuar i asaj që ndodhi? Në çfarë dëshmie mund të shënoni, e cila do ta mbështesë pikëpamjen tuaj?

## **Kontekstualizimi i perspektivave**

Disa ngjarje, pika ose çështje në shekullin e 20të i përshtaten qartë mënyrës multi-perspektivore, edhe në rrethana ku janë të disponueshme vetëm një gamë shumë e kufizuar materialesh mësimdhënëse. Luftrat dhe konfliktet, revolucionet e brendshme, ndryshimet e regjimit dhe ndryshimet dhe trazirat e shumta në jetën e njerëzve shpeshherë paraqiten në tekstet mësimore dhe dokumentaret televizive duke përfshirë citime nga aktorë të rëndësishëm në ngjarjet, dëshmitarë okularë, historianë dhe komentatorë ekspertë. Shpesh është e mundur që të identifikohen pikëpamjet e tyre, perspektivat e tyre dhe anshmëritë e tyre personale duke analizuar gjuhën që ata përdorin: rëndësinë që ata u japin më tepër disa pikave se sa të tjerave, pikat që janë pozitive dhe ato që janë negative, njerëzit të cilëve u thurin lavde dhe ata të cilët i dënojnë, si dhe fjalët e ngarkuara të cilat ata zgjedhin të përdorin (për shembull tradhti, i pamend, i keq, primitiv, etj.).

Megjithatë, siç u shënuar më parë, nuk është gjithmonë e mundur që të identifikohen perspektivat e ndryshme mbi një ngjarje ose zhvillim të veçantë vetëm duke iu referuar kontekstit të veçantë të një teksti. Shpesh është thelbësore që t’i ndihmojmë nxënësit që të kontekstualizojnë pikëpamjet e ndryshme të cilat janë duke u shprehur. Një shembull i kësaj mënyre trajtimi jepet në **Kutinë 3** në fund të këtij kapitulli. Ajo lidhet me reagimet

algjeriane ndaj politikës koloniale franceze ekzaktësisht para Luftës së Dytë, por e njëjta mënyrë trajtimi mund të adoptohej për politikën koloniale të vendeve të tjera evropiane ose të përshtatej me studimin e temave të tjera, të cilat karakterizohen nga një shumëllojshmëri grupesh të organizuara, secili me perspektivën e tij.

Ky shembull i veçantë siguron një skicë të përgjithshme të shkurtër të kontekstit dhe pastaj siguron informacion shtesë për të ndihmuar që të shpjegohen pozicionet e adoptuara nga udhëheqësit e tre grupeve të ndara muslimane në Algjeri gjatë fundit të viteve 1930.

### **Pedagogjia e dekonstruksionit**

Deri në njëfarë mase kjo mënyrë trajtimi përforcon atë mbi vlerësimin e tekstit mësimor të cilit iu referuam më sipër. Ideja në themel është që t'u ofrohen mësuesve dhe nxënësve të tyre mjetet e nevojshme për të kundërshtuar prirjen drejt mësimdhënies së historisë monolite, mono-kulturore, kombëtare (madje nacionaliste) në shkollat evropiane. Kjo mënyrë është e lidhur ngushtë me punën e Prof. Antonio Nannit dhe të kolegëve të tij në Qendrën për Edukim në një mënyrë gjithëbotërore, Universiteti i Parmës në Itali.<sup>29</sup> Në thelb kjo mënyrë trajtimi sugjeron se rruga për studimin e pikave dhe temave që karakterizohen nga perspektiva të shumëfishta është që të fillohet me perspektivat e “të tjerëve.” Për shembull, ata sugjerojnë se njeriu duhet të fillojë një seri mësimesh mbi Kryqëzatat nga pikëpamja e kronikanëve arabë, ose mësimesh mbi historinë e herezive nga pikëpamja e heretikëve, ose mësimesh mbi perandoritë nga perspektiva e të kolonizuarve. Është tashmë krejt e zakonshme që disa pika në historinë e shekullit të 20-të të jepen (mësim) në këtë mënyrë. Për shembull, depresioni ekonomik në vitet midis luftrave, migrimi, dekolonizimi dhe ndryshimet shoqërore të shkaktuara nga të dy luftrat botërore dhe tema të tjera nga historia shoqërore dhe ekonomike shpesh trajtohen në këtë mënyrë.

Kjo mënyrë trajtimi përfaqëson një zhvendosje të vëmendjes, e cila mund të ndihmojë për t'i parandaluar perspektivat që kombet e tjera ose minoritetet kombëtare dhe etnike të jenë dytësore. Ajo mund të ndihmojë gjithashtu që të parandalojë që “të tjerët” të paraqiten si problemi, i cili kishte nevojë të zgjidhej.

### **Vendosja e lidhjeve me shkolla të tjera në Evropë**

Shumë vizita, lidhje shkëmbimi dhe projekte historie ndërkufitare dhe ndërkombëtare janë vënë në funksionim që prej njëfarë kohe. Disa prej këtyre lidhjeve dhe projekteve kanë pasur të bëjnë në radhë të parë me të mësuarit e gjuhëve moderne ose me zhvillimin e një vetëdijeje më të madhe evropiane. Potenciali për bashkëpunim në zhvillimin e materialeve burim për mësimdhënien dhe të të mësuarit të historisë evropiane nga një shumëllojshmëri perspektivash në të vërtetë nuk është shfrytëzuar plotësisht akoma. Megjithatë, përderisa puna kërkimore ka treguar se disa pika ose tema në historinë evropiane të shekullit të 20-të trajtohen në shumicën e sistemeve arsimore evropiane

---

<sup>29</sup> Shihni revistën, *CEM Mondialità*, e cila prodhohet nga Profesor Nanni dhe kolegët e tij.

(shih Kapitulli 1), këtu do të dukej të kishte njëfarë fushe që shkollat brenda rajoneve të veçanta ose nëpër Evropë si një e tërë të ndajnë disa prej materialeve të tyre mësimdhënëse mbi këto pika, veçanërisht në qoftë se këto janë fragmente nga burime parësore ose dytësore. Posta elektronike e lehtëson këtë shkëmbim, por edhe atje ku kjo nuk është e disponueshme për shkollat, korrespondenca postare ose fakset mund të jenë po aq të efektshme.

Gjuhët e këmbimit, natyrisht, mund të paraqesin probleme, por ka një vlerë të konsiderueshme arsimore në shkëmbimin jo vetëm të burimeve mësimdhënëse, por edhe të materialit i cili, kur kombinohet, ofron një gamë perspektivash të ndryshme mbi të njëjtat ngjarje dhe çështje. Kjo mund të rritet, në qoftë se mësuesit e gjuhëve të huaja dhe klasat e tyre përfshihen gjithashtu në sigurimin e përkthimeve në një ose më shumë gjuhë, veçanërisht në ato me përdorim ndërkombëtar të përhapur gjerësisht.

### **Analizimi i punës së mediave**

Kapituj të tjerë (mbi përdorimet e televizionit dhe të materialit të shkruar bashkëkohës në mësimdhënien e historisë) analizojnë punën e mediave më hollësisht. Problemi kryesor, megjithatë, kur shqyrtohet, për shembull, trajtimi nga gazetat i ngjarjeve dhe zhvillimeve të rëndësishme në shekullin e 20-të, është se mësuesit (dhe nxënësit) kufizohen nga gjuhët të cilat ata flasin rrjedhshëm. Gjithashtu arkivat priren të kufizohen në gazetat kombëtare. Një burim i dobishëm për ta që kanë ecur në Internet është Arkivi i Reagimit të Mediave i Departamentit të Shtetit të Shteteve të Bashkuara. Pesë ditë në javë punonjës të informacionit në çdo ambasadë të SHBA përreth botës skanojnë të gjitha gazetat kombëtare (dhe gjithashtu disa lokale) dhe prodhojnë një përmbledhje mbi të gjitha çështjet kryesore ndërkombëtare të ditës. Përmbajtja priret të jetë e kufizuar në çështjet që lidhen me politikën rajonale dhe kombëtare dhe marrëdhëniet ndërkombëtare. Fragmentet e përzgjedhura pastaj përkthehen në anglisht dhe dërgohen në Uashington. Atje Agjencia e Informacionit e SHBA prodhon një “fokus të çështjes” mbi secilën çështje dhe këto mund të transferohen nga website-in e tyre: <http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>. Arkivat e tyre mund të arrihen drejtpërdrejt nga ky rrjet.

Ky burim është veçanërisht i dobishëm kur ekzaminohen zhvillimet në historinë e kohëve të fundit që kanë nevojë të eksplorojnë nga një shumëllojshmëri perspektivash kombëtare, rajonale dhe lokale. Dokumentacioni në website jo vetëm ju tregon se nga cila gazetë ose transmetim televiziv a radiofonik është marrë secili citim, por edhe orientimin e saj politik (për shembull, në se burimi është ose jo proqeveritar, në se ai shoqërohet me një grup ose parti politike të veçantë, etj).

Kur përdoret ky burim, nuk ka nevojë të dihet se fragmentet janë përzgjedhur nga një punonjës i Shteteve të Bashkuara, i cili është në dijeni të interesave të veçanta qeveritare të saj ose të tij për atë çështje, por ai kërkon të ofrojë një pasqyrë mjaft përfshirëse të reagimeve të medias. Një shembull i këtij burimi gjendet në **Kutinë 4** në fund të këtij kapitulli. Ai lidhet me çështjen e Qipros, në këtë rast tensioni në ngritje midis Greqisë dhe Turqisë në janar të v.1997, i cili lindi për shkak të shitjes së raketave difensive ajrore ruse qeverisë qipriote greke. Objekti i çështjes i prodhuar nga Agjencia e Informacionit e



SHBA përfshinte fragmente nga 36 burime të veçanta të nxjerra nga 13 vende gjatë një periudhe prej një muaji (janar 1997). Megjithë kufizimet e tij, ai përsëri mund të jetë një burim i vlefshëm për studimin (në këtë rast) të:

- çështjes së Qipros;
- marrëdhënieve greko-turke;
- historisë së kohëve të fundit dhe asaj afatgjatë të Evropës jug-lindore;
- Organizatës së Traktatit të Atlantikut Verior (NATO);
- marrëdhënieve të pas-luftës midis Federatës Ruse dhe Nato-s në zgjerim.

Në vitet e fundit këto arkiva kanë qenë gjithashtu një burim shumë i dobishëm për mësuesit e historisë, të cilët mund të lexojnë anglisht në qoftë se ata dëshirojnë të dinë se si mediat në vende të ndryshme kanë reaguar ndaj ndryshimeve që kanë ndodhur në Evropën qendrore dhe lindore që nga shpërbërja e Bashkimit Sovjetik, zhvillimeve në Ballkan dhe zhvillimeve brenda vetë Federatës Ruse. Materiali i siguron nxënësit një mundësi për të ekzaminuar reagimet e mediave në të njëjtën mënyrë që ata do të ekzaminonin çdo burim tjetër dëshmie historike. Për shembull:

- dallimi i informacionit faktik nga opinionet;
- dallimi midis opinionëve, të cilat mund të vërtetoheshin nga burime të tjera dhe atyre opinionëve që nuk mundën;
- dallimi midis shpjegimeve, përshkrimeve dhe përfundimeve;
- nxjerrja e informacionit përkatës;
- përcaktimi në se shkrimtari po përpiqet ose jo të japë një rrëfim objektiv e të ekuilibruar;
- identifikimi i shpalljeve, i shprehjeve ose i fjalëve, që zbulojnë njëanshmërinë e shkrimtarit pro ose kundër një grupi ose disa personave;
- caktimi i vlerës së burimit.

Megjithatë, përveç kësaj, ai siguron gjithashtu mjetin për të krahasuar dhe për të vënë në kontrast perspektivat, interpretimet, supozimet dhe preokupimet e ndryshme brenda vendeve si edhe midis tyre. Këtu është interesante të shënohet nga shembujt në **Kutinë 4** se gazeta britanike heq një paralele me krizën e raketave kubane të 1961; gazeta ruse është më e interesuar që armët ruse të jenë në gjendje që të konkurojnë në kushte të barabarta me prodhuesit perëndimorë, ndërsa gazeta greke i lidh origjinat e problemit me pushtimin turk të Qipros më 1974. Një gazetë turke argumenton se problemi shkon më

prapa se kjo ndërsa një tjetër sugjeron se veprimet e Ruisë mund të jenë një reagim ndaj përkrahjes turke për çëçenët.

### **Krijimi i mundësive që nxënësit të aplikojnë empatinë historike**

Së fundi, siç u shënuar më parë në këtë kapitull, empatia historike qëndron në qendër të multi-perspektivitetit. Nxënësit kanë nevojë të shohin përtej pikëpamjes së tyre ose pikëpamjes së grupit shoqëror, kulturor ose etnik, gjinisë ose kombësisë, për t'u përpjekur dhe për të kuptuar se si të tjerët mund t'i perceptonin dhe t'i kuptonin ngjarjet dhe zhvillimet historike madhore të njëqind vjetëve të fundit. Kjo mund të bëhet në një numër mënyrash të thjeshta. Për shembull:

- duke parë një skicë humoristike ose fotografi në një tekst mësimor dhe duke shkruar diçitura për të nga perspektiva të ndryshme;
- duke lexuar një fragment nga teksti dhe duke imagjinuar se si (dhe në qoftë se) nxënësit në vendet të tjera ose nga grupe të tjera mund të reagonin ndaj tij ose ta interpretonin atë;
- duke parë rrëfimin në një gazetë të një ngjarjeje historike të veçantë me rëndësi ndërkombëtare, duke identifikuar perspektivën e gazetarëve ose të botuesit dhe pastaj duke shqyrtuar mënyra të mundshme në të cilat ai mund të ishte shkruar ndryshe nga një gazetar që jeton në një prej vendeve të tjera të përfshira.

Në rrethana ku mundësitë që nxënësit të kenë arritje në perspektiva të ndryshme mbi një ngjarje ose çështje janë shumë të kufizuara, atëherë një alternativë tjetër është që mësuesi ose autori i tekstit të prodhojë “skica personazhesh” të shkurtra duke u bazuar mbi leximin e saj ose të tij rreth temës, që nxënësit mund t'i analizojnë dhe t'i interpretojnë duke përdorur njohuritë që ata kanë fituar në mësimet e tekstit të tyre. Një shembull interesant i kësaj mënyre, i dhënë nga një autor teksti britanik sillet në **Kutinë 5** në fund të kapitullit. Autori i këtyre shembujve sugjeron gjithashtu se ata mund të përdoren për interpretimin me role të llojeve të debateve që po zhvilloheshin në atë kohë.

### **Konkluzion**

Gjatë shekujve, kombet e Evropës kanë absorbuar elemente të kulturave të tjera në formën e njerëzve, traditave, ideve dhe besimeve. Në pika të ndryshme të historive tona ky proces absorbimi ka qenë rezultat i migrimit të popullatës, i tregtisë, i përhapjes së lëvizjeve fetare dhe të reformave fetare, i pushtimeve, aneksimeve, luftrave, kufijve lëvizës, ringulimeve, ekspansionit perandorak dhe shkëmbimeve kulturore që lindin për shkak të tij: Ndikimet reciproke që vijnë nëpërmjet kufijve të përbashkët ose nëpërmjet farkëtimit të aleancave politike, shfaqja e institucioneve ndërkombëtare, njohja në rritje e ligjit dhe e praktikës ndërkombëtare të të drejtave të minoriteteve vendase dhe, së fundi, ndikimi në rritje të globalizimit.

Këta elementë shumëkulturore janë një pjesë integrale e të kaluarës së një kombi dhe jo devijime për t'u përjashtuar nga ndërtimi i narrativit të madh kombëtar. Në të vërtetë ato janë një element thelbësor dhe integral në farkëtimin e identitetit kombëtar të një populli. Identiteti i një individi nuk është i paracaktuar; ai është gjithmonë në gjendjen e formimit duke evoluar në përgjigje ndaj përvojave të jetës. E njëjta gjë zbatohet për identitetin kombëtar. Ai ka marrë trajtë dhe vazhdon të marrë trajtë nga përvoja të ndara – si pozitive ashtu edhe negative, të lavdishme dhe të errëta, të admirueshme dhe të turpshme. Multi-perspektiviteti në mësimdhënien e historisë kombëtare fokusohet në atë se si njerëzit kanë arritur të jenë ata që ata janë sot.

### Kutia 3: Përgjigjja algjeriane ndaj politikës koloniale franceze (1936-39)

**Maurice Viollette**, i cili u emërua Guvernator i Përgjithshëm në Algjeri më 1925, iu përkushtua asimilimit të Algjerisë në Francë nëpërmjet heqjes së kufizimeve mbi shtetësinë dhe futjes së reformave rrënjësore arsimore dhe shoqërore. Ai fitoi përkrahje nga grupet muslimane, por u kundërshtua nga kolonët francezë. Ai tërhoq më 1927 dhe u zgjodh më pas në Senat, ku ai vazhdoi të argumentonte çështjen e tij rreth Algjerisë. Më 1936 udhëheqësi socialist **Leon Blum** formoi qeverinë e Frontit Kombëtar dhe e emëroi Viollette ministër për çështjet algjeriane. Po atë vit u paraqit një projekt-ligj për reforma, por aty nga shpërthimi i luftës më 1939 ai nuk ishte miratuar akoma. Gjatë kësaj periudhe ata algjerianë muslimanë që gjithashtu i përkrahën këto reforma themeluan kongresin musliman. Ai përmbante brenda tij grupe të ndryshme, të cilat kishin aspirata të ndryshme në lidhje me të ardhmen e Algjerisë.

Perspektivat algjeriane	Konteksti
Më 1936, <b>Ferhat Abbas</b> ishte një asimilicionist i përkushtuar. Në atë kohë ai shkruante: “Unë nuk do të vdes për kombin algjerian sepse ai nuk ekziston... Unë e kam ekzaminuar historinë, unë kam pyetur të gjallët dhe të vdekurit, unë kam vizituar varrezat; asnjëri nuk më foli mua për këtë. Atëherë unë iu ktheva Kuranit dhe kërkova për një rast të vetëm që e ndalon një musliman nga integrimi i vetes së tij në një komb jo-musliman. Njeriu nuk mund të ndërtojë në erë...” [algjerianët] “duhet ta lidhin të ardhmen e tyre me orvatjet franceze në këtë vend.”	Abbas rridhte nga një trung fshatar, por i ati i tij qe ngritur në pozitë duke qenë një guvernator lokal nën francezët dhe ishte dekoruar me titullin Légion d'honneur. Ai ishte shkolluar në një lice francez dhe në Universitetin e Algjerit, ku ai u bë kryetar i Shoqatës së Studentëve Muslimanë. Ai e përshkruante veten se ndjehej më rehat me frëngjishten se sa me arabishten. Ai punoi për Federatën e Nëpunësve të Zgjedhur. Gruaja e parë e tij ishte muslimane, por më pas ai u divorcua me atë dhe u martua më një grua franceze. Në Luftën e Dytë Botërore ai ishte një përkrahës aktiv i lëvizjes separatiste në Algjeri.
<b>Abd el Hamid Ben Badis</b> ishte zëdhënës i klerikëve muslimanë reformistë. Ai e hidhte poshtë pikëpamjen e Abbas se kombi algjerian nuk ekziston. Ai pohonte se “kombi algjerian musliman ka kulturën e tij, traditat e tij dhe karakteristikat e tij të mira ose të këqija si çdo komb tjetër në botë... kombi algjerian nuk është Francë, nuk mund të jetë Francë dhe nuk dëshiron të jetë Francë.” Megjithëse hidhte poshtë asimilimin në Francë, në kohën e tij ai nuk argumentonte për pavarësi politike. Përkundrazi, ai bënte thirrje për një Algjeri të lirë, e cila do të ishte një dominion i Francës.	Ben Badis i përkiste një grupi klerikësh muslimanë që ishin kritikë ndaj udhëheqësve islamikë konservatorë në Algjeri që, së bashku me sistemin arsimor francez për muslimanët, fajësoheshin që lejuan Algjerinë muslimane të bëhej e prapambetur dhe supersticioze dhe për këtë arsye e paaftë për ta qeverisur veten. Ata themeluan një rrjet shkollash muslimane, të cilat ishin të pavarura nga francezët. Për Ben Badis politika ishte gjithmonë dytësore ndaj fesë dhe ai theksonte më tepër identitetin pan-arab dhe pan-islamik të popullit algjerian, se sa nacionalizmin e tyre.  (vijon)

<b>Kutia 3: Përgjigjia algjeriane ndaj politikës koloniale franceze (1936-39)</b>	
<b>Perspektivat algjeriane</b>	<b>Konteksti</b>
<p><b>Messali Hadjj</b> dhe pasuesit e tij ishin separatistë, të cilët bënë thirrje për pavarësinë kombëtare të Algjerisë. Megjithëse anëtarë të Kongresit Musliman, ata kundërshtoheshin fuqimisht nga grupet e tjera, shumë prej të cilëve ishin në favor më tepër të reformës, se sa të pavarësisë.</p>	<p>Hadjj kishte qenë një anëtar themelues i një serie të tërë organizatash nacionaliste duke filluar më 1925 me Etoile Nord-Africain. Ai kishte përkrahje nga Komunistët Francezë dhe kjo ndikoi në politikën e tij. Ai favorizoi rishpërndarjen e pronës të zotëruar nga kolonët francezë. Ai fitoi përkrahje për pozicionin e tij në këtë kohë më shumë nga punëtorët migrantë algjerianë në Francë se sa në vetë Algjerinë, dhe në zgjedhjet bashkiake në Algjer më 1937 partia e tij dështoi të fitonte vende.</p>
<p>Burimi kryesor: H.S. Wilson, <i>African decolonisation</i>, Londër, 1994.</p>	

<b>Kutia 4: Reagimet e medias ndaj tensionit në rritje në Qipro më 1997</b>
<p><b>Federata Ruse: Krasnaya Zvezda, 9 janar 1997</b></p> <p>Fillimi i vitit u shënuar nga një skandal i madh që shpërtheu në qarqet diplomatike të disa vendeve njëherësh. Pjesëmarrësit ishin Qiproja, Rusia, Shtetet e Bashkuara, Britania e Madhe, Turqia, Greqia dhe disa shtete të tjera. Preteksti për këtë zhurmë të madhe ishte një marrëveshje në dukje rutinë e lidhur më 4 janar midis kompanisë ruse Rosvooruzheniye dhe qeverisë së Qipros mbi lëvrimin kësaj të fundit të një dërgesë të sistemeve mbrojtëse ajrore S-300PMU-1... Natyrisht, veprimet e Shteteve të Bashkuara, të Turqisë dhe të vendeve të tjera perëndimore që janë konkurrentë të Rusisë, ngjallën një reagim kritik të kuptueshëm dhe të ligjshëm nga ana e qeverisë ruse... Rusia nuk ka të drejta më të vogla se Amerika, Britania dhe prodhuesë të tjerë armësh për të ruajtur një prani të fuqishme mbi tregjet e armatimeve.”</p> <p style="text-align: right;">(vijon)</p>

#### **Kutia 4: Reagimet e medias ndaj tensionit në rritje në Qipro më 1997**

##### **Britani: The Independent, 23 janar 1997**

Ashtu si Kuba, një ishull tjetër i përfshirë në një debat raketash 36 vjet më parë, Qiproja mund ta sillte botën në një konfrontim bërthamor. Zona e konfrontimit, e militarizuara më dendur e botës, mund të jetë gati duke shpërthyer... Shkurt, të gjithë përbërësit për një konfrontim të përgjakshëm në Qipro, që thith në Greqi dhe Turqi, janë praktikisht të pranishëm. Të gjithë të jashtëmit, që nga Shtetet e Bashkuara deri në EU e deri në Kombet e Bashkuara, i njohin rreziqet. Me të vërtetë, shumë i shohin Greqinë dhe Turqinë, antagonizmi reciprok i të cilëve e paradaton prej shumë kohësh aleancën e tyre në Nato, si kontestuesit më të mundshëm në luftën e ardhshme të Evropës.

##### **Greqia: Eleftherotipia, 10 janar 1997**

Reagimet e mbrëmjes së fundit nga Uashingtoni, me deklaratën paralajmëruese ndaj Ankarasë (Turqi) nga zëdhënësi i Departamentit të Shtetit të SHBA Burns, duke i thënë asaj të ndalojë “kërcënimin për të përdorur dhunë ushtarake kundër Qipros,” dhe nga Moska, me deklaratën e fortë nga ambasadori i saj në Nikosia (Qipro) duke thënë se “vendi i tij nuk do të qëndrojë indiferent” - krijoi një tablo të re. Këto reagime përligjin pikëpamjen e Qipros se ajo ka të drejtë të kujdeset për mbrojtjen e saj, e cila është duke u kërcënuar nga Atila (forcat turke në Qipro) me provokim të vazhdueshëm... Midis bisedës së një iniciative të SHBA mbi marrëdhëniet greko-turke dhe çështjen e Qipros, Uashingtoni nuk mund të lerë mënjanë provokimin dhe agresionin turk. Ato nuk mund ta injorojnë faktin se Ankaraja vepron si një terrorist dhe si një maskara në rajon.”

##### **Qipro (greqisht-folëse): Nicosia O Agon, 14 janar 1997**

Si është e mundur që Uashingtoni të mos e shohë agresivitetin turk që i ka sytë e tij mbi territoret greke? Përse nuk shqetësohet ai nga pushtimi prej 22 vjetësh dhe përse pranon ai që armët e dhëna për nevojat e Natos të jenë duke u përdorur për të përforcuar forcën pushtuese?”

##### **Turqia: Yeni Yuzyil, 21 janar 1997**

Kriza e S-300... po shkallëzohet gradualisht. Nuk duket të ketë të ngjarë se kriza do të përfundojë ndërsa miqtë tanë greko-qipriotë dhe ata grekë nuk e pranojnë ekzistencën e dy komuniteteve në ishull, refuzojnë të shohin që problemi shkon më mbrapa se 1974 dhe përpiqen ta ndryshojnë status quo-në me raketa dhe metoda ushtarake dhe i bazojnë hesapet e tyre mbi mosstabilitetin e Turqisë. Çdo hap që do të merret prej tyre për ta shtyrë në një qoshe Turqinë dhe Republikën Turke të Qipros Veriore, do ta shkallëzojë krizën dhe do ta shtyjë zgjidhjen e problemit akoma më larg nga lloji i zgjidhjes që ata dëshirojnë.

##### **Turqia: Cumhuriyet, 9 janar 1997**

Pala greko-qipriote ka qenë duke blerë armë në mënyrë të shkujdesur. Ajo ka përfunduar kohët e fundit një marrëveshje për të blerë raketa nga Rusia, raketa të cilat mund të godasin Turqinë. Dihet mirë se “Qiproja është barku i butë i Turqisë.” Kështu Ankarasë i është dashur të adoptojë një vendim kundër këtij zhvillimi negativ, i cili do të paraqesë një kërcënim ndaj Anadollit ... Është e qartë se ka një aspekt ndërkombëtar për krizën në Mesdheun Jugor. A ka vendosur Rusia t'i furnizojë raketa Qipros jugore si një reagim ndaj përkrahjes së Turqisë për popullin çeçen?

## Kutia 5: Si duket kjo nga këndvështrimi i dikujt tjetër?

Studioni këto skica personazhesh të rusëve imagjinarë që jetonin më 1917. Në bazë të punës suaj mbi këtë temë, vendosni se kë do të kenë qenë ata duke përkrahur në vjeshtën e 1917-ën, në periudhën që çoi në revolucionin e tetorit. Cilin mendoni ju se do të kenë qenë duke përkrahur?

- **Leninin** dhe bolshevikët?
- **Kerenskin** dhe Qeverinë e Përkohshme?
- **Gjeneral Kornilovin** dhe përkrahësit e tij brenda ushtrisë?

Çfarë pikash kyçe gjetët ju në secilën skicë personazhi për të mbështetur vendimet tuaja?

Burimi: D. Armstrong, *People and power: Russia*, Londër, Hodder & Stoughton, 1993, p.35

**Olga Smirnova** – fshatare. Buri i vvarë më 1915 në Poloni. Ashtu si shumica e familjeve në fshatin e saj, ajo nuk ka tokë të sajën. Ajo nuk ka qenë në gjendje të rrisë mjaft drithëra për shkak se kaq shumë fshatarë janë thirrur nën armë në ushtri.

**Konti Aleksei Çehov** – pronar tokash. Zotëron 100 000 hektarë në provincën e Minskut. Dy bijë, shërbyer si oficerë në ushtri, njëri i vvarë më 1914. Përkrahu Qeverinë e Përkohshme në fillim, por tani shumë i shqetësuar për rrëmbimin e paligjshëm të tokës dhe shkatërrimin e përgjithshëm të ligjit dhe të rendit.

**Boris Krasnov** – ushtar. Shërbyer në ushtri që kur u thirr nga fshati i tij më 1915-ën. Ka parë shumë shokë të vvarë, të plagosur ose të zënë rob. I zgjedhur në komitetin e kompanisë së tij kohët e fundit. I shqetësuar për atë që po ndodh në shtëpinë e tij në fshat.

**Lev Plahanov** – pronar fabrike. Përkrahës entuziast i Revolucionit të Marsit dhe i Kerenskit në fillim. Fabrika e pushtuar kohët e fundit nga punëtorë militantë të udhëhequr nga bolshevikët. Dy nga menaxherët e tij të rrahur kohët e fundit. I shqetësuar për shkatërrimin e ligjit dhe të rendit.

**Ana Leonovc** – punëtoresh fabrike dhe grua shtëpiake. Një prej demonstruesve në ditën e parë të Revolucionit të Marsit. E martuar me dy fëmijë në moshë 9 dhe 12 vjeç, burri rob i gjermanëve. E shqetësuar për mungesat e ushqimeve dhe rritjen e çmimeve. Kohët e fundit e nxjerrë nga puna, ku fabrika u mbyll për shkak të mungesës së lëndëve të para. Si do ta ushqejë ajo familjen e saj?

**Nikolai Volkov** – punëtor fabrike. I martuar me katër fëmijë të moshës 3, 5, 8 dhe 10 vjeç. Anëtar i sindikatës së udhëhequr nga menshevikët, por i shqetësuar për ngadalësinë e qeverisë për thirrjen e një Asambleje Kushtetuese dhe për trajtimin e çështjes së luftës ose të paqes.





## Kapitulli 11

# MUNDËSITË E TË MËSUARIT JASHTË SHKOLLE

---

Në mësimdhënien e historisë, të mësuarit jashtë shkolle mund të nënkuptojë disa gjëra të ndryshme:

- një vizitë tek një muzeum lokal, kombëtar ose të specialistit;
- një projekt që synon grumbullimin e dëshmisë gojore nga njerëz që jetojnë në lokalitetin e shkollës;
- një studim rasti i një personi lokal ose komuniteti njerëzish, që kanë luajtur një rol të rëndësishëm në historinë e lokalitetit, të rajonit ose të kombit, i cili përfshin vlerësimin e një larmie burimesh informacioni dhe dëshmie jashtë shkollës;
- kryerja e një transekti nëpër një qytet, qytezë, fshat ose peisazh rural duke kërkuar gjurmë të së kaluarës së afërme dhe të ndryshimeve gjatë njëqind vjetëve të fundit;
- vizitë në vende me rëndësi të veçantë historike. Kjo mund të jetë një fushë beteje, një fabrikë, kantier detar, stacion hekurudhor, vend adhurimi fetar ose ndërtesë publike ku ndodhin ngjarje madhore në shekullin e 20-të ose mund të jetë thjesht një vend i cili është përfaqësues i ndryshimeve të rëndësishme shoqërore dhe kulturore në jetën e njerëzve të zakonshëm;
- binjakëzim shkollash dhe projekte lidhjeje që përfshijnë: ndarjen e informacionit rreth historive të kohëve të fundit të lokalitetit ose të rajonit në të cilin ndodhet secila shkollë; fokusimin në përvoja të përbashkëta ose kontrastuese në lidhje me një temë ose pikë të përbashkët, të tilla si transporti, teknologjia ose imigrimi, dhe ekzaminimi i lidhjeve historike midis vendeve të ndryshme dhe se si këto kanë ndryshuar gjatë kohës.

Disa prej këtyre veprimtarive dhe mënyrave të trajtimit, të tilla si projektet e historisë gojore dhe projektet e lidhjes, diskutohen në kapituj të tjerë. Ky kapitull përqendrohet në historinë lokale, vizitat në vende me rëndësi historike dhe muzeumet (duke përfshirë muzeumet e shkollave). Shumë mësues të historisë bëjnë tashmë një përdorim të mirë të këtyre llojeve të veprimtarive jashtëshkollore në mësimdhënien e tyre. Megjithëse ka një numër çështjesh pedagogjike që mund të nxirren në dukje lidhur me vlerën edukative dhe ndikimin e tyre mbi nxënësit, një çështje kyçe për këtë manual është se si historia lokale, vizitat në vendet dhe muzeumet historike (të cilat priren të merren kryesisht me historinë lokale) mund të kontribuojnë në të kuptuarit nga nxënësi të historisë evropiane të shekullit të 20-të. Si mund të përdoret fokusi në thelb lokal ose kombëtar i këtyre veprimtarive për të bërë lidhje ndërkombëtare dhe mbarevropiane?

## Historia lokale

Është e mundur që një qytezë ose qytet të lexohet si një dokument historik. Gjurmët e së kaluarës janë të pranishme në arkitekturën dhe funksionet e mëparshme të ndërtesave, emrat e rrugëve, urat, monumentet, emrat e dyqaneve, të kafeve dhe të restoranteve, mënyrat në të cilat qyteza ose qyteti është zhvilluar, vendndodhja e strehimit publik dhe privat, në se minoritetet janë ose jo të shpërndara ose jetojnë në lagjet e tyre, dhe në se pjesët e dëmtuara nga lufta janë ose jo rindërtuar saktësisht siç ishin para luftës ose janë ndërtuar duke përdorur stile arkitekturale dhe materiale ndërtimi të reja.

Peisazhi rural gjithashtu mund të lexohet si një dokument historik. Shumë mësues të historisë e bëjnë këtë tashmë, por zakonisht për ekzaminimin e periudhave më të hershme historike, të tilla si të shikuarit se si ndahej toka gjatë kohërave feudale ose se si rrethohej toka e punëshme gjatë një periudhe modernizimi bujqësor.

Cili është dimension i evropian në këto studime lokale? Pika e parë për të theksuar është se lokaliteti në të vërtetë mund të studiohet për veten e tij, por ai mund të studiohet gjithashtu si një studim rasti i ndryshimeve dhe i zhvillimeve që kanë ndodhur nëpër Evropë ose nëpër rajone brenda Evropës, megjithëse në ritme të ndryshme. Kështu, për shembull, fotografitë ose kartolinat në muzeumin lokal të rrugëve të mirënjohura, fabrikave lokale ose fermave lokale të bëra në kohëra të ndryshme në atë shekull mund të përdoren për të identifikuar aspekte të vazhdimësisë dhe të ndryshimit në qytezën ose lagjen. Ato mund të përdoren gjithashtu për të skicuar ndikimin gradual të proceseve zhvillimore globale: ndikimi i elektricitetit (ndriçimi rrugor, dyqanet, etj.), ndikimi i prodhimit masiv mbi transportin urban, mekanizimi i bujqësisë dhe ndikimi i ndotjes mbi mjedisin.

Gjithashtu, asnjë lokalitet nuk është plotësisht i izoluar nga ndikimet e jashtme. Mësuesit e gjeografisë shpesh e trajtojnë këtë duke i thënë nxënësve të kryejnë vëzhgime të rrugëve, duke shikuar, për shembull, vendin e origjinës së automjeteve nëpër rrugët dhe të prodhimeve të ndryshme në dyqanet, për të demonstruar ndikimin mbi lokalitetin të një infrastrukture transporti në zhvillim, të tregtisë kombëtare dhe ndërkombëtare dhe të varësisë dhe ndërvarësisë së ekonomive lokale. Nëpërmjet përdorimit të koleksioneve të muzeumeve lokale, të arkivave të gazetave lokale, të zyrave të regjistrimeve lokale, të statistikave zyrtare dhe të fotografive dhe kujtimeve të grumbulluara nga familjet e nxënësve është e mundur që në këtë studim të futet një dimension historik. Kjo është një mënyrë e dobishme e skicimit të ndryshimeve dhe të përmbysjeve politike dhe ekonomike që kanë ndodhur gjatë shekullit të fundit. Burimi për dëshminë mund të jetë lokal, por ai ndihmon për të ndriçuar historinë politike dhe ekonomike të kontinentit ose të një rajoni brenda tij.

Për shembull, një krahasim midis të sotmes dhe viteve 1980-të në lidhje me ato që janë apo ishin të disponueshme nëpër dyqane në shumë qytete të Evropës lindore, vendet e tyre të origjinës, sa kushtojnë ato dhe çfarë përpjesëtimi të të ardhurave të një personi nevojitej për t'i blerë ato - do të ofronte indikatorë interesantë të ndikimeve pozitive dhe negative mbi jetën e njerëzve të zakonshëm gjatë ndryshimeve të cilat kanë ndodhur në

ato vende që nga viti 1989. Një analizë e ngjashme mund të rezultonte po aq e qartë në qoftë se ajo do të kryhej në cilindo prej shteteve anëtare të Bashkimit Evropian.

Siç u shënuar në kapitullin mbi “Multi-perspektiviteti në mësimdhënien e historisë,” shumica e kombeve dhe e komuniteteve në Evropë kanë përjetuar gjithashtu periudha emigracioni dhe imigrimi gjatë shekullit të 20-të. Në përvojat e familjeve migruese të brezit të dytë dhe të tretë ka një vlerë të dyfishtë.

Së pari, nxënësit arrijnë të kuptojnë se grupe të tilla kanë dhënë një kontribut në historinë e komunitetit si tërësi dhe janë një pjesë përbërëse e të kaluarës së atij komuniteti (ose kombi). Ata kanë ndihmuar për ta bërë komunitetin ai që ai është tani.

Së dyti, studimi i këtyre grupeve mund të hedhë gjithashtu dritë mbi ngjarjet dhe zhvillimet, të cilat mund të kenë pasur rëndësi mbarëevropiane në periudha të veçanta gjatë shekullit të 20-të. Studimi i rastit i shkurtër në **Kutinë 1** më poshtë duhet të ndihmojë që të ilustrohen të dy pikat. Tekstet mësimore mbi historinë e Skocisë priren t’i vënë rëndësi emigrimit të skocezëve në shekujt e 18-të dhe të 19-të në Amerikën e Veriut, Australi dhe Zelandën e Re dhe imigrimit të katolikëve irlandezë nga Jugu i Irlandës dhe të protestantëve nga Veriu i Irlandës drejt Jugut të industrializuar të Skocisë në shekullin e 19-të.

Megjithatë, gjatë kësaj periudhe pati gjithashtu dyndje të konsiderueshme migrantësh nga Italia, Polonia, Lituania dhe të çifutëve që i iknin valëve të pogromeve në Perandorinë Ruse. Këta njerëz u ngulën kryesisht në qendrat më të mëdha urbane të Skocisë: Glazgou, Edinburg dhe Aberdin. Ata patën një ndikim të rëndësishëm mbi komunitetet e tyre të adoptuara, por ata shpesh mbajtën gjithashtu lidhje me atdheun e tyre, të cilat patën pasoja politike dhe shoqërore gjatë disa prej ngjarjeve më të rëndësishme të shekullit.

Shembulli në **Kutinë 1** fokusohet mbi përvojat e komunitetit italian në Skoci.

Duhet të jetë e mundur që nxënësit të ndihmohen të bëjnë bashkërisht analiza të ngjashme diakronike të historive të grupeve imigrante brenda komuniteteve të tjera, të cilat do të nxirrin në pah ndikimet reciproke dhe gjithashtu kontekstet më të gjera historike, të cilat prekën jetën e këtyre komuniteteve dhe ndikuan mbi marrëdhëniet e tyre me popullatat vendase.

### **Kutia 1: Italianët në Skoci**

Më 1881, regjistrimi i popullsisë për Skocinë shënoi 328 vetë me prejardhje italiane. Aty nga viti 1914 numri i tyre ishte rritur në rreth 4500 dhe komunitete të identifikueshme italiane ishin shfaqur në qytetet kryesore të Skocisë, veçanërisht në Glazgou. Më 1891 u themelua Societa de Mutuo Soccorso për të siguruar asistencë mirëqenieje. Më 1908 komuniteti filloi gazetën e vet, të titulluar me vend La Scozia. Ata hapën dyqane, kafe, restorante dhe lokale akulloresh dhe tregje “ushqimi të shpejtë.”

Megjithatë, migrimi modern italian në Skoci mund të gjurmohet prapa te figurini-t, të cilët erdhën në fillim në Angli dhe Skoci në vitet 1850 si zejtarë itinerantë që bënin dhe shisnin statueta dhe figurina për shtëpitë dhe kishat. Disa e konsoliduan veten si padroni (punëdhënës ose padronë), të cilët sollën migrantë të rinj, paguan udhëtimin e tyre dhe u ofruan atyre punësim. Shumica e migrantëve erdhën nga dy rajone, Luka në Italinë veriore dhe Lacio në jug të Romës.

Kur Musolini erdhi në fuqi në Itali, ai nisi një politikë nëpërmjet të cilës të gjithë emigrantët italianë do të ishin anëtarë të plotë të një shteti të rilindur italian. Fasho ose klube fashiste u krijuan në komunitetet imigrantë, zakonisht të udhëhequra nga qytetarë të shquar lokalë. Fasho-ja në Glazgou u themelua më 1922. Një regjistrim i popullsisë nga qeveria italiane më 1933, që përfshinte emigrantët si edhe italianët rezidentë në atdhe, zbuloi se afërsisht gjysma e atyre që u përgjigjën nga Skocia ishin anëtarë të regjistruar të Partisë Fashiste.

Vetëm pak orë pasi Musolini i deklaroi luftë Britanisë më 10 qershor 1940, dyqanet dhe restorantet e zotëruara nga italianët në Glazgou dhe Edinburg u sulmuan, u shkatërruan dhe u plaçkitën. Kjo ndodhi pjesërisht për shkak të ndjenjave antitaliane dhe gjithashtu pjesërisht për shkak të ndjenjave antikatoike midis komuniteteve protestantë: brenda atyre qyteteve. Meshkujt rezidentë italianë midis moshave prej 17 dhe 60 vjeç u internuan dhe shumë u transportuan përtej detit, veçanërisht në Australi.

Që nga viti 1945 nuk ka pasur imigrim të madh në Skoci nga Italia dhe popullata është bërë më e shpërndarë dhe e asimiluar më shumë prej brezit më të ri duke u martuar me skocezë. Megjithatë, kjo nuk e ka eliminuar plotësisht një ndjenjë identiteti italian siç do ta vinte re shpejt çdo vizitor i Glazgout ose i Edinburgut.

Burimi: T. Devine, *The Scottish nation 1700-2000* (London, Penguin Press, 1999), f. 512-518.  
© T. M. Devine, 1999

Përfshirja e historisë lokale sjell rritjen e vlerës në kurrikulën e historisë së shkollës së mesme. Përdorimi direkt i saj nxit interesin e nxënësve (vendet dhe njerëzit që ata njohin, ngjarjet për të cilat ata kanë dëgjuar tashmë) dhe ajo i shton një dimension tjetër studimit të historisë kombëtare, rajonale dhe ndërkombëtare. Megjithatë, ajo siguron mundësi interesante që nxënësit të punojnë me historianët lokalë dhe të punojnë si historianë që zbatojnë koncepte historike kyçe duke përdorur metoda investiguese dhe duke zhvilluar aftësitë e tyre interpretuese. Përveç kësaj, ajo shpesh u jep atyre rezultate të vlefshme në problemet me të cilat përballen historianët kur ata përpiqen të shpjegojnë ose të interpretojnë një ngjarje ose fenomen të veçantë. Nxënësit shpesh supozojnë se, në qoftë se dikush do të ishte atje në atë kohë dhe do të dëshmonte ngjarjet në fjalë, atëherë

dëshmimi i tyre duhet të ishte më i besueshëm se sa vëzhgimet dhe komentet e dikujt që nuk ishte atje dhe mund të jetë duke shkruar rreth saj në një datë më të vonë. (“Ajo ishte atje, ajo duhet ta dijë atë që ndodhi!”).

Deri në një farë shkalle, historianët dhe mësuesit e historisë e inkurajojnë këtë supozim nëpërmjet bërjes dallim prej tyre midis burimeve parësore dhe dytësore. Megjithatë, cilido që është i interesuar për historinë lokale do të jetë i familjarizuar me fenomenin e çuditshëm të kujtesës së shtrembëruar komunitare. Pësëri e pësëri, njeriu konstaton se njerëzit, kur pyeten për një lokalitet të veçantë, do të thonë se kur ata ishin fëmijë, “rretheqark këtu e gjitha ishte fusha të gjelbra.” Megjithatë, fotografitë bashkëkohore, një ekzaminim i arkitekturës lokale dhe njëfarë analize dokumentare mbi zyrat e regjistrimeve lokale shpesh zbulon se kur këta njerëz ishin në të vërtetë fëmijë, zona nuk mund të ketë qenë ashtu siç ata e kujtojnë atë tani. Ajo që ta “kujtojnë” është ajo që prindërit dhe fqinjët e tyre u kanë treguar mbi zonën kur brezi i prindërve të tyre ishin fëmijë. Ose ndoshta këto kujtime gjithashtu janë një shembull i këtij procesi të keq-kujtesës komunitare. Në secilin rast, ky mund të jetë një ushtrim i dobishëm në investigimin dhe interpretimin historik me mësimin e rëndësishëm plotësues se kujtimet e njerëzve dhe rrëfimet e dëshmitarëve okularë nuk janë të pagabueshme dhe kanë nevojë t’i nënshtrohen të njëjtës analizë rigorozë si çdo burim tjetër i dëshmisë historike.

Është gjithashtu e realizueshme gjithnjë e më shumë që në historinë lokale të futet një dimension krahasues, veçanërisht kur kërkohet të krahasohen qytetet. Tani është e mundur që të arrihen nëpërmjet Internetit harta rrugësh të hollësishme dhe ture virtuale të shumicës së kryeqyteteve dhe të qyteteve kryesore të Evropës. Shumica e këtyre tureve virtuale përfshijnë fotografi dhe histori të shkurtra të të gjitha ndërtesave madhore dhe të vendeve historike. Ato sigurojnë mundësi për krahasimin e stileve arkitekturore dhe të ndikimeve kulturore dhe për të parë se si vendet e ndryshme dhe qeveritë e qyteteve kanë zgjedhur të përkujtojnë të njëjtën ngjarje.

### **Vizita në vende me rëndësi historike**

Këtu ka nevojë të bëhet një dallim i rëndësishëm midis atyre vizitave, të cilat synohen kryesisht të fokusohen në shoqërimin e nxënësve për t’i parë ato ndërtesa dhe monumente që konsiderohen në përgjithësi të jenë përfaqësuese të trashëgimisë së kombit, dhe vizitave, të cilat i angazhojnë nxënësit në një interpretim historik të atyre vendeve dhe në një analizë të tyre si burime informacioni historik. Një shembull i mënyrës interpretuese të trajtimit riprodhohet në **Kutinë 2** më poshtë. Ky është një përshkrim i shkurtër i asaj se si mësuesi i historisë i shoqëroi nxënësit e tij në një vizitë të varrezat në Francë, ku janë varrosur ushtarët amerikanë, britanikë dhe gjermanë që patën vdekur në fushatën e Normandisë më 1944. Pyetja e përgjithshme që nxënësit kërkuan t’i jepnin përgjigje ishte: Çfarë na tregojnë këto varreza rreth asaj se si Gjermania, Britania dhe Shtetet e Bashkuara e kanë interpretuar këtë ngjarje në historitë e tyre përkatëse? Nxënësit morën shënime të shumta në çdo varrezë dhe i përdorën ato për t’iu përgjigjur pyetjeve të veçanta për secilin vend. Pastaj ata hetuan shënimet e tyre në vend dhe burimet e tjera për të bërë një analizë krahasuese mbi atë se si të tre vendet i kishin përkujtuar të rënët e tyre

të luftës dhe çfarë u tha atyre kjo rreth asaj se si secili vend e shihte këtë pjesë të së kaluarës së tij të afërme.

E njëjta mënyrë trajtimi mund të adoptohej për një larmi llojesh të ndryshme vendi dhe jo vetëm atyre të cilat janë të lidhura me luftrat. Në qoftë se burimet e kufizuara e përjashtojnë mundësinë e vizitave në vende të ngjashme të shteteve të ndryshme, atëherë mund të jetë e mundshme që në vend të kësaj të krijohen lidhje me shkolla në shtete të tjera për shkëmbime fotografish dhe informacionesh mbi një teme ose çështje të përbashkët. Në mënyrë alternative edhe një herë, një informacion shumë i dobishëm për qëllime krahasuese mund të transferohet nga Interneti.

### **Kutia 2: Një vizitë në varreza që përkujtojnë të rënët e Luftës së II Botërore**

Një grup nxënësish të shollës së mesme vizitoi më 1998 tri varreza të Luftës së II Botërore në Normandi. Këto ishin varreza amerikane në Kolvil, varreza britanike në Ranvil dhe varreza gjermane në La Kambë. Gjatë secilës vizitë nxënësit morën shënime në vend, të organizuara rreth pyetjeve që vijnë:

- Çfarë zbuluat ju rreth Amerikës dhe ushtarëve amerikanë më 1944 nga varreza në Kolvil?
- Çfarë zbuluat ju rreth Britanisë dhe ushtarëve britanikë nga varreza në Ranvil?
- Çfarë zbuluat ju rreth Gjermanisë dhe ushtarëve gjermanë më 1944 nga varreza në La Kambë?
- Cilat janë ngjashmëritë dhe ndryshimet midis këtyre vendeve (Shkruani rreth përmasave, statusit, ngjyrave, peisazhit, projektit, njerëzve).

Pastaj duke përdorur këto shënime në vend, dëshmi të tjera dhe shënime nga diskutimet në klasë, përgjigjuni pyetjeve që vijnë:

- Përse Britania, SHBA dhe Gjermania i kanë përkujtuar të rënët e tyre në luftë në mënyra të ndryshme?
- Çfarë na tregon kjo rreth asaj se si ata e shikuan këtë pjesë të së kaluarës së tyre?
- Çfarë na tregon kjo mbi qytetarët e këtyre tre shteteve dhe me çfarë përballen ata pas Luftës II Botërore?
- Së fundi, çfarë ju bëri studimi i këtyre tre vendeve rreth kësaj lufte dhe këtyre shteteve? A do t'i kishit përfaqësuar të rënët në të njëjtën mënyrë, në qoftë se juve do t'ju duhej t'i riprojektonit këto varreza përsëri?

Burimi: M. Murray, "Tre mësimet rreth një funerali: varrezat e luftës së dytë botërore dhe njëzet vjet ndryshimi programi" në *Teaching history*, 1999, Num 94, f. 6-11.

## Muzeumet

Gama e çështjeve që mbulojnë muzeumet e historisë tani është shumë e jashtëzakonshme. Muzeumi tradicional i historisë lokale ose kombëtare me dhomat e tij të ndryshme për periudha të ndryshme dhe shpesh i projektuar në mënyrë që vizitori të fillojë në periudhën parahistorike dhe të mbarojë në shekullin e 20-të, përsëri mbizotëron në shumë vende të Evropës. Megjithatë, gjatë 30-40 vjetëve të fundit ne kemi parë gjithashtu shfaqjen e më shumë muzeumeve të specializuara, të cilat fokusohen në tema që shpesh kanë lidhje veçanërisht me historinë e shekullit të 20-të – të tilla si muzeumet mbi transportin, shkencën, teknologjinë, industrinë, luftën dhe ushtrinë, kulturën dhe artin, fotografinë, filmin, gazetarinë, fëmijërinë dhe etnografinë, për të përmendur vetëm pak. Siç u theksua më parë, këto janë tema të cilat fokusohen mbi prirjet dhe zhvillimet panevropiane. Janë ngritur gjithashtu disa muzeume, të cilat u përkushtohen kulturës dhe mënyrës së jetesës së minoriteve etnike, gjuhësore dhe fetare.

Ne të njëjtën kohë, projektimi dhe funksionimi i ekspozitave brenda këtyre muzeumeve është zhvendosur në mënyrë karakteristike shumë larg nga një paraqitje shumë artificiale e pikturave, artefakteve dhe fragmenteve nga dokumentet për t'i ofruar vizitorit një radhë multimediash dhe ekspozitash multi-sensore me mjedise të rikonstruara, shfaqje transparente, terminale kompjuterash, filma dhe regjistrime zanore të tjera si edhe mundësi për të mësuarin ndëraktivë. Gjithnjë e më shumë vizitori po inkurajohet për ta përdorur muzeumin në mënyrë të drejtuar nga menuja.

Kombinimi i mediave dhe mjediset e rikonstruara ndihmojnë që të krijohet një ndjenjë e periudhës historike, ndërsa mënyra ndëraktive dhe shumëllojshmëria e rrugëve nëpër muzeume, ndihmojnë për të lehtësuar të mësuarin e pavarur si edhe atë në grup. Siç ka vënë në dukje Helena Friman, një edukatore muzeumi në Stokholm: “Në muzeum... fëmijët mund të shohin, të prekin dhe të nuhasin; ata mund mbajnë vegla dhe të përdorin aparate. Këtu njeriu mund ta trajtojë historinë në një shpirt investigimi.”<sup>30</sup> Një shembull i shkurtër i mënyrës, të cilës po i referohet Znj Friman, mund të gjendet në **Kutinë 3** më poshtë. Këtij rasti, që mësuesit e historisë të bëjnë një përdorim të plotë të muzeumeve si një burim edukues, ne mund t'i shtonim ndoshta që një ekspozitë e mirë i inkurajon gjithashtu vizitorët të ushtrojnë empati, të reflektojnë mbi historinë dhe të bëjnë krahasime midis të kaluarës dhe të tashmes.

Megjithatë, çdo muzeum duhet të plotësojë nevojat dhe interesat e një shumëllojshmërie klientësh. Ai mund të ketë një funksion edukues, por ai nuk është qëllimi i tij i vetëm ose parësor. Ekspozitat e tij duhet të jenë argëtuese si dhe informuese. Nevoja për t'i tërhequr vizitorët do të informojë çdo vendim:

- cilat eksponate të paraqiten dhe cilat të dërgohen në arkivat e bodrumit?
- ku të vendosen ato?

---

<sup>30</sup> Marrë nga Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Strasbourg, Këshilli i Evropës, 1997

- si të afishohen ato?
- si të lidhet çdo eksponat me të tjerat?
- a duhet që ekspozita të ndjekë një narrativ të qartë e të strukturuar apo të projektohet në mënyrë që vizitorët të inkurajohen të hedhin një sy (nganjëherë i përshkruar si “blerje kulturore nga dritarja”)?
- sa informacion kontekstual të sigurohet mbi çështjet dhe mbi ekspozitën si tërësi?

Gjithnjë e më shumë muzeumet po kërkojnë të ndërtojnë një urë midis asaj që ato kanë për të ofruar dhe asaj që dëshirojnë shkollat. Për këtë qëllim një numër në rritje muzeumesh kanë ngritur departamente edukuese. Funkcionet e tyre priren të jenë njëfarë kombinimi i këtyre që vijojnë:

- lidhja me shkollat mbi vizitat e ardhshme;
- konsultimi me mësuesit para organizimit të një ekspozite të re;
- konsultimi me mësuesit dhe shoqatat e mësuesve për atë se si muzeumi mund t’i lidhë në mënyrë të efektshme ekspozitat e tij e programin e shkollës;
- organizimi i tureve dhe i ngjarjeve të udhëhequra nga specialisti për shkollat;
- zhvillimi i materialeve mësimdhënëse të paravizitës dhe ato nëvazhdim për shkollat;
- organizimi i kurseve trajnuese për mësuesit e historisë në shërbim.



### **Kutia 3: Shtëpia e blloqebërësit**

Muzeumi i qytetit i Stokholmit në Suedi ka rikonstruktuar shtëpinë e një blloqebërësi siç do të kishte qenë ajo më 1917. Nxënësit kalojnë një ditë atje dhe nëpërmjet një vazhdimësie interpretimi rolesh rikrijojnë jetën e një dite të zakonshme më 1917. Ata veshin rrobe të periudhës dhe u caktohen detyra të ndryshme, të cilat janë plotësisht tipike të gjinisë për atë periudhë. Gjatë rrjedhës së ditës ata qëndrojnë në rolin e tyre, sillen përreth në një mjedis historik, përdorin pajisje karakteristike të periudhës, kryejnë detyra dhe punë tipike dhe diskutojnë ato që do të kishin qenë lajmet e ditës më 1917.

Disa prej komenteve nga nxënësit, me sa duket do të tregonin se përvoja u ka lënë atyre përshtypje të fortë dhe ka siguruar zbulesa në jetën e përditshme dhe mënyrat e të menduarit të një brezi të mëparshëm:

Unë ndieva sikur isha kthyer mbrapa në kohë kur ne gatanim ushqimin dhe kur biseda përreth tryezës ishte për politikën dhe kohërat e këqija.

Ju nuk kishit kurrë një çast të lirë. Atyre u duhej të qëndronin më këmbë dhe të punonin në mënyrat më të pavolitshme! Unë ndieva një kthim të këndshëm në shtëpi, duke parë enëlarësen e dashur në kuzhinë.

Ju filloni me të vërtetë të mendoni: A ishte jeta kështu kur gjyshja ishte e re? Është e rëndësishme të shohim se sa të mjera dhe qesharake ishin gjërat tujtë në ditët e hershme.

Burimi: Stefan Seidel, *Museum as a resource in history teaching*, Strasburg, Këshilli i Evropës, 1997, f. 5-6.

**Kutia 4** më poshtë ilustron punën e departamentit të edukimit në një muzeum, Muzeumi i Shkencës dhe i Industrisë në Mançester të Anglisë. Një program i ngjashëm i veprimtarive edukuese është zhvilluar nga një muzeum francez, Historiali i Luftës së Madhe në Peronë të Pikardisë. Stafii në Historial ka zhvilluar dosje pedagogjike, të cilat u dërgohen mësuesve para se ata t'i sjellin studentët në muzeum. Këto dosje përfshijnë ide për përgatitjen paravizitës, veprimtaritë mbështetëse të mundshme për nxënësit dhe veprimtaritë në vazhdim. Dosjet nuk janë normale. Mësuesit janë të lirë të zgjedhin se si t'i përdorin më së miri ato për të plotësuar nevojat e tyre të veçanta dhe nevojat e nxënësve të tyre. Stafii mësimor organizon gjithashtu kurse trajnimi për mësuesit për trajtimin e diskutimeve rreth çështjeve dhe për zhvillimin e veprimtarive të tyre mbështetëse, përgatitore dhe në vazhdim.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Bazuar në një prezantim dhënë nga Anita Dujardin dhe Francis Poquet të Historialit në një seminar të Këshillit të Evropës në Budapest, dhjetor 1997.

#### **Kutia 4: Puna e departamentit të edukimit në Muzeumin e Shkencës dhe të Industrisë, Mançester**

Departamenti i edukimit siguron:

- udhëzime mbi atë se si shkollat mund të projektojnë turin e tyre të muzeumit, sugjerime mbi atë se si njësia e punës, e cila përfshin vizitën në muzeum mund të strukturohej, ide rreth burimesh të përshtatshme mësimore, rregullime për demonstrime të veçanta, etj.
- plane të mësimave mbi shkencën dhe industrinë, të cilat mund të përfshiheshin në elementet e ndryshme të Programit Mësimor Kombëtar;
- fletë - pune të përshtatura për nevojat e veçanta të shkollave;
- një gamë ngjarjesh për mësuesit e temave.

Departamenti i edukimit ka bashkëpunuar gjithashtu me Shërbimin e Shkollave të kompanisë së televizionit britanik, Kanali 4 për të siguruar një seri seancash trajnimi në-shërbim për mësuesit midis orës 4 dhe 6.30 pasdite kur hyrja në muzeum është falas. Çdo seancë ka si objektiv një fushë të ndryshme të programit mësimor kombëtar. Muzeumi organizon gjithashtu ngjarje trajnimi gjithë-ditore në shërbim, ku mësuesit dhe punonjësit e edukimit eksplorojnë hapësira për projekte dhe veprimtari praktike si në muzeum ashtu edhe në shkollë. Mësuesit që ndjekin këto kurse marrin një dëftesë që u jep atyre hyrje falas për klasën e tyre, me kusht që ajo të jetë e shoqëruar nga një klasë tjetër, e cila paguan pagesën normale të hyrjes.

Burimi: Broshura e Muzeumit të Shkencës dhe të Industrisë

Nga pikëpamja arsimore, një muzeum ka potencialin për të dhënë kontributet që vijojnë:

- ai është një burim shtesë informacioni historik;
- në qoftë se ai mbulon një periudhë të gjerë kohe (ose madje vetëm një shekull të vetëm), atëherë ai mund të sigurojë dëshmi të qartë si të ndryshimit ashtu edhe të vazhdimësisë në jetën e njerëzve;
- nëpërmjet lidhjeve me muzeume në vende të tjera, ai mund të sigurojë një dimension shtesë, evropian: projekte dhe ekspozita të përbashkëta, lidhje në website, etj. Një shembull i mirë i kësaj është një iniciativë e përbashkët midis katër muzeumeve të kryeqyteteve në Stokholm, Talin, Shën Petersburg dhe Helsinki;
- ai mund të sigurojë informacione për jetën e njerëzve në çfarëdo periudhe të dhënë, në mënyra të cilat shpesh janë më të gjalla dhe që mbahen mend se sa trajtimi i tekstit mësimor konvencional;

- ai siguron mundësira që vizitorët të empatizohen me njerëzit që jetuan në një kohë të veçantë ose në një mënyrë të veçantë;
- ai mund të sigurojë mundësira si për punën në grup, ashtu edhe të mësuarit të individualizuar;
- ai mund të jetë një burim i dobishëm për projektet dhe investigimet e nxënësve;
- ai mund të nxisë reflektime dhe një reagim pyetës nga nxënësit që e vizitojnë atë. Siç e shprehu një përgjegjës nga Historiali: “ne duam t’i transmetojmë kujtimet por, edhe të ngremë pyetje dhe të nxjerrim reflektime nga mendja e vizitorëve”;
- ai është një burim dëshmie që mund të hetohet e të analizohet më saktësisht në të njëjtën mënyrë si çdo burim tjetër i dëshmisë historike. Bëhen përzgjedhje, merren vendime rreth asaj se si të paraqiten eksponatet, bëhen lidhje, ofrohen perspektiva, në mënyrë të nënkuptueshme dhe të qartë. Nxënësi më i madh i historisë ka nevojë të ekzaminojë me vetëdijë mënyrën e trajtimit të përgjegjësit, si edhe përdorimin e muzeumit si një burim. Disa muzeume, për shembull muzeumi i qytetit të Helsinkit, kanë përfshirë gjithashtu nxënësit e shkollave në përgatitjen e materialit për ekspozitat – një mënyrë e dobishme në punën e përgjegjësit.

Këto dhe muzeume të tjera që kërkojnë të zhvillojnë pasurimin e tyre arsimor theksojnë dy mesazhe të njëjta për mësuesit e historisë.

Së pari, muzeumi duhet të kontaktohet para vizitës. Mësuesit duhet ta informojnë muzeumin për nevojat e tyre dhe muzeumi do të bëjë çdo përpjekje për t’i siguruar ato. Së dyti, vizita në muzeum ka nevojë të integrohet në mësimdhënien. Ajo kërkon si punë përgatitore, ashtu edhe në vazhdim. Përndryshe ajo është pak më shumë se një dalje e këndshme nga shkolla me pak vlerë arsimore.

Megjithatë, shumë mësues të historisë në pjesë të ndryshme të Evropës mund të mos kenë arritje me muzeumet e historisë që sigurojnë këtë nivel mbështetjeje. Në kohën e tanishme, muzeumet në Evropën Veriore dhe Perëndimore ka të ngjarë të kenë departamente edukimi. Në rrethana të tilla, çfarë mund të bëjë mësuesi i historisë për të ngritur potencialin mësimor të një vizite në një muzeum? Për të cituar Helena Friman përsëri:

Kërkohet një përpjekje paraprake, në të cilën mësuesit vizitojnë muzeumin, duke e ndërë veten e tyre si në shtëpi dhe mendojnë se si mund të përdorëshin eksponatet në mësimdhënien e tyre. Unë njoh disa mësues që i përdorin muzeumet në një mënyrë të pavarur. Së bashku me nxënësit, ata i shohin eksponatet, të cilat ata i kanë zgjedhur vetë dhe i paraqesin objektet në mënyrën e tyre. Nganjëherë, një klasë mund të vijë për vetëm një gjysmë ore për të parë një gjë të vetme. Në një rast tjetër ata mund të qëndrojnë një gjysmë dite duke kaluar nëpër të gjithë ekspozitën.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> In Stefan Seidel, op.cit. pp. 11-12

Një mundësi tjetër është që nxënësit të ndihmohen për të kryer kërkim të pavarur në muzeum. Për ta bërë këtë, mësuesi mund të ketë nevojë për ta plotësuar udhëzuesin e vet të muzeumit me qëllim që të lehtësojë një mënyrë hetuese dhe për t'i ndihmuar nxënësit të formulojnë pyetjet e tyre para vizitës.

Së fundi, shumë mësues në vende të Evropës, veçanërisht në zonat rurale më të largëta, mund të mos kenë mundësira për të vizituar një muzeum. Në disa pjesë të Evropës Qendrore dhe Lindore shkollat janë inkurajuar që të zhvillojnë muzeumet e tyre. **Kutia 5** më poshtë përmban një version të shkurtuar të një artikulli mbi zhvillimin e muzeumeve të shkollave, shkruar nga Piotr Unger, i cili ka shumë përvojë në këtë fushë.

### **Kutia 5: Muzeumet e shkollave dhe mësimdhënia e historisë**

**Piotr Unger**

**Ministria e Arsimit Kombëtar**

**Varshavë, Poloni**

Të gjithë mësuesit e historisë janë dakort se mësimdhënia dhe mësimnxënia e historisë kërkon shfrytëzimin e burimeve të shumta të dijes dhe se muzeumet (institucione të specializuara që mbledhin relike të shumëllojshme të së kaluarës dhe ia bëjnë ato të disponueshme një auditori të përgjithshëm nëpërmjet ekspozitave), mund të luajnë një rol të rëndësishëm këtu. Mbi 30 vjet përvojë tregon se muzeumet e shkollave mund të jenë të rëndësishme për këtë proces gjithashtu. Në Poloni ka aktualisht pothuajse 500 muzeume shkollash dhe ato zotërojnë afërsisht 111 000 objekte në koleksionet e tyre.

Termi “muzeum shkolle” i referohet një koleksioni objektesh, dokumentesh, fotografish, etj. të mbledhura nga nxënësit, prindërit dhe mësuesit e tyre, të grumbulluara në shkollë, të përshkruara e të kataloguara dhe, në qoftë se është e mundur, të ekspozuara në një hapësirë të përkushtuar. Duhet theksuar se koleksioni është krijuar si rezultat i veprimtarive të ndërmarra nga të gjithë pjesëtarët e komunitetit të shkollës dhe se përfshirja e nxënësve në zhvillimin e tyre është veçanërisht e rëndësishme.

Përvoja tregon se të gjitha muzeumet e shkollave fillojnë me mbledhjen e relikeve të së kaluarës nga lagja përreth shkollës. Me rritjen e koleksionit, interesat e atyre që janë të përfshirë zgjerohen si në aspektin e kuadrit kohor, ashtu edhe të lëndës së muzeumit. Megjithatë, koleksioni gjithmonë fokusohet mbi rajonin në të cilin e ka bazën shkolla duke paraqitur historinë e tij ndaj sfondit të historisë së vendit.

(vijon)

Për të krijuar një muzeum shkollë nuk është e nevojshme vetëm të mblidhen relike të së kaluarës nga lagja përreth shkollës; ato kanë nevojë gjithashtu të përshkruhen, të katalogohen dhe të paraqiten si një ekspozitë e përhershme ose e përkohshme. Të gjitha këto veprimtari mundet dhe duhet të përmbushen me përfshirjen maksimale të nxënësve. Është e qartë se shkalla në të cilën ata përfshihen dhe lloji i detyrave të cilat u besohen atyre varet nga moshja, dija dhe aftësitë e tyre. Nxënësit më të vegjël (shkolla fillore) mundën dhe janë të etur për të kërkuar objekte, dokumente, fotografi, etj., për koleksionin, të cilat shpesh mund të gjenden në shtëpitë e tyre dhe të cilat harrohen ose nënvlerësohen. Nxënësit më të mëdhenj duhet të përfshihen si ndihmës në përshkrimin dhe katalogimin e koleksionit, duke projektuar dhe zhvilluar ekspozitën, dhe duke luajtur rolin e shoqëruesve të muzeumit.

Detyra të tilla kërkojnë që nxënësit të zgjerojnë njohuritë e tyre të historisë lokale, kombëtare dhe të përgjithshme, të cilat do t'u lejojnë atyre të bëjnë një përzgjedhje dhe vlerësim të objekteve në koleksion, si dhe për të projektuar ekspozitën. Kjo nga ana e saj zhvillon aftësinë e tyre për të analizuar dhe interpretuar burimet historike të shkruara, vizuale dhe materiale, një mjeshtëri e cila është me rëndësi të madhe në edukimin historik.

Është po aq e rëndësishme për ta vënë në kontekst me ndihmën e muzeumit të shkollës, historinë e rajonit ndaj sfondit të ngjarjeve dhe të proceseve me ndikim më të gjerë (kombëtar dhe ndërkombëtar). Kjo ka dy rezultate. Së pari, shumë probleme të rëndësishme mund të paraqiten në shembuj që janë emocionalisht të afërta për nxënësit dhe kështu më konkretë. Së dyti, njeriu mund të tregojë se historia përfaqëson jo vetëm ngjarjet e mëdha të cilat përshkruhen në tekstet mësimore, por edhe jetën e përditshme, në secilin vend, madje edhe në ato të cilat janë të largëta nga qendrat e mëdha.

Një ekspozitë kushtuar përvojave të jetës së një komuniteti lokal ose të nxënësve dhe të diplomuarve të një shkollë të dhënë gjatë Luftës së Dytë Botërore dhe ndikimit të saj mbi komunitetin është një shembull i mirë i kësaj. Sendet e ekspozuara nuk vijnë nga njerëz anonimë, por nga paraardhësit e afërt të nxënësve aktualë, domethënë nga njerëz që janë shumë më tepër realë. Në këtë mënyrë e kaluara pushon së qeni anonime, ajo i referohet njerëzve realë.

Mësimet e zhvilluara në një muzeum shkollë në një prej shkollave në një qytet të vogël në jug-perëndim të Polonisë demonstrojnë një mënyrë tjetër të përdorimit të një muzeumi në procesin e mësimdhënies së historisë. Shkolla, me rastin e përvjetorit të 250-të të saj, ka krijuar një muzeum të vetin duke dokumentuar historinë e saj. Kur dha mësim për kulturën polake midis dy luftimeve botërore, mësuesja e historisë zhvilloi një mësim në muzeumin e shkollës, i cili paraqiste “rolin kulturë-krijues të një shkollë fillore dhe një shkollë të mesme në qytetin tonë në vitet 1918-1939.” Duke e diskutuar temën në kontekstin e ndryshimeve të kulturës në Poloni dhe Evropë ajo që në gjendje të largohej nga paraqitja tipike, shumë e përgjithshme e fenomeneve kulturore dhe ta zëvendësonte atë me shembuj shumë të veçantë dhe me një demonstrim të rolit të institucioneve arsimore në zhvillimin e kulturës.

(vijon )

Një shembull tjetër ka lidhje me mësimet kushtuar edukimit qytetar, dhe pikërisht rolin e rregulloreve ligjore në jetën e një qenieje njerëzore dhe të shoqërisë. Statutet e shkollës që rregullonin jetën në shkollë në shekullin e 18-të, në periudhën midis Luftës së Parë dhe asaj të Dytë Botërore aktualisht shërbyen si baza për diskutimin e temës. Një prej përfundimeve më të rëndësishme të mësimit ishte që t'u demonstronte nxënësve se çfarë ndikimi ka demokratizimi i jetës shoqërore mbi jetën e secilit individ. Në të njëjtën kohë ishte e mundur që të tregohej se ka disa vlera universale, të cilat ekzistojnë pavarësisht nga ndryshimet historike.

Një muzeum etnografik, i krijuar në një shkollë të mesme bujqësore në Poloninë qendrore përdoret për shumë qëllime edukative. Midis tyre gjendet një koleksion i disa qindra fotografish që paraqesin njerëz nga rajoni dhe ndërtesa me karakter rural, të ngritura midis fundit të shekullit të 19-të dhe Luftës së Dytë Botërore. Mbledhja, lloji dhe përshkrimi i koleksionit krijoi një mundësi unike për t'i mësuar nxënësit mbi shumë aspekte të historisë shoqërore dhe kulturore dhe rreth ndryshimeve të cilat ndodhën në rajonet rurale polake të lidhura me rritjen e civilizimit. Është me rëndësi të veçantë që fotot që paraqesin çifutët, profesionet dhe zakonet e tyre, përbëjnë një pjesë të konsiderueshme të koleksionit. Këto foto përdoren për të diskutuar bashkë-ekzistencën e komunitetit polak dhe çifut dhe tragjedinë e Holokaustit. Roli i koleksionit u zgjerua në sajë të faktit se ekspozita fitoi një prej çmimeve kryesore në ekspozitën kombëtare "Fshatarët në fotografi."

Shembujt e mësipërm paraqesin dy çështje të cilat janë kyçe për muzeumet e shkollave: së pari, se lënda e muzeumit varet nga nevojat e veçanta të një shkolle të veçantë, dhe së dyti, se pavarësisht nga karakteri i tij, muzeumi i një shkolle mund të përdoret për një larmi qëllimesh edukative.

Themelimi i një muzeumi shkolle është i mundur vetëm kur të gjithë pjesëtarët e komunitetit të shkollës e kuptojnë dhe e pranojnë këtë koncept: nxënësit, mësuesit, prindërit, organizatat dhe institucionet që e mbështesin shkollën, dhe, mbi të gjitha, shoqata e të diplomuarve të saj. Për shkak se një muzeum shkolle mund të ndërtohet dhe të mirëmbahet vetëm kur nxënësit janë plotësisht të përfshirë, është e rëndësishme që të krijohet një atmosferë e përshtatshme rreth tij. Para së gjithash, kjo do të thotë një lindje e interesit për lëndën e muzeumit dhe bërjen e studentëve të apasionuar për mbledhjen e sendeve për të. Në praktikë, një atmosferë e tillë është më e lehtë që të krijohet kur një muzeum themelohet për një rast të veçantë: - një përvjetor i shkollës, një përkrahës i ri i shkollës ose madje hapja e një ndërtese të re të shkollës. Për këtë arsye, një numër i madh muzeumesh të shkollave përmbajnë sende të cilat lidhen me historinë e shkollës ose personin përkrahës të saj. Shpesh muzeumet e shkollave krijohen për të përkujtuar njerëz që luajtën një rol të veçantë në historinë e rajonit ku ndodhet shkolla. Ekspozita të tilla shpesh përfshijnë relike të së kaluarës së rajonit, të luftës për ta mbajtur dhe rifituar pavarësinë kombëtare.

Një prej pyetjeve bazë është: çfarë lloj relikesh të së kaluarës janë me interes për ata që dëshirojnë të themelojnë një muzeum të shkollës. Aplikimi dhe rëndësia për nevojat e shkollës janë kriteret kryesore. Shumë shpesh objekte të tilla paraqesin vlerë të ulët për muzeumet profesionale, megjithatë ato mund të jenë veçanërisht të dobishme për një shkollë.

(vijon)

Objekte të tilla të zakonshme, si një penë ose shishe boje, praktikisht të panjohura për nxënësit e sotëm janë një shembull i mirë. Çertifikatat e shkollës nga kohëra të ndryshme janë një mënyrë e mirë për të treguar ndryshimet në një program mësimor. Për shembull, një prej muzeumeve të shkollave organizoi një ekspozitë të certifikatave të shkollës të marra nga banorët e Lodzit në fund të shekullit të 19-të dhe në shekullin e 20-të. Ekspozitat në koleksion demonstrojnë disa fenomene interesante: ndryshimet në sistemin arsimor dhe historinë personale të banorëve të cilët i morën certifikatat e tyre në rrethana të ndryshme dhe në vende të ndryshme në Evropë. Me një shpjegim të saktë, koleksioni u tregua për të paraqitur marrëdhëniet midis jetës së njerëzve individuale dhe historisë së Polonisë dhe të Evropës.

Përderisa objektivi kryesor i një muzeumi shkolle është që të pasurojë gamën e metodave mësimdhënëse dhe për ta bërë punën e shkollës më të shumëllojshme, muzeumi duhet t'u përgjigjet nevojave të nxënësve përsa i përket skicës dhe projektit të ekspozitës. Shumë shkolla, në kohën kur ekspozita ishte duke u planifikuar, njoftuan konkurse për nxënësit, lënda e të cilave ishte një vizion i muzeumit të ardhshëm. Në shumë raste propozimet e nxënësve u përdorën si një bazë për strukturën e muzeumit. Ata mund të përfshihen në çfarëdo pune të lidhur me ndryshimet e ekspozitës ose në projektimin e ekspozitave të përkohshme.

Një muzeum shkolle është gjithashtu shumë i dobishëm për veprimtari jashtë programit mësimor. Ka gjithmonë një grup nxënësish që janë veçanërisht të interesuar për lëndën e muzeumit, të cilët jo vetëm përpiqen t'i shtojnë koleksionit, por edhe të pasurojnë njohuritë e tyre në atë lëndë. Nga ky grup nxënësi mund të rekrutojë shoqëruesit e muzeumit dhe ai mund të jetë një pikënisje për formimin e tyre personal. Nxënësit mund të intervistojnë njerëzit që morën pjesë në zhvillimet lokale, ata mund të mbledhin historira dhe legjenda lokale, të kërkojnë informacion në arkiva lokale, etj., në këtë mënyrë jo vetëm duke mësuar rreth temave, për të cilët ata janë të interesuar, por edhe duke praktikuar metodat bazë të punës shkencore.

## **Përfundime**

1.Një muzeum shkolle mund të luajë një rol të rëndësishëm në programin edukativ të shkollës, me kusht që ai të përfshihet dhe të sinkronizohet me funksionimin e shkollës (për shembull duke u përfshirë në statutet e shkollës) dhe funksionimi i tij të mbështetet nga të gjithë mësuesit. Kjo do të thotë se muzeumi duhet të përdoret mbi një bazë të saktë dhe të jetë një element i përhershëm i mësimdhënies dhe i të mësuarit.

2.Lënda dhe mënyrat e përdorimit të një muzeumi në procesin e mësimdhënies së historisë së shekullit të 20-të duhet t'i përshtatet nevojave të një shkolle të veçantë.

3.Pasuria në lëndën e muzeumeve të shkollave është një element, i cili e bën procesin arsimor më të larmishëm, përderisa ajo ndihmon për të zgjeruar interesat e nxënësve dhe ajo demonstroi se historia lokale përbën një pjesë të historisë kombëtare ose të historisë së Evropës.

4.Një muzeum shkolle mund të ngrihet në çdo shkollë që është e interesuar për këtë formë veprimtarie.





## Kapitulli 12

# PËRDORIMI I TEKNOLOGJIVE TË REJA: HISTORIA NË INTERNET

---

Interneti po bëhet me shpejtësi një burim i ri mësimdhënieje dhe të mësuari për orën e historisë. Anët e tij të forta të mëdha janë se shumë prej materialit në Net azhurnohet rregullisht me kosto relativisht të ulët dhe se informacioni i disponueshëm në të është në formë dixhitale, në mënyrë që teksti, imazhet dhe tingulli mund të shkarkohen për përdorim në klasë ose për t'u importuar në website-n vetjak të shkollës.

Më shumë se sa mund të shpresonte çdo tekst mësimor konvencional ta realizonte ndonjëherë, Interneti mund t'u sigurojë mësuesve të historisë dhe nxënësve të tyre arritje tek:

- fragmente dhe transkriptime të tëra nga një gamë e gjerë dokumentesh prej burimi parësor;
- një mori burimesh (dokumente, artikuj nga gazeta, periodikë dhe revista, letra, kartolina, fragmente ditarësh, kujtime, fotografi, postera, pjesë nga filma, kinoditarë dhe dokumentarë televizivë dhe programe të çështjeve aktuale, si edhe material tjetër përkatës audio-vizual);
- një shumëllojshmëri burimesh dytësore mbi ngjarjet dhe zhvillimet kyçe të shekullit të 20-të (disa prej ta cilave janë bashkëkohëse me ngjarjet dhe të tjera që janë shkruar më pas);
- një shumëllojshmëri perspektivash nga historianë të ndryshëm, vende të ndryshme, kohëra të ndryshme.

Nëpërmjet arritjes në një të larmi e tillë burimesh dhe perspektivash, Interneti e furnizon gjithashtu nxënësin (dhe mësuesin) me mundësira për të praktikuar aftësitë e historianit. Përdorimi i efektshëm i Internetit kërkon një strategji sistematike kërkimi dhe aftësi të mira zbulimi. Kërkuesi ka nevojë të kuptojë dallimin midis burimeve parësore dhe dytësore. Informacioni për t'u gjetur në çdo website ka nevojë të kontrollohet për autenticitetin, besueshmërinë e tij dhe për autoritetin e burimeve të tij. Ai mund të ketë nevojë që të referohet nga burime të tjera. Devijimet dhe shtrembërimet e mundshme kanë nevojë të zbulohen dhe të merren parasysh. Kërkuesi ka nevojë të jetë në dijeni të asaj që po mungon si edhe të asaj që është e disponueshme në një site të dhënë. Me fjalë të tjera, nxënësi që mëson histori dhe që përdor Internetin ka nevojë të zbatojë të njëjtat metoda siç ai do t'i zbatonte kur ekzaminon dokumente në një arkivë, lexon rrëfimet e dëshmitarëve okularë, analizon regjistrimet ose studion kujtimet dhe ditaret e njerëzve të përfshirë drejtpërdrejt në një ngjarje historike të veçantë.

Ndoshta më shumë se çdo burim tjetër, Interneti pasqyron pluralizmin që karakterizon studimin e historisë bashkëkohore. Studimi i shekullit të 20-të nuk është më fusha ekskluzive e historianit profesionist (ose në të vërtetë e atyre që punojnë në disiplina të tjera akademike, të cilat përbëjnë shkencat humanitare dhe shkencat shoqërore). Historia e kësaj periudhe është prodhuar gjithashtu nga arkivistët (të cilat kanë vendosur se cilat “mbeturina të së kaluarësh së afërme” duhet të mbahen dhe cilat duhet të hidhen tutje); gazetarët, të ftuarit në studio, prodhuesit e filmave, fotografët, organizatat dhe shoqatat vullnetare, departamentet qeveritare të informacionit, shkrimtarët dhe publicistët. Gjithashtu, gjithënjë e në rritje, historia po prodhohet, publiku në përgjithësi dhe Interneti ka qenë një mjet i rëndësishëm i ikurajimit të kësaj.

Futuni në ndonjë prej mekanizmave madhore të kërkimit në Internet, të tilla si **Yahoo** ose **Alta Vista**, dhe pastaj shtypni fjalë kyçe, e cila përfaqëson një ngjarje të rëndësishme historike të shekullit të 20-të. Shpejt ju do të gjeni jo vetëm website-t e krijuara nga departamente të historisë së universiteteve, konsorciume ndërkombëtare të historianëve, muzeume dhe botues me reputacion, por edhe website të krijuara nga historianë amatorë, arkivistë amatorë dhe individë të tjerë të cilët kanë disa fotografi, kartolina, letra dhe kujtime në lidhje me një periudhë ose ngjarje të veçantë, të cilat ata mendojnë se mund të jenë me interes për ne të tjerët. Shumë prej këtij materiali do të injorohej nga botuesit si jo mjaft komercial për të mbuluar kostot e botimit. Megjithatë, tani që ky material është i disponueshëm falas në Internet, ai shpesh e pajis historianin, mësuesin e historisë dhe nxënësin me zbulime të dobishme, veçanërisht për jetën e përditshme dhe se si njerëzit e zakonshëm reagojnë ndaj ndodhive të rëndësishme të kohërave të tyre.

Sidoqoftë, shumë prej këtij materiali është tepër përzgjedhës dhe një pjesë e tij është vënë në Internet me qëllimin e paramenduar të përhapjes së keqinformimit ose të nxitjes së propagandës në emër të një çështjeje ose grupi politik të veçantë. Në mënyrë të pashmangshme disa prej fjalëve kyçe që një nxënës i historisë do t’i përdorë kur kryen një kërkim mbi historinë evropiane të shekullit të 20-të (për shembull nacional-socializmi, fashizmi, Holokausti, genocidi, kolonializmi) do të identifikojnë website të cilat kanë një origjinë tepër të dyshimtë duke ofruar propagandë dhe keqinformim që pretendon të jetë informacion faktik. Disa mësues të historisë duke e njohur këtë rrezik, kanë ndërtuar link site për rrjetet e kompjuterave të shkollave të tyre, të cilat kanë lidhje vetëm me website që janë vlerësuar dhe verifikuar nga mësuesi. Të tjerë e shkarkojnë materialin që ata duan të përdorin në mësimet e tyre dhe pastaj ose e bëjnë atë të disponueshëm për nxënësit e tyre vetëm në formë të shtypshkruar, ose e vendosin në një direktori, e cila mund të arrihet offline nga nxënësit.

Një problem tjetër anësor, më i detajuar, qëndron në faktin se shumica e mekanizmave të kërkimit janë me bazë amerikane dhe shumica e website-ve të historisë janë ndërtuar nga universitete në Shtetet e Bashkuara. Si rezultat, shumë prej site që trajtojnë zhvillimet dhe ngjarjet kyçe të shekullit të 20-të, të tilla si Revolucioni Rus, depresioni ekonomik i viteve ndërmjet luftrave, Lufta e Dytë Botërore dhe Lufta e Ftohtë, e bëjnë këtë nga një perspektivë e qartë amerikane. Duhet pasur kujdes për t’u siguruar që të arrihen website të tjera, të cilat do të furnizojnë gjithashtu perspektiva alternative, evropiane. Përsëri, megjithatë, ashtu si me site të cilat kërkojnë qëllimisht të përhapin një pikëpamje të

veçantë, këtu ka fushë që nxënësi të praktikojë aftësitë e kërkuarit kritik të historianit, me kusht që kjo të jetë pjesë e një strategjie në vazhdim, sistematike për zhvillimin e atyre aftësive.

Ky kapitull ka pesë synime kryesore:

- që të shqyrtojë përdorimin e Internetit për të mbështetur mësimdhënien dhe të mësuarit rreth historisë së Evropës së shekullit të 20-të;
- që të sugjerojë një mënyrë trajtimi që synon t'i ndihmojë nxënësit e historisë për të zhvilluar një strategji të efektshme kërkimi kur përdorin Internetin;
- që të sigurojë një udhëzues të shkurtër, vlerësues për te website-t përkatëse të historisë që mund të gjenden në Internet;
- që të hedhë një vështrim mbi problemet që lidhen me përdorimin e website-ve të Internetit në mësimdhënien e historisë;
- që të sigurojë një fjalor të shkurtër të termave përkatëse.

### **Përdorimet e mundshme të Internetit në mësimdhënien e historisë**

Megjithëse Interneti ka mundësira të mëdha si një mekanizëm për dhënien e trajnimit në-shërbim nëpërmjet të mësuarit në distancë (veçanërisht për mësuesit që punojnë në vendet më të largëta), në këtë kapitull ne merremi, kryesisht, me dy grupe përdoruesish: mësuesit e historisë dhe nxënësit e shkollës së mesme në diapazonin e moshës 14-18 vjeç.

#### *Mësuesi i historisë*

Ka shumë mundësira të hapura për mësuesin e historisë. Ato mund të përfshijnë thjesht përdorimin e Internetit për të arritur website përkatëse dhe për ta shkarkuar materialin për ta përdorur si një burim shtesë mësimdhënës dhe mësimor dhe, duke përdorur software botues elektronik, të prodhojnë materiale mësimdhënëse tërheqëse dhe imagjinative, në të cilat është importuar materiali i shkarkuar nga Interneti duke përfshirë tekste, fotografi, harta, grafe, postera dhe lloje të tjera burimesh të arkivuara.

Njohuritë mund të azhurnohen nëpërmjet arritjes të dëshmitë parësore dhe dytësore në arkivat e website, librave të historisë online, periodikëve elektronikë të historisë dhe njohurive më të fundit mbi tema dhe pika të veçanta. Tashmë shumë departamente të historisë në universitetet amerikane vënë në Internet artikuj akademikë. Universitetet evropiane nuk kanë qenë të gjithë kaq të shpejtë për ta njohur këtë mundësi, por ka shenja zhvillimesh edhe këtu. Gjithashtu, gjithnjë e në rritje, organizuesit e konferencave akademike po fillojnë tani t'i vijnë në Internet referatet që janë paraqitur.

Një numër mësuesish të historisë (nganjëherë me ndihmën aktive të nxënësve të tyre) kanë krijuar gjithashtu website vetjake, duke i kombinuar shënimet e tyre personale, fletë-punët dhe fletushkat e nxënësve me material të shkarkuar nga Interneti dhe zakonisht duke përfshirë lidhje me website të tjera që ata i konsiderojnë si të dobishme për nxënësit e tyre. (Shihni adresën e shkollës Cherwell në f. 185).

Një prej avantazheve të mëdha të këtyre website të historisë të ndërtuara posaçërisht është se ato mund të projektohen në një mënyrë të tillë fleksible që të arrihen nga nxënësit në stadet e mesme të ulët dhe të lartë, dhe mund të sigurojnë material qendror për disa kurse dhe material shtesë për punë të zgjeruar nga shumica e nxënësve të aftë dhe nga ata që kanë një interes të veçantë për lëndën në tërësi ose për tema a pika të veçanta.

Teknologjia e komunikimeve elektronike mund të jetë gjithashtu një mekanizëm i dobishëm nëpërmjet të cilit një mësues individual i historisë mund të krijojë lidhje me mësues të tjerë të historisë për të ndarë idetë, plane mësimore dhe materiale mësimdhënëse dhe për të planifikuar projekte bashkëpunuese. Teknologjia mund të jetë gjithashtu mjet i efektshëm për mbështetjen e marrëdhënieve tashmë ekzistuese (për shembull mësuesit brenda një autoriteti të veçantë arsimor ose anëtarët e një shoqate të mësuesve të historisë), por ajo mund të inkurajojë gjithashtu njerëz krejtësisht të huaj që të komunikojnë me njëri-tjetrin dhe të ndajnë informacion dhe ekspertizën.

Mjeti më i qartë për bërjen e kësaj është nëpërmjet postës elektronike (e-mail), veçanërisht tani që shumica e paketave moderne të e-mail-it ju bëjnë të mundur që të atashoni një larmi të gjerë skedarësh (tekste, fotografi, grafika dhe material audio e vizual), megjithëse kjo mund të kërkojë që të gjithë kolegët e përfshirë të kenë software-in e nevojshëm për të kompresuar dhe de-kompresuar skedarët më të mëdhenj dhe/ose të shfrytëzojnë një mjet të dedikuar **protokolli transferimi skedarësh**.<sup>33</sup> Ai do t'ju bëjë të mundur gjithashtu që të krijoni adresat e grupit tuaj vetjak dhe listat e postimit, në mënyrë që çdo anëtar të komunikojë lehtë me tërë grupin dhe jo vetëm me anëtarë individualë të tij.

Një mjet elektronik alternativ i bashkëpunimit në distancë është me anën e **konferencimit të mbyllur**. Kjo ju furnizon me më shumë gjithanshmëri se sa e-mail-i, por nuk kërkon që të gjithë anëtarët e grupit bashkëpunues të kenë arritje te i njëjti software. Kryesisht, konferenca e mbyllur funksionon si një bashkësi stendash elektronike, secilës caktuar një fushë tematike e ndryshme. Ju mund të shkoni online për të shkarkuar mesazhet më të reja të cilat ju interesojnë; pastaj përgatisni përgjigjen tuaj offline, dhe pastaj kthehuni për ta vënë mesazhin tuaj të fundit në stendën tematike të përshtatshme në mënyrë që të tjerët ta marrin dhe ta lexojnë më pas. Mesazhet mund të arkivohen në mënyrë që ju të shihni, se si ka përparuar një diskutim. Tani ka filluar të shfaqet konferencimi i website bazuar, i cili ka shpërblimin shtesë se ai është multimedia dhe jo thjesht i kufizuar në komunikimet e bazuara në tekst. Udhëzuesi i Microsoft, Internet Explorer, tani kanë një mjet të tillë, **NetMeeting**, i cili është falas për përdoruesit e arsimit.

---

<sup>33</sup> Shihni fjalorin në fund të kapitullit për një përkufizim të termave

Një mundësi tjetër që ia vlen të përmendet këtu është **Internet relay chat**. Këtu ndërtohen kanale rreth temas dhe ç të veçanta dhe një grup kontribuesish mund të përfshihen në një diskutim në kohë reale duke përdorur tekstin si formën kryesore të komunikimit. Në përgjithësi IRC priret të mbizotërohet nga grupe miqësore dhe diskutime mbi pika të parëndësishme. Megjithatë, mundësia arsimore e tij tani është duke u njohur. Disa universitete dhe institucione trajnimi të mësuesve po e përdorin IRC-në tani si një mjet për të mbajtur diskutime online për studentët me kohë të shkurtuar, të cilët nuk mund t'i ndjekin seminarët personalisht.

Së fundi, Interneti në përgjithësi dhe posta elektronike në veçanti, i ka shtrirë mundësitë për projekte ku nxënësit e historisë me bazë në shkolla të ndryshme dhe në vende të ndryshme, mund të bashkëpunojnë duke shkëmbyer informacion, ide dhe shembuj material burimi parësor dhe dytësor. Një numër projektesh ndëroevropiane janë zhvilluar kohët e fundit dhe shumica prej tyre filluan nëpërmjet komunikimeve postare, pastaj duke i dërguar fakse njëri-tjetrit dhe pastaj duke dërguar mesazhe me e-mail dhe duke transferuar skedarë. Tani ekzistojnë mundësi për t'i dërguar njëri-tjetrit material jo të bazuar në tekst, si edhe dokumente nëpërmjet Internetit dhe madje për bashkëpunim për të zhvilluar website të përbashkëta.

#### *Nxënësi që mëson histori*

Për nxënësin, Interneti ofron mundësi të gjera për të mësuarit e pavarur. Edhe kur nxënësi po punon offline mbi materiale të cilat janë shkarkuar më parë nga mësuesi, kjo mënyrë në thelb është përsëri ndëraktive dhe e përqendruar për nxënësin. Gjithashtu, nxënësit shpesh motivohen që ta shikojnë një çështje më në thellësi kur është e mundur që të klikojnë mbi kaq shumë superlidhje me website dhe dokumente të tjera përkatëse. Në shumë drejtime kjo e hap lëndën për nxënësit duke i bërë të mundur atyre që t'i shohin ngjarjet ose zhvillimet që ata po studiojnë në një kontekst më të gjerë dhe, nëpërmjet materialeve burimore parësore, të shohin atë që njerëzit mendonin në atë kohë dhe se si ata reagonin ndaj këtyre ngjarjeve ndërsa ato po ndodhnin aktualisht.

Ia vlen gjithashtu të theksohet se, ndryshe nga shumica e burimeve të historisë që mund të përdoren në klasë, shumica e website të Internetit janë projektuar për një nivel të veçantë të mësuarit. Mund të ketë materiale në një site të veçantë të cilat janë veçanërisht përkatëse për nxënësin në shkollën e mesme të ciklit të lartë, por ky site mund të përmbajë gjithashtu material për nxënësit e universitetit dhe studiuesit akademikë. Megjithatë, në qoftë se nxënësi i shkollës së mesme po shfleton online, nuk ka asgjë që ta ndalojë atë nga ndjekja e interesave të saj ose të tij deri ku ajo ose ai dëshiron. Mund të ndodhë që disa prej nxënësve më të rinj nuk do të jenë në gjendje të kuptojnë plotësisht gjithçka që ata lexojnë, por kjo u lejon nxënësve më të aftë dhe atyre veçanërisht të interesuar për një çështje që të “lexojnë rreth saj” dhe jo vetëm të mbështeten në diapazonin e kufizuar të materialeve normalisht të disponueshme për ta.

Në hyrje, ne shpjeguam rëndësinë e të ndihmuarit të të rinjve për të kuptuar lëvizjet që i kanë dhënë formë këtij shekulli për të vlerësuar larminë e pasur të historisë evropiane dhe për të kuptuar rrënjët historike që përball sot Evropa. Në çfarë mënyrash, futja në Internet

mund të ndihmojë të arrihen këto objektiva, duke zhvilluar në të njëjtën kohë aftësitë e të kërkuarit dhe të menduarit kritik?

Që nxënësit të jenë të aftë të kuptojnë forcat që i kanë dhënë formën kontinentit gjatë shekullit të 20-të, ata kanë nevojë të zhvillojnë një vështrim të përgjithshëm të këtij shekulli, një kornizë që do t'i ndihmojë ata që të vendosin lidhje midis ngjarjeve dhe zhvillimeve dhe një ndjenjë të proceseve dinamike që qëndrojnë në themel të këtyre ngjarjeve.

Vështrimi i përgjithshëm vjen nga të qenit i aftë për t'i vendosur ngjarjet dhe zhvillimet në një kontekst më të gjerë. Kjo mund të përfshijë vendosjen e një ngjarjeje në një kontekst më të gjerë kronologjik ose vendosjen e historisë politike në një kontekst më të gjerë shoqëror dhe ekonomik; ose pasjen e një ndjenje të asaj që është bashkëkohore, domethënë asaj që po ndodh në të njëjtën kohë në pjesë të ndryshme të Evropës dhe kudo në botë. Në këtë mënyrë, një vështrim i përgjithshëm e ndihmon nxënësin që të bëjë lidhje dhe marrëdhënie duke pasur, nga njëra anë, një ndjenjë të rradhës në të cilën kanë ndodhur ngjarjet dhe, nga ana tjetër, duke kuptuar se mund të ketë lidhje dhe marrëdhënie midis ngjarjeve dhe zhvillimeve, të cilat përndryshe mund të duken të palidhura. Ka disa website aktualisht të disponueshme të cilat e ndihmojnë nxënësin që ta bëjnë këtë, zakonisht duke siguruar linja kohore me komentues dhe lidhje. Një shembull i këtij lloji është **hyper-historia**, e cila mund të gjendet në <http://www.hyperhistory.com>.

Hyper-historia ofron linja kohore paralele për rajone të ndryshme të botës (duke përfshirë Evropën) dhe, nëpërmjet një sistemi të koduar me ngjyrë, i bën të mundur përdoruesit që të fokusohet në informacionin që ka të bëjë me njerëzit dhe ngjarjet, shkencën dhe teknologjinë, kulturën, fenë, politikën dhe luftën.

Një ndjenjë e proceseve dinamike vjen gjithashtu, pjesërisht, me anë të një vështrimi të përgjithshëm, veçanërisht një të kuptuari të marrëdhënieve midis ngjarjeve. Por një të kuptuar i dinamikës vjen gjithashtu nga të qenit të aftë për t'i lidhur historitë e vogla me tablonë më të madhe – qofshin këto histori të vogla përvojat e një ushtari të veçantë në llogoret gjatë Luftës së Madhe ose roli shoqëror ndryshues i një gruaje që punon në një fabrikë municionesh në Luftën e Dytë Botërore apo përvojat e një familjeje refugjate në Evropën qendrore më 1945. Përsëri, në Internet ka shumë material përkatës i cili mund të ndihmojë për të ndriçuar tablonë e madhe në këtë mënyrë, me kusht që mësuesi të sigurohet që nxënësit zotërojnë një kornizë të përshtatshme që udhëheq kërkimet e tyre në Internet. Gjithashtu, nxënësit mund të fitojnë një ndjenjë të këtyre proceseve dinamike duke marrë zbulesa në të menduarit e njerëzve në kohën që një ngjarje po ndodhte aktualisht. Natyrisht, tekstet mësimore shpesh përfshijnë fragmente të shkurtra nga ditaret e figurave kryesore si material burimor, por Interneti ofron një diapazon shumë më të gjerë të burimeve nga të cilat të zgjidhet, duke përfshirë perceptimet e njerëzve të zakonshëm.

Interneti ka gjithashtu mundësi ta ndihmojë nxënësin që të vlerësojë pasurinë dhe larminë e historisë evropiane në shekullin e 20-të. Ka një numër në rritje website, veçanërisht ato që e kanë origjinën më tepër në Evropë se sa në Shtetet e Bashuara, të cilat mund të

arrihen në disa gjuhë, zakonisht anglisht, frëngjisht dhe gjermanisht. Shihni, për shembull, website e **Deutsches Historisches Museum** në <http://www.dhm.de> ose **Les archives de guerre** në <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Disa website shfrytëzojnë mjetin e përkthimit të siguar nga Alta Vista. Kjo i bën të mundur përdoruesit ta arrijë të njëjtin website në gjashtë gjuhë (anglisht, frëngjisht, gjermanisht, italisht, portugalisht dhe spanjisht). Interneti, siç kemi parë tashmë në këtë kapitull, është një minierë kaq e pasur materiali burimor parësor dhe dytësor të nxjerrë nga e gjithë bota, sa që nxënësi mund të arrijë një shumëllojshmëri perspektivash (zyrtare dhe jozyrtare, bashkëkohore dhe të pasndodhjes) mbi shumicën e ngjarjeve dhe zhvillimeve të shekullit të 20-të. Në këtë drejtim, Interneti ka një mundësi të madhe për të dhënë një kontribut të çmueshëm mësuesor dhe të mësuarit të multi-perspektivitetit në orën e historisë.

Në një shkallë të madhe, të kuptuarit e rrënjëve historike të situatës bashkëkohore në Evropë sot kërkon zhvillimin e një vështrimi të përgjithshëm kronologjik siç u skicua më parë dhe ka një numër website-sh të cilat sigurojnë linja kohore më tepër për ngjarje dhe zhvillime të veçanta se sa për shekullin si tërësi. Është e mundur të arrihen website që sigurojnë, për shembull, një kronologji të ngjarjeve dhe faktorëve që çuan në të dyja luftat botërore, ose një kronologji të rolit dhe rrethanave ndryshuese të grave në shekullin e 20-të, ose një kronologji të krizave dhe ndryshimeve në Ballkan (për shembull kanali i lajmeve ABC news i SHBA ka një linjë kohore të dobishme për Ballkanin në [http://abcnews.go.com.sections/world/balkans\\_content/](http://abcnews.go.com.sections/world/balkans_content/)). Megjithatë, kronologjitë, kur ato përshkruajnë ecurinë e ngjarjeve dhe zhvillimeve, nuk shpjegojnë detyrimisht përse gjërat ndodhën *siç ndodhën* ose përse ato ndodhën *kur ato ndodhën*. Mbulimi i çështjeve bashkëkohore nëpërmjet masmediave priret të jetë ahistorik ose të përqendrohet në shkaqet afat-shkurtra dhe këmbëzat të cilat shpërthyen krizën ose konfliktin e tanishëm. Me pak përjashtime për t'u shënuar, masmedia është për këtë arsye një burim i varfër që nxënësit të përpiqen të kuptojnë shkaqet ose rrënjët afat-gjata të situatës në Evropën e ditëve të sotme.

Shumë prej materialit në Internet vuan nga i njëjti problem. Në mesin e viteve 1990 ishte e mundur të gjendeshin shumë website mbi ngjarjet në Bosnje. Shumica e këtyre u zëvendësuan në fundin e viteve 1990 nga website mbi Kosovën. Nganjëherë bëhen lidhje midis të dy krizave, nganjëherë nuk bëhen. Në shumicën e rasteve ka vetëm një orvatje të përcipte për të gjurmuar dhe analizuar shkaqet afat-gjata. Përsëri, për këtë arsye, mësuesit e historisë kanë nevojë që t'i ndihmojnë nxënësit e tyre që të zhvillojnë strategji dhe korniza kërkimi të efektshme për t'i ndihmuar që të identifikojnë dhe të analizojnë shkaqet themelore dhe faktorët kontribues.

Një mënyrë e mundshme për bërjen e kësaj është që t'i bëjmë nxënësit të ndërmarrin një hetim të vogël mbi website përkatëse në Internet për një ngjarje, krizë ose zhvillim të veçantë që ka të ngjarë të ketë shkaqe dhe faktorë kontribues afat-gjatë si edhe afat-shkurtër. Shembulli në **Kutinë 1** më poshtë është i krizës vijuese në Ballkan në vitet 1990. Duke përdorur fjalë kyçe të përshtatshme, nxënësit kërkojnë informacionin përkatës në secilin website të përzgjedhur dhe pastaj i hedhin rezultatet në një matricë, e cila ka një linjë kohore gjatë kreut dhe rrjeshta të ndryshëm për secilin website. Pastaj ata mundën ta krahasojnë dhe ta përmbledhin informacionin për të parë në se kjo i ndihmon

që ta gjejnë prejardhjen e shkaqeve themelore të ngjarjeve të kohëve të fundit si edhe shkaqet afat-shkurtra të cilat me sa duket t'i japin asaj shkëndijën.<sup>34</sup>

### **Kutia 1: Shkaqet kryesore të krizës në Ballkan**

1. Krijoni një matricë kutish 6 x 6. Titujt për çdo kolonë janë “Burimet”, “1906-14”, “1918-39”, “1939-45”, “1945-80”, “1980-99”.
2. Tani arrini secilin prej këtyre website mbi Ballkanin në listën tuaj të lidhjeve.
3. Kushtojini një rresht kutish secilit website.
4. Pastaj, për secilën periudhë identifikoni krizat, tensionet dhe konfliktet kryesore në Ballkan dhe shënoni atë që secili website thotë për shkaqet dhe faktorët kontribues.
5. Krahasoni atë që keni gjetur në secilin website dhe merrni shënim ngjashmëritë dhe ndryshimet kryesore.
6. Bëni një përmbledhje të atyre që mendoni se ishin:
  - shkaqet afat-shkurtra dhe faktorët kontribues për secilën krizë;
  - shkaqet afat-gjata dhe faktorët kontribues që duket t'i kenë dhënë trajtë zhvillimit në Ballkan gjatë tërë shekullit të 20-të.

Në thelb kjo lloj mënyre trajtimi ka katër objektiva kryesorë:

- t'i japë trajtë dhe formë përdorimit të Internetit nga nxënësit;
- të ndihmojë të konsolidohen njohuritë dhe të kuptuarit e tyre mbi një çështje ose temë ose periudhë të veçantë;
- t'i aftësojë ata që ta përdorin Internetin për të kryer kërkimet e tyre individual;
- t'u japë nxënësve një “ndjenjë pronësie” të kërkimit.

Kjo lloj mënyre trajtimi mund të përdoret gjithashtu për të zhvilluar një vështrim të përgjithshëm të një teme, çështjeje ose periudhe; ose për siguruar mundësira për krahasimin dhe vënien në kontrast të një game perspektivash të ndryshme mbi një çështje ose pyetje të veçantë historike. Ajo mund të jetë gjithashtu një mjet i dobishëm për zhvillimin dhe praktikimin e aftësive përkatëse të kërkimit.

<sup>34</sup> Kjo bazohet në një mënyrë trajtimi të rekomanduar nga Gary Howells, “Qenia ambicioz me shkaqet e luftës së parë botërore,” *Mësimdhënia e historisë*, numri 92, 1998, f. 16-19.



Së fundi, duke siguruar kaq shumë mundësi për të hetuar burime parësore dhe dytësore, Interneti i bën të mundur nxënësit në lëndën e historisë që të përfshihen në formulimin e pyetjeve; analizimin dhe të menduarit në mënyrë kritike; nxjerrjen e përfundimeve; zhvillimin e shpjegimeve të arsyetuara të asaj që ndodhi dhe përse ndodhi ajo; njohjen se dëshmia e disponueshme mund të jetë e paplotë dhe kontradiktore ose e njëanëshme; dhe të kuptuarit se dëshmia mund të jetë e hapur ndaj më shumë se një interpretimi.

Tani, në një nivel, ndryshimi midis përdorimit të Internetit dhe përdorimit të teksteve mësimore, librave tematikë dhe librave burimorë për të zhvilluar aftësitë historike të nxënësit, është në rradhë të parë një ndryshim madhësie. Pjesërisht për arsye projektimi dhe pjesërisht për arsyen e të drejtës së autori, autorët dhe botuesit e teksteve mësimore zakonisht përfshijnë vetëm fragmente krejt të shkurtra nga burime parësore dhe dytësore – shpesh jo më shumë se një ose dy fjali për çdo burim. Në Internet nxënësit mund të jenë të gjendje të arrijnë në tekste të plota, shpesh në përkthim, dhe në një shumëllojshmëri materiali tjetër mbështetës.

Në një nivel tjetër, ndryshimi është cilësor. Në qoftë se programi mësimor i historisë e lejon dhe mësuesi dhe nxënësit kanë kohë të mjaftueshme për disa kërkime historike në thellësi, atëherë mënyra e trajtimit e adoptuar është shumë më tepër se mënyra me të cilën një historian në të vërtetë punon dhe mendon. Atje ku mënyra e tekstit mësimor mund të kërkojë që nxënësi t'u përgjigjet pyetjeve të veçanta rreth materialit burimor, kërkuesit në Internet gjithashtu duhet të marrin parasysh pyetje të rëndësishme mbi natyrën e burimeve të përdorura. Për shembull:

- është ai një burim parësor apo dytësor?
- kush e shkroi dokumentin?
- çfarë na tregon dokumenti rreth pozicionit dhe mendimit të shkrimtarit?
- për kë u shkrua ai?
- pse u shkrua ai?
- çfarë lloj dokumenti është ai?
- cilat janë mesazhet kryesore të cilat shkrimtari po përpiqet të mbartë?
- a mund të verifikohet informacioni në këtë dokument nga burime të tjera?
- a është i saktë informacioni?
- për çfarë nuk na tregon dokumenti?
- a ka ndonjë dëshmi të ndikimit të këtij dokumenti mbi njerëzit për të cilën ai u shkrua?

- përse ka mbijetuar dokumenti?
- përse ky dokument është përfshirë në këtë website të veçantë?

Megjithatë, lënia e nxënësve që të kërkojnë nëpër Internet në një mënyrë të hapur si pjesë e një hetimi të pavarur ose në grup supozon se ata i kanë tashmë mjeshtëritë e nevojshme të hetimit, dinë se cilat do të ishin pyetjet e duhura për t'i bërë një burimi të veçantë ose një grumbull materialësh burim dhe i kanë aftësitë e nevojshme të kërkimit në Internet. Kërkimi i këtij lloji ka nevojë të strukturohet dhe nxënësit kanë nevojë për mundësi që të zhvillojnë dhe të praktikojnë sistematikisht aftësitë e domosdoshme. Disa sugjerime për t'i ndihmuar nxënësit që të zhvillojnë aftësitë të efektshme të kërkimit në Internet gjenden në **Kutinë 3** më tutje. Kjo pjesë përfundon me një shembull të një kërkimi relativisht në shkallë të vogël që mund të kryhej nga nxënës të veçantë ose grupe të vogla në kohën e duhur për një ose dy periudha mësimi (shihni **Kutinë 2** më poshtë).

Website-t e Internetit mbi Luftën e Madhe janë veçanërisht të pasura me shembuj të afisheve propagandistike të përdorura për t'i bindur njerëzit që të regjistroheshin në forcat e armatosura, për të mobilizuar mbështetje për futjen e vendit të tyre në luftë, për të shpjeguar arsyet e luftës, për të grumbulluar para, për të mobilizuar forca pune për të mbështetur orvatjen e luftës, për të mbajtur moralin në atdhe dhe në front dhe për të demonstruar se si aleatët po punonin së bashku për fitore. Afishet mund të gjenden pothuajse nga çdo vend luftues duke siguruar me këtë mundësi të mira për krahasim si edhe duke siguruar zbulesa në paragjykimet dhe qëndrimet e njerëzve dhe klimën psikologjike bashkëkohore në secilin vend në atë kohë. Kjo veprimtari e veçantë klase siguron një mënyrë në të cilën nxënësit, duke përdorur Internetin (ose online ose duke arritur një site offline të ndërtuar nga mësuesi), mundën jo vetëm të kërkojnë përgjigje për pyetje të veçanta rreth afisheve, por edhe të bëjnë pyetje rreth afisheve si një burim dëshmie historike gjithashtu (shihni **Kutinë 2**).

## **Kutia 2: Afishe propagandistike në Luftën e Parë Botërore**

Ju do të gjeni një gamë afishesh në website-t që vijojnë:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rephtml>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Shikoni secilën afishe në secilin koleksion WWI, shënوني titullin dhe vendin e saj të origjinës, pastaj për secilën afishe përgjigjuni pyetjeve që vijojnë:

1. Për kë synohet afishja?
2. Çfarë po përpiqet t'i bindë njerëzit të bëjnë?
3. Çfarë imazhesh dhe simbolesh përdor ajo?
4. A ka imazhe dhe simbole që ju nuk i njihni ose kuptoni?

Tani grupojini shënimet tuaja sipas vendit dhe krahasojini ato:

5. Cilat janë ngjashmëritë dhe ndryshimet kryesore midis (a) mesazheve dhe (b) imazheve të përdorura nga secili vend?

Së fundi, në grupet tuaja diskutoni pyetjet që vijojnë:

6. Përse afishet ishin një mjet kaq i rëndësishëm komunikimi më 1914-18?
7. Si mund ta masnit ju ndikimin që këto afishe patën mbi njerëzit, për të cilët ato u synuan?
8. A do të funksiononin ato si propagandë sot?

## **Zhvillimi i një strategjie kërkimi**

Pavarësisht nga fakti në se nxënësit e historisë janë duke kërkuar në një bazë të dhënash ose një katalog në një bibliotekë, ose duke kërkuar nëpër një koleksion CD-Rom, ose duke punuar offline në një direktori website-sh të shkarkuara nga mësuesi, ose duke kërkuar tërë Internetin, ata përsëri kanë nevojë të shfrytëzojnë një strategji të efektshme kërkimi. Megjithatë, kjo është veçanërisht kritike kur ata janë duke punuar online (në mënyrë të pavarur) dhe janë duke u përpjekur ta çajnë rrugën e tyre nëpër pafundësinë e World Wide Web-it. Për shembull, dhe në varësi të asaj se cili mekanizëm përdoret, një kërkim i nisur për “histori evropiane e shekullit të 20-të” do të identifikojë mbi 3,5 milionë faqe website dhe një gamë shumë të gjerë kategorish.

Edhe një kërkim i fokusuar mbi një çështje të përkufizuar shumë më ngushtë, të tillë si “Depresioni i Madh,” përsëri mund të nxjerrë mbi 36000 faqe web-i. Por edhe këtu ka nevojë të kihet kujdes në zgjedhjen e fjalëve kyçe. Terma afërsisht të krahasueshme, të tilla si “shembja e Wall Street e v. 1929,” “rënia ekonomike botërore,” “marrëveshja e re”, “kriza ekonomike e viteve midis luftërave” nuk do të identifikojnë detyrimisht të njëjtat website.

Kështu, hapi i parë në të ndihmuarit e nxënësve për të shfrytëzuar një strategji të efektshme kërkimi është që ata të inkurajohen të shpenzojnë njëfarë kohe para se të lidhen me Internetin për të menduar rreth asaj se çfarë janë duke kërkuar saktësisht. Ky është një proces që ka nevojë të praktikohet dhe, në fillim, nxënësit mund të kenë nevojë për ndihmë duke u dhënë një varg pyetjesh që do t’i ndihmojnë që të fokusohen më qartë në atë që ata duan të kërkojnë (**shihni Kutinë 3**).

### **Kutia 3: Revolucioni Rus në Internet**

1. Për cilin jeni të interesuar: të 1905-s apo të 1917-s?
2. Në qoftë se atë të 1917-s, atëherë është revolucioni i shkurtit apo i tetorit?
3. Jeni duke kërkuar burime parësore apo burime dytësore?
4. Jeni duke kërkuar dokumente, artikuj, letra, fotografi, harta apo karikatura?
5. Jeni të interesuar për një ngjarje të veçantë apo një person të veçantë?
6. Jeni të interesuar për të zbuluar shkaqet dhe faktorët kontribues apo kronologjinë e ngjarjeve apo rezultatet?
7. Jeni të interesuar për atë që menduan njerëzit në Rusi mbi revolucionin apo atë që njerëzit jashtë Rusisë menduan për të?
8. Jeni të interesuar për rrethanat e një pjese të veçantë të shoqërisë ruse (aristokracia, klasa e mesme, punëtorët, fshatarët, ushtria, marina, etj.)?
9. Jeni të interesuar për një grup ose parti të veçantë politike (p.sh. liberalët, social revolucionarët, menshevikët, bolshevikët, anarkistët, etj.)?
10. Ç’mekanizëm kërkimi do të përdorni, dhe pse?

Pasi kanë sqaruar atë për të cilën janë të interesuar, nxënësit janë të sistemuar më mirë për të përcaktuar në se ata duhet të përdorin një direktori lënde apo një kërkim fushe duke përdorur fjalë kyçe ose një prej indekseve apo direktorive të historisë së specialistit, të llojit të përshtuar në pjesën vijuese të këtij kapitulli. Lundrimi në Internet mund të bëhet në një mënyrë mjaft sistematike. Për shembull, ndërsa kryesorja në shprehjen “Depresioni i Madh” mund të identifikonte 36000 faqe website, një përdorues më

sistematik i sistemit të indeksimit mund të prodhojë një listë shumë më të ngushtë dhe më të dobishme. Kërkimi që vijon është bërë në Yahoo. Shifrat në kllapa përfaqësojnë numrin e website-ve të identifikuar në secilin stad:

Arte dhe shkenca humane/ shkenca humane (28114)

Histori (15371)

Periudhë kohe (2083)

Shekulli i 20të (1318)

Vitet 1930 (6)

Depresioni i Madh (4)

Megjithatë, të katër website e identifikuar të gjitha lidheshin më tepër me rrethanat në Shtetet e Bashkuara se sa në Evropë, kështu që ishte gjithashtu e nevojshme që të përdoreshin mekanizma të tjera kërkimi dhe të mendohej në se mund të kishte më shumë se një fjalë kyçe ose shprehje kryesore që mund të përshkruante atë që ne po kërkojmë në një kontekst evropian.

Nxënësit kanë nevojë gjithashtu për disa kriterë të qarta për vlerësimin e çdo website-i jo vetëm në aspektin nëse ai e përfshin ose jo çështjen për të cilën ata interesohen, por edhe nëse ai është i besueshëm dhe i saktë, relativisht objektiv dhe i lidhur me nevojat e tyre të veçanta. Një listë kontrolli e vlerësimit për website përfshihet në këtë manual dhe megjithëse ajo synohet në veçanti për mësuesit, një numër i pyetjeve vlerësuese mund të zbatohet edhe nga nxënësit (shihni Kapitullin 19).

Nxënësit duhet të inkurajohen gjithashtu që të përdorin më shumë se një mekanizëm kërkimi. Por, përderisa çdo mekanizëm kërkimi përdor një metodë të ndryshme për indeksimin e faqeve web, është gjithashtu e rëndësishme që ata të kuptojnë se një fjalë kryesore që funksionon mirë në një mekanizëm kërkimi mund të mos funksionojë mirë në një tjetër. Ndërsa ata e përdorin Internetin më shumë, ata do të fillojnë të kuptojnë se si funksionon çdo mekanizëm kërkimi.

Së fundi, përderisa kërkimet janë kohë e shpenzuar, nxënësit duhet të inkurajohen që të përdorin mjetet **bookmark** (në Netscape) ose **favourites** (në Internet Explorer) për ruajtjen e website-ve të dobishme dhe faqet web për arritje të lehtë në të ardhmen. Sugjerime të rëndësishme për nxënësit që mësojnë historinë e që përdorin Internetin përmbledhen më poshtë.

### **Sugjerime për nxënësit që kërkojnë në Internet**

- sigurohuni se e dini me saktësi atë që po kërkon;
- mendoni për disa fjalë kyçe që përshkruajnë qartë çështjen për të cilën jeni të interesuar;
- në qoftë se kërkimi i parë nuk prodhon rezultate të dobishme, mendoni përsëri rreth zgjedhjes suaj të fjalëve kyçe;

- provoni mekanizma të tjera kërkimi;
- në qoftë se kërkimi juaj prodhon shumë rezultate, kjo ndodh ndoshta për shkak se fjalët tuaja kryesore janë shumë të përgjithshme. Mendoni përsëri;
- mbajeni gjithmonë kërkimin tuaj të fokusuar në çështjen tuaj;
- përdorni listën tuaj të kontrollit të pyetjeve (për shembull si në **Kutinë 3**) për të vlerësuar atë që gjeni;
- në qoftë se merrni një mesazh gabim, që thotë se “404 skedari nuk gjendet,” provoni ta hiqni pjesën fundore të adresës së web-it nga e djathta në të majtë derisa të shkoni tek një faqe website që funksionon. Në qoftë se përsëri nuk mund të shkoni tek skedari, adresa ndoshta ka ndryshuar ose website-i nuk është më i disponueshëm;
- në qoftë se mendoni se dëshironi të ktheheni tek një website i veçantë, vëri shenjë atij.

### **Disa website të dobishme për mësimdhënien dhe të mësuarit e historisë evropiane të shekullit të 20-të**

Këtu nuk do të ishte e mundur që të bëhej përpjekje për të prodhuar një listë gjithpërfshirëse e website përkatëse. Interneti po rritet dhe ndryshon vazhdimisht. Në vend të kësaj silltet një gamë mundësish, të cilat të gjitha janë arritur, përdorur dhe vlerësuar për mundësinë e tyre arsimore nga autori. Disa prej këtyre website janë të përshtatshme që nxënësit e shkollave të mesme t’i arrijnë me përgatitje, të tjerat janë më të dobishme për mësuesin e historisë.

#### *Enciklopeditë online*

Disa botues enciklopedish tani kanë versione online, të cilat ose sigurojnë një mjet kërkimi falas, zakonisht fragmente artikujsh a përgjigje të shkurtra ndaj pyetjesh faktike, ose ju bëjnë të mundur që të aplikoni për një opsion provë falas të versionit të plotë. Në rastin e **Encyclopaedia Britannica**, për shembull, oferta provë falas është për 30 ditë. Periudha provë e zakonshme e ofruar nga botuesit është shtatë ditë. Për një interpretim më amerikan të historisë evropiane të kohëve të fundit provoni **Encarta** të Microsoft. Megjithatë, shkollat mund ta shihnin më të dobishme dhe më kosto të efektshme që të blinin versionet CD-Rom të të dy enciklopedive. Një enciklopedi tjetër elektronike e cila ofron njëfarë mbulimi të dobishëm të historisë evropiane të shekullit të 20-të dhe është veçanërisht e mirë mbi Luftën e Dytë Botërore, është **Grolier Online**. Këto enciklopedi mund të arrihen në:

Encyclopaedia Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

### *Website të historisë evropiane*

Një pikënisje e mirë për burime parësore është **EuroDocs**. Ky site u themelua nga Universiteti Brigham Young, Utah dhe përfshin një diapazon të gjerë dokumentesh, që paraqiten në faksimile ose janë transkriptuar. Ndërsa koleksioni shtrihet që nga kohërat mesjetare deri në të sotmet, shumica e materialit ka të bëjë me shekullin e 20-të. Website përmban dokumente mbi shumicën e vendeve evropiane perëndimore, veriore dhe jugore, por pak mbi Evropën Qendrore dhe Lindore.

Website, të cilat sjellin **kronologji të epokës sovjetike dhe pas-sovjetike** të dobishme mirëmbahen nga Departamenti i Historisë në Universitetin Bucknell, Filadelfia. Megjithëse qëllimi kryesor i secilit site është që t'i sigurojë përdoruesit një linjë kohore të ngjarjeve dhe zhvillimeve kryesore, të dy website kanë gjithashtu lidhje me website të tjera për pika të veçanta. Ka gjithashtu njëfarë materiali të dobishëm, veçanërisht dokumente, në website i cili u krijua për **Ekspozitën e arkivës sovjetike**, e cila u organizua në mesin e viteve 1990 në Moskë dhe Uashington.

Një pikënisje tjetër e dobishme për mësuesin e historisë është **Libri burimor i historisë moderne**. Ky mbahet nga Paul Halsall i Departamentit të Historisë në Universitetin Fordham, qyteti i Nju Jorkut. Ai përfshin material burimor parësor dhe dytësor dhe lidhje të dobishme me website të tjera mbi çështje të tilla si lufta e parë botërore, Revolucioni Rus, vitet midis luftrave, nacional-socializmi, Lufta e Dytë Botërore, Holokausti, Lufta e Ftohtë dhe Evropa e pas-1945.

Website i **Bibliotekës së Kongresit të SHBA** është përshkruar si mrekullia e shtatë e Internetit. Faqet website të titulluara **Kujtime amerikane**, siç sugjeron emri, përqëndrohet kryesisht mbi historinë amerikane, por ka gjithashtu disa website të shkëlqyera që kanë të bëjnë me historinë evropiane të shekullit të 20-të. Website i **Deutsches Historisches Museum** në Berlin ka gjithashtu një përzgjedhje dokumentesh, fotografish dhe militariash që kanë të bëjnë me këtë shekull dhe, siç u shënuar më parë, është i disponueshëm në gjermanisht, anglisht dhe frëngjisht.

Për të fituar një ide të asaj që mund të zhvillojnë shkollat për veten e tyre, shihni website-in e historisë të ndërtuar nga **Shkolla Cherwell** në Oksford, Angli.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Kronologji e historisë së Rusisë (epoka sovjetike):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Epoka pas-sovjetike: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Ekspozita e arkivave sovjetike:

<http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Libri burimor i historisë moderne:

<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Biblioteka e Kongresit: <http://memory.loc.gov/ammem>

Deutsches Historisches Museum: <http://dhme.de>

Site i historisë i shkollës Cherwell:

<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

### *Indekse dhe direktori*

Ekzistojnë disa website të cilat nuk përmbajnë burime parësore dhe dytësore, por sigurojnë një gamë të gjerë lidhjesh me website të dobishme mbi historinë evropiane të shekullit të 20-të. Njëri nëpër të cilin ia vlen të shfletohet është **Horus' H-GIG**, i cili mbahet nga Departamenti i Historisë në Universiteti i Kalifornisë. Përveç lidhjeve në website mbi historinë rajonale dhe kombëtare, ka gjithashtu lidhje interesante tek website mbi historinë gojore, historinë e grave dhe historinë kulturore. Një direktori tjetër e dobishme është Indeksi i burimeve të historisë evropiane. Ky u ndërtua fillimisht për mësuesit e historisë dhe të studimeve shoqërore në Shtetet e Bashkuara, por ai u zhvillua në një burim për një grup shumë më të gjerë përdoruesish tani. Ai është veçanërisht i dobishëm për historinë moderne dhe bashkohore.

Mësuesit e historisë mund ta shihnin gjithashtu të dobishme të shfletohenin në burimet online mbi historinë evropiane në website e krijuar nga **Instituti për kërkim historik**. Përsëri, ky është një burim i mirë për të fituar arritje të materialit burimor parësor. Për mësuesit që kërkojnë material burimor mbi Evropën Qendrore e Lindore dhe Federatën Ruse mund t'ia vlen të arritja e direktorisë së ndërtuar nga **Shkolla e Studimeve Slavonike dhe Evropiane Lindore (SSEES)** në Universitetin e Londrës. Megjithatë, duhet nënvizuar se ky indeks online është projektuar për t'i shërbyer një diapazoni të gjerë kursesh dhe jo vetëm nevojave të nxënësve të historisë. Një website tjetër direktorie që ia vlen të eksplorohet është website **Burimet e Historisë**, i cili ndodhet në mekanizmin e kërkimit Magellan. Sapo hyni në website, përdorni mjetin e kërkimit për të eksploruar "Lidhje moderne." Këtu ka disa lidhje tek website të dobishme mbi të dy luftrat botërore, Holokaustin dhe vitet midis luftrave, por që nuk mund të fitohej nëpërmjet website më të specializuara. Së fundi, **Arkivi Tekstual i Historisë** i Universitetit të Minesotës shërben gjithashtu si një direktori e dobishme për arritjen e website mbi historinë evropiane moderne, duke përfshirë website me harta.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>

Burime të historisë evropiane: <http://www.exepc.com/~dboals/boals.html>

Instituti për kërkime historike: <http://ihr.sas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

Burime historike: <http://www.liv.ac.uk/~evansjo/humanities/history/history.html>

Arkivi tekstual i historisë: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

### *Linja kohore dhe kronologji*

Tashmë kemi përmendur **HyperHistory Online**. Ia vlen të theksohet se ky website është projektuar në mënyrë të veçantë për të plotësuar nevojat e nxënësve të shkollave të mesme. Megjithatë, ai është një website amerikan dhe në disa raste interpretimi i ngjarjeve dhe i zhvillimeve ndryshon nga interpretimet që mund të gjendeshin në tekste mësimore dhe website evropiane. Gjithashtu ia vlen të shihet **WebChron**, website i projektit "Kronologji Web," ndërtuar dhe mbajtur nga Departamenti i Historisë së



Universitetit North Park, Çikago. Ky përfshin një kronologji të historisë botërore, kronologjitë rajonale dhe kronologjitë ndërkulturore mbi tema të tilla si teknologjia dhe feja. Ka gjithashtu një **Linjë kohore të historisë së grave** interesante, e cila është prodhuar nga Grupi Gate i botuesve të librave akademikë dhe arsimorë.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Linjë kohore e historisë së grave:

<http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.html>

*Çështje të veçanta në historinë evropiane të shekullit të 20-të*

Shumica e website tashmë të listuara përfshijnë, shumë nëse jo të gjitha çështjet dhe temat e përvijuara në pjesën e parë të këtij manuali. Megjithatë, ka disa site specialisti interesante që mësuesit e historisë dhe nxënësit e tyre mund të dëshironin t'i vizitonin.

Website mbi Luftën e Madhe janë me bollëk dhe në asnjë mënyrë të gjitha prej tyre do të ishin të përshtatshme për qëllime arsimore. Dy pikënisje të dobishme do të ishin **website i Luftës së Madhe** dhe **website i Shoqatës së Luftës së Madhe**. Shihni gjithashtu website, **Llogore në Web**, i cili përfshin harta, fotografi, tekst dhe fragmente nga *Relevance*, revista tremujore e Shoqatës së Luftës së Madhe. Mësuesit e historisë dhe nxënësit më të mëdhenj mund ta shohin të dobishme **Intervistat e Luftës së Madhe**. Ajo përfshin intervista me historianë kryesorë evropianë dhe amerikanë mbi aspekte të ndryshme të Luftës së Parë Botërore dhe perspektivat e ndryshme të vendeve luftuese. Universiteti Brigham Young ka një **Arkiv dokumentar të Luftës së I Botërore** online, i cili përfshin konventa, traktate, dokumente zyrtare, kujtime personale, arkiva imazhesh dhe një direktori biografike. YITM, një kompani botuese multimedia ka një website të quajtur Arkivi i Luftës I Botërore, i cili përfshin ilustrime të fushave të betejave, shembuj letrash dërguar shtëpisë, propagandë dhe rrëfime të dëshmitarëve okularë.

Web i Luftës së Madhe: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

Shoqata e Luftës së Madhe: <http://www.wrlldwar1.com/tgws>

Llogore në Web: <http://www.wrlldwar1.com>

Intervista të Luftës së Madhe: <http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

Arkiv Dokumentar i LB I: <http://www/lib-byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

Arkiv i Luftës I Botërore: <http://www.yitm/ww1/index.html>

Ka një numër website mbi Luftën e Dytë Botërore, të cilat ia vlen gjithashtu të eksplorojnë. Ka një **Linjë kohore të WW II**, e cila është e dobishme për t'u dhënë nxënësve një vështrim të përgjithshëm të luftës dhe ajo përfshin gjithashtu një larmi dokumentesh dhe lidhjesh të dobishme me site të tjera. **Harta të WW II** mund të gjendet në një site kartografik të ndërtuar nga Universiteti Shtetëror i Indianës. **Projekti Avalon** në Universitetin Yale ka shumë dokumente burimi parësor siç ka Departamenti i Marrëdhënieve Ndërkombëtare i **Kolegjit Mount Holyoke** në Shtetet e Bashkuara. **Les archives de guerre** është një site veçanërisht i dobishëm, i mbajtur nga Institut National de l'Audiovisual, në qoftë se ju po kërkonit fotografi dhe video-klipe që kanë të bëjnë me

vitet 1940-44. Së fundi, mësuesit mund të arrijnë gjithashtu një numër fotografish interesante të luftës së dytë botërore te **Foto Galeria e WW 2**.

Linjë kohore e WW II: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

Harta WW II: [http://www.indstate.edu/gga/gga\\_cart/gecar127.htm](http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm)

Projekti Avalon: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les archives de guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu/>

WW 2 Photo Gallery: <http://www.visitor.info.com/gallery/military.htm>

Një website veçanërisht interesant, **Luftrat Botërore – Një krahasim**, që krahason të dy luftrat botërore nga pikëpamja e përvojave të ushtarëve dhe civilëve, më një paraqitje të veçantë të rolit ndryshues së grave në shoqëri dhe në ekonomi (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Ka shumë website mbi **Holokaustin** dhe jo të gjitha prej tyre kanë një funksion të veçantë arsimor. Më poshtë gjendet një përzgjedhje e shkurtër e atyre që kanë disa materiale arsimore dhe/ose udhëzues të mësuesit.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Qendra burimore e mësuesit për Holokaustin: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Kibrari e Holokaustit: <http://remember.org>

Projekti Iearn i gjenocidit të Holokaustit: <http://www.igc.apc.org/iearn/projects/hgp.html>

Një pikë tjetër specialisti, për të cilën ka shumë website që ofrojnë një shumëllojshmëri perspektivash, është Lufta e Ftohtë. Një pikënisje veçanërisht e dobishme këtu është website i krijuar për serinë televizive të **CCN** mbi Luftën e Ftohtë. Ai përfshin skripte programesh, intervista, një përzgjedhje dokumentesh historike dhe disa video dhe audio klipe. Ka gjithashtu një udhëzues shoqëruar klase të mbajtur nga **Të mësuarit Turner** (CNN). Një site tjetër i dobishëm është **Politika të Luftës së Ftohtë: 1941-95**, një website me dokumente dhe shënime skica të mbajtura nga departamenti i historisë të Universitetit të San Diegos. Mësuesit e historisë që kërkojnë të zgjerojnë dijen e tyre mbi këtë pikë mund ta shihnin të dobishme të shfletonin në website e ngritur nga **Projekti Ndërkombëtar i Historisë për Luftën e Ftohtë (CWIHP)** në Qendrën Ndërkombëtare për të Mësuarit Woodrow Wilson në Uashington, DC.

Seria televizive CNN: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Të mësuarit Turner: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

CWIHP: <http://cwihp.si.edu/default.htm>

Ka disa website të mira mbi historinë e grave. Një pikënisje e mirë është **Libri Burimor i Historisë së Grave i Internetit. Edukimori Spartakus** ka gjithashtu një website mbi emancipimin e grave, por ai merret kryesisht me historinë e grave britanike.

Libri burimor IWH: <http://www.fordham.edu/halsall/woman/womensbook.html>

Edukimori Spartakus: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Për website mbi zhvillimet e pas luftës në Evropën Perëndimore shihni **Arkivat Historike të Komuniteteve Evropiane** dhe mbi çështje më të gjera site-n **Historia e Integritit Evropian**, i cili mbahet nga Universiteti i Leidenit. Ky ka një gamë të mirë dokumentesh burimi parësor mbi Planin Marshall, Naton, Traktatin e Romës, Bashkimin Evropian dhe Këshillin e Evropës. Për një perspektivë interesante mbi zhvillimet që nga shkatërrimi i Murit të Berlinit shihni **Evropa në Lëvizje**, një site ndërveprues në lidhje me një ekspozitë të organizuar në Paris dhe Berlin nga sVo Art. Shënimet historike dhe fotografitë dhe grafikët shoqëruesë janë hartuar nga dy specialistë të studimeve bashkëkohore evropiane, një nga Franca dhe një nga Gjermania.

Arkiva historike të EC: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

Histori e Integritit Evropian: <http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>

Evropa në Lëvizje: <http://berlin1989.com>

*Disa website televizive të dobishme*

BBC online ka një website arsimor kushtuar historisë botërore moderne, i cili është i lidhur me informacionin e tij arsimor. Kanali i Historisë ka disa website, secili prej të cilëve ka një mekanizëm kërkimi për t'ju ndihmuar të gjeni shënime komentari, të cilat shoqërojnë programe televizive të veçanta mbi shekullin e 20të.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

Kanali i Historisë MB: <http://www.historychannel.com>

### **Disa probleme të mundshme në përdorimin e Internetit në orën e historisë**

Shumica e asaj që ndodhet në Internet nuk është e lidhur në mënyrë të veçantë me programin mësimor në mënyrën në të cilën shumica e materialeve të tjera mësimdhënëse priren ta bëjnë. Ka disa përjashtime (të cilave iu bë referim më parë), por në përgjithësi historia në Internet përfshin ato fragmente ose mbetje të së kaluarës që iu dukën përkatëse ose interesante hartuesve të website të veçanta kur ata po i ndërtonin. Nganjëherë vendimet rreth asaj se çfarë të përfshihen dhe çfarë të përjashtohen nga një website duket të jenë shumë idiosinkratik.

Ndoshta problemi ose kufizimi madhor kur përdoret Interneti për qëllime mësimdhënëse është koha. Së pari, mësuesit kanë nevojë të familjarizohen me mjetet e kërkimit; koha për të shfletuar për site të mundshme dhe pastaj për t'i vlerësuar ato; koha për të shkarkuar informacionin dhe materialin përkatës; dhe koha për ta përgatitur këtë informacion në mënyrë që ai të përdoret në klasë. Shkalla në të cilën ata i shfrytëzojnë teknologjitë e reja mund të varet fare mirë nga ajo se sa kohë jepet në orarin e shkollës për historinë dhe se sa i ngjeshur është plani mësimor i historisë.

Nxënësit mund të jenë fare mirë më të familjarizuar me Internetin dhe postën elektronike se sa shumë prej mësuesve, por ata mund të mos jenë të mësuar që ta përdorin atë për kërkim historik sistematik. Përsëri, siç u shënuar tashmë, ata kanë nevojë për kohë që të fitojnë dhe të përdorin një strategji kërkimi të efektshme dhe të zhvillojnë mjeshtëritë e

nevojshme kërkuese. Ka një fushë të mundshme për shumë të mësuar të pavarur dhe punë me projekt dhe që nxënësit të bëjnë punë shtesë mbi çështje me interes të veçantë për ta, por përsëri shumë varet nga struktura e programit mësimor dhe plani mësimor i historisë brenda tij. Megjithatë, i njëjta e njëjta vërejtje mund të bëhej rreth mësimdhënies dhe të mësuarit e historisë në klasë ku nuk janë të disponueshëm kompjutera.

Të kërkuarit për material të dobishëm në Internet është vetëm po aq i efektshëm sa sistemet e indeksimit të shfrytëzuar nga mekanizmat e kërkimit të cilat ju përdorni. Asnjë prej mekanizmave të kërkimit nuk ka një indeks që mbulon tërë Internetin dhe secili mekanizëm kërkimi përdor teknika të ndryshme kërkimi dhe metoda të ndryshme të ndërtimit të një indeksi. Disa vetëm indeksojnë titujt e home faqeve të website, disa indeksojnë nëntitujt, titujt dytësorë dhe lidhjet hipertekst, dhe disa indeksojnë përmbajtjen e dokumenteve të tëra. **Yahoo** dhe **Alta Vista** janë ndoshta të dy mekanizmat e kërkimit të përdorura më zakonisht. Duke folur ngushtë, Yahoo është një vegël e bazuar në lëndën, ndërsa Alta Vista ju bën të mundur që të përdorni kërkime me fjalë kyçe. Sipas revistës *Shkencëtari i Ri*, Alta Vista nuk është vetëm një prej udhëheqëseve në teknologjinë e indeksimit, por ajo është edhe më e shpejta. Ajo është duke e mbikëqyrur vazhdimisht Internetin, duke skanuar njëmijë site njëherazi dhe çdo fjalë në secilën faqe indeksohet. Megjithatë, sa më e madhe të jetë baza e të dhënave për t'u kërkuar, aq më i madh është numri i gjetjeve dhe aq më shumë informacion jo përkatës ju duhet të shohisni.

Teknologjia e indeksimit është duke u zhvilluar vazhdimisht. Një numër mekanizmash kërkimi tani shfrytëzojnë operatorët buleanë, të cilët i bëjnë të mundur kërkuesit të specifikojnë disa fjalë ndërsa injorojnë të tjerat dhe të kërkojnë kombinacione fjalësh kyçe dhe kjo e ka rritur efektshmërinë e kërkimeve në Net. Mekanizmi i kërkimit **Excite** përdor atë që quhet **nxjerrje inteligjente konceptesh** e cila kërkon për marrëdhënie midis fjalëve dhe koncepteve. Megjithatë, në kohën e tanishme nuk ka zëvendësues për të menduarit shumë para kërkimit online përse i përket asaj se si ai mund të jetë sa më i saktë që të jetë e mundur. Siç e ka shprehur një udhëzues i kohëve të fundit për bërjen e kërkimit në Internet, "...ndërsa shkarja (kërcimi nga një site te një tjetër) është mjaft fin ashtu si një diversion në një pasdite të diele me shi, ai ka pak vlerë për... kërkim. Juve do t'ju duhet të mësoni më tepër se si të gërmoni në Net se sa të shkisni në të."

### **Fjalor termash**

**Shkarkim:** kjo ndodh kur një skedar transferohet nga një website në Internet te kompjuteri personal i individit për përdorim të mëtejshëm.

**E-mail:** postë elektronike e dërguar nëpërmjet Internetit duke përdorur një furnizues shërbimi Interneti (ISP).

**FAQ:** kjo shfaqet shpesh në website dhe site-t e ndërtuara nga grupet e lajmeve. Qëllimi kryesor i një FAQ-i është që të sigurojë përgjigje ndaj **pyetjeve të bëra shpesh**. Kjo është kryesisht në dobi të përdoruesve të rinj të një site.

**FTP:** kjo qëndron për **protokoll transferimi skedarësh**, e cila ju bën të mundur të ngarkoni dhe të shkarkoni skedarë nga një kompjuter në një tjetër ose nga Net-i në kompjuterin tuaj. Shumica e shfletuesve të website, të tilla si Netscape dhe Internet Explorer, ju bëjnë të mundur që ta bëni këtë madje pa e kuptuar se ju po shkarkoni nga një site i FTP. Megjithatë, disa paketa të dedikuara FTP janë më të shpejta në ngarkimin e skedarëve se sa në përdorimin e një shfletuesi website dhe për këtë arsye kanë kuptim në qoftë se keni nevojë të transferoni shumë skedarë në një bazë të rregullt.

**GIF:** kjo qëndron për **format ndërkëmbimi grafik** dhe është një prej formateve të përdorura më zakonisht për vënien e grafikave dhe imazheve të tjera në website. Shihni gjithashtu JPEG për fotografitë.

**Faqe personale:** faqja personale mund të jetë faqja e parë që paraqet shfletuesi juaj kur ai nis punën ose mund të jetë faqja e parë e një website.

**Gjuhë shenjuese hiperteksti (HTML):** ky është kodi kompjuterik i përdorur për të krijuar faqe website. Kjo është arsyeja përse shumica e dokumenteve në website kanë prapashtesën **.html** ose **.htm**.

**Hipertekst:** një mjet formatimi të tekstit kompjuterik në mënyrë që dokumentet të lidhen me njëri-tjetrin. Hiperlidhjet në një dokument zakonisht theksohen me blu dhe nënvizohen. Një klikim i vetëm i kursorit mbi hiperlidhjen do të arrijë dokumentin të cilit ai i referohet.

**Sigurues shërbimi Interneti (ISP):** një kompani në të cilën abonoheni me qëllim që të fitoni arritje në Internet.

**Bisedë me stafetë në Internet (IRC):** një mjet me të cilin njerëzit mund të komunikojnë me njëri-tjetrin në kohë reale në Internet. Ai është një version në Internet i një bisede telefonike dhe përdoret përsëri kryesisht për biseda jozyrtare. Megjithatë, ai paraqet mundësi arsimore për të mësuarit në largësi dhe gjithashtu për projekte që përfshijnë dy ose më shumë shkolla përderisa të gjitha ato mund ta përdorin Internetin për të komunikuar me njëra-tjetrën në të njëjtën kohë. Në qoftë se komunikimi në kohë reale nuk është i nevojshëm, atëherë e-mail i zakonshëm shërben po aq mirë.

**Java:** gjuhët e programimit të cilat mund të përdoren për të krijuar efekte multimedia ndërvepruese në Web.

**JPEG:** kjo qëndron për grup të përbashkët ekspertësh fotografues dhe është një mënyrë e formatimit dhe e kompresimit të fotografive në mënyrë që ato të afishohen në Web.

**Lidhje:** një lidhje midis një dokumenti website dhe një tjetri ose një website dhe një tjetri.

**Grupe lajmesh:** forume online ku njerëzit mund të diskutojnë tema për të cilat ata kanë një interes të përbashkët.

**Shfletim offline:** një mënyrë shkarkimi faqesh website në mënyrë që ato të lexohen ndërsa janë offline. Qëllimi kryesor për bërjen e kësaj është që të zvogëlohen kostot e përdorimit të Internetit. Por ai mund të jetë gjithashtu një mënyrë e dobishme nëpërmjet të cilës mësuesi i historisë sigurohet se materiali i arritur nga nxënësit është i përshtatshëm, përkatës, autentik dhe i besueshëm.

**Mekanizëm kërkimi:** një program që u bën të mundur përdoruesve të Internetit të kërkojnë faqe në Web të cilat përmbajnë fjalë kyçe të veçanta.

**SMTP:** kjo qëndron për **protokoll të thjeshtë transferimi poste**. Gjuha e ndarë kompjuterike që përdoret për të dërguar një mesazh e-mail nga një kompjuter tek një tjetër.

**Shkarje:** procesi i arritjes së një game website duke kërkuar diçka me interes.

**Ngarkim:** e kundërta e shkarkimit. Ajo i referohet transferimit të skedarëve nga kompjuteri juaj tek një kompjuter tjetër në një vendndodhje të ndryshme.

**Vendpërcaktuesi universal i burimeve (URL):** një adresë dhënë furnizuesit për një tip të veçantë website-i, qoftë ajo një kompani, universitet, departament qeveritar, organizatë vullnetare, etj. (për shembull **.org**, **.com**, **.ac**, **.edu**).

**Faqe Web:** një dokument, zakonisht i formatuar në HTML, i cili përmban tekst dhe nganjëherë fotografi, ilustrime, animime, zë dhe/ose video.

**Website:** një grumbull faqesh të vëna në Internet nga një individ, institucion ose kompani.

## Kapitulli 13

# MËNYRA MËSIMDHËNIEJE DHE TË TË MËSUARI

---

Mund të duket pak e çuditshme që të kemi një kapitull të veçantë me titull “Mënyra mësimdhënieje dhe të të mësuarit” në një kohë kur pjesë të tëra të këtij manuali merren me eksplorimin e një larmie mënyrash të trajtimit të mësimdhënies dhe të të mësuarit në orën e historisë, të tilla si:

- mësimdhënia e bazuar në dëshmi;
- të mësuarit e bazuar në kërkim;
- mësimdhënia për multi-perspektivitet;
- mësimdhënia e çështjeve të diskutueshme dhe delikate;
- të ndihmuarit e nxënësve të historisë për të përdorur në mënyrë të efektshme burimet bashkëkohore, të tilla si Interneti dhe televizioni.

Megjithatë, dy pyetje kryesore kanë përforcuar shumë prej diskutimit në këtë libër: në çfarë mënyrash mund ta trajtonin mësuesit dhe nxënësit historinë e Evropës së shekullit të 20-të, dhe pse? dhe çfarë mbetjeje të njohurive dhe të të kuptuarit historik do të dëshironim që nxënësit tanë të mbanin mend kur ata ta kenë plotësuar arsimimin e tyre formal?

Përgjigjet e orvatura ndaj të dyja pyetjeve kanë çuar në një vëmendje mbi zhvillimin e një vështrimi të përgjithshëm të shekullit, i cili është krahasues, pjesërisht kronologjik dhe pjesërisht tematik: një ndjenjë e tendencave kryesore dhe e skemave të përsëritura, një interes dhe një të kuptuar i asaj se si ngjarjet dhe zhvillimet bashkëkohore i kanë rrënjët e tyre në të kaluarën, njëfarë të kuptuarit të forcave që i kanë dhënë trajtën shekullit, një kornizë konceptuale dhe disa mjeshhtëri analitike dhe interpretuese të transferueshme dhe mënyra të të menduarit, të cilat do t’i ndihmojnë ata ta zhvillojnë këtë vështrim të përgjithshëm dhe do të jenë të dobishëm për ta në të përpjekurit për ta kuptuar botën që ata do të përjetojnë në shekullin e 21-të.

Në Evropën Perëndimore dhe Veriore, shumë mësues të historisë dhe ata që janë përgjegjës për trajnimin e brezit të ardhshëm të mësuesve të historisë do të jenë të familjarizuar me çështjet që e kanë ushqyer debatin midis atyre që janë në favor të ashtuquajturës “histori e re,” me theksin e saj mbi mjeshhtëritë dhe mënyrat e të menduarit, dhe atyre që janë më tradicionalistë, duke dashur që të mbajnë një theks të fortë në mësimdhënien e tyre mbi narrativin dhe rëndësinë e marrjes së njohurive faktike. Në të vërtetë, debati ka qenë i vazhdueshëm për kaq kohë tani, sa që historia “e re” është bërë mjaft “e moshës mesatare.” Në një shkallë të madhe, vlera e të ndihmuarit të nxënësve

për të fituar një kuadër analitik dhe për të zhvilluar aftësi të transferueshme është bërë gjerësisht e pranuar në disa vende dhe çështja tani është më tepër e asaj se si të vendoset një ekuilibër i përshtatshëm midis përmbajtjes së kursit dhe zhvillimit të aftësive.

Megjithatë, në pjesë të Evropës Jugore dhe tani, në veçanti, në shumë prej shteteve ish-komuniste të Evropës Qendrore dhe Lindore, nevoja për ta reformuar programin mësimor të historisë në shkolla dhe trajnimin e mësuesve ka çuar në debatin që po ringjallet dhe që kërkon një urgjencë të re. Në shumë raste, kjo çoi në fillimin e viteve 1990 në zhvillimin e programeve mësimore të reja, të reformuara, të historisë, shpesh të zhvilluara nga akademikë, të cilët nuk e kishin përvojën e mësimdhënies së historisë nxënësve të moshës shkollorë, të cilat ishin të pasura në përmbajtje, por jepnin pak tregues rreth reformash pedagogjike. Supozimi ishte se njohuritë e kërkuara do të transmetoheshin në mënyrë didaktike nga mësuesi, dhe nëpërmjet brezit të ri të teksteve mësimore të shkruara gjithashtu nga akademikë.

Në të njëjtën kohë, në shumicën e këtyre vendeve po shfaqej një pararojë mësuesish të historisë dhe trajnuesish të mësuesve, të cilët ishin të interesuar për mënyra të reja të mësimdhënies së historisë dhe që dëshironin të shihnin një theks më të madh mbi zhvillimin e mjeshtrive dhe të mënyrave të të menduarit. Më 1995, Këshilli i Evropës nisi një seri seminaresh dhe konferencash kombëtare, rajonale dhe të shumëanshme në vendet e Bashkësisë së Shteteve të Pavarura, të synuara për të siguruar mundësira që administratorët, planifikuesit e programeve mësimore, trajnuesit e mësuesve dhe mësuesit e historisë të takoheshin me këshilltarë nga vende të tjera me qëllim që të diskutonin reformat e planifikuara dhe të shihnin mënyra të vënies në jetë të ndryshimeve me spektër të gjerë të programeve mësimore.

Në pothuajse secilën prej serive të mëpasme të seminareve, mësuesit dhe trajnuesit e mësuesve pjesëmarrës shprehën shqetësim mbi programet mësimore dhe tekstet e historisë të cilat, nga pikëpamja e tyre, ishin të mbingarkuara me përmbajtje duke lënë pak hapësirë që ata të zhvillonin aftësitë analitike dhe interpretuese të nxënësve ose që të adoptonin një perspektivë kohe më të gjatë ose që të fusnin një perspektivë krahasuese në mësimdhënien e tyre.<sup>35</sup> Ata e pranuan se një ndryshim i mënyrës përgjatë këtyre linjave do të kërkonte kohë dhe do të kërkonte ndryshime madhore në trajnimin fillestar dhe në vazhdim të mësuesve, gjë që do të kishte implikime me ndikim të madh për atë se si mësuesit do ta interpretonin rolin e tyre në klasën e historisë, si do ta vlerësonin dhe do të reflektonin mbi praktikën e tyre në klasë dhe si do ta masnin atë që nxënësit e tyre po mësonin.

Unë dua ta përfundoj pjesën e dytë të këtij manuali duke eksploruar disa prej këtyre implikimeve më hollësisht. Ka, natyrisht, një kufi për shkallën në të cilën njeriu mund ta bëjë këtë kur shikon mësimdhënien e historisë dhe trajnimin e mësuesve të historisë nëpër tërë Evropën. Sigurimi i trajnimit të mësuesve ndryshon shumë si në formë ashtu edhe në përmbajtje. Për trajnimin në vazhdim gjëndet modeli anglo-sakson i trajnimit të

---

<sup>35</sup> Shihni Robert Stradling, *The secretary General's New initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Botim i Këshillit të Evropës, Strasbourg, 1999.



mësuesve pasuniversitarë për të diplomuarit në histori, ku vëmendja është në rradhë të parë mbi pedagogjinë e mësimdhënies së historisë. Ndërsa për trajnimin fillestar është një mënyrë ku theksi është pothuajse tërësisht mbi trajnimin akademik në disiplinën dhe ku një fokus mbi pedagogjinë priret të jetë më tepër i përgjithshëm se sa i veçantë për lëndën. Atje ku ka pasur një zhvendosje të rëndësishme të kohëve të fundit në ekuilibrin midis trajnimit akademik dhe atij pedagogjik si në trajnimin fillestar ashtu edhe në atë në vazhdim, treguesit kanë qenë se një grup i konsiderueshëm i tutorëve dhe mentorëve e kanë gjetur të vështirë për të ndryshuar praktikën e mirë-vendosura dhe, në fakt, për të ndryshuar prirjet e studentëve të tyre.

Megjithatë, pavarësisht nga këto variacione në praktikë, statet e ndryshme të zhvillimit dhe kontekstet e ndryshme brenda të cilëve po vihet në jetë ndryshimi, unë mendoj se përsëri është e mundur që të bëhen një ose dy vërejtje mbi rolin e mësuesit të historisë dhe proceseve të vlerësimit të nxënësve.

### **Roli i mësuesit të historisë**

Kam shpresë se në pjesën e dytë ka qenë e mundur të tregohet se mësuesit e historisë mund t'u sigurojnë nxënësve të moshës 14-18 vjeç mundësi për të mësuar se si të zbatojnë disa aftësi historike dhe mënyra të menduarit duke ndërmarrë individualisht ose kolektivisht, një larmi të gjerë ushtrimesh analitike dhe interpretuese, të cilat i ekspozojnë ata ndaj llojesh të ndryshme materiali dhe dëshmie burimore. Për këtë arsye, shpesh supozohet se mësuesi ka nevojë të jetë një ndihmës në klasë, dikush i kualifikuar në strukturimin e hapësirave që nxënësit të mësojnë nëpërmjet bërjes, nëpërmjet hetimit, nëpërmjet përfshirjes aktivisht me materialin bruto të historisë dhe nëpërmjet diskutimit. Për shembull, Joaquim Prats i Cuevas ka shpallur se një mënyrë mësimdhënieje e historisë evropiane, e cila kërkon të kombinojë mësimdhënien e përmbytjes dhe aftësitë e lidhura me lëndën, është:

...e pazbatueshme atje ku procesi i të mësuarit përfshin pasivitet total të nxënësit dhe roli i nxënësit kufizohet në marrjen “thela” njohurish të vlerësuar, të përpunuara dhe të para-tretura. Mënyra e mësimdhënies që ne sugjerojmë – pa hedhur poshtë mundësinë e të tjerave një lloj të efektshme – është ajo e të mësuarit zbulues, që i përfshin nxënësit në përdorimin e burimeve të informacionit dhe në bërjen të mundur që nxënësit të grumbullojnë njohuritë e tyre vetjake të fakteve dhe koncepteve historike me ndihmën dhe udhëheqjen e mësuesit. Në përputhje me këtë mënyrë, ne e shikojmë nxënësin si aktorin kryesor në procesin e mësimin dhe jo si vetëm një marrës mësimi. Roli i mësuesit qëndron kryesisht në drejtimin, bashkërendimin dhe nisjen e procesit të të mësuarit.<sup>36</sup>

Filozofia pedagogjike e këtij manuali miraton përgjithësisht pozicionin e adoptuar nga Prats i Cuevas. Megjithatë, unë do të dëshiroja t'i shtoja kësaj katër paralajmërime.

---

<sup>36</sup> Joaquim Prats i Cuevas, “Selection of syllabus content in the learning of history” in *History and its interpretations*, bot. S. Jeleff, Botim i Këshillit të Evropës, 1997, f. 60.

Së pari, nxënësit që u mësuan më parë nëpërmjet një modeli pedagogjik më tradicional, ku në qendër është mësuesi, kanë nevojë për një periudhë përshtatjeje. Ata kanë nevojë për kohë dhe një proces të mësuarit të strukturuar, nëpërmjet të cilit ata mund të zhvillojnë aftësitë, qëndrimet dhe prirjet të cilat janë qendrore për modelin alternativ. Ky është veçanërisht rasti në rrethana ku ka pak mundësi për përforsim të të mësuarit për shkak se lëndët e tjera të tyre vazhdojnë të jepen nëpërmjet modelit tradicional. Në rrethana të tilla, ka nevojë të futen gradualisht mënyra mësimdhënëse të reja.

Së dyti, shkalla në të cilën një mësues mund të jetë risor do të varet gjithmonë në njëfarë mase nga konteksti në të cilin atij mësuesi i duhet të veprojë: orientimet e planit ose programit mësimor zyrtar, masa në të cilën ajo që njeriu jep mësim dhe si ai jep mësim kontrollohet nga kërkesat për vlerësime dhe ekzaminime të jashtme, përmasat dhe gama e aftësive të klasës, disponueshmëria e burimeve të përshtatshme. Një mënyrë e bazuar në kërkimin, për shembull, kërkon një depozitë materiale me burime të mira, duke përfshirë fragmente nga burime parësore dhe dytësore, material reference, arritje në fotokopjimin dhe teknologji të reja, si dhe një mjedis klase i projektuar për të lehtësuar kërkimet dhe projektet individuale dhe bashkëpunuese. Në disa shkolla në pjesë të Evropës Lindore, i vetmi burim tjetër veç mësuesit mund të jetë një rezervë e kufizuar tekstesh mësimore të vjetëruar, secili prej të cilëve duhet të ndahet nga dy ose tre nxënës. Madje edhe në këtë situatë, mësuesi i aftë dhe risor është në gjendje të zhvillojë materiale dhe veprimtari mësimore të cilat mund të mbështesin një mënyrë të bazuar në aftësi për mësimdhënien, por mësuesit e tillë janë duke vepruar nën vërshtirësi që shumica e mësuesve të historisë në Evropën Perëndimore do t'i konsideronin si të patolerueshme, në se jo të pamundura.

Së treti, personaliteti dhe aftësitë e cilësitë individuale të mësuesit nuk mund të lihen pa u konsideruar. Disa mësues të historisë kanë një dhunti për të treguar që e mban interesin e nxënësve të tyre dhe i motivon ata që të mësojnë më shumë. Disa mësues i kanë rafinuar teknikat e tyre pyetje-përgjigje dhe detyrat në fletë-punët e tyre për nxënësit deri në një shkallë të tillë sa që mënyra e tyre në thelb e fokusuar tek mësuesi përsëri siguron që nxënësit nuk adoptojnë një mënyrë pasive për të mësuarit e tyre. Në mënyrë të ngjashme, disa mësues mund të përqafojnë çdo risi pedagogjike pa i stimuluar nxënësit e tyre që të bëhen aktivë, kritikë dhe hetues. Nuk ka kopje për mësimdhënien e mirë, e cila, në qoftë se ndiqet me bindje, do të prodhojë gjithmonë rezultatet e duhura. Në fund të fundit, për shumicën e mësuesve çështja është se si të vihet më së miri një ekuilibër i efektshëm dhe i përshtatshëm midis të mësuarit të drejtuar nga mësuesi dhe atij të përqëndruar tek nxënësi.

Së katërti, deri në njëfarë, shkalle vendimet rreth mënyrave të mësimdhënies dhe të të mësuarit (dhe teknikat dhe strategjitë e vlerësimit) ka nevojë të pasqyrojnë qëllimet për të cilat ato duhet të shfrytëzohen. Kjo pikë përpunohet më tej si më poshtë.

### **Mësimdhënie me pjesmarrjen e gjithë klasës**

Disa përkrahës të mënyrës bazuar mbi aftësitë kërkimore, për historinë shkollore përcaktojnë barazojnë mësimdhënien me pjesmarrjen e gjithë klasës me mësimin ose

mësimdhënien “frontale” të historisë, të karakterizuar nga mësuesi që qëndron përballë klasës për të “transmetuar” njohuri nëpërmjet paraqitjes, të kombinuar me pyetje dhe përgjigje të synuara për të nxjerrë përgjigje të marra më parë, dhe me dhënien udhëzime lidhur me detyra të veçanta, të tilla si leximi ose punët në klasë. Si të gjithë stereotipet, ajo mund të ketë në fakt, njëfarë baze, por ajo është gjithashtu një karikaturë. Mësimdhënia me pjesmarrjen e gjithë klasës sigurisht përfshin paraqitjen nga mësuesi dhe të pyeturit midis nxënësve; por ajo përmban gjithashtu:

- diskutime për gjithë klasën;
- luajtje rolesh dhe stimulime;
- mjete ndihmëse audiovizuale dhe përdorimin e dokumentarëve televizivë në klasë;
- nxënësit duke punuar mbi të njëjtën detyrë ose veprimtari në sallën e kompjuterave ose qendrën multimedia të shkollës;
- një klasë të tërë nxënësish që çajnë rrugën e tyre nëpër të njëjtën pjesë të një teksti mësimor, një pakete burimore ose një fletë-pune;
- vizita në muzeume dhe vende me interes historik.

Pyetjet pedagogjike kyçe në lidhje me përdorimin e mësimdhënies me pjesmarrjen e gjithë klasës në mësimet e historisë kanë të bëjnë me atë se kur shfrytëzohet ajo dhe pse. Edhe kur mësuesit e historisë e organizojnë shumicën e mësimdhënies së tyre rreth veprimtarive në grupe dhe mundësi për të mësuarit e pavarur, ka përsëri pika kyçe ku në procesin e të mësuarit, mësimdhënia me pjesmarrjen e gjithë klasës në formën e paraqitjes pyetje-përgjigje dhe të udhëzimit mund të jetë e dobishme. Disa shembuj të këtyre diskutohen në këtë që vijon.

*Futja e çështjeve, temave ose periudhave të reja, apo shqyrtimi i punës që klasa sapo e ka plotësuar.* Megjithatë, kur fillohet një çështje, periudhë ose temë e re, mund të jetë gjithashtu e nevojshme që të prodhohet një lloj organizuesi mësimor, i cili përvijon atë që do të mbulohet; si do të strukturohet përmbajtja, si mund të lidhej ajo me të mësuarit e mëparshëm, rezultatet e synuara mësimore, pjesët përkatëse të tekstit mësimor dhe burime të tjera mësimdhënëse dhe madje disa pyetje kyçe të ngritura nga çështja ose tema.

*Vendosja e lidhjeve me të mësuarit e mëparshëm.* Nga shumë prej studimeve mbi të mësuarit është e qartë se mësimdhënia dhe të mësuarit e efektshëm lidhet dhe mbështetet mbi atë që nxënësit kanë mësuar tashmë. Lidhjet dhe marrëdhëniet duhen bërë të qarta.

*Bërja e krahasimeve.* Në Kapitullin 2 u theksua se mësuesit mund të kenë hapësira të kufizuara për futjen e dimensionit evropian ose krahasues në mësimdhënien e tyre të historisë, ose për shkak se plani mësimor i tyre mund të jetë tashmë i tejmbushur me përmbajtje, ose për shkak se mësuesi nuk është në gjendje të arrijë burime të mira

krahasuese mbi historinë evropiane të kohëve të fundit. Në rrethana të tilla, mësuesi (ose teksti mësimor ose një dokumentar televiziv) mund të jetë burimi kryesor i perspektivave krahasuese dhe të shumëfishta mbi një ngjarje ose zhvillim të veçantë. Atje ku mësuesi (ose teksti mësimor) është burimi kryesor historik, ka nevojë t'i kushtohet kujdes asaj se si të mbarten më së miri perspektivat krahasuese dhe se si të ndërtohen hapësira që nxënësit ta diskutojnë dhe ta analizojnë këtë informacion të ri duke e përfshirë atë në të menduarit e tyre vetjak.

*“Tregimi i një historie,”* ose sigurimi i një rrëfimi narrativ të ngjarjeve në vazhdimësi. Në qoftë se bëhet mirë, ajo sjell një vështrim të përgjithshëm të ngjarjeve, ndihmon që ta sjellë historinë në jetë, u bën thirrje nxënësve të të gjitha moshave dhe aftësive dhe nxit mjeshtëri të mira dëgjuese. Në qoftë se bëhet keq, ajo mund të jetë joproduktive. Narrativi i dhënë nga mësuesi, teksti mësimor ose i ftuari nuk është detyrimisht një alternativë për mënyrat e bazuara në kërkim. Ajo mund t'i plotësojë ato, veçanërisht në qoftë se mësuesi i inkurajon nxënësit të pyesin në se versioni i tij është i vetmi ose madje më pak i njëanëshm.

*Stimulimi i imagjinatës historike.* Kjo është e lidhur qartë me narrativin por mbështetet më shumë mbi aftësinë e mësuesit për të rikrijuar drejtpërdrejt ndjenjën kohore, të mënyrës me të cilën njerëzit po mendonin dhe çfarë i dha karakterin perceptimeve të tyre të ngjarjeve, ose për të përdorur burime të tjera për ta bërë këtë me efektshmëri.

*Sigurimi i një mënyre model.* Është krejt e zakonshme që mësuesit e lëndëve të tjera ta bëjnë këtë. Mësuesit e shkencave demonstrojnë eksperimente dhe, duke bërë këtë, demonstrojnë gjithashtu metoda dhe të menduar shkencor. Mësuesit e matematikës bëjnë të njëjtën gjë kur përdorin një formulë algjebrike për të zgjidhur një problem. Mësuesit e gjuhëve moderne jo vetëm japin mësim gramatikën dhe fjalorin, ata modelojnë gjithashtu theksin. Kjo mënyrë “modelimi” mund të jetë shumë më pak e zakonshme midis mësuesve të historisë. E megjithatë, ajo mund të jetë shumë e dobishme jo vetëm për të demonstruar se si të planifikohet një hetim historik ose se si të niset interpretimi i një dokumenti ose një fotografie, por edhe për t'i përdorur këto mundësira për t'i bërë proceset e të menduarit të vetë mësuesit të qarta për nxënësit. Në fund të fundit, në një shkallë të madhe historia si disiplinë përfshin zbatimin e disa mënyrave të të menduarit dhe të hetimit ndaj dukurive historike të veçanta.

*Diskutimi me pjesmarrjen e gjithë klasës.* Kërkimi në klasë ka treguar se mësuesit që mbështeten shumë në mësimdhënien me pjesmarrjen e gjithë klasës shpesh shpenzojnë po aq kohë duke e ndihmuar diskutimin sa ç'bëjnë në të folurit e nxënësve të tyre, duke u dhënë udhëzime ose duke bërë pyetje të mbyllura për të vlerësuar në se nxënësit janë duke dëgjuar ose mund të kujtojnë atë që u tha në mësimin e mëparshëm. E bërë mirë, ajo mund t'i stimulojë nxënësit në bërjen e lidhjeve, eksplorimin e ideve, ndarjen e njohurive dhe adresimin problemeve dhe enigmave historike.

Natyrisht, të gjitha metodat dhe strategjitë mësimdhënëse kanë kufizimet e tyre dhe një mënyrë pasqyruese, vetëvlerësuese, është një element i rëndësishëm i një praktike të mirë. Mësuesit që mbështeten fort në mësimin dhe paraqitjen kanë nevojë ta monitorojnë

ndikimin e saj mbi të mësuarit dhe të vlerësojnë përshtatshmërinë e saj për qëllime të veçanta mësimdhënieje dhe të mësuarit. A po i ofron nxënësve paraqitja diçka që ata nuk mund ta fitojnë nga leximi i një teksti mësimor? A po lexohet teksti mësimor vetëm për të fituar informacionin ose të kuptuarit e nevojshëm apo mësojnë gjithashtu nxënësit se si ta lexojnë atë në mënyrë kritike? Në qoftë se po shfrytëzohet diskutimi me pjesëmarrjen e gjithë klasës, atëherë a janë nxënësit të përfshirë në të apo do të kishte nivele më të larta pjesëmarrjeje në qoftë se grupet e diskutimit do të ishin më të vogla? Ndoshta shqetësimi kryesor, megjithatë, është se mësimdhënia me pjesëmarrjen e gjithë klasës, veçanërisht në qoftë se ajo mbështetet fort mbi mësimdhënien frontale, nuk është një mënyrë shumë e efektshme e zhvillimit të të menduarit të nivelit më të lartë, të llojit i cili është qendror për zhvillimin e të kuptuarit historik.

Duke folur në përgjithësi, studimet mbi përdorimin e paraqitjes dhe të leximit të drejtuar me pjesëmarrjen e gjithë klasës sugjeron se kohëzgjatja mesatare e vëmendjes së nxënësit të shkollës së mesme fillon të bjerë në mënyrë të dukshme pas rreth dhjetë deri pesëmbëdhjetë minutash. Kjo do të sugjeronte se një ndryshim i veprimtarisë (madje edhe një i përkohshëm) është i dobishëm pas rreth pesëmbëdhjetë minutash për të përtërirë të mësuarit aktiv. Gjithashtu, periudhat e shkurtra të konsolidimit pas mësimdhënies “frontale” mund të rrisin kujtesën. Ndoshta teknika më e zakonshme këtu është fleta e punës, ku nxënësit, vetëm ose në grupe, u përgjigjen pyetjeve mbi përmbajtjen e asaj që ata sapo kanë qenë duke lexuar ose dëgjuar. Një strategji alternative, e cila mund t’i ndihmojë ata që të mendojnë rreth përmbajtjes dhe jo vetëm ta mësojnë mekanikisht atë, do të ishte që t’i bënte nxënësit, që punojnë në dyshe ose grupe të vogla, të krijojnë bashkësinë e tyre të pyetjeve mbi përmbajtjen, e pyetjeve për qartësim, të pyetjeve që do të ndihmonin të identifikoheshin ndonjë informacion i mëtejshëm që nevojitet në lidhje me atë çështje, dhe madje të pyetjeve për të vënë në provë të kuptuarit prej grupeve të tjera të asaj që ata kanë lexuar ose dëgjuar.

### **Të mësuarit individual**

Theksi nëpër tërë pjesën e dytë të këtij manuali ka qenë mbi vlerën mësimore të shfrytëzimit të veprimtarive mësimdhënëse dhe mësimore që i bëjnë të mundur nxënësve që:

- të identifikojnë dhe të vlerësojnë burimet parësore dhe dytësore të dëshmisë dhe të informacionit duke përfshirë dokumentet, rrëfimet e dëshmitarëve okularë, burimet vizuale dhe statistikën;
- të planifikojnë dhe të kryejnë hetime dhe kërkime historike dhe të formulojnë pyetjet e duhura mbi to;
- të analizojnë dhe të interpretojnë dëshminë;
- të kontekstualizojnë atë që ata kanë mësuar duke e lidhur atë me njohuritë e tyre të mëparshme dhe duke e krahasuar atë me informacionin e fituar nga burime të tjera;

- të sigurojnë një sintezë të asaj që ata kanë mësuar, dhe duke e paraqitur atë në një format të përshtatshëm.

Në thelb, këto janë aftësitë studimore të disiplinës së historisë. Ato janë aftësi të transferueshme. Ato mësohen nëpërmjet bërjes dhe nëpërmjet pasjes mundësi për t'i praktikuar ato në lloje të ndryshme pikash, çështjesh dhe problemesh.

Ndërsa është e mundur, siç u sugjerua më parë, që mësuesit e historisë t'i "modelojnë" këto aftësi – dhe kjo mund të jetë thelbësore kur nxënësve po u paraqiten metoda të reja, të tilla si analizimi i fotografive historike ose interpretimi i dëshmisë nga ditari i dikujt, ose planifikimi i një projekti që përfshin koleksionin e dëshmisë gojore – është gjithashtu e rëndësishme në mënyrë kritike që nxënësit të kenë atëherë mundësira që t'i zhvillojnë dhe t'i zbatojnë këto mjeshtëri dhe mënyra të menduari nëpërmjet punës së pavarur, edhe në qoftë se të gjithë janë duke punuar në të njëjtën kohë mbi të njëjtën çështje, detyrë ose bashkësi veprimtarish të strukturuar.

Ka një arsye tjetër, përse mësuesit e historisë kanë nevojë të mendojnë rreth sigurimit të mundësive për të mësuarit e pavarur. Shumica e mësuesve ndoshta do ta pranonin se nxënësit e tyre priren të lexojnë në mënyra të ndryshme: disa dëshirojnë të punojnë individualisht, disa dëshirojnë të punojnë në bashkëpunim, disa pëlqejnë veprimtari mësimore të organizuara, të tjerë parapëlqejnë t'u jepet një vazhdimësi e strukturuar detyrash. Ata kanë stile të preferuara të ndryshme të të mësuarit dhe ndërsa është e rëndësishme që ata të inkurajohen të përdorin metodat më të efektshme për detyra të veçanta, është gjithashtu e dobishme të provohen dhe të përshtaten këto stile të ndryshme po ashtu.

Sigurimi i hapësirave të strukturuar për të mësuarit e pavarur jo vetëm u bën të mundur nxënësve të përdorin stilet e tyre të preferuara të të mësuarit, por i siguron gjithashtu mësuesit më shumë mundësi për nxitjen e të mësuarit individual nëpërmjet të folurit individëve rreth punës së tyre, duke u vënë atyre objektiva individuale dhe duke i diagnostikuar dhe duke iu përgjigjur vështirësive që ata janë duke pasur në të kuptuarit e ndonjë aspekti të një veprimtarie të veçantë mësimore.

Ai siguron gjithashtu mundësi për punë të mëtejshme me nxënësit më të aftë ose ata që shfaqin një interes të veçantë për historinë dhe që mund të dëshirojnë të vazhdojnë ta studiojnë atë pas plotësimit të shkollimit formal.

Një prej vështirësive kryesore për trajnuesit gjatë trajnimit fillestar dhe atij në vazhdim të mësuesve, të cilët janë duke u përpjekur që të rivendosin ekuilibrin në mësimdhënien në klasë midis transmetimit të njohurive dhe zhvillimit të aftësive, është që t'i bindin mësuesit studentë se dallimi gjatë këtyre linjave është një pjesë përbërëse e procesit të mësimdhënies dhe jo diçka që del në rrugën e mësimdhënies "reale."

Megjithatë, të mësuarit e pavarur, aktiv, i bazuar në hetimin, ka nevojë të pajiset me burime. Nxënësit kanë nevojë të jenë të aftë për të arritur fragmente nga burime parësore dhe dytësore dhe këto fragmente kanë nevojë të vlerësohen për përshtatshmëri ndaj detyrës në dorë dhe ndaj nivelit të moshës dhe të aftësisë së nxënësve. Kjo mund të ketë

implikime për planin ose projektin e klasës; ajo me siguri do të kërkojë arritje në mjetet fotokopjuese dhe ndoshta në pajisjet e tjera të specialistit, të tilla si një kompjuter me arritje në Internet.

Ka gjithashtu tendencë të ndodhë rasti që mësimdhënia e historisë, e cila kërkon një sasi të konsiderueshme të mësuarit të pavarur të këtij lloji, të ketë shpenzim të kohës. Nxënësit kanë një mundësi që të studiojnë çështje dhe tema në thellësi, por mësuesit shpesh konstatojnë se horizonti për këtë mënyrë është i kufizuar kur atyre u kërkohet që të japin mësim një plan mësimor të pasur me përmbajtje të tejmbushur.

## **Puna në grup**

Me punë në grup unë kuptoj këtu organizimin e veprimtarive në klasë, nëpërmjet të cilave nxënësit mund ta mbështesin, sfidojnë dhe shtrijnë të mësuarit e tyre së bashku. Theksi vihet mbi bashkëpunimin dhe bashkëveprimin. Ajo mund t'i përfshijë ata në planifikimin dhe kryerjen e një studimi të veçantë ose në diskutimin e një pyetjeje ose enigme historike, duke hedhur ide në lidhje me shkakun dhe pasojat e një ngjarjeje ose zhvillimi të veçantë, ose duke planifikuar dhe realizuar një interpretim me role ose imitim.

Grupet e vogla mund të jenë të gjitha duke punuar mbi të njëjtat detyra, në të cilat ka nevojë të sigurohen mundësira rasti që secili grup t'i raportojë klasës si e tërë dhe për të krahasuar ose vënë në kontrast përfundimet e tyre. Në mënyrë alternative, veçanërisht, për shembull, me studimet në shkallë të gjerë, mund të jetë më mirë që të bëhet çdo grup të punojë mbi një bashkësi të ndryshme detyrash, të cilat më në fund do ta plotësojnë njëra-tjetrën. Kjo e pajis çdo grup me një mundësi për eksplorimin e një aspekti të një çështjeje ose teme të veçantë më në thellësi (për shembull, një grup duke analizuar propagandën e kohës së luftës, një grup tjetër duke interpretuar dëshmi të jetës nën pushtimin e huaj, një grup tjetër duke shikuar ndikimin e teknologjisë mbi luftën, e kështu më tutje). Këtu është jetike që të sigurohemi, se në fund të kësaj veprimtarie të gjithë nxënësit janë të aftë përsëri që të zhvillojnë një vështrim të përgjithshëm të çështjes ose temës.

Ashtu si të mësuarit e pavarur, vlera kryesore e kësaj lloji pune në grup është që nxënësit janë më tepër të përfshirë aktivisht në të mësuarit e tyre se sa marrës pasivë njohurish të fituara më parë. Duke u dhënë detyra të përbashkëta nxënësve u duhet t'i përdorin njohuritë dhe jo vetëm t'i përvetësojnë ato; atyre u duhet t'i zbatojnë aftësitë dhe u duhet të marrin parasysh perspektivat e nxënësve të tjerë, ndërsa idetë e secilit individ "shpërthejnë" në grup, ata diskutojnë në mënyrën e tyre dhe nxjerrin përfundime.

Carmel Gallagher<sup>37</sup> e ka përshkruar rolin e mësuesit si ndihmës të punës së efektshme në grup në klasën e historisë si më poshtë dhe u rekomandon mësuesve të sjellin ndërmend se:

---

<sup>37</sup> Carmel Gallagher "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance", Dok. CC-ED/HIST (96), I Këshilli i Evropës.

- detyrat e vëna dhe struktura organizative e grupeve duhet të marrin parasysh sasinë maksimale të ndërveprimit;
- mund të nevojiten materiale të përshtatshme stimulimi, të ngritura në nivelin e duhur duke përfshirë atje ku është e mundur, artifakte, dëshmi vizuale dhe dokumente të shkruara;
- duhet dhënë drejtim i qartë, në gjuhën e përshtatshme, për t'u bërë të mundur nxënësve që të marrin pjesë në mënyrë të efektshme;
- duhet të jenë në dispozicion veprimtari plotësuese për çdo grup që e plotëson detyrën e tij herët.

Megjithatë, puna në grup e këtij lloji vuan nga të njëjtat kufizime të mundshme po aq sa puna e pavarur. Ajo është kohë e shpenzuar, pjesëtarët e ndryshëm të secilit grup mund të mos jenë detyrimisht duke mësuar me të njëjtën shpejtësi dhe nxënësit kanë nevojë të mësojnë se si të punojnë në bashkëpunim, në qoftë se kjo mënyrë duhet të rezultojë e efektshme.

### **Përmbledhje**

Marrëdhënia midis asaj që nxënësit mësojnë dhe strategjive që shfrytëzon mësuesi i historisë për organizimin dhe menaxhimin e klasës nuk është një drejtvizore e thjeshtë. Do të ishte absurde të supozohej se, vetëm për shkak se një mësues ndodh të mbështetet në paraqitjen në një çështje të dhënë të një mësimi, që për këtë arsye nxënësit në mënyrë të pashmagshme “mbyllen” në modusin e të qenit nxënës pasivë. Nëse ata janë ose jo pasivë, kjo do të varet pjesërisht nga natyra e paraqitjes dhe aftësia e personaliteti i mësuesit.

Ajo do të varet gjithashtu nga ajo që nxënësit kanë qenë duke bërë para paraqitjes dhe asaj që do t'u kërkohet që të bëjnë më pas. Për shembull, nxënësit ka të ngjarë që të jenë dëgjues aktivë, në qoftë se ata e dinë se pas dhjetë deri pesëmbëdhjetë minutash kohë ata do të priten të shfrytëzojnë informacionin që tani po u bëhet i njohur me qëllim që të kryejnë disa detyra të veçanta. Në mënyrë të ngjashme, efektshmëria e të mësuarit aktiv, të bazuar në kërkim, do të varet nga qëllimi i tij, se si strukturohet ai dhe nga reagimi që nxënësit marrin nga mësuesi në fund të çdo veprimtarie.

### **Disa çështje vlerësimi**

Duke folur në përgjithësi, qëllimet dhe objektivat e një kursi të veçantë të historisë do të minohen, në qoftë se ato nuk pasqyrohen gjithashtu në detyrat dhe ushtrimet e vlerësimit të nxënësve. Nxënësit mësojnë menjëherë të çmojnë ato rezultate mësimore të cilat vlerësohen formalisht dhe ia ulin vlerën rezultateve mësimore të synuara, të cilat nuk vlerësohen. Në nivelin më kryesor të saj, kjo do të thotë se një kurs që synon të zhvillojë aftësitë dhe mënyrat e të menduarit të përshtatshëm do të kërkojë një larmi veprimtarish vlerësimi, ku nxënësit i zbatojnë formalisht këto aftësi në materialin burimor. Të



mbështetemi vetëm në vlerësimin nëpërmjet eseve ku nxënësve u kërkohet të kujtojnë njohuri faktike dhe të riprodhojnë interpretimin nga mësuesi ose teksti mësimor të atyre fakteve, kjo do të jetë joproduktive. Deri në njëfarë shkalle, ky paralajmërim mbetet i vlefshëm edhe ku pyetja e esesë kërkon nga nxënësi më shumë se vetëm të kujtojë. Në qoftë se shumë nga mësimdhënia e historisë ndërmerret nëpërmjet të mësuarit të bazuar në të, atëherë vlerësimet ka nevojë të projektohen përgjatë proceseve të cilat përfshihen në ato veprimtari mësimore. Me fjalë të tjera, në qoftë se nxënësve u kërkohet të analizojnë dhe të interpretojnë fragmente nga dokumente, atëherë aftësia e tyre në bërjen e kësaj duhet të vlerësohet drejtpërdrejt, dhe jo vetëm tërthorazi nëpërmjet vlerësimit të cilësisë së një eseje mbi çështjen të cilës i referohen ato dokumente.

Kjo çon te një pikë e dytë, domethënë, që një kriter i rëndësishëm në projektimin e vlerësimeve është përputhja për qëllimin. Për shembull:

- esetë dhe detyrat e tjera të hapura, në qoftë se janë të mirë projektuara, mund të testojnë aftësinë e nxënësit për të demonstruar një vështrim të përgjithshëm të një çështjeje ose periudhe dhe për të shfrytëzuar dëshminë përkatëse me qëllim që të zhvillojë një argument dhe narrativ koherent;
- pajisja e nxënësve me një mjet të vetëm materiali stimulues – një fragment nga një dokument zyrtar, ditar, rrëfim gazete ose libër historie, një fotografi, karikaturë ose letër, mund testojë aftësitë analitike dhe interpretuese e aftësinë e tyre për të hyrë në mënyrë imagjinuse në të kaluarën;
- pajisja e nxënësve me disa mjete materiali stimulues që kanë të bëjnë me të njëjtën çështje, mund të testojë aftësinë e tyre për të shoshitur atë që është përkatëse, për të verifikuar informacionin me një tjetër mjet informacioni të siguar gjetiu, për ta krahasuar, këtë informacion me njohuritë e tyre të mëparshme dhe për të identifikuar një perspektivë të ndryshme mbi të njëjtën ngjarje;
- të kërkuarit nxënësve që të marrin rolin e “detektivit” historik duke përdorur dëshmi nga një larmi burimesh për të gjetur kyçin në motivet e njerëzve të përfshirë, dhe pastaj për të kërkuar dëshmi konfirmuese nga burime të tjera;
- të kërkuarit nxënësve që të ekzaminojnë me kujdes një fragment nga një burim dhe pastaj të rendisin një seri pyetjesh ndaj të cilave ata do të kishin nevojë për përgjigje para se të vendosin se sa i besueshëm ishte ai burim;
- pajisja e nxënësve me material stimulues “të verbër” – domethënë fragmente nga burime që ata nuk i kanë parë kurrë më parë (dhe madje mbi një çështje ku ata nuk përdorën burime të këtij lloji) – mund të testojë aftësinë e tyre për t’i transferuar aftësitë e tyre analitike dhe interpretuese dhe hetimin e diçkaje që ata nuk e kanë ndeshur më parë.

Së fundi, për shkak se ne e kemi theksuar këtu, dhe nëpër tërë këtë manual rëndësinë që nxënësit të mësojnë aftësitë dhe mënyrat e duhura të të menduarit historik si edhe fitimin e njohurive historike, ka nevojë gjithashtu të mbahet në mendje se realizimi cilësor kërkon pasqyrim në atë realizim dhe një kapacitet për t'ia përshtatur aftësitë e dikujt rrethanave dhe detyrave të ndryshme. Por pasqyrimi dhe përshtatshmëria varen nga nxënësi që e ka aftësinë për të vlerësuar mundësitë vetjake të tij.

Në thelb, kjo përfshin pyetjen e nxënësve në fund të një teme ose projekti ose një detyre ose pune të veçantë: Çfarë mësuan ata prej saj? Çfarë panë ata të vështirë? Çfarë do të donin ata përsëri të dinin ose të sqarohesh për ta? Çfarë bënë ata mirë dhe jo aq mirë? Si lidhet ajo që ata kanë mësuar këtu me të mësuarit e mëparshëm? Sa interesante ishte ajo? Mësuesit që i kanë shfrytëzuar pak teknikat e vetëvlerësimit të nxënësve priren të mendojnë se, ajo nuk është shumë e besueshme dhe se nxënësit do t'i japin vetes rezultate të bollshme. Në fakt, dëshmia e studimeve e disponueshme sugjeron se nxënësit janë shpesh kritikë më të ashpër të vetes së tyre dhe të aftësive se sa mësuesit e tyre.

Unë mendoj se ka tri pika kyçe rreth vetëvlerësimit, të cilat ka nevojë të mbahen në mendje kur vendoset se kur dhe ku të përdoret ai. Së pari, ai funksionon më së miri, në qoftë se ju si mësues siguroheni që nxënësit janë në dijeni të objektivave mësimorë të kursit si tërësi dhe të çështjes dhe të detyrës mbi të cilën po punojnë. Së dyti, vetëvlerësimi është një gjendje e mendjes po aq sa një aftësi e mësuar. Ai përfshin një gatishmëri për të hetuar dhe sfiduar supozimet e njeriut mbi veten e tij si edhe supozimet e të tjerëve. Megjithatë, ashtu si shumica e aftësive, ajo duhet të praktikohet. Së fundi, vetëvlerësimet sigurojnë reagim jashtëzakonisht të dobishëm për mësuesin për vlerësimin e synimeve, të përmbajtjes dhe të mënyrës mësimdhënëse të një kursi, kapitulli ose mësimi.

**Pjesa E Tretë:**

**Burime Dhe Mjete**



## Kapitulli 14

### HYRJE

---

Pjesa e tretë fokusohet mbi përdorimin e llojeve të ndryshme të materialeve në mësimdhënien e historisë evropiane të shekullit të 20-të për nxënësit e shkollës së mesme.

Siç e kemi përmendur “Historiani është po aq i rëndësishëm sa dhe burimet e tij”. Në mënyrë të pashmangshme, kur merremi me historinë e shekullit të 20-të ne shohim, si kurrë ndonjëherë, tek një sërë burimesh të gjera dhe në volume shumë të mëdha e të konsiderueshme të burimeve materiale publike. Sasia e materialeve të botuara nga burime zyrtare është shumë më e madhe tani se 25 vite më parë, dhe ne kemi më tepër interes për regjistrime elektronike, të gazetave e dokumentarëve, të monografive të figurave kryesore në këtë shekull, ditareve dhe kujtimeve të njerëzve që qenë të lidhur me ngjarjet dhe në saj të përmirësimit të madh të shëndetit publik ka akoma njerëz të moshuar për historinë gojore (apo nxënësit) për të intervistuar, biles edhe për pjesën e ngjarjeve më të hershme të shekullit.

Gjithashtu, tashmë ka shumë material i cili është i vlefshëm për t’u lexuar, në arkiva dhe regjistrime publike dhe kur ato bëhen të pranueshme për publikun, atëherë botuesit e gazetave dhe folësit e lajmeve kanë rastin t’ë përmbledhin çështjet kyçe për një shpërndarje më të gjerë. Rritja e materialeve të tilla ka hedhur dritë jo vetëm në mendimin dhe politikën qeveritare të asaj kohe, por gjithashtu edhe në atë, se çfarë ato menduan se ishte e rëndësishme për t’u ndjekur; që kur qeveritë nxorën një sasi kaq të madhe të letrave sa që vetëm ato mund të bënin një seleksionim të tyre në arkiva zyrtarë. Në këtë drejtim ka patur shumë interes jo vetëm midis historianëve por gjithashtu edhe për publikun e gjerë sidomos për materiale të mbetura nga departamentet qeveritare në ish shtetet komuniste.

Kapitujt 15-17 përfshijnë një numër udhëzimesh vlerësuese të shkurtra mbi vlerën arsimore dhe vështirësitë e ndeshura gjatë përdorimit të disa prej këtyre burimeve në mësimdhënien e historisë, duke përfshirë nxënësit e interesuar për të zhvilluar interesat e tyre nëpërmjet burimeve të tilla.

### Historia gojore

Një prej arritjeve kryesore të historisë gojore ka qenë ndihma për rindërtimin e historisë bashkëkohore sociale, veçanërisht historinë e grupeve dhe njerëzve që u paragjykuan nga shteti, shoqëria apo historianët vetë. Historia e grave është përdorur më shumë në burimet gojore, shpesh sepse ka patur një boshllëk të informacionit zyrtar mbi to për arsye se nuk kanë qenë zyrtarisht të njohura si “fituese të bukës” ose “kryefamiljare”. Historia gojore ka provuar gjithashtu të jetë veçanërisht e dobishme në studimin e ndryshimeve ndërkombëtare sociale, duke parë p.sh. në përvojat e ndryshme të brezave

për fëmijërinë, klasën, krimin, edukimin, punën dhe kushtet sociale. Ky kapitull gjithashtu hedh vështrimin në disa probleme të përfshira me synimin për të aftësuar nxënësit në përzgjedhjen e të dhënave të veta gojore dhe problemet metodologjike për interpretimin e tyre.

### **Përdorimi i burimeve të shkruara bashkëkohore**

Dokumenti i shkruar është akoma burimi i vetëm kryesor i të dhënave për historianin. Pa një regjistrim të dokumentuar të aktorëve të përfshirë në çdo ngjarje historike, ne nuk do të jemi në gjendje të kuptojmë ndjenjat, motivet, synimet imazhet e tyre për ndjenjat, motivet dhe synimet e njerëzve të tjerë. Kjo është përdorur me njerëzit e thjeshtë po aq sa edhe me udhëheqësit politikë e gjeneralët që i udhëhoqën ata. Në të njëjtën kohë ka padyshim një ndryshim të madh midis ditareve private dhe dokumenteve të tjera të cilat ai që i ka shkruar nuk ka lejuar ndonjë t'i lexojë dhe ato dokumente të cilat u shkruan për disa qëllime publike. Detyra e historianit (apo nxënësit që punon si historian) është: ta studjojë dokumentin dhe të kontekstualizojë atë, që do të thotë të nxjerrë pse ai u shkrua, për ç'qëllim shërbeu, kush e vlerësoi atë etj. Më tej ai duhet analizuar dhe interpretuar: çfarë do të thotë ai, çfarë mesazhi përcjell, çfarë ka qenë lënë jashtë. Pastaj historiani duhet të drejtohet në referencat e tij.: a është ai i mbështetur apo i kundërshtuar nga të dhënat e tjera?

Nxënësit duhet të kuptojnë këtë proces dhe ndoshta mënyra më e mirë për ta bërë këtë është ta praktikojnë vetë. Ky kapitull përfshin disa lloj shembujsh të të nxënësve aktiv.

### **Televizioni si një burim**

Arkivat e televizionit përmbajnë të dhëna të rëndësishme për studimin e historisë evropiane të shekullit të 20-të, veçanërisht që nga v.1945. Gjithashtu në fund të mijëvjeçarit kompanitë televizive kryesore në Evropë festuan ngjarjet me programe dhe seri që reflektonin mbi shekullin si një tërësi dhe mbi ngjarje apo zhvillime kryesore që e formuan atë. Për më tepër, krahas materialit të arkivuar, regjistrimeve të reja dhe programeve dhe dokumentarëve më të fundit televizioni është gjithashtu një burim i të dhënave mbi opinionin publik dhe se si shoqëria në çdo çështje të dhënë në kohë, pozicionon veten dhe interpreton vetë situatën e saj. Në të njëjtën kohë si çdo burim tjetër, të dhënat janë përzgjedhur për qëllime të tjera dhe jo vetëm për të shpjeguar historinë dhe proceset prej të cilave ajo kërkon të kuptohet nga nxënësit në qoftë se ata synojnë të përdorin televizionin si burim të dhënash mbi historinë e këtij shekulli. Ky kapitull përfshin shembuj si mund të përdoren materialet e reja televizive të arkivuara në mësimin e historisë dhe vështirësia e kufizimi për të përdorur seritë e dokumentarëve televizive siç është *The world at war or The people's century* – të dyja seritë të cilat kanë qenë shfaqur në shumë vende evropiane dhe përdorur nga mësuesit e historisë.

Pjesa e tretë përfundon me dy udhëzues të shkurtër për vlerësimin e dobishmërisë së teksteve të historisë dhe teknologjive të reja. Në secilin rast udhëzuesi i vlerësimit përcakton çfarë të shqyrtojmë në termat e përmbajtjes, në vlerat arsimore, pedagogjinë dhe vlerësimin e përdoruesit.

## Kapitulli 15

# HISTORIA GOJORE

---

### Përmbajtja

Historia gojore u përdor gjerësisht gjatë shekullit të 19-të në kuptimin e gërshetimit të njohurive dhe të të dhënave. Historiani francez Michelet, i është referuar p.sh. “dokumentave jetësore” si burim për historinë e tij të Revolucionit Francez<sup>38</sup> duke debatuar që ky qëndrim ishte i nevojshëm për të vendosur ekuilibrin me burimet zyrtare. Sidoqoftë, në fund të shekullit 19-të historia gojore që jashtë vëmendjes të së ashtuquajturës shikim Rankan të disiplinës së historisë që u bë dominante me thekset e saj mbi historinë politike, tregimtare dhe përdorimit të dokumentacionit si burim kryesor i të dhënave.<sup>39</sup>

Sidoqoftë, rreth të njëjtës kohë jo - historianët filluan të njohin vlerat kryesore të të intervistuarit të njerëzve pjesëmarrës direkt në ngjarjet mbi eksperiencat e tyre, se çfarë ndodh dhe pse. Gazetarët filluan të përdorin teknika intervistuese dhe të shkruanin ngjarjet kryesore nga mesi i shekullit të 19-të e përpara. Kërkuesit socialë të interesuar në reformën sociale dhe në tërheqjen e vëmendjes ndaj kushteve të jetesës dhe të punës të njerëzve të zakonshëm, në fund të shekullit të 19të dhe fillim të shekullit të 20të, filluan t’i zgjidhnin të dhënat përmes intervistave. Por me pak përjashtim, është vetëm periudha që nga 1945-a që historia gojore filloi të shfaqej përsëri si një burim i ligjshëm dhe frutdhënës i informacionit historik. Pjesërisht kjo pasqyron një interes në rritje mbi historinë sociale, ekonomike, dhe kulturore dhe një tendencë shoqëruese brënda disiplinës mbi të cilat bazohet përmbajtja kryesore e lëndës së historisë. Që nga viti 1960, p.sh. ne kemi parë shfaqjen e studimeve historike të çështjeve të fëmijërisë, arsimit, vdekjes, sëmundjeve mendore, mjekësisë, familjes, higjenës, gjinisë, të cilat më parë nuk kishin qenë menduar të trajtoheshin nga historianët ose për më tepër të “zotëronin një histori”.

Rishfaqja e historisë gojore gjithashtu pasqyron një interes në rritje ndaj asaj se çfarë ka për t’u njohur si “histori nga poshtë”: dëshmia historike e njerëzve të zakonshëm, veçanërisht e atyre që përvoja dhe perspektiva jetësore ju përjashtua nga kujtesa historike, siç janë ushtarët e thjeshtë, gratë e klasës punëtore, njerëzit indigjenë, minoritetet kulturore, etnike dhe fetare. Për të bërë kërkime mbi jetën e njerëzve të zakonshëm, historianëve ju duhet të zgjedhin te një sërë burimesh, përfshirë letrat, fotografitë, gazetat e arkivit, të dhëna gojore të përzgjedhura nga kërkuesit socialë dhe zyrtarë duke ju shtuar dhe kujtesën personale të individëve.

---

<sup>38</sup> Jules Michelet, *Histoire de la Revolution française*, Chicago, 1967 edition.

<sup>39</sup> Leopold von Ranke (1795-1886)

Në pesëdhjetë vitet e fundit historia gojore u zhvillua në një fushë veçantë me revistat dhe të dhënat e saj, dhe disa fusha të tjera speciale brenda disiplinës, siç është historia e grave. Historia e njerëzve me ngjyrë dhe historia kulturore inicoi projekte të mëdha të historisë gojore. Një numër muzeumesh kanë tani arkivë të dëshmisë gojore; ka CD-Room të bazuara mbi përzgjedhjet e të dhënave gojore që janë tani të përdorshme në shumë gjuhë, mbi aspekte të ndryshme të jetës sociale; ka faqe interneti të cilat përfshijnë shkrime të dëshmitarëve rreth ngjarjeve kryesore të shekullit të 20-të; ka arkiva audiovizuale të dëshmimeve gojore të ruajtuara nga universitete e kompani të ndryshme, dhe së fundi shumë prej këtyre grupeve minoritare, historia e të cilëve më parë ka qënë e injoruar, kanë inicuar projektet e veta mbi historinë gojore. Ndërsa ndryshimet në disiplinë kanë inkurajuar qartë rritjen e historisë gojore profesionale duhet gjithashtu të njihet që shfaqja e regjistruerit portabell me kasetë, ka qënë gjithashtu një stimulim i rëndësishëm në përzgjedhjen e të dhënave gojore.

Sidoqoftë, përveç kësaj rritjeje, shumë historianë akoma shprehin dyshimin rreth vlefshmërisë dhe dobisë së të dhënave gojore krahasuar me të dhënat e vlefshme të marra nga analizimi i dokumenteve. Kjo nuk ndodh pikërisht për shkak të shqetësimit të tyre rreth dobisë të kujtimeve të njerëzve dhe problemeve të përfshira në përdorimin e të dhënave të pambështetura, të dëgjua apo të thëna me gojë. Dokumentet, veçanërisht dokumentet zyrtare të arkivuara, janë të vlefshme jo vetëm pikërisht për çfarë ato përmbajnë, por gjithashtu sepse ato janë pjesë e një vazhdimësie ose seri dokumentesh. Ato mund të jenë të ndërlidhura me dokumente të tjera duke e pajisur kështu historianin jo vetëm me një kuptim për të verifikuar autenticitetin e secilit dokument, por gjithashtu me një kontekst për të interpretuar kuptimin e tij. Shpesh vetë dokumenti zyrtar i referohet leximit të mëparshëm të dokumenteve të hershme, mund të vendoset një kronologji, e cila nxjerr vazhdimësinë e vendimeve dhe proceseve të menduara.

E megjithatë, çdo historian duke studjuar të kaluarën e afërt duhet të mbështetet në mënyrë të vazhdueshme mbi burimet se sa tek dokumentet. Kjo ndodh pjesërisht sepse shumica e qeverive janë të mbyllura rreth vendimeve dhe politikave më të fundit dhe sidoqoftë, nuk lejojnë vlerësimin publik ndaj dokumenteve të njëjta deri në një kohë të mëvonshme (shpesh deri në 25 apo 30 vjet më vonë). Më tepër se vlerësimi, ndoshta gënjejnë veçanërisht për letra delikate. Por historianët e të kaluarës së afërt gjithashtu kanë nevojë të plotësojnë të dhënat dokumentare përmes burimeve të tjera për shkak të rritjes së përdorimit të teknologjive të komunikimit. Tashmë ata gjetën që ata janë duke parë një dokument i cili i referohet leximit jo të dokumenteve të tjera, por bisedave telefonike dhe e-mail-ve për të cilin një regjistrim nuk është i përshtatshëm. Në të tilla rrethana ato duhet të bëjnë përdorimin e burimeve të tjera duke përfshirë intervistat me njerëz të cilët i kanë bërë ose marrë keto dokumente.

### **Çfarë është historia gojore?**

Kryesisht historia gojore është regjistrimi dhe analiza e fjalës së dëshmitarit rreth së kaluarës. Ajo mund të përmbajë një shumëllojshmëri të formave. Ajo mund të fokusohet në:



- marrjen e njohurive të së kaluarës që kanë kaluar gjeneratat e mëparshme (tradita gojore);
- tregimin e ngjarjeve sipas përvojës personale që ka ndihmuar në formimin e asaj jete dhe të japë kuptimin për të (një biografi gojore);
- kujtimet personale të individëve mbi ngjarjet, çështje dhe përvojat e sigurta që kanë kaluar në të kaluarën e tyre;
- dëshmitë gojore të regjistruara gjatë apo menjëherë pas ngjarjes.

Historia gojore synon të përdoret për dy qëllime kryesore. I pari është të ndihmojë të ndërtojë të kaluarën; të nxjerrë çfarë ndjente një ushtar i zakonshëm në tranche gjatë luftës, ose një refugjat duke bredhur nëpër Evropë në 1945 ose të nxjerrë ndryshimet që një nënë e re përjeton. I dyti është të ndihmojë për të kuptuar se si njerëzit interpretojnë të kaluarën. Burimet gojore na tregojnë ne jo vetëm se çfarë njerëzit bëjnë, çfarë ata dinë dhe çfarë ndodh me ta, por gjithashtu ato tregojnë se çfarë njerëzit mendonin, ndjenin dhe besonin në atë kohë, çfarë ishin duke bërë dhe përse, çfarë ata donin të bënin dhe çfarë ata mendojnë tani për ato që kanë bërë dhe për njerëzit e tjerë.

### **Historia gojore në klasë<sup>40</sup>**

Është çështje e përsëritjes së vlerës që historia gojore ka mbi regjistrimin dhe analizën e të dhënave gojore. Mësuesit e historisë shpesh mendojnë se historia gojore është proces i marrjes së nxënësve të tyre me intervistimin e njerëzve (zakonisht me prindërit, gjyshërit, fqinjët dhe njerëzit e tjerë në rajon) mbi një ngjarje të veçantë ose eksperiencave jetësore. Si e tillë historia gojore është parë shpesh si një mjet i përdorshëm, por ndoshta dhe si një mundësi ekstra në studimin e kurrikulës së historisë e kryesisht e përqëndruar mbi historinë sociale dhe bile edhe mbi historinë lokale.

Sidoqoftë, përfundimet shërbejnë për të na kujtuar ne që nxënësit përdorin historinë gojore edhe kur ata analizojnë të dhënat gojore. Në shumicën e vendeve evropiane tashmë është e mundur vlerësimi i dëshmisë gojore mbi dimensionet e shumëllojshme të jetës sociale dhe mbi ngjarje të veçanta përmes përdorimit të audio-kasetave, materialeve origjinale të përdorura në programet e radios dhe video-kasetave të dokumentarëve televizivë. Disa departamente të universiteteve të specializuara për përzgjedhjen e traditës gojore dhe historisë gojore kanë botuar materiale nga arkivat e tyre dhe në disa raste prodhojnë CD-Room, që i aftësojnë nxënësit jo vetëm të lexojnë mbishkrimet, por të dëgjojnë intervistat, pamjet fotografike të personave të intervistuar dhe ngjarjet mbi të cilat janë duke folur. Gjithashtu nga koha në kohë, organizatorët inicojnë projekte për të përzgjedhur dëshminë gojore dhe pastaj e botojnë atë. Së fundi, një numër faqesh në internet përmbajnë gjithashtu dëshmi gojore, disa prej të cilave mund të dëgjohen po aq sa mund të lexohen. Temat dhe çështjet janë të kufizuara por ka p.sh. disa materiale të

<sup>40</sup> Kjo pjesë është hartuar pjesërisht mbi materialin e përgatitur nga Phil Ingram për paketën e mësimdhënies *Mësimdhënia e historisë së gruas e shekullit 20-të*, Ruth Tudor, op.cit.

dobishme nga Fronti Perëndimor i Luftës së Madhe, nga fronti i Luftës së Dytë Botërore dhe lidhur me depresionin ekonomik në vitet midis dy luftëve.

Ashtu si ne e kemi parë në kapitujt e tjerë të këtij manuali, analiza e burimeve të tjera historike siç janë fotografitë, karrikaturat, televizioni, filmi dhe faqet e internetit kërkojnë:

- aftësi të analizave dhe interpretimit të cilat një historian përdor ndaj çdo lloj të dhëne;
- njohuri dhe të kuptuar që do të ndihmojnë për t'i vendosur të dhënat në kontekstin e tyre historik;
- mundësi për të verifikuar vërtetësinë dhe dobinë e të dhënave nga krahasimime burimet e tjera;
- të kuptuarit e proceseve përmes të cilave janë krijuar të dhënat e studjuara.

Të analizuarit e historisë gojore nuk është një përjashtim. Dhënia e volumit të vlefshëm të nxjerrë nga të dhënat gojore mbi shekullin e 20-të, veçanërisht mbi katër dekadat e fundit është e rëndësishme, në mënyrë që studentët e historisë të kuptojnë proceset e përfshira në hartimin e të dhënave gojore dhe të dinë si t'i përdorin këto aftësi analitike dhe interpretative në materialin e nxjerrë nga përzgjedhja e historisë gojore, qoftë një student, një historian apo të tjerë.

Pajisja e nxënësve me mundësi për të përzgjedhur historinë gojore dhe për të analizuar të dhëna gojore është me vlera edukative në një sërë nivelesh:

- ju jep nxënësve mundësi të vlerësojnë eksperiencat dhe perspektivat e njerëzve të thjeshtë;
- ofron një perspektivë të pasur mbi historinë bashkëkohore, e cila mund të vendoset si “tulet mbi brinjët e zhveshura” për të ndihmuar tekstin dhe shpesh ka një kuptim të eksperiencës së menjëhershme që nxënësit nuk mund ta marrin nga të dhënat e dorës së dytë të asaj çfarë ndodh;
- i pajis nxënësit me informacion mbi njerëz dhe grupe të cilët janë injoruar zakonisht nga tekstet e tyre;
- mund të shërbejë si një peshore e dobishme mbi të dhënat e nxjerra nga burimet e tjera (veçanërisht në qoftë se ato burime përfshijnë dhe masmedian);
- mund të veprojë si një peshë e dobishme për interpretimin e ngjarjeve nga historiani (ajo mund të tregojë si njerëzit përjetuan konkretisht ngjarjen);
- historia gojore, veçanërisht në formën e kujtimeve personale të njerëzve që jetojnë dhe vështrojnë përgjatë shekullit, mund të jetë shpesh një mënyrë e përdorshme për të

ndihmuar studentët të zbulojnë dhe të përdorin konceptet bazë të vazhdimësisë dhe ndryshimit historik;

- nxënësit gjatë ekzaminimit të të dhënave gojore kanë nevojë të përdorin të njëjtat parime dhe procese analitike si ata do të përdorin për çdo lloj të dhëne tjetër (përzgjedhjen, kontrollin e ndërsjellë, zbulimin e paragjykimeve dhe shtrembërimeve, trajtimin e kontraditave, pamjaftueshmërinë e të dhënave).

Nxënësit, duke përzgjedhur vetë të dhënat gojore të tyre përmes intervistave, kanë gjithashtu hapësira për t'u aftësuar më tej në:

- zhvillimin e aftësive, veçanërisht aftësitë e përdorura në formulimin e një sekuence të çështjeve të rëndësishme;
- aftësitë komunikuese (duke bërë të intervistuarit më seriozë, të lidhur me ta, të dëgjueshëm, të gatshëm dhe të ineresuar për të dhënë më tepër informacion);
- aftësitë e të qënurit i pëlqyeshëm me njerëzit; nga gjenerata të ndryshme, me kushte, perspektiva, përvoja dhe hipoteza të ndryshme;
- aftësimin për të verifikuar përmes informacionit, të vlerësojë saktësinë dhe ngjashmërinë e saj, dhe atëherë të ndërtojë një tregim apo një kronologji ose të formulojë konkluzionet mbi atë ç'ka ndodhur dhe përse;
- aftësi për të bërë regjistrime të vlefshme dhe të përshtatshme të të dhënës gojore dhe t'i përdorë ato në ndërtimin e asaj çfarë ka nxjerrë.

### **Çfarë nxënësit duhet të dinë mbi historinë gojore**

Nxënësit duhet të dinë se shumica e burimeve historike ekzistojnë pavarësisht nga historiani apo studenti i historisë. Ata mund vetëm ta interpretojnë atë. Sidoqoftë, çdo person që përzgjedh dëshmi gojore dhe dëshmitarë okularë (historiani, studenti i historisë, studjuesi social, zyrtar, gazetari ose transmetuesi) luan një rol aktiv në ndërtimin e të dhënës. Çfarë duket në regjistrimin historik ka të bëjë shumë me llojin e pyetjeve që intervistuesi zgjedh për të pyetur e për të shmangur lidhjet personale dhe raportin midis intervistuesit e të intervistuarit, dhe procesin përmes të cilit intervista është plotësuar përpara se të jetë bërë publike. Si rezultat, kur nxënësit kontrollojnë të dhënë gojore ai apo ajo duhet të kontrollojë gjithashtu procesin përmes të cilit ajo u përzgjedh. (A ishte ai një proces i drejtuar apo i paanshëm?) Për çfarë ishte duke folur i intervistuari përpara se t'i bëhej pyetja? A është kjo përgjigja e plotë apo një version i plotësuar i tij ose një pjesë e shkëputur nga një përgjigje e gjatë e tij? Si mund ta tregojmë ne? A mund ta verifikojmë ne këtë përgjigje me të dhëna të tjera të ngjashme nga burime të tjera? etj.)

Është gjithashtu e rëndësishme që ata të kuptojnë kufizimet e kujtesës dhe të vëzhgimeve personale. Nuk do të thotë, se pikërisht dikush që ka qenë prezent në një ngjarje, e dhëna

e tij është patjetër e saktë dhe autentike. (Nxënësve ju duhet kërkuar vetëm të mendojnë mbi informacionin kontradiktor të dëshmitarit në shumicën e rasteve kriminale që trajtohen përpara gjykatave ligjore). Historianët janë shpesh të shqetësuar mbi vështirësitë e përfshira në kujtesën e njerëzve pjesëmarrës të ngjarjeve, pasi ato mund të kenë ndodhur shumë vite më parë. Megjithëse, studimi kërkimor shkencor i kujtesës është akoma i pamjaftueshëm, ai sugjeron që kujtesa afat-gjatë, veçanërisht tek njerëzit e moshuar është më tepër preçize dhe e stabilizuar se sa kujtesa afat-mesëm dhe afat-shkurtër. Sidoqoftë, kur verifikojmë historinë gojore ka gjithashtu vështirësi që vijnë nga amnezia selektive dhe tendenca e njerëzve për të mos i kujtuar jo sepse ata dëshirojnë t'i harrojnë apo t'i shmangen intervistuesit, por sepse ata kështu i kanë memorizuar kujtimet e tyre për të fiksuar konceptet e mëparshme dhe hipotezat (shih **Kutinë 1** më poshtë). Por nga ana tjetër ne nuk duhet domosdoshmërisht të mendojmë që dokumentet dhe burimet e tjera janë të paprekura nga të njëjtat vështirësi. Dokumentet nuk janë gjithmonë të shkruara menjëherë pasi diçka ka ndodhur ose është vendosur dhe zyrtarët apo të tjerët të cilët merren me të tilla dokumente (si ato të skandaleve politike dhe kërkesave të shpeshta për t'i bërë publike) nuk janë të imunizuar nga dëshira për ta rishkruar historinë.

### **Kutia 1: Një rast studimi për mangësitë e dëshmisë gojore**

Historiani italian, Alkessandro Portelli pohon se të dhënat gojore nga punëtorët në Terni, një qytet industrial në veri, mbi vrasjen e Luigi Trastullit një punëtor hekurpunues 21 vjeçar, që u bë e njohur nga policia, japin një gjykim të mirë për kohën kur ai u vra. Disa thanë se ai u vra në v.1949 (data e saktë), të tjerët në v.1953 e cila mund të ketë koinçiduar me një grevë masive industriale në qytet. Portelli konkludon se ata që kishin datuar vrasjen në v.1953 e bënë këtë pasi ata mendonin se ishte e natyrshme që një punëtor i ri të vritej për një çështje madhore në të cilën ata besonin.

Një çështje e tretë që lidhet me këtë është që kujtesa nuk është një depozitë pasive e fakteve. Kur njerëzit janë duke i dhënë intervistuesit kujtimet e tyre personale mbi përvojat e veta të jetës ata nuk janë thjesht duke ofruar të dhënat e përjetuara – megjithëse me paqartësi, gabime dhe humbje të fakteve). Ata përpiqen gjithashtu t'i japin kuptim së kaluarës dhe t'i japin formë e të ndërtojnë jetën e tyre. Me fjalë të tjera ata janë duke krijuar historiografinë personale, ku përvoja e tyre u fitua, interpretua, formua në një tregim për synimet e intervistuesit. Çfarë u përfshi dhe çfarë u la nuk është pikërisht vetëm rezultat i memories së humbur; ajo është gjithashtu rezultat i një akti të seleksionimit të ndërjegjshëm. Sidoqoftë është e rëndësishme, që kur nxënësit merren me të dhënat gojore të bëjnë të njëjtat lloje të pyetjeve si dhe për llojet e tjera të të dhënave historike. Biles, për të kontrolluar çfarë i intervistuari thotë ata duhet gjithashtu të pyesin:

- me ç'lloj personi janë duke folur?
- ç'lloj pohimesh janë ata duke bërë? A janë ata vëzhguesit e asaj
- çfarë ka ndodhur ose pse ka ndodhur? A janë pohimet e shkëputura ose të palidhura me përgjigjet e secilës pyetje apo ata përpiqen të tregojnë një histori? A bëjnë ata ndonjëherë ndonjë shmangie nga pyetja? A përpiqen ata të bëjnë korigjime ndaj vetvetes apo veprimeve të tyre? A përpiqen ata të justifikojnë veprimet e dikujt? A janë përgjigjet e tyre kryesisht anekdota?
- a përpiqen ata t'u përgjigjen pyetjeve seriozisht? A duken ata të besdisur mbi përgjigjet e disa pyetjeve? A janë ata të rezervuar në përgjigjet e tyre? A ofrojnë ata "të flasin me zë" për regjistrim në manjetofon apo kameran televizive?
- çfarë hipotezash janë ata duke ngritur?
- A mundeni ju të zbuloni ndonjë gjykim të njëanshëm apo paragjykim?
- A ka ndonjë rrugë në të cilën ju të mund të kontrolloni në mënyrë të pavarur secilën prej përgjigjeve të tyre?

### **Sugjerime për përdorimin e historisë gojore në klasë**

#### *Tema dhe çështje*

Historia sociale dhe ekonomike mund të jetë një fushë e përshtatshme për shumë studentët të historisë ku ata mund të punojnë në qoftë se ajo përmbledhet kryesisht mbi politikën, problemet sociale dhe statistikat e ndërthurura dhe të fokusuar mbi njerzit në përgjithësi se sa mbi përvojat e tyre të përditëshme të jetuara. Njerëzit, në këtë qëndrim ndaj historisë shpesh shikojnë pak më shumë se "një prej problemeve që qeveria duhet të ngrejë".<sup>41</sup> Historiani social dhe ai ekonomik bënë gjykime absolute dhe relative shpesh nga një këndvështrim i veçantë politik dhe ideologjik, me një nivel të lartë përfitimi, dhe me mendimin për të lidhur të kuptuarit e së kaluarës me shqetësimet dhe çështjet bashkëkohore. Por shpesh realiteti është më kompleks dhe shumë-faqësh dhe ngandonjëherë historia gojore mund të ndihmojë të krijojë një numër të madh të perspektivave që kanë ekzistuar në kohën kur ngjarjet aktualisht kanë ndodhur. Kjo mund të zbatohet jo vetëm ndaj historisë ekonomike e sociale, por po aq sa edhe për historinë politike. (shih **Kutinë 2** mëposhtë).

---

<sup>41</sup> E.P.Thompson, "History from below", the *Times Literary Supplement*, April 7, 1966

## **Kutia 2: Realiteti historik është kompleks dhe i gjithanshëm**

Regjistrimi historik, që i përket evakuimit të trupave britanike dhe franceze nga bregdeti i Dunkirk në verën e v.1940 tregon që 68.000 ushtarë u vranë, rreth 340.000 u evakuan, 240 anije të vogla u mbytën, 120.000 mjete luftarake, 2300 armë u hodhën. Shumica e historianëve ushtarakë, kur shkruajnë mbi Dunkirk, i referohen bregdetit shkëmbor të ashpër e të copëzuar veçanërisht që nga Luftëa e Luftëa. Por të dhënat e dëshmitarëve okularë nga radhët e marinarëve sugjerojnë që niveli i bombardimit varioje në mënyrë të konsiderueshme në varësi të asaj se në cilin sektor ato u bënë.

Shumë prej temave diakronike të nxjerra në hyrje të Kapitullit 1 (të cilat fokusohen mbi disa aspekte të zhvillimit historik gjatë një periudhe të gjerë kohore) ekspozojnë vetveten drejt një qëndrimi pedagogjik që përfshin përdorimin e dëshmisë gojore. P.sh.:

- Si ka ndryshuar jeta e njerzëve shtëpiakë dhe punëtorë si rezultat i zhvillimit teknologjik?
- Si ka ndryshuar jeta familjare gjatë shekullit?
- Sa kanë ndryshuar rolet e burrit dhe gruas (dhe prindërve)?
- Si kanë ndryshuar sjelljet dhe zakonet seksuale? Si u trajtuan gratë e veja 50 apo 60 vjet më parë? Çfarë ndryshimi ka sjell përdorimi i kontraktivëve?
- Si ka ndryshuar koncepti i fëmijërisë dhe adoleshencës?
- Si ka ndryshuar mobilimi i shtëpive gjatë shekullit?
- Çfarë ndryshimi ka sjellë rritja e rajoneve urbane në jetën e njerzve që banojnë në qytet dhe në zonat rurale?
- Si ka ndryshuar puna nën pushtime të ndryshme në kohë (mbyllja e disa zanateve dhe industrive, lindja e të rejave, rritja e mekanizimit dhe automatizimit etj)?
- Si kanë ndryshuar marrëdhëniet midis gjeneratave?
- Si kanë ndryshuar rikrijimet e njerzve interesat kulturore dhe koha e lirë?
- Si kanë ndikuar në mënyrën e jetesës së njerzve ndryshimet në transport dhe komunikacione?
- Si kanë ndryshuar idetë tona? (p.sh.idetë mbi fenë, shëndetin, krimet dhe dënimet, varfërinë dhe mirëqënien, arsimin, artin, modën, rolin dhe përgjegjësitë e shtetit dhe të qytetarisë, identitetin kombëtar dhe patriotizmit, etj).

Biles, për të marrë të dhëna të përdorshme dhe të studjuara mirë, për të zbuluar vazhdimësinë dhe ndryshimin gjatë shekullit të 20-të, historia gojore mundet gjithashtu të ndihmojë studentët të kuptojnë çfarë ishte përvoja direkte e disa prej ngjarjeve dhe zhvillimeve kryesore të shekullit: përvojat e luftës së përgjithshme, të pushtimit dhe çlirimit, të qënurit refugjatë, të qënurit imigrantë ose migrantë, të lëvizjes nga fshati në qytet, të ri-ndërtimit të jetës së tyre pas një lufte, përvoja e të jetuarit përmes fundit të diktaturës dhe totalitarizmit, e kështu me radhë. Këtu gjithashtu, historia gojore nuk i ndihmon studentët vetëm ta ri – ndërtojnë përvojën direkte ashtu siç qe, por ajo i ndihmon ata të sfidojnë vetë hipotezat e tyre, dhe në disa raste hipotezat e bëra nga massmedia, autorët e teksteve dhe në të vërtetë të mësuesve të tyre të historisë.

### **Disa metoda të mundëshme**

Ky dhe seksioni tjetër janë përqëndruar kryesisht në lehësimin e përfshirjes së studentëve në projekte për të përzgjedhur të dhënat gojore. Kjo mund të jetë kohë e harxhuar dhe shpesh kërkon mjete të tjera ndoshta në përdorim të shkurtër, siç është manjetofoni, kaseta dhe lehtësira për të redaktuar dhe hartuar intervistat. Për shumë mësues historie, që janë ballafaquar me një program të ngjeshur të historisë, një projekt i historisë gojore ndoshta duhet të jetë parë si një zgjedhje ekstra. Sidoqoftë, është mirë të theksojmë përsëri se ne jetojmë në një kohë kur dëshmia gojore ka një përdorim të madh nga historianët dhe studjuesit social, gazetarët dhe transmetuesit, departamentet qeveritare, muzeumet dhe arkivet dhe opinioni i kërkuar i organizatave. Shumë prej asaj që ka qënë zgjedhur është tashmë e vlefshme në njërin apo tjetrin formë dhe mund të jenë integruar në mënyrë të dobishme në tekste, në mjetet dhe materialet arsimore të multimedias të hartuara nga vetë mësuesi.

Për arsye të qarta shumë projekte shkollore të bazuara në historinë gojore synojnë të jenë kufizuar në komunitetin lokal dhe shpesh fokusohen mbi historinë lokale. Intervistimi i banorëve rezident në lokalitet, mbi ndryshimet që ata kanë përjetuar gjatë kohës së tyre të jetës, mund të jetë më rezultativ në qoftë se intervistuesit kanë si mbështetje stimuj material siç janë fotografitë dhe posterat e një rruge kryesore, një fermë, një fabrikë, një shënjë lokale e tokës, ose njerëz që banojnë atje për të “ngacmuar” memoriet e të intervistuarëve të tyre. Mund të jenë të përdorshme hartat, pjesë nga regjistrimet lokale dhe kopjet e artikujve të marra nga gazetat e vjetra mbi ngjarje të veçanta e të rëndësishme lokale. Këto mënyra mund të përdoren për të memorizuar vazhdimësinë dhe ndryshimet brënda komunitetit si një tërësi, ose për një pjesë të komunitetit apo mund të përdoren në një studim të thellë të komunitetit për një periudhë të veçantë.

Sidoqoftë, njerëzit kanë më shumë për të ofruar se kujtimet personale mbi jetën lokale. Ata kanë jetuar atje dhe përjetuar ngjarje kryesore të cilat janë trajtuar në tekstet e studentëve. Ngandonjëherë ata kanë qënë përfshirë direkt, ngandonjëherë jeta e tyre ka ndryshuar në varësi të asaj që ka ndodhur. Ata kanë perspektivat e tyre të veta të cilat mund të jenë krahasuar dhe kontradiktuar me perspektivat e trajtuara në tekste, radio dhe dokumentarë televizivë. Një mundësi këtu është të fillohet me të dhënat e tekstit apo të dhënat e dhëna në programe televizive e të radios, dhe më tej të nxirret çfarë njerziti lokal

kujtojnë për ngjarjen dhe nëse interpretimet dhe reminishencat e asaj që ka ndodhur përputhen apo kontradiktojnë me versionin e ofruar në tekste apo dokumentarë. Qëllimi nuk është të testohet e vërteta e versionit të autorit apo transmetuesit. Kjo bëhet për të ndihmuar studentët të kuptojnë kompleksitetin dhe nivelin e konsensusit apo numrin e madh të perspektivave që mund të ketë ekzistuar në periudhën kur ka ndodhur ngjarja.

Ka një sërë variantesh të mundëshme të këtij qëndrimi. Një është të bësh intervista të lira të historisë së jetës ku individët e përqëndruar bisedojnë mbi ngjarje të rëndësishme që u kanë ndodhur gjatë periudhës së jetës së tyre dhe të vetë riaktivizimit të tyre me to, njëkohësisht, si atëherë e tani. Një tjetër variant është të përdoren intervistat e historisë gojore për të bërë hartën e secilës familje të intervistuar gjatë shekullit: nga ku ata erdhën, si bënë gjyshrit, prindërit dhe fëmijët për të fituar jetesën, ku ata jetuan, si ndryshoi jeta e tyre, në ç'mënyrë ata u prekën nga luftrat, pushtimi ushtarak, depresioni ekonomik, ndryshimi i standarteve të kushteve të jetesës, e kështu me radhë.

Një variant i tretë mbi këtë qëndrim është për nxënës që mbledhin të dhëna mbi atë si massmedia portretizon një dekadë të veçantë ose periudhë të shekullit të 20-të (në seritë e një historie, në dokumentare dhe në programet e dramës) dhe komedisë dhe më tej kjo ndiqet nga intervistat gojore me një gjeneratë e cila jetoi gjatë asaj periudhe.

Një variant tjetër mbi këtë qëndrim është t'u kërkosh njerëzve: ku ata ishin, çfarë ata ishin duke bërë, si ata reagues kur ata së pari dëgjuan mbi diçka e cila u provua të jetë momentale. Shembulli klasik i kësaj është vrasja e presidentit Xhon Kenedi. Është thënë shpesh që njerëzit të cilët ishin të rritur ose adoleshentë në atë kohë akoma kujtojnë si të gjalla çfarë ata ishin duke bërë, si ata reagues, dhe frikën e tyre për të ardhmen.

A ka ngjarje tjetër në historinë evropiane të shekullit të 20-të e cila të ketë mbetur në kujtesë në këtë mënyrë për një gjeneratë të tërë? Disa shembuj mund të jenë:

- vdekja e Stalinit në v.1953;
- tanke ruse hynë në Hungari në v.1956 apo në Çekosllovakia në v.1968;
- zbritja e Sputnikut në hapësirë në v.1957;
- ndërtimi i murit të Berlinit në 1961;
- krizat e raketave kubane në 1962;
- gruaja e parë në hapësirë në 1963;
- zbritja e parë në hënë në 1969;
- vdekja e Frankos në 1975;
- kthimi i Portugalisë në demokraci në v.1976;



- rënia e murit të Berlinit në 9 Nëntor 1989;
- puçi i qëllimshëm kundër Gorbaçovit dhe reformat politike në 19 gusht 1991.

Qëkurse historianët u morën me historinë gojore, shpesh e orientuan veten drejt bërjes së historisë nga poshtë ose ndihmuan të zbulonin historinë e padukshme (të grupeve, historia e të cilëve u synua të injorohej nga rryma kryesore e historianëve) duke synuar të bënin diçka të njëjtë përmes projekteve me bazë shkolle, veçanërisht, n.q.s. këto grupe të “padukshme” zinin një vend të konsiderueshëm në komunitetin shkollor. Për nga rëndësia kjo është një fushë me ndjeshmëri të lartë për përfshirjen e shkollave në të, dhe kërkon një planifikim dhe negocim të kujdesshëm me komunitetin e këtyre grupeve. Një mënyrë, në të cilën disa historianë akademikë dhe studjues socialë kërkojnë të arrijnë këtë, është hartimi i projekteve të përbashkta me komunitetin ose vetë grupin. Nxënësit dhe anëtarët e grupit punojnë së bashku në planifikimin, përzgjedhjen e të dhënave, analizat dhe prezantimin e rezultateve. Kjo shpesh i përfshin të dyja intervistat e njëpasnjëshme dhe diskutimet në grup me veprim të mëvonshëm, në kuptimin e verifikimit të informacionit faktual, kontrollit dhe zhvillimit të kronologjive dhe anës tregimtare. Rezultati përfundimtar mund të jetë një mjet i cili është njëkohësisht i përdorshëm për nxënësit e historisë dhe një regjistrim i vlershëm për grupin ose komunitetin. Ai është gjithashtu një ushtrim praktik i vlefshëm për studentët në tërë procesin e interpretimit dhe kërkimit historik.

Brenda pothuajse çdo projekti të historisë gojore ka një potencial për t’u atakuar me çështje delikate dhe të debatueshme, bile edhe kur këto nuk synojnë të jenë subjekt i intervistave.p.sh. në disa rajone, intervistat mbi përvojat e hershme të punës mund të bëhen padashur shkak i përvojave mbi diskriminimin racial, etnik apo fetar. Intervistat në vendet e rajonet e tjera mbi fqinjët dhe lidhjet brenda komunitetit mund të nxitë padashur kujtimet e bashkëpunimit me forcat e rezistencës ose të pushtuesve. Në të tilla kushte mësuesit duhet të pyesin veten nëse përfitimet potenciale të nxënësve që merren me historinë gojore mund të ngrenë disakordin e potencialit të papeshuar. N.q.s. ata ndjejnë se kjo mund të ndodhë, atëherë do të jetë e domosdoshme që të bëhen disa përgatitje të kujdesshme duke shmangur intervistimin në fusha, ku çështjet e debatueshme dhe të ndjeshme mund të trajtohen dhe të pajisen nxënësit me strategji dhe teknika për t’u marrë me to. Në fusha të veçanta e të ndjeshme do të ishte më mirë n.q.s., intervistat të përqëndroheshin në shkollë nën vëzhgimin direkt të mësuesit ose bile drejtuar nga mësuesi.

Gjithashtu përbën problem zbulimi i potencialit për bashkëpunim midis shkollave ose në një projekt të historisë gojore. Ky mund të jetë rajonal ose në shkallë të gjerë kombëtare, rajonal me vendet fqinje ose pan evropian, ose një projekt që të përqëndrohet mbi një grup të veçantë i cili bën pjesë në një sërë vendesh fqinje. N.q.s. projekti fokusohet mbi një çështje apo temë të përbashkët, atëherë ai mund të japë një mundësi për të gjithë nxënësit pjesëmarrës që të karahasojnë dhe ballafaqojnë një numër të perspektivave dhe interpretimeve të së njëjtës përvojë.

## Disa udhëzime për hartimin e një projekti mbi historinë gojore

- Bëni disa testime mbi kushtet tek komuniteti, grupi ose kategori të tjera sociale me anë të intervistave. Testimet bëjini mbi çdo lloj organizimi, shoqata historike, azile për të moshuarit, shoqata vullnetare që mund të ndihmojnë ose mund të jenë të interesuara në rezultatet e projektit. Përqëndrohuni në çdo lloj përvjetori të datave kryesore që mund të shërbejnë si motivim për projektin. Përpiqu të vlerësosh reagimet pozitive ndaj idesë së një projekti të historisë gojore.
- Sigurohu në se ka një informacion të mjaftueshëm të kushteve të përshtatshme për nxënësit për t'i shqyrtuar më parë se ata të fillojnë projektin. Kontrolloni, nëse të dhënat e njëjta janë të gatshme dhe të përshtatshme përmes burimeve të tjera duke i krahasuar me të dhënat e intervistave.
- Vlerëso implikimet e burimeve. Sa kohë do të duhet për t'u përgatitur nxënësve, për të kompletuar intervistat, procesin e informacionit, interpretimin të dhënave, prezantimin e rezultateve dhe vlerësimin e tyre. Ku do të bëhen intervistat? Si do të bëhet regjistrimi i intervistave? A do të ketë arritja e rezultateve kosto të lartë në termat e burimeve materiale dhe njerëzore?
- A janë motivuar si duhet nxënësit të bëjnë intervistat në standartet e caktuara?
- Mësuesit shpesh i angazhojnë nxënësit të gjejnë personat për t'u intervistuar, por ka gjithashtu avantazhe për ta bërë vetë këtë punë . Gjatë prezantimit të projektit dhe përpara se të filloni intervistimin e një individi të veçantë, duhet të lini një mundësi për të kontrolluar mbi aftësinë e personave që do të intervistoni, nëse ata janë në gjendje të bisedojnë mbi një ngjarje apo aspekt të jetës së tyre po aq sa dëshirën për të marrë pjesë në projekt. Atyre ju duhet treguar mbi qëllimin e projektit të historisë gojore dhe çfarë do të bëhet me materialin e intervistës, kur ai të jetë përzgjedhur.

Nxënësit duhet të kryejnë punën e mëposhtme përgatitore:

- diagnostikimin e rrethanave mbi çështjet apo temat që do të zhvillohen nga projekti i historisë gojore;
- diagnostikimin e grupit nga do të përzgjidhen personat që do të intervistohen: çfarë duhet të dimë nga jeta e tyre në lidhje me temën apo çështjen që do të trajtojmë? Ç' lloj përvoja do të na duhet nga jeta e tyre?
- të dëgjojnë disa shembuj kur njerëzit janë duke folur për të kaluarën ose të shqyrtojnë një apo dy fragmente, kështu nxënësit mund të kuptojnë se ç'është një intervistë e historisë gojore.

Pasi ta kenë bërë këtë, secilit nxënës duhet t'i kërkohet të mendojnë mbi tri apo pesë pyetje të cilat mund të formojnë bazën e intervistës (pyetjet që formojnë bazën e intervistës nuk janë të njëjta me pyetjet aktuale të intervistës. Ato përfaqësojnë çfarë

nxënësit do të dëshironin të nxirrnin). Kjo duhet ndjekur nga një fazë brainstorming për të gjetur një mirëkuptim mbi pyetjet bazë. Secila nga këto pyetje mund të përmbajë një sërë pyetjesh të intervistimit, kështu do të qe e nevojshme të orientoheshin studentët drejt prioriteteve dhe të përpunonin përzgjedhjen e tyre. Për ta bërë këtë, ata kanë nevojë të mendojnë sa kohë do të marrë intervistimi realisht.

### **Kutia 3: Vlerësimi i një interviste të regjistruar ose shkruar**

- A ka një raport të drejtë midis intervistuesit dhe të intervistuarit?
- A është intervistuesi duke dëgjuar dhe i intervistuari duke u përgjigjur?
- A është një intervistë e mirë? Pse?
- Sa e përdorshme është intervistimi si një e dhënë historike?
- Si mund ta dimë nëse informacioni i dhënë është pa gabime?

#### *Hartimi i skemës së intervistës*

Faza tjetër është të konvertohen pyetjet bazë në ato të intervistës. Kur ju ndihmoni studentët ta bëjnë këtë, ata duhet të mendohen mbi çështjet e mëposhtme:

- Çfarë informacioni të kushteve ata duhet të dinë mbi secilin person që do të intervistohet (p.sh. ku u lindën, kur, me se merren tani apo merreshin në të kaluarën, çfarë ata bënë në jetën e tyre në një periudhë të caktuar, kur ata filluan shkollën, ku ata jetuan në një periudhë të caktuar etj.);
- Vazhdimin më të mirë apo më të përshtatshëm të pyetjeve për t'u siguruar që intervistimi rrjedh dhe nuk është i pëlqyeshëm;
- Rëndësinë e shmangies së pyetjeve provokuese (p.sh. Ju duhet të keni qënë i inatosur rreth asaj?) dhe mos bëni pyetje që japin përgjigje “po” ose “jo”;
- Rëndësinë e sigurimit që pyetjet janë të qarta dhe jo tendencioze;
- Si të inkurajojmë të intervistuarin të flasë dhe për më tepër në të njëjtën kohë, si ta kthejmë tek mendimi kur ai ose ajo e kalon shkarazi;
- Si ta fillojmë dhe ta mbarojmë një intervistë;
- Çfarë të bëjmë n.q.s. intervista është e përqëndruar mbi një çështje të veçantë ose para se intervista të jetë kompletuar;

- A ka mënyra për të kontrolluar përzgjedhjen e drejtë të të intervistuarve?

Në diskutimin e këtyre çështjeve të parashtruara do të ishte mirë t'u thuhet studentëve të mendojnë mbi "hetimet dhe mëdyshjet". Një hetim është një çështje në proces për të marrë më tepër informacion apo për të kontrolluar, çfarë një person thotë. Mëdyshja është një ndarje për të formuluar edhe një herë pyetjen nëse i intervistuari nuk duket se e kupton atë ose për të "freskuar" kujtesën e të intervistuarit". Do të ishte e dobishme të mendohej për mëdyshjet dhe hetimet në shumicën e pyetjeve të intervistës.

Ata kanë nevojë gjithashtu të mendojnë mbi "zotëruesit e të dhënave". Disa pyetje të thjeshta më tepër, mund të jenë shumë efektive, p.sh. ç' moshë kishit ju në atë kohë? Si e morët vesh këtë? A ishit vetë atje apo jua ka treguar ndonjëri atë?

### *Teknikat e intervistës*

Sigurohuni që nxënësit të kontrollojnë që regjistruesi (manjetofoni) punon dhe që ata të kenë kaseta përpara se të bëjnë intervistat; në se intervista nuk do të bëhet me regjistrim elektronik ,do të qe më mirë që nxënësit t'u thuhet të punojnë në çifte duke ndarë detyrën e të pyeturit dhe të të mbajturit shënim.

Pikat bazë për teknikat e intervistës janë:

- Të jeni në kohë, të jeni të përgatitur, të jeni të këndshëm, të dëgjueshëm;
- Mos bëni pyetje për përgjigjen e së cilës i intervistuari e ka dhënë në përgjigjen e tij të mëparshme;
- Jini i qetë. Jepini të intervistuarve kohë të përgjigjen sipas mënyrës së tyre. Mos debatoni apo të korrigjoni ata;
- Mbajini të intervistuarit atje ku ju synoni, por mos u përpiqni t'i ndërprisni ata shpesh;
- Nëse ju do të bëni pyetje të thjeshta të mëtejshme të cilat nuk i kishit planifikuar, bëjini dhe mbani shënime për to me qëllim që t'i referoheni më vonë;
- Mbaroni intervistën duke i falenderuar të intervistuarit. Ju dërgoni atyre një letër falenderimi më vonë.

Është e këshillueshme një seancë dëgjimi me nxënësit me qëllim që ata t'i kthehen përsëri të intervistuarëve dhe intervistave. Një seancë tjetër pas të parës do të jetë e dobishme si një mënyrë kontrolli mbi efektivitetin e çështjeve specifike dhe që të përcaktoni se si do t'i përgjigjeni në kushte të veçanta.

### *Analizimi dhe interpretimi i intervistës*

Këtu nxënësit kanë nevojë të vendosin në grup, nëse secila intervistë e regjistruar duhet të shkruhet e plotë apo, nëse ata e dëgjojnë atë me kujdes disa herë do të shkruajnë çështjet kryesore me interes? Ata duhet të llogarisin fitimet dhe humbjet kryesore dhe të japin opion tjetër.

Më tej, mbasi ta kenë lexuar dhe shkruar apo mbajtur shënime, ata kanë nevojë të mendojnë mbi:

- A i është përgjigjur intervista llojeve të pyetjeve kërkimore që ishin planifikuar për t'u gjetur përgjigja?
- Sa e mirë ishte kujtesa e të intervistuarëve?
- A ka dhënë intervista informacion kontradiktor?
- A ka mënyra për të kontrolluar vërtetësinë e përgjigjeve?
- A ka në intervistë shënja të qarta të shtrembërimeve në çdo përgjigje të tyre?
- Sa e efektive është intervista si një dokument historik?
- Në ç' mënyra intervista do të kishte qenë më mirë?



## Kapitulli 16

# PËRDORIMI I BURIMEVE TË SHKRUARA BASHKËKOHORE

---

Dokumenta dhe lloje të tjera burimesh të shkruara janë në qendër të të gjithë burimeve historike. Natyrisht, ne e kuptojmë nga kronikat, memorialet dhe gjurmë të tjera fizike se kur dhe ku u zhvillua një luftë, kush e fitoi, humbjet nga të dyja anët, emrat e figurave qendrore etj. Por, pa këtë informacion të dokumentuar në formën e njoftimeve, të letrave, të raportimeve të dëshmitarëve, do të ishte e vështirë të kuptoheshin aksionet e personave të përfshirë, vendimet e marra prej tyre, urdhrat e dhëna, taktikat e përdorura si dhe arsyet dhe motivacionet që i shtojnë nëse ato vetë apo njerëzit që punuan pranë tyre nuk do të shkruanin në atë kohë ose dhe më pas.

Nxënësi që mëson periudhën e historisë bashkëkohore ka mundësi më të mëdha për shfrytëzimin e burimeve parësore dhe dytësore në krahasim me nxënësit e viteve të mëparshme. Ai ka jo vetëm fjalën e shkruar, por edhe filmin, dokumentet televizive, trasmetimet e lajmeve, arkivat, inçizimet elektronike si dhe faktet në art. Megjithatë, dokumenti i shkruar është akoma shumë i rëndësishëm për të kuptuar historinë e shekullit të 20-të. Ka një sërë arsyesh për këtë:

Së pari, gjatë këtij shekulli ne kemi parë një rritje masive të funksioneve të pushtetit lokal dhe atij qendror. Në fakt, kjo rritje ka qenë aq e madhe, sa që vetëm një pjesë e vogël e letrave zyrtare të nxjerra nga departamentet zyrtare mund të ruheshin në arshivat apo protokollet e shtetit.

Së dyti, mekanizimi i proceseve të mbledhjes, ruajtjes dhe gjetjes së informacioneve si dhe publikimi i rezultateve të statistikave zyrtare do të thotë, që ne tani dimë shumë më tepër mbi jetën e përditshme të njerëzve (p.sh. statusin e tyre financiar, taksat që ata paguajnë, sa harxhojnë, datëlindjen, vdekjen, shëndetin, arsimimin, akomodimin etj.

Së treti, ritja e kulturës së përgjithshme do të thotë se tani është e mundur që në çdo ngjarje të rëndësishme apo zhvillim social të këtij shekulli, të paraqiten pikëpamjet dhe eksperiencat e një grupi të madh njerëzish, nëpërmjet letrave të tyre, kartolinave, ditareve apo intervistave në shtypin e shkruar.

Së fundi, zgjerimi masiv i medias së shkruar dhe të publikuar, nënkupton se ka më shumë mundësi për t'u shfrytëzuar në ndonjë ngjarje apo zhvillim.

Në fakt problemi tani është se, nxënësi që merret me historinë bashkëkohore shpesh përballet me problemin e informacionit të bollshëm. Një historian thotë:

Ne dimë njëmijë herë më shumë mbi kolapsin në Francë (1940) se sa mbi atë në Carthage. Dimë një mijë herë më shumë mbi evakuimin e Dunkirk se sa mbi Betejën e

Hastings. Ne mund të takohemi dhe të diskutojmë çeshtje ... me njerëz që ishin në Dunkirk. A nuk do ta hidhte poshtë një mesjetar i vertetë gjithë punën e tij shkencore përpara një interviste me një sakson që luftoi përkrah Haroldit tek Hastings?<sup>42</sup>

Atje ku historiani mesjetar apo ai i specializuar në mijëvjeçarin e parë shpesh përballet me problemin e informacionit jo të plotë dhe të pamjaftueshëm, historiani bashkëkohor përballet me problemin e përzgjedhjes: pra, çfarë të zgjedhë nga masa e madhe e informacionit të nevojshëm që mund të hedhë dritë mbi atë çfarë ka ndodhur pa paraqitur një raport të njëanshëm sepse të dhënat kryesore nuk janë shqyrtuar. Ky mund të jetë një problem për çdo nxënës që studion historinë kombëtare të shekullit të 20-të dhe aq më tepër për atë që studion historinë evropiane apo bashkëkohore.

Qëllimi kryesor i këtij kapitulli është të shihet se, si dhe pse materiali i shkruatur (letrat zyrtare, statistikat, ditaret, artikujt, memorialet, biografitë, gazetat dhe revistat) mund dhe duhet të përdoren në klasa kur flitet mbi historinë e Evropës së shekullit të 20-të. Shumica e teksteve historike moderne tani përfshijnë pjesë nga të gjitha llojet e burimeve të shkruara dhe mundësohet që të nxirret nga interneti një pjesë e madhe e burimeve materiale të përdorshme në shumicën e ngjarjeve apo zhvillimeve të këtij shekulli, me qëllim që të studiohen në mënyrë kritike nga nxënësit dhe të interpretohen prej tyre.

Përse ju jepet mundësi nxënësve që të ekzaminojnë burimet e shkruara të Evropës së shekullit të 20-të? Në praktikë përfitimi sa më i madh nga përdorimi i burimeve të shkruara varet nga sa interesant është materiali, gjatësia e tij, dendësia e tekstit, niveli i të lexuarit, mënyra si u prezantohet nxënësve dhe nëse materiali i nevojshëm e nxit interesin e nxënësve apo jo. P.sh, nëse ju kërkohet nxënësve që të lexojnë të gjithë tekstin e Traktatit të Versajës (1918) apo Traktatit të Romës (1960) për informacion dhe jo një përmbledhje të shkaqeve kryesore të paraqitura dhe në tekstet e tyre rrallë konsiderohet si një eksperiencë e veçantë nga shumica e 16 vjeçarëve.

Megjithatë, me këto dyshime në mendje është e domosdoshme të përcaktohen arsyet bazë për zhvillimin e aktiviteteve të të mësuarit mbi bazën e përdorimit të burimeve të shkruara kryesisht atyre kryesore.

- Të zgjedhura me kujdes, burimet kryesore ndihmojnë që historia të vijë e gjallë tek nxënësit, ndërsa ata zbulojnë eksperiencat e tyre personale, proceset e të menduarit dhe interesat e njerëzve të përfshirë direkt në ngjarjet që janë duke studiuar.
- Tekstet shkollore gjithmonë shkruhen mbi bazën e asaj se si perceptohet ngjarja. Kur kjo kombinohet me nevojën e një përmbledhjeje të shkurtër të asaj që ka ndodhur, nxënësi njihet me një raport, i cili i bën ata që marrin vendime të duken të vendosur dhe përfundimet të paevitueshme. Burimet e shkruajtura në kohë, nëse janë informacione diplomatike, minuta mbledhjesh, letra apo ditare shpesh ndihmojnë për të hedhur dritë mbi faktin se si është arritur në vendime, nën një presion, me një informacion të kufizuar dhe shpesh kontradiktor dhe në kohën e duhur.

---

<sup>42</sup> G.B. Henderson, "A plea for the study of contemporary history", *History*, 26, 1941, pp. 51-55



- Duke punuar direkt me burimet e shkruara, nxënësit angazhohen në zbatimin e koncepteve historike, bëjnë pyetje, analizojnë dhe interpretojnë informacionin, nxjerrin konkluzionet e tyre të cilat mund t'i krahasojnë me shpjegimet e ofruara.
- Burimet kryesore u krijojnë mundësi perfekte nxënësve ta vendosin veten në vendin e atyre që janë marrë direkt me këtë ngjarje.
- Mundësia e të parit të burimeve kryesore të shkruara u krijon mundësi të mëdha nxënësve që të krahasojnë raportet e bëra nga pjesëmarrësit, dëshmitarët dhe komentatorët me atë të historianëve. Brenda kontekstit të historisë së Evropës, hyrja në burimet kryesore nuk ia vlen, p.sh. website e historisë në internet si Arshiva e Dokumentave të Luftës së I Botërore (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) apo Eurodocs(<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodoks>), (shiko kapitullin 12 ,i cili përfshin dokumentat kryesore historike nga 23 shtete evropiane, krijon mundësi të shkëlqyera për nxënësit që mësojnë histori të investigojnë se, si ngjarje të njëjta, kriza apo vendime interpretohen nga qeveritë e shteteve të ndryshme.
- Mundësia e një ngjashmërie burimesh të shkruara, kryesisht ato kryesore, u krijon mundësi nxënësve të testojnë konkluzionet apo interpretimet, të cilat u janë prezantuar atyre nga librat, mësuesit apo masmedia. Përgjithësisht, përdorimi i rregullt i burimeve kryesore njëkohësisht me tekstet dhe materialet e tjera mësimore i ndihmon ata për të forcuar “zakonin” e të verifikuarit të fakteve dhe të interpretimeve.
- Ndjekja e evidencave të shkruara në vazhdimësi nxit “zakonin” e të ekzaminuarit kritik, se si çdo informacion i ri e mbështet apo e kundërshton atë ekzistues. Kjo nuk është vetëm pjesë e procesit të të futjes së nxënësve në metodat historike, por edhe mjet për zhvillimin e mëtejshëm të të arsyetuarit të tyre, të aftësive të tyre mendore, si dhe i pajis ata me një kornizë analitike që kontribon në edukimin e tyre qytetar.

### **Çështje që duhen marrë në konsideratë kur përzgjidhen burimet kryesore të shkruara**

*Përgjasimi.* Shumica e teksteve, broshurave tematike dhe librave të ushtrimeve përfshijnë pjesë origjinale të burimeve të shkruara. Ndërsa disa tekste i përdorin këto burime kryesisht për qëllime ilustrimi, tendenca në rritje është të lidhë ato me aktivitete dhe ushtrime, të cilat i kërkojnë nxënësit të praktikojë disa nga proceset analitike dhe rrugët e të menduarit që historianët e aplikojnë duke u marrë me burime të tilla. Këto përfshijnë: fragmente të ngjashme informacioni për t'u përgjigjur pyetjeve të veçanta, identifikimin e fallsifikimeve, krahasimin e burimeve për të vlerësuar një ngjarje apo një të dhënë të një ngjarjeje, vlerësimin e vlerës dhe ngjashmërisë së burimeve, përdorimin e një sërë burimesh për të ndërtuar një të dhënë të shkurtër tregimtare apo një tabelë kohore, të vlerësuarit nëse, të dhënat konfirmojnë apo refuzojnë një interpretim apo shpjegim të veçantë e kështu me rradhë.

Megjithatë, pjesët e shkëputura në shumicën e teksteve bashkëkohore janë të shkurtra dhe shpesh me mundësi të kufizuara për praktikimin e këtyre rrugëve të të menduarit dhe të analizuarit. Burime të tjera që mund të përdoren si shtesë e teksteve përfshijnë shoqëritë historike lokale, arkivat lokale të gazetave, bibliotekat dhe muzeumet, internetin, biografite etj.

*Koha.* Vendimet këtu varen nga tre faktorë. Së pari: Struktura dhe përmbajtja e përmbledhjeve historike. Argumenti tradicional është se: sa më e pasur të jetë përmbajtja e një përmbledhjeje aq më e vështirë është të gjesh kohën me nxënësit që të punojnë me materialet burimore. Studimet tematike të përmbledhjeve krijojnë më tepër mundësi për të parë ngjarje te veçanta dhe si rrjedhojë ka hapësira më të gjëra për të analizuar këto te dhëna. Megjithatë në praktikë koha e nevojshme e nxënësve për të analizuar burimet e shkruara varet më tepër nga qëllimi i studimit së sa nga përmbajtja.

Nëse qëllimi i nxënësve është që brenda një përmbledhjeje të nxjerrin fakte, mundësitë e futjes dhe të analizimit të këtyre burimeve janë të kufizuara. Në qoftë se, në anën tjetër, qëllimi kryesor është të zhvillojë të kuptuarit, mendimin interpretativ apo vetëdijen historike, atëherë burimet kryesore mund të jenë mjaft të rëndësishme.

Problemi i tretë, që duhet mbajtur parasysh lidhet me atë se si këto burime të përdoren në orën e historisë, që, do të thotë se sa kohë do të nevojitet për përfundimin e aktiviteteve mësimore dhe detyrat e lidhura me këto materiale.

*Kostoja.* Në shumë pjesë të Evropës, librat, ashtu si edhe mësuesi i historisë janë burimet kryesore për të kuptuarit dhe njohuritë historike. Në disa vende, burimet e të mësuarit janë të kufizuara saqë nuk i krijojnë nxënësit mundësinë e hyrjes në tekstet historike. Në raste të tilla idea e përdorimit të materialeve burimore duket e përealizueshme dhe që i takon së ardhmes.

Nga ana tjetër, kur mësohet mbi historinë e shekullit të 20-të është i mundur edhe përdorimi efektiv i burimeve lokale (historisë gojore, përmbledhjet, korrespondencat apo fotografite familjare, arshivat gazetareske lokale). Nëse shkolla ka të paktën një kompjuter të lidhur me internetin, atëherë është e mundur të punohet me dokumentat burimore, të cilat i ndihmojnë nxënësit në punimet apo temat e tyre. Lidhjet me shkollat e vendeve të tjera nëpërmjet e-mail apo fakseve krijojnë mundësi të tjera për grumbullimin e materialeve. Në fakt, duke pasur parasysh një problem të tillë, Këshilli i Evropës ka filluar grupet e punës për mësuesit e historisë në disa pjesë të Evropës mbi “të mësuarit e historisë pa libra”.

*Përzgjedhja e qëllimeve.* Si fillim, përpara se të zgjidhet materiali burimor i shkruar, duhet të përcaktohet se përse duhet ta përdorni atë. Cila prej përdorimeve të shkruara më lart në këtë kapitull, lidhet me ndonjë rrethanë të dhënë. Sa më shumë të theksohet analizimi dhe interpretimi i historisë, aq më shumë mundësi do të kenë nxënësit për të praktikuar këtë mënyrë të të menduari.

*Përdorimi i fragmenteve.* Në përgjithësi për shkak të kohës dhe të kostos, aftësive të ndryshme të nxënësve dhe të domosdoshmërisë për të rritur interesin dhe motivimin e nxënësve, mësuesi i historisë, ashtu si autori i një libri, duhet të pajisë ata me fragmente prej dokumentave të vjetra. Megjithatë, duhet të mbahet kujdes që, në fragment të ruhet kuptimi origjinal dhe jo versioni i shkurtuar, të shtrembërojë apo thjeshtëzojë raportin e ngjarjeve të veçanta.

*Balanca.* Përdorimi i burimeve kryesore të shkruara, nuk do të thotë se nxënësi nuk njihet edhe me përmbledhje të tjera mbi ngjarje dhe probleme të veçanta. Kjo shpesh i kërkon mësuesit të bëjë kërkime mbi burime të mëdha informacioni. P.sh i duhet të krahasojë të dhënat e dëshmitarëve okularë të marrë në gjuhë të ndryshme (nga dëshmitarë vendas apo të huaj), mbi ngjarjet në Shën Petërburg në revolucionet e Marsit dhe të Tetorit 1917. Megjithatë, përdorimi i një apo më shumë raporteve të tilla mund të ngatërrojë nxënësin nëse ai nuk është i mirëinformuar mbi preferencat e ndryshme dhe aleancat politike të shkrimtarëve.

E njëjta gjë ndodh edhe me luftën civile në Spanjë. Në internet mund të gjejmë shumë materiale burimore por shumica e tyre janë shkruar nga njerëz që shërbenin në brigadat internacionale dhe kishin simpati republikane. Megjithatë nuk është gjithmonë e mundur të sigurosh një balancë strikte kur përdor këto lloje të dhënash dokumentare. Në kushte të tilla është e rëndësishme të sigurohesh, se nxënësit i studiojnë materialet në atë mënyrë që mund të identifikojnë simpatitë dhe aleancat e mundshme.

*Niveli i të lexuarit.* Është e rëndësishme të merren në konsideratë vështirësitë e ndryshme që hasin nxënësit kur lexojnë këto lloje dokumentash, kryesisht dokumentat zyrtare dhe njoftimet. Ndonjëherë problemi qëndron tek fjalori i përdorur, por më tepër, pasi shkrimtari ka më shumë njohuri mbi problemin. Në raste të tilla, përpara se të hiqet dorë nga përdorimi i këtyre materialeve është mirë që të krijohen mundësi që të ndihmohen nxënësit në procesin e të mësuarit dhe të kuptuarit të materialit. Kjo përfshin p.sh. përmbledhjen e termave, të një sërë shënimesh që shoqërojnë tekstin (p.sh. P.F. janë inicialet e personit që iu dërgua kjo letër, i cili ishte ambasadori italian në Washington etj), sugjerime se ku mund të marrin material shtesë si dhe informacion shpjegues.

*Organizimi i aktiviteteve mësimore.* Si mund të përdoren burimet kryesore të shkruara? A do t'i përdorin ato nxënësit për të ndërtuar raporte përmbledhëse të asaj ç'ka ka ndodhur, apo për të kontrolluar raportet në tekstet e tyre apo në ndonjë dokumentar në TV? A do të inkuadrohen ata në luajtjen e ndonjë roli? A do të formojnë bazat e ndonjë projekti, ndonjë studimi të pavarur apo të ndonjë diskutimi në klasë.

*Vlerësimi.* Ky ka të bëjë me atë se, cili është rezultati i planifikuar mësimor i përdorimit të këtij burimi në klasë dhe se si e kuptoni ju që ky rezultat është arritur?

### **Çfarë duhet të dinë nxënësit mbi burimet e shkruara**

*Ndarja midis burimeve kryesore dhe atyre dytësore.* Kuptimi bazë është se, burimet kryesore janë “të dhënat bazë të papërpunuara dhe jo perfekte”, ndërsa burimet dytësore

janë shkrimet e historianëve, gazetarëve, komentatorëve dhe vëzhguesve.<sup>43</sup> Por, në praktike ndryshimi midis burimeve kryesore dhe dytësore është çështje e shkallës, se sa afër ka qënë autori me ngjarjen e përshkruar, nëse raporti është krijuar në atë kohe apo më vonë, si dhe motivet që e bënë shkrimtarin të shkruajë këtë raport. P.sh. autobiografia e një politikani, gjenerali apo udhëheqësi mund të konsiderohet si burim kryesor, kur ky libër lidhet me ngjarjet me të cilat ky person ishte përfshirë direkt.

Nga ana tjetër, nëse është shkruar vite më pas dhe është shkruar për qëllime justifikimi, mund të konsiderohet nga nxënësit si burim dytësor dhe që mund të mos merret parasysh.

Njësoj ndodh kur shkruhet mbi disa aspekte të historisë së shekullit të 20-të. Historianët, gazetarët dhe komentatorët mund të shkruajnë rreth ngjarjeve që kanë jetuar vetë apo që i kanë parë vetë. Historiani amerikan Arthur Schlesinger kishte njohuri të thella mbi administratën e Kenedit në 1960. Historiani italian Benedetto Croce, një kundërshtar i hapur i fashizmit, shërbeu si ministër në qeverinë italiane të 1920-s. Pas prishjes së Bashkimit Sovjetik, shumë historianë profesionistë shërbyen si ministra në qeveri. Kur shkruajnë për ngjarjet, ata janë përfshirë direkt në to dhe librat e tyre dalin si përzierje burimesh kryesore me ato dytësore.

Megjithatë, nëse burimi është parësor, dytësor apo hibrid, na duhet të përdorim të njëjtat procedura për vlerësimin e këtyre tre lloj burimesh. Në mënyrë të veçantë na duhet të pyesim:

- nga kush u shkrua dhe pse;
- sa është i lidhur shkrimtari me burimin dhe nëse ka ndonjë evidencë të qartë të njëanshmërisë apo shtrembërimit të ngjarjes;
- për kë u shkrua ky dokument dhe pse;
- nga erdhi informacioni dhe si u mor;
- nëse ka lidhje me dokumenta të tjerë për të njëjtën çështje;

Ne do t'u kthehemi përsëri këtyre pyetjeve në këtë kapitull, sepse ato janë pyetje që çdo nxënës i historisë (jo vetëm historianët profesionistë) duhet t'i bëjë për ndonjë burim historik edhe nëse ai është tekst, ditar, memorial apo informacion diplomatik.

*Problemi, por edhe përfitimi i retrospektivës.* Nxënësit duhet të jenë të qartë kur studiojnë burimet kryesore, pasi ata po i lexojnë vetëm për t'u kthyer në retrospektivë, për të vetmen arsye se këto dokumenta u shkruan pa patur idenë se, çfarë do të ndodhte në javët, muajt që do të vinin. Kështu, në mënyrë paradoksale, retrospektiva pakëson aftësinë tonë në të kuptuarin e të shkuarës duke na dhënë më tepër njohuri se sa mund të

---

<sup>43</sup> Shiko, p.sh.përcaktimin e ofruar nga A.Marwick, *Natyra e Historise*, Londër, Macmillan, 1970, faqe 132.

kenë patur njerëzit që jetuan në atë kohë P.sh. ne jemi të kufizuar të interpretojmë rëndësinë e Traktatit të Versajës, i cili ristrukturoi kufijtë e Evropës Qendrore dhe Lindore në 1919, apo marrëveshjen e Jaltës në 1945, e cila përsëri e ristrukturoi Evropën në një menyrë krejt tjetër nga ajo e historianëve që shkruan për të në vitet 1930 apo 1950. Kjo vjen ngaqë, ne jo vetëm që kemi shumë materiale për të studiuar, por edhe sepse janë shpalosur përfundime të cilat nuk mund të parshikoheshin në vitet 1930 -1950.

Tani kjo gjë ngre një pyetje të rëndësishme: a mund t'i kuptojmë ne veprimet e njerëzve (dhe qëllimin që ata kishin) në qoftë se dimë përfundimin. Nëse do të imagjinonim se çfarë do të ndodhte, ekziston rreziku i të formuluarit të një raporti që do të spjegonte se si do të përfundonin gjërat. Duke vepruar kështu do të ishte e vështirë të hyje në mendjet dhe të përcaktoje motivet e atyre njerëzve, që u përfshinë në ato ngjarje. Ky mund të jetë një problem i ngjashëm me atë që ndodh kur nxënësit ekzaminojnë ndikimin e zhvillimeve të mëdha në shoqëri, teknologji apo në jetën e njerëzve të zakonshëm.

*Qëllimi për të cilin një burim u riprodhua.* Tekstet si dhe shkrimet e tjera të historianëve dhe komentatorëve u shkruan kryesisht për të lidhur me kohën masën e madhe të informacionit faktik që lidhet me një ngjarje të veçantë, periudhë apo zhvillimi të kohës. Historianë të ndryshëm, grumbullojnë fakte në mënyra të ndryshme ose u japin rëndësi të ndryshme disa fakteve në vend të disa të tjerave. Në dokumentat zyrtare është e rëndësishme të kuptohet se, çfarë anë mban autori, kontekstin për të cilin po shkruan dhe se çfarë njohurish mund të ketë pasur ai ose ajo. Në histori, përdorimi i një dokumenti të vetëm, apo pjese të marrë nga një dokument, mund të shkaktojë probleme sepse nxënësi e ekzaminon atë jashtë kontekstit dhe jo në vazhdimësi. Për të është e domosdoshme njohja e ngjarjeve.

Ditaret, memorialet, autobiografitë, po ashtu edhe letrat mund të ekspozojnë probleme të ndryshme. P.sh. mund të besohet më shumë tek ditaret, ku njerëzit zakonisht por jo gjithmonë janë më të hapur, më të sigurtë dhe më pak të predispozuar të justifikojnë vehten, ngaqë të vetmit që mund të lexojnë ditarin janë ata vetë. Nëse ata janë duke shkruar ditare që pretendojnë t'i botojnë më vonë, ata mund ta justifikojnë veten, të mbulojnë gabimet dhe keqinterpretimet etj. Kështu për shembull, korrespondenca e ushtarëve të thjeshtë që kanë shkruar nga frontet e lindjes apo të perëndimit gjatë Luftës së Parë Botërore mund të jetë më e besueshme se sa raportet e komandës së lartë dhënë shtypit nga udhëheqësit politikë.

*Burimet kryesore dhe ruajtja e tyre.* Marc Bloch, historian francez ka shkruar “burimet janë vetëm gjurmë të lëna nga pararendësit tanë”.<sup>44</sup> Siç e kemi përmendur edhe më lart, qeveritë prodhojnë aq shumë letra tani sa që vetëm një pjesë e tyre ruhet dhe arkivohet. Shumë vende zgjedhin për të ruajtur vetëm disa dokumenta sekrete që lidhen me çështjen e sigurisë kombëtare dhe ndonjëhere përcaktime të tilla si “sekret kombëtar” kanë qenë mjaft të gjera. Shumë vende e vonojnë shkatërrimin e dokumentave deri atëherë kur ato nuk kanë më ndjeshmëri politike. Edhe letrat private ruhen. Autori i këtyre letrave vendos se, çfarë të mbajë, çfarë të shkatërrojë dhe çfarë të bëjë publike. Po ashtu edhe ata që trashëgojnë letra, mund të veprojnë në të njëjtën mënyrë. Edhe botuesit

<sup>44</sup> Marc Bloch, *Zanati i historianit*, Botim i Universitetit të Mançesterit, 1954, faqe 54 - 55.

ruajne biografite dhe kujtimet ne rast se ndonje material mund t'u shkaktojë atyre ndonje problem ligjor. Shumë materiale të tjera, apo burime janë ruajtur aksidentalisht. Kurse në historinë evropiane ndërhyjnë faktorë të tjerë që kanë të njëjtin ndikim. P.sh. historiani kufizohet nga numri i gjuhëve që njeh dhe, si rrjedhojë, materiali kryesor përkthehet në një nga gjuhët kryesore si anglisht, frengjisht, gjermanisht apo rusisht.

### **Një kuadër për të analizuar burimet e shkruara bashkëkohore**

Kur tekstet përfshijnë pjesë të marra nga burime kryesore të shkruara apo dytësore, ato përfshijnë gjithashtu edhe ushtrime ku ju bëjnë nxënësve pyetje të veçanta rreth informacionit të marrë. Në këtë mënyrë ato janë pyetje thelbësore.(Çfarë do të thotë autori...Krahaso pikëpamjet e autorëve të këtyre dy burimeve? Çfarë arsye jep X për të mbrojtur veprimet e tij? Çfarë ju tregon ky burim mbi kushtet e jetesës në atë kohë?). Një shembull tipik mund të shihet tek **Kutia 1** poshtë.

Pyetje të tilla kërkojnë një lexim të kujdesshëm nga nxënësi dhe shpesh i kërkon nxënësit të bëjë interpretime apo gjykime të fakteve dhe të nxjerrë konkluzione. Por këto pyetje nuk shërbejnë domosdoshmërisht si mënyra për të mësuar nxënësit si të ekzaminojnë faktet. Në shumicën e rasteve pyetjet janë shumë specifike dhe të lidhura me kontekstin.

Megjithatë, është e nevojshme të përdoren materiale të tilla burimore për të inkurajuar nxënësit që të bëjnë disa lloj pyetjesh që mund të jenë të pranueshme për çdo material. Në këtë tip pyetjesh ne fokusohemi në ato që i referohen të analizuarit, të një kuadri burimesh të shkruara. Në kapitullin e të lexuarit të materialit pamor të arkivuar sugjerohet se, çdo fotografi i parashtron të njëjtat pyetje të cilat mund të grupohen në 5 procese të gjera analitike:

- përshkrimi;
- interpretimi dhe konkluzionet;
- lidhjet me informacionet e mëparshme;
- evidentimi i mangësive në të dhënave;
- evidentimi i burimeve për informacione të mëtejshme.

### **Kutia 1: Dëshmia e Herman Goering**

Kur plasi lufta civile në Spanjë, Franko i kërkoi ndihmë dhe mbështetje Gjermanisë kryesisht nga ajri. Askush nuk mund të harrojë se Franko me trupat e tij kishte qëndruar në Afrikë dhe se nuk mund t'i kalonte trupat ,sepse flota ishte në duart e komunistëve...Faktori vendimtar ishte t'i çonte trupat e tij në Spanjë.

Fuhrer e mendoi çështjen të mbyllur.Unë e urdhërova atë ta mbështeste me çdo mënyrë, së pari,me qëllim që të ndalonte përhapjen e mëtejshme të komunizmit në atë vend, dhe së dyti, të provojë me këtë rast Luftwaffin e ri në këtë rast.

Me lejen e Fuhrerit, unë dërgova një pjesë të madhe të flotës sime të transportit si dhe një numër armësh për t'i eksperimentuar, bomba dhe armë kundërajrore dhe në këtë mënyrë, unë kisha rastin t'i siguroja në kushte lufte,nëse materiali ushtarak ishte ai që duhej.

#### ***Pyetje:***

1. Çfarë të dhënash ju bëjnë të kuptoni se, Hitleri dhe Goeringu e panë përfshirjen e Gjermanisë në Luftën e Spanjës në 1936 si shkak për zgjerimin e konfliktit në Evropë në vitin1939?
2. Përse Franko kërkoi mbrojtje ajrore nga Luftwaffe?

*Burimi:*Dëshmia e Herman Goeringut, Marshall ajror gjatë regjimit të tretë në gjyqet e Nurenbergut, Nëntor 1945 deri në Tetor 1946.

Këto procese të njëjta mund të aplikohen në çdo lloj tjetër burimi duke përfshirë edhe burimet e shkruara, por pyetjet që duan të bëjnë studentët mund të jenë specifike. Varet nga analiza që do t'i bëhet fakteve. Një model të tillë analize do ta gjeni tek **Kutia 4** në fund të kapitullit.

Disa prej pyetjeve mund të mos aplikohen në çdo material burimor, disa përgjigje mund të jenë të rastit, njohja mund të jetë e kufizuar ose informacioni i pamjaftueshëm, kurse disa pyetje mund të kërkojnë përgjigje me një fjalë të vetme. Provo të bësh vetë një model pyetjesh tek **Kutia 5** ,të cilën duhet ta ndiqni si vijon. **Kutia 5** përmban një informacion diplomatik nga Princ Lichnowsky, ambasadori gjerman në Londër (1911-1914), i cili i shkruan Jagow, Ministrin të Jashtëm të Gjermanisë në 24 Korrik 1914, mbi reagimet e Sekretarit të Jashtëm Britanik zotit Eduard Grey, ndaj lajmeve që pasuan vrasjen e Archduke Franz Ferdinand dhe gruas së tij ne Sarajevë, ku Austria i dërgoi një ultimatum Serbisë.Ky burim ka gjithashtu edhe të dhënat që përfshijnë shënimet e vetë Kajserit.

Tani një burim si ky trajton një varg pyetjesh për studentët si p.sh:

- cilat ishin qëllimet kryesore të Sër Eduard Grey's lidhur me pasojat e ultimatimit austriak?

- krahaso dhe bëj kontrastin e gjuhës së përdorur nga ambasadori gjerman dhe Kaiser Vilhelm i II;
- duke pasur parasysh ,çfarë dinë mbi situatën në Evropë në vitin 1918, sa të sakta ishin parashikimet e zotit Eduard Grey mbi përfundimet e Luftës Evropiane?

Kjo nuk do të thotë se pyetjet e bëra më lart janë të vetmet pyetje të rëndësishme .Ato plotësojnë njëra- tjetrën. Gjithashtu sugjerohet se, këto burime mund të përdoren në orët e historisë për të rritur të kuptuarit e një ngjarjeje të veçantë, por gjithashtu për t'u krijuar mundësi nxënësve për të parë analizën që u është bërë burimeve të shkruara të të gjitha llojeve (duke përfshirë edhe ato bashkëkohore).

### **Aktivitetet e të mësuarit bazuar në burimet e shkruara**

*Ekzaminimi i burimeve të shkruara në vazhdimësi.* Po rritet gjithnjë e më shumë mundësia e të vlerësuarit të letrave apo dokumentave zyrtare të arshivuara që lidhen me ngjarje apo zhvillime të rëndësishme të shekullit të 20-të. Disa prej tyre shfaqen si përmbledhje të botuara, ndërsa disa të tjera mund të nxirren nga websit-et e historisë në internet, p.sh.informacioni diplomatik i paraqitur në **Kutia 5**, është pjesë e një serie të tërë informacionesh midis ambasadës gjermane dhe zyrës së huaj në Berlin, gjatë periudhës që çoi në shpërthimin e Luftës së Parë Botërore në vitin1914. I njëjti rrjet në internet përfshin dokumenta të tjera që lidhen me këtë ngjarje, si p.sh. ultimatumit i qeverisë austriake ndaj qeverisë serbe dhe përgjigja e serbëve, korrespondenca në këtë kohë midis Kaiserit dhe Carit. Kjo gjë u lehtëson mundësinë nxënësve për të punuar me burimet kryesore të materialeve.

Ka dy avantazhe të mëdha në përdorimin e një serie të tërë dokumentash në këtë mënyrë. Së pari, dokumentave zyrtarë zakonisht u vihet data, shpesh kanë një numër reference dhe mund të kenë edhe kohën kur u nisën apo kur u morën nga personat të cilëve u dërgoheshin. Ato mund të kenë gjithashtu edhe numra reference të dokumentave të tjerë që lidhen me ta. Kjo i ndihmon nxënësit të bashkojnë së bashku pjesë të ngjarjeve apo veprimeve me qëllim që të kuptojnë sa më mirë çfarë ndodhi, kur dhe pse. Së dyti, një sërë dokumentash i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë më mirë kompleksitetin e ngjarjeve dhe rrugët se si u morën vendimet, se sa një përmbledhje e ofruar nga tekstet shkollë.

Burimet e shkruara mund të jenë një mënyrë e mirë për zhvillimin e të kuptuarit të historisë tek nxënësit kur atyre ju duhet që të kuptojnë, se kush janë shkaktarët kryesorë të asaj çka ndodhi. P.sh. krahaso të dhënat në **Kutia 6**, në fund të kapitullit me informacionin diplomatik të princ Lichnowsky në **Kutia 5**.

*Krahasimi i një artikulli gazete mbi një ngjarje evropiane.* Shumë mësuesë historie dhe autorë librash përdorin pjesë nga gazetat mbi ngjarje apo zhvillime të ndryshme, kryesisht kur studiojnë historinë e shekullit të 20-të. Kur studiohet historia e kontinentit nga një evropian, mundësia e përdorimit të gazetave bëhet e paevitueshme, kryesisht studiohen gazetat e shkruara në gjuhën e dytë (apo të tretë), gjuhë që nxënësit e studiojnë edhe në shkollë. Duke u nisur nga ky fakt, në fund të shekullit të 20-të, u rrit numri i



gazetave që nxirrnin botime speciale, ku përfshiheshin artikuj që lidheshin me ngjarjet kryesore të shekullit.

Përsëri interneti mund të krijojë një mundësi më shumë për të zgjeruar vargun e burimeve të shkruara për mësuesin e historisë. Disa nga gazetatat me influencë në Evropë tani kanë arshivat e tyre elektronike, të cilat mund të përdoren në internet. Megjithatë, kjo është një ndërmarrje e viteve të fundit; kryesisht mbulon 5 ose 10 vitet e fundit. Prerje gazetash të rëndësishme mund të gjenden në disa nga sit-et e internetit, siç është përshkruar edhe në kapitullin e përdorimit të teknologjisë së re të të mësuarit të historisë në internet. Ndoshta një nga burimet më të rëndësishme për mësuesin e historisë për zhvillimet e fundit në Evropë (kryesisht nga rënia e Bashkimit Sovjetik), është website i “Reagimit mbi Median e Huaj i Departamentit të Shtetit në SHBA” (shiko kapitullin 12). Çdo ditë, oficerët e shtypit në çdo ambasadë amerikane, bëjnë një përmbledhje të ngjarjeve më të rëndësishme, marrin pjesë nga gazetatat, i përkthejnë në anglisht dhe i trasmetojnë ato në mënyrë elektronike në Departamentin e Shtetit, ku bëhet një përmbledhje javore mbi median e huaj dhe lidhet në internet. Padyshim, që përzgjedhja e temave varet nga interesat e qeverisë së SHBA dhe raporti mund të jetë shumë i gjerë, por nuk gjykohet mbi qëndrimin kritik të qeverisë amerikane. Nje raport i tillë mund të përfshijë reagimet e shtypit, të radios, televizionit në 30 ose 40 shtete. Si rrjedhojë, kur shikohen ngjarjet dhe zhvillimet në Evropën e 10 viteve të fundit, kjo mund të krijojë një mundësi më shumë për:

- të shqyrtuar se, si reagojnë mbi ngjarje të veçanta qeveri dhe gazeta të ndryshme;
- të shqyrtuar mënyrën se, si ka ndryshuar reagimi i mediave me ndryshimin e ngjarjeve. Kjo është një mënyrë për të ekzaminuar perspektivat e ndryshimeve në Bosnjë, Kosovë, Irlandën e Veriut, Çeçeni, Qipro, dhe në marrëqdhëniet Greqi – Turqi etj.

*Krahasimi i raporteve të dëshmitarëve okularë.* Raportet e dëshmitarëve okularë që janë botuar në autobiografi, në kujtime e tekste shkollorë mund të krahasohen. Ka një pasuri të madhe materialesh p.sh. mbi Holokaustin, mbi revolucionin e Marsit dhe Tetorit në Rusi në vitin 1917, Luftës civile në Spanjë, fundit të diktaturave në Greqi, Spanjë, Portugali apo pushtimit sovjetik të Hungarisë në 1956, Pranverës së Pragës në 1968, ndërtimit dhe rënies së Murit të Berlinit etj. Do të ishte me interes për studentët që tu jepej mundësia të krahasonin raportet e dëshmitarëve okularë me interpretimet e historianëve.

*Krahasimi i burimeve dytësore.* Në një bibliotekë të mirë mund të vilet material cilësor për të demonstruar p.sh. se si historianë të kombeve të ndryshme mund të interpretojnë të njëjtën ngjarje në mënyra të ndryshme. Të dyja pjesët në **Kutinë 2** që i takojnë paktit të 23 Gushtit 1938 Gjermani – Rusi (i njohur edhe si pakti i Ribbentrop – Molotov) tregojnë se si studime të tilla te japin mundësinë për:

- Një lidhje të mirë të të dhënave mbi një ngjarje apo zhvillim të veçantë;
- Hapësira për t’i parë ngjarjet nga më tepër së një perspektivë kombëtare;

- Hapësira për të ekzaminuar natyrën e interpretimeve historike.

Megjithse duket sikur studimi i historiografisë është i vështirë, për nxënësit e shkollave tetvjeçare, prapë është mirë të ndërmerren studime të tilla të vogla për të zbuluar se si historianët e gjeneratave të ndryshme, i kanë parë të njëjtat ngjarje njësoj apo në mënyra të ndryshme. P.sh. historianët bashkëkohorë të Britanisë, Francës apo Gjermanisë interpretojnë njësoj pasojat e Traktatit të Versajës të vitit 1919, me ata të viteve 1920 apo 1930. A shkruajnë njësoj historianët që jetuan fundin e kolonializmit me ata të viteve 1950.

*Përdorimi i burimeve të shkruara jo konvencionale.* U vu re në kapitullin e leximit të materialeve arshivore se vizatimet, kartolinat, posterat apo disa fotografi mund të krijojnë ilustrime mbi mënyrën e jetesës së popullit në kohëra të ndryshme. Ndonjëherë, ato mund të tregojnë politikën, ideologjinë ose një lëvizje sociale sepse kjo është edhe arsyeja pse u krijuan. Disa burime të shkruara luajnë të njëjtin rol. P.sh. të vësh studentët të analizojnë disa slogane politike dhe ideologjike mund të jetë një mënyrë e mirë për të kuptuar mesazhin që përcjell një grup njerzish në popull. Në këtë këndvështrim një përmbledhje e sloganeve mund të kishte rëndësi të veçantë. Shiko p.sh. sloganet e Partisë Fashiste Italiane në fillim të viteve 1930 në **Kutia 3**, poshtë.

## **Kutia 2: Burime dytësore mbi paktin Gjermano-Sovjetik, gusht i v.1939**

### **Burimi 1: Një shkrim i një historiani sovjetik i v.1981**

Pse Çamberlani dhe Daladieri ndihmuan Hitlerin të arrinte qëllimet e tij? Ata shpresuan të zbusnin Hitlerin duke i dhënë atij disa toka çeke. Ata dëshironin të drejtonin agresionin gjermanë drejt lindjes tek BRSS... si rezultat BRSS qëndroi i vetëm përballë rritjes së fuqisë naziste.. Në këtë situatë, BRSS i duhej të bënte një traktat të mossulmimit me Gjermaninë...kjo i dha BRSS kohë për të forcuar mbrojtjen e tij.

Marrë në R.Rees. *The Modern World* (Heinemann, 1996 )

### **Burimi 2: Një shkrim i një historiani britanik i v. 1996**

Më vonë pakti Molotov-Ribentrop u modifikua mbi tokat e dhëna më parë BS për të forcuar mbrojtjen e tij. Dy vjet më vonë pas kësaj, argumenti dukej i arsyeshëm, por ky nuk mund të ishte më një rast tjetër klasik për ta kthyer rrotën e historisë mbrapa. Në v.1939 kishte në të vërtetë një mundësi që Hitleri t'i kthehej BRSS pasi të sigurote mbrojtjen në përfundim; por kjo ishte vetëm një pasojë, por jo domosdoshmërisht më e pëlqyeshmja ose më imediatja...dy tregues janë të rëndësishëm. Së pari, ka pak të dhëna për të treguar që Ushtria e Kuqe i dha prioritet përgatitjes për mbrojtje në thellësi, pas gushtit të v.1939. Së dyti, studimi i predispozicionit të Ushtrisë së Kuqe në fillimet e verës së v.1941, tregon se dy vitet e mëparshme, kjo ushtri i kishte harxhuar për të krijuar një qëndrim ofensivë të përcaktuar.

**Burimi:** N.Davies.*Europe, a history* (Oxford University Press, 1966), p.1000

## **Kutia 3: Slloganet politike si burime historike.**

“Beso! Bindu! Lufto!”

“Ai që ka çelik ka bukë!”

“Asgjë nuk është fituar pa derdhur gjak!”

“Jeto me rrezikun!”

“Më mirë të jetosh një ditë si luan, se njëqind ditë si qengj!”

“Lufta është për një burrë, siç janë dhimbjet e lindjes për një grua!”

“Fashizmi është një demokraci e organizuar, e centralizuar dhe autoritare!”

“Fashizmi është për të vetmen liri, atë të shtetit dhe të individit brenda shtetit!”

*Përdorimi i burimeve të shkruara mbi mënyrën e jetesës në një periudhë të caktuar. Shtypi popullor, reklamata, katalogjet, librat e guzhinës, revistat e modës; të gjitha këto u japin material të dobishëm studentëve për të studiuar tendencat e modës, jetën familjare, cilat mallra konsideroheshin si të domosdoshme dhe cilat luksi, dietat e njerzve, diferencat midis klasave, çfarë konsiderohej të ishte normale dhe jo normale dhe mendimi publik për njerëzit me autoritet. Do të ishte më e vështirë përfshirja këtu e një dimensionit të vërtetë evropian, por këmbimet e materialeve nëpërmjet postës, fax-ve apo e-mail-ve midis shkollave në vende të ndryshme mund të ngrejë shumë shpejt një koleksion me interes krahasues të burimeve mbi mënyrat e jetesës në kohë të ndryshme gjatë këtij shekulli.*

#### **Kutia 4: Kuadri mbi analizimin e burimeve të shkruara**

**Përshkrimi:** Vetëm përgjigju këtyre pyetjeve. Mos u përpiq të flasësh me hamendje. P.sh. vetëm përgjigju pyetjes 2, nëse data apo viti është dhënë. Mos mendo që është shkruar në kohën kur ka ndodhur ngjarja.

##### **Konteksti:**

1. Kush e ka shkruar këtë dokument (persona apo pozicione)?
2. Kur është shkruar?
3. Për kë është shkruar?
4. Çfarë lloj dokumenti është?
  - një fletë ditari;
  - një letër;
  - raport zyrtar;
  - informacion diplomatik;
  - pjesë e shkëputur nga një tekst shkollor;
  - pjesë nga një autobiografi apo biografi;
5. Përmbledh pikat kryesore të bëra nga autori.
6. A ka ky burim ndonjë referencë mbi ngjarjet apo njerëzit që ju nuk i kuptoni?
7. Ka shkurtime, fjalë, shprehje që nuk i njihni?

(vijon)

#### Kutia 4: Korniza mbi analizimin e burimeve të shkruara

Interpretimi	Të dhëna: Nga e dini ju?
8.A është ky burim parësor apo dytësor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A u shkrua materiali në të njëjtën kohë kur ndodhi ngjarja apo ditë, muaj, vite më vonë?</li> <li>• A ka të dhëna ne dokument që tregojnë se materiali është i bazuar në eksperiencën e shkrimtarit, apo në ngjarjet e përshkruara?</li> <li>• A është shkrimtari një dëshmitar okular i asaj, çfarë ndodhi?</li> <li>• A ishte shkrimtari ne kushte të mira për të kuptuar çfarë ndodhi?</li> </ul>
9.A ka të dhëna në material që tregojnë se si e mori materialin autori?	
10.Nga sa shikoni ju, a mund të jetë një burim i besueshëm për atë çfarë ndodhi?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ka të dhëna në tekst që ju bëjnë të besoni se është burim i besueshëm?</li> </ul>
11.Pse u shkrua ky dokument i veçantë?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ka të dhëna (p.sh. emrin e autorit, pozicionin, adresën, titullin e dokumentit), që t' u ndihmojnë ju të kuptoni pse u shkrua?</li> <li>• Mund të zbuloni pse u shkrua ky dokument dhe mënyrën si u shkrua. P.sh. për t' i dhënë informacion dikujt tjetër. Të kuptojë, se çfarë ka ndodhur? T' i përgjigjet një kërkesë? Të justifikojë veprimet dhe vendimet e autorit? Të kënaqë apo jo personin që do të marrë dokumentin.</li> </ul>
12.Çfarë na tregon materiali rreth pikëpamjeve dhe pozicionit të autorit?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A është autori duke përshkruar një situatë, duke kaluar një informacion, duke përshkruar çfarë ka ngjarë apo burimi përmban opinione, konkluzione apo rekomandime?</li> </ul>
13.A është autori duke mbajtur anën e dikujt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A po mundohet autori të japë një raport objektiv dhe të balancuar të asaj që ndodhi?</li> <li>• A ka fjali apo fraza që tregojnë idetë e autorit, pro ose kundër një grupi, personi apo ideje?</li> </ul> <p style="text-align: right;">(vijon)</p>

#### **Kutia 4: Lidhja me informacionin e mëparshëm.**

14.A mbështeten faktet e këtij materiali në fakte të tjera duke përfshirë edhe tekstet?

15.A konfirmon apo kundërshton burimi interpretimin e burimeve të tjera?

#### **Identifikimi i hapësirave mbi të dhënat**

16.A ka hapësira tek të dhënat si p.sh. mungesa e emrave, datave apo fakteve të tjera që ju ndihmojnë t'u përgjigjeni pyetjeve të mësipërme?

#### **Identifikimi i burimeve për informacione të mëtejshme**

17.A mendoni për burime të tjera që do t'u ndihmonin për të plotësuar hapësirat boshe në informacion apo të kontrollonit informacionin e dhënë apo interpretimin e autorit mbi ngjarjet?

#### **Kutia 5: Informacion diplomatik nga Princ Lichnowsky**

Lichnowsky Jagow  
Telegram 151  
D.D.157

Londër 24 Korrik 1914  
D.ora 9.12 p.m.  
R.25 korrik ora 1.16 a.m.

Kjo do të ishte ë dëshirueshme.  
Nuk është një komb në kuptimin evropian, por një bandë hajdutësh.

E drejtë.

Zoti E.Grey më kërkoi që ta merrja në telefon menjëherë. Ministri ishte shumë i prekur nga shënimi austriak, i cili sipas tij kapërcente çdo gjë që ai kishte parë të kësaj natyre. Ai tha se nuk kishte patur ndonjë lajm nga Shën Petërburgu dhe, si rrjedhojë, nuk dinte se çfarë mendonin ata për këtë çështje. Por ishte shumë i çuditur se si ishte e mundur që qeveria ruse t'i rekomandonte qeverisë serbe pranimin e urdhërave nga Austria. Çdo komb që pranonte kushte si këto, ndalonte së qëni komb i pavarur. Ishte shumë e veshtirë për z. E.Grey, t'i ofronte këshilla Shën Petërburgut në atë kohë. Ai vetëm mund të shpresonte se një panoramë e butë dhe paqësore e situatës do të përparonte atje. Përsa i takon çështjes së konfliktit Austri-Serbi, siç e ka theksuar edhe Shkëlqesia Juaj në informacionin 1055, e diskutova me z. E.Grey, por ai nuk mundi të bënte gjë me të, vetëm se ka një problem tjetër: a mundet që opinioni publik në Rusi të detyrojë qeverinë të veprojë kundër Austrisë?

(vijon)

### Kutia 5: Informacion diplomatik nga Princ Lichnowsky

<p>E drejtë për të mos qënë e tillë.</p> <p>E drejtë.</p> <p>Rusët nuk janë më të mirë vetë. Çfarë do të ndodhë patjetër.</p> <p>Harron Italinë.</p> <p>E kotë.</p> <p>Kjo është e tepërt sepse Austria i kishte bërë të qarta gjërat me Rusinë dhe Grey nuk kishte ç' të bënte. Une nuk do të bashkohem vetëm nëse ma kërkon Austria. Gjë që nuk më pëlqen.</p> <p>Për probleme të rëndësishme nuk është e nevojshme të konsultohesh me të tjerët.</p> <p>Gjepura.</p> <p>Mund t'i japë Persinë Anglisë.</p>	<p>Sipas pikëpamjes time nuk mund të maten të gjithë popujt e Ballkanit me të njëtat standarte si me kombet e civilizuar të Evropës, për shkak të asaj se përdorin gjuhë të ndryshme dhe mund të jenë rritur nga mënyrat barbare të luftës; pastaj njëri është mësuar të thotë Britons ose Gjermanë e kështu me rradhë. Rreziku i një lufte evropiane mund të sillte pushtimin nga Austria të territoreve serbe. Rezultatet e një lufte të tillë midis katër kombeve (Rusise, Austro-Hungarisë, Gjermanisë e Francës) do të ishin të pallogaritshme. Megjithatë, kur të mbaronte kjo gjë, diçka do të ishte e sigurt: do të kishte një lodhje të madhe dhe një varfërim të jashtëzakonshëm; industria dhe tregëtia do të rënoheshin dhe fuqia e kapitalit do të shkatërrohëj. Lëvizjet revolucionare si ato të viteve 1848 do të ishin rezultat i kolapsit të industrisë. Ajo për të cilën i erdhi keq z Grej, ishte koha e shkurtër që e bënte të paevitueshme luftën. Ai më tha se do të bashkohej me dëshirë me ne për t'u lutur për zgjatjen e kohës në Vjenë, pasi shpresonte se kështu mund të gjendej një rrugëzgjdhje. Ai më kërkoi mua t'ia paraqisja këtë kërkesë Shkëlqesisë Suaj. Ai sugjeroi më tej, se për shkak të tensionit të madh midis Rusisë dhe Austrisë, katër kombet Anglia, Gjermania, Franca, Italia duhet të ndërhyjnë menjëherë për bisedime midis Rusisë dhe Austrisë. Këtë propozim ai ma kërkoi që t'ia paraqes Shkëlqesisë Suaj.</p> <p>Ministri duket qartë se po përpiqet të shmangë komplikacionet evropiane dhe nuk mund të mohojë keqardhjen e tij ndaj Austrisë dhe për kohën e shkurtër jam vënë në dijeni nga një burim tjetër i Zyrës së Huaj, se ka arsye për supozimin e bërë që Austria po e nënvleftëson fuqinë mbrojtëse të Serbisë.</p> <p>Ka të ngjarë, që do të jete një luftë e gjatë dhe e dëshpëruar, ku Austria mund të dobësohet shumë dhe do të derdhë gjakun lumë. Ata duan të dinë edhe për qëndrimin e Rumanisë në Bukuresht, cili është i paqartë, pasi kanë deklaruar se do të jenë kundër cilitdo që do të sulmojë.</p>
---	---

*Burimi:* Grupi i dokumentave (1914), të Luftës së I Botërore website: <http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>

## **Kutia 6: Burime mbi përgjegjësitë e shpërthimit të Luftës së Parë Botërore.**

**Burimi 1:** Kur Wilhelmi II pa përgjigjen e serbëve ndaj ultimatumit austriak bërë Serbisë në Korrik v.1914, komentonte “Një sukses i madh moral për Vjenën, por me të çdo arsye për luftë zhduket”.

(L.C.F. Turner, *Origjina e Luftës së Parë Botërore*, Arnold, 1970, faqe 103.

### **Burimi 2: Pjesë nga kujtimet e Kajserit (Shkruar pas mbarimit të luftës).**

Meqë kur unë arrita në Postdam, gjeta Kancelarin dhe Shërbimin e Huaj në konflikt me Shefin e Shtabit të Përgjithshëm, ku gjenerali Moltke ishte i mendimit se lufta do të shpërthente, ndërsa dy të tjerët i qëndronin mendimit se gjërat nuk mund të shkonin kaq keq sepse kishte mundësi për të shmangur luftën, unë nuk urdhërova mobilizimin. Ky debat vazhdoi gjatë derisa gjenerali von Moltke bëri të ditur se rusët i kishin vënë zjarrin postave të kufirit, kishin grisur traktet në hekurudhat në kufi dhe kishin ngjitur lajmërime për mobilizim. Ata nuk i kishin besuar luftës. Kjo tregon qartë se sa pak e kishin pritur atë dhe sa pak ishin përgatitur për luftë në korrik të v.1914. Makina jonë diplomatike kishte dështuar. Kërcënimi për luftë nuk shihej sepse Shërbimi i Huaj ishte i hipnotizuar nga besimi në paqe me çdo kusht dhe e kishte eliminuar plotësisht luftën nga llogarit e veta si një instrument shtetëror, dhe prandaj nuk i vlerësoi si duhej shenjat e luftës.

### **Burimi 3: Pjesë nga kujtimet e Princ Lichnowsky**

Siç tregohet nga të gjitha publikimet zyrtare të cilat nuk u hodhën poshtë nga Libri i Bardhë për shkak të varfërisë dhe mungesës së materialeve:

1. Ne inkurajam Kont Berchtold të sulmonte Serbinë, megjithëse në këtë sulm nuk kishte interesa gjermane dhe rreziku i luftës njihej nga ne...

2. Gjatë periudhës 23-30 korrik të v.1914, ne i kundërshtuam propozimet britanike për ndërmjetësim, megjithëse Serbia nën presionin rus dhe britanik e kishte pranuar pothuajse gjithë ultimatumin dhe kishte arritur një marrëveshje për dy pika, se Kont Berchtold dukej se do të kënaqej nga përgjigja e Serbisë.

3. Në 30 korrik, kur Kont Berchtold tregoi gatishmërinë për të ndryshuar kursin, ne dërguam një ultimatum në Shën Petërburg vetëm për shkak të mobilizimit të Rusisë, dhe meqë Austria nuk ishte sulmuar; në 31 korrik ne i shpallëm luftë Rusisë megjithëse Cari u betua se nuk do të linte qoftë edhe një njeri të vetëm të marshonte përse kohë do të vazhdonin negociimet. Kështu ne shkatërruam mundësinë për një vendim paqësor.

Përballë këtyre fakteve të pakontestueshme nuk ka dyshim se gjithë bota e civilizuar jashtë Gjermanisë e lë përgjegjësinë e vetme të luftës botërore në shtatullat tona.



## Kapitulli 17

# TELEVIZIONI SI BURIM

---

Megjithëse në Evropë televizioni u shfaq në publik në fundin e viteve 1950 dhe fillimin e viteve 1960 dhe mundësia e arshivimit të programeve televizive mund të ishte rastësi, ai i ofron mësuesit të historisë një burim të pasur materialesh për mësimdhënien e historisë politike, shoqërore, kulturore dhe ekonomike të Evropës të shekullit të 20-të.

### Tele – historia

Kanali i historisë është tani mjaft i përdorshëm nga një numër i madh shtetesh dhe shumë shkolla e përdorin atë në procesin e tyre, kryesisht për historinë e moderne evropiane dhe atë botërore. Disa kanale televizive sigurojnë një shërbim edukativ për shkollat që përfshijnë programe në historinë moderne. Tre burimet kryesore të tele-historisë kanë qënë:

- një program për ngjarjet dhe problemet specifike të cilin mësuesit e duan për përdorim vidioje në klasë;
- rindërtimet historike. Këto janë trajtuar më tepër në televizion përmes disa programeve që lidhen me shekujt e mëparshëm, por sa më shumë të largohemi nga ngjarjet kryesore historike të shekullit të 20-të, aq më e madhe është mundësia që ato të paraqiten si të ribëra. Por këto ngjarje kanë edhe rëndësinë e tyre të madhe, sepse ato paraqesin se si u morën në atë kohë vendime të detyruara, duke ofruar perspektiva të shumta mbi një ngjarje dhe dialogje autentike të bazuara mbi burime kryesore të verifikuara;
- seritë e shumta televizive që kanë pasur si qëllim të prodhohen me rastin e përveçtorëve të rëndësishëm tani përdoren si video.

Shumë prej këtyre programeve janë prodhuar nga kompani të vogla të pavarura televizive, ato kanë qënë më të lira në prodhim, mbështeteshin mbi fotografitë e palëvizëshme dhe kinodokumentarët dhe përdorin shumë “kokat që flasin” (që do të thotë dëshmitë gojore të dëshmitarëve okularë apo figurave kryesore që morën pjesë në ngjarjet që diskutohen). Shumë prej tyre u prodhuan si përgjigje e kërkesës në rritje për programe të lira në atë kohë kur kompanitë televizive e zgjeruan kohën e shfaqjes në v.1970 dhe në fillim të 1980. Megjithatë, ata mësues historie që ndërmorën hapa për të regjistruar disa programe tani kanë një sërë burimesh për mësimin e historisë së shekullit të 20-të.

Ndoshta dy nga seritë më ambicioze dhe më të kushtueshme që dolën këto 25 vitet e fundit kanë qënë ato të Thames Television “Bota në luftë” (mbi Luftën e Dytë Botërore), që u shfaqën në fillim të 1973 dhe që kanë mundësi të blejnë edhe seritë e fundit të B.B.C. , “Shekulli i njerëzve” që u shfaq së pari në 1996. Padyshim, fundi i shekullit dhe

fundi i mijëvjeçarit do të ketë nxjerrë edhe programe të reja historike, të bazuara mbi kinodokumentarët dhe arshivat e kompanive televizive.

### **Dokumentarët**

Disa historianë kanë filluar të vënë re se disa dokumentarë televizivë dhe programe të kohës kanë qënë burime për të dhëna të reja. Në disa raste kjo ka qënë për shkak se prodhuesit e këtyre dokumentarëve ia kanë arritur të bindin politikanët dhe administratorët të flasin për herë të parë për një ngjarje të veçantë apo vendim të rëndësishëm. Në raste të tjera, kjo ka ardhur sepse autorët e programeve kanë marrë lejen për përdorimin e shumë burimeve të panjohura që nuk paraqiten gjithmonë si të shkruara përveç statistikave, refugjatëve, emigrantëve që vuajnë racizmin, viktimave të terrorit, viktimat e të drejtave të njeriut, të abuzimeve etj. Kështu disa dokumentarë kanë provuar se kanë qënë dokumenta të rëndësishme politike dhe sociale.

### **Programet e reja**

Në teori lajmet janë një burim i madh të dhënash historike për t'u njohur me shekullin e 20-të. Në praktikë trasmetuesit e lajmeve arshivojnë shumë pak nga lajmet e dhëna dhe kanë si qëllim të ruajnë vetëm ato tema që ata mendojnë se mund të kenë një rëndësi historike për një kohë të gjatë. Kështu studimet sociale apo mësuesit e historisë që duan t'i përdorin këto tema, duhet të mbështeten kryesisht në ato që kanë ruajtur televizionet. Padyshim që, mësuesit më parë përdorin materiale nga lajmet si mjete për të aftësuar studentët e tyre që të analizojnë mjedisin se sa mesazhin: ndikimin që kanë teknikat e prodhimit mbi përmbajtjen dhe prezantimin e programit të lajmeve. Ndërsa mësuesit e studimeve sociale, studiuesit e mediave dhe në një masë më të vogël mësuesit e gjuhës, i shikojnë programet televizive nga ky këndvështrim, gjë që është injoruar nga mësuesit e historisë me përjashtim të një sfere disi të kufizuar të "imazhit filmik si propagandë".

### **Infotainment**

Tele-historia dhe dokumentarët kanë si qëllim të fokusohen në ngjarje, njerëz të rëndësishëm apo periudha specifike kohe. Megjithatë, siç e pamë edhe në kapitullin e parë të këtij libri, kurrikula e historisë për shkollat e mesme në shumicën e vendeve evropiane fokusohet mbi tema dhe çështje po aq mirë sa edhe kur studion historinë e kohëve të fundit. Në këtë drejtim, të ashtuquajturat programe infotainment përqëndrohen në lëvizjet në art dhe kulturë të shekullit të 20-të, në zhvillimet e shkencës dhe të teknologjisë, ndryshimet sociale e seksuale dhe në mënyrën se si ne jetojmë e punojmë. Të gjitha këto mund të sjellin një kontribut të dobishëm në mësimin e historisë.

### **Drama, opera dhe komeditë e kohës**

Drama, opera dhe komeditë e kohës të gjitha kontribojnë për të kuptuar ndryshimet në qëndrimet e publikut lidhur me ndryshimin e interesave socialë. P.sh. nëse shikohen pjesë të marra nga e njëjta operë për një periudhë të gjerë (10 deri 20 vjet), kjo mund të shërbejë si pasqyrë për të parë ndryshimet e qëndrimeve sociale që lidhen me gjininë,

papunësinë, drogën, abuzimet, shkollimin, krimin, me policinë dhe figurat autoritare në përgjithësi. Për më tepër, këto programe janë në gjendje për t'u përdorur kur janë me video, por edhe për faktin se ka një kërkesë të madhe për to p.sh. për dokumentarët historikë dhe rindërtimet historike. Por, meqënëse ato nuk mund të përdoren si një alternativë e drejtpërdrejtë për tekstet shkollorë, ato kërkojnë më tepër punë nga ana e mësuesit të historisë.

Gjithashtu televizioni nuk është i vetmi burim i mesazheve të lëvizshme që kanë lidhje me historinë e shekullit të 20-të. Kinodokumentarët pa zë u shfaqën në kinema dhe vende të tjera publike përpara Luftës së Parë Botërore. Në të vertetë, ishte menduar që ndikimi i tyre të ishte mjaft i madh, prandaj edhe disa qeveri, kryesisht fuqitë e mëdha, i shfaqnin kinodokumentarët e tyre gjatë luftës.

Megjithatë, rëndësia e vërtetë u shfaq pas zhvillimit të zërit të sinkronizuar nga Fox News në USA në vitin 1927. Me shpërthimin e Luftës së Dytë Botërore, rreth 1/3 deri në gjysmën e popullsisë, në shumicën e vendeve evropiane, shkonin në kinema të paktën njëherë në javë. Qarkullimi gjithashtu i gazetave më të njohura të ditës nuk mund të plotësonte gjithshka. Për më tepër që kinodokumentarët mund të arrinin edhe zonat më të largëta të popullsisë. Për herë të parë, masa po shikonte se çfarë ishte duke ndodhur në botë, jashtë qytetit, fshatit apo rajonit dhe të formulonte një pikëpamje. Në të njëjtën kohë, kur hartuesit e kinodokumentarëve e panë veten e tyre në konkurrencë me shtypin, ata u shfaqën si pjesë e një programi kinemaje dhe si të tillë kishin si qëllim të argëtonin dhe të informonin. Kjo do të thoshte gjithashtu, se redaktorët e gazetave nuk donin të ofendonin pronarët e kinemave dhe ata të kompanive të fuqishme të filmit. Ata nuk donin gjithashtu të ofendonin autoritetet politike për të mos e gjetur veten si objekt të kontrollit politik dhe të çensurës.

Që nga v.1960 kinodokumentarët pushuan së qeni krijuesit e opinionit publik, megjithatë disa vazhduan edhe për një dekadë tjetër. Por, ata kishin një influencë të madhe në lajmet televizive deri në v. 1970, kur teknologji dhe teknika të reja e rritën konkurimin për mbledhjen e informacioneve dhe prezantimin e tyre.

Ashtu si ndonjë burim tjetër historik, kinodokumentarët dhe televizioni vazhdimisht kanë nevojë për një lloj procesi verifikues ashtu sikurse çdo burim tjetër dytësor: P.sh., në dy dekadat e para të shekullit të ri disa producentë të paskrupullt kinodokumentarësh dhe të ashtuquajtur filmash artistikë, krijuan në studio falsifikime të betejave të vërteta, të shkatërrimeve, tragjedi ve njerëzore, kurorëzimeve dhe vrasjeve politike.

Një Komitet i Këshillit të Evropës që drejton punën për përdorimin e këtyre filmave si dokumenta historikë, ofron një listë filmash me ide se si ato mund të përdoren në orën e historisë. Mësuesit, të interesuar në mënyrat e përdorimit të filmave në orën e historisë, veçanërisht për filmat artistikë, u referohen këtyre dokumentave në orën e historisë. Drejtorët dhe producentët e filmave, që nga fillimet e prodhimeve të filmave komerciale kanë qenë të interesuar në prezantimin e ngjarjeve të rëndësishme historike dhe të jetëve të personave të rëndësishëm historikë. Këto filma rradhiten që nga ato të fabrikua tërësisht deri tek ata me dëshmitarë autentikë. Në mënyrë të ngjashme, filmat kanë luajtur

një rol të rëndësishëm në glorifikimin e historisë së një kombi, minimizimin apo justifikimin e veprimeve diskretituese ose rishikimin e historisë për qëllime ideologjike.

Por, ndoshta një fushë frutdhënëse për mësuesin e historisë që mendon t'i përdorë këta filma si burime historike me rëndësi është të shqyrtojë se si këta filma kanë paraqitur ndryshimet sociale, ekonomike dhe teknologjike që kanë ndikuar në jetën e njerëzve: në luftën, në ndryshimet e rolit të gruas, të jetës në familje, të vendit të punës, në emigracion, urbanistikë, rolin e paqëndrueshëm të fesë, nevojat e adoleshentëve dhe perceptimet e ndryshme mbi atë çfarë është e drejtë dhe çfarë është e gabuar. Në këtë drejtim shpesh janë përdorur filma me krime, horror, filma lufte, me kauboje dhe fantastikë që e kanë marrë temën e tyre brenda dhimbjes së madhe.

### **Pse përdoret televizioni si burim për mësimdhënien e historisë ?**

Duke folur nga ana edukative, programet e televizionit dhe pjesët e shkëputura mund t'i bëjnë disa gjëra shumë mirë:

- mund të paraqesin historinë në një mënyrë stimuluese shpesh duke përdorur teknikat e prezantimit me të cilat janë njohur studentët;
- ndihmojnë në zhvillimet historike dhe normale;
- ato ndihmojnë që t'i japin një natyrë të ngutshme ngjarjeve që ndodhën kohë më parë në vende të ndryshme, për të cilat studentët dinë shumë pak;
- nëpërmjet kinodokumentarëve apo riprodhimeve studentët fitojnë nocionin e kohës dhe të vendit;
- ato krijojnë mundësinë e futjes në eksperiencat, mendimet, ndjenjat dhe qëndrimet e njerëzve që janë përfshirë direkt në ngjarje apo zhvillime historike;
- siç është thënë programet televizive janë një burim faktesh historike mbi shekullin e 20-të.

Që mësuesit e historisë të vlerësojnë me kujdes burimet televizive përpara se t'i përdorin ato në klasë, duhet të kenë një ide të qartë, përse po e përdorin këtë program të veçantë dhe se si lidhet ai me objektivat mësimore dhe aktivitetet e planifikuara mësimore me qëllim që të rrisë në maksimum vlerat edukative të mjeteve në mësimdhënien e historisë.

Megjithatë, mësuesi duhet të marrë në konsideratë ndikimin e madh që ka televizioni jashtë klase. Në një javë shumë nxënës mund të shpenzojnë aq kohë për të parë televizionin sa shpenzojnë dhe në shkollë. Ndërsa programet e historisë apo dokumentarët nuk mund të renditen në listën e preferencave, televizioni është akoma një pjesë e rëndësishme në eksperiencën ditore të shumë nxënësve dhe në të mësuarit informal. E rëndësishme është siç rekomandon një edukator, që të përpiqemi t'i japim formë të mësuarit duke i paisur studentët me informacion rreth mjedisit të televizionit dhe

një strukture pyetjesh e konceptesh për analizimin e tij.<sup>45</sup> Në mënyrë të veçantë, studentët duhet të kuptojnë se televizioni nuk është neutral, objektiv dhe transparent siç duket. Ai nuk është vetëm “një dritare e botës” pasi imazhet që jep janë zgjedhur për t’iu përshtatur disa kritereve të caktuara - “çfarë e bën televizionin të mirë” dhe në disa raste t’i përshtatet kritereve politike - çfarë e bëjnë televizionin të pranueshëm. Këto janë probleme që ne do t’i kthehemi më vonë në këtë kapitull.

Qëllimi kryesor është të theksohet se, ne duhet t’i ndihmojmë studentët të kuptojnë që kur përdorin programet televizive, kinodokumentarët dhe filmat si fakte historike, ata duhet të kthehen pas dhe të shikojnë përtej imazheve filmike nëpërmjet dokumentarëve me zë e të shqyrtojnë:

- kontekstin brenda të cilit janë bërë këto filma dhe këto trasmetime lajmesh;
- organizatën që i bën ato;
- audiencat, nga të cilat ato përbëhen;
- qëllimet për të cilat u bënë;
- proceset, gjatë të cilave u mbledhën faktet, u verifikuan, u hartuan dhe u krahasuan me fakte të tjera;
- ndikimin e teknikave dhe teknologjive të përdorura;
- si prodhohet një program i mirë nga regjizorët dhe hartuesit e tyre.

Materiali i gjallë mund të jetë ndryshe nga llojet kryesore dhe dytësore të fakteve të përdorura në tekstet shkollorë, në dokumentat, ditaret, letrat, kartolinat, posterat, vizatimet, fotografitë dhe hartat, kurse proëduarat analitike që duhet të ndërmeren dhe pyetjet që duhen bërë nuk janë ndryshe nga ato të bëra për ndonjë burim historik.

### **Probleme dhe vështirësi të mundshme**

Së pari, hyrja tek materialet e nevojshme është problem. Një pjesë e madhe e materialeve 50 vjeçare të prodhuara me prejardhje nitrati që prishet shpejt janë zhdukur. Muzeumet dhe arshivat e filmit janë përpjekur të ruajnë shumë nga ato që janë lënë duke i shndërruar ato në formate stabile dhe të durueshme. Gjithashtu duke u kujdesur edhe për ato më të rejat. Për momentin askush nuk është i sigurtë se si është “jeta e sirtarëve”, e videokasetave dhe CD-rom-ve. Shoqëritë e kinodokumentarëve dhe të televizionit, me pak përjashtime nuk kane synuar që t’i shikojnë prodhimet e tyre si fakte historike që kanë nevojë të arshivohen për historianët dhe mësuesit e ardhshëm. Ka qenë kriteri komercial, që ka vendosur nëse një program apo një serial ka mbijetuar. Kurse pjesa tjetër, me një ose dy përjashtime, ka mbijetuar rastësisht. Si rrjedhojë, varet shumë nga

---

<sup>45</sup> Len Masterman, *Teaching about television*, London, Macmillan 1980.

motivimi i mësuesit të historisë për të hedhur në video program të nevojshëm që më pas t'i vlerësojë ato për qëllim edukativ, t'i përdorë e të zhvillojë aktivitetet e të mësuarit mbi to.

Së dyti, imazhi lëvizës nuk është burimi më i thjeshtë edukativ për t'u përdorur në mënyrë efektive në klasë. Nëse studentët do të studiojnë një material televiziv si burim dhe do t'i bëjnë një analizë kritike atij (jo vetëm t'i marrësh parasysh vlerat si një mjet që zëvendëson librin), mësuesi do të përballlet me dy mundësi: studentit i është dhënë kohë për të parë, për të marrë shënime, për t'i rikthyer tek segmente të rëndësishme për të diskutuar dhe interpretuar ose mësuesi duhet t'a shndërrojë filmin ose programin televiziv në tekste të shkruara që përshkruajnë goditje specifike, komente të riprodhuara, dialogje, pyetje dhe përgjigje dhe duke përshkruar edhe zhurmat e rëndësishme si muzikën dhe zhurmën e prapaskenës.

Së treti, specialistët e medias, (duke përfshirë një numër në rritje të prodhuesëve të programeve), vënë re se programet tele-historike dhe shumë dokumentarë kanë mangësi si mjete për edukimin historik dhe si burim faktesh historike:

- ato nuk janë shumë efektive në dhënien e ngjarjeve në mënyrë kronologjike apo dhënien e sqarimeve të detajuara, sepse ka ndodhur diçka. Kjo është ndoshta një mënyrë tjetër për të thënë se lajmet dhe ngjarjet e mëdha historike dhe krizat e 50 viteve të fundit, kanë qenë ahistorike, të bëra vetëm për çështje imediate apo duke ofruar një sqarim të thjeshtë, i cili ka qenë objekt analize dhe kritike. Media perëndimore duke iu referuar zhvillimeve në Ballkan gjatë viteve 1990 ka theksuar, se “gjithmonë ka pasur trazira etnike dhe dhunë në këtë rajon”;
- ata shpesh nuk bëjnë lidhje midis ngjarjeve dhe zhvillimeve që ndodhin në të njëjtën kohë dhe në të njëjtin vend si dhe zhvillimeve paralele në vende të tjera dhe në një kohë tjetër;
- ata nuk citojnë burimet e tyre dhe nuk shpjegojnë se si i kanë verifikuar ato;
- zgjedhja e burimeve shpesh vendoset nga vlerat prodhuese se sa nga ato edukative, apo varet nga fakti se spikeri është më tepër argëtues se sa informativ apo një film që përmban aksion, presion, panik, konflikt apo dhunë dhe nëse burime të tjera të verifikueshme tregojnë se këto të dhëna nuk kanë qenë tipike;
- konteksti nuk studiohet me efektivitet. Materiali lejohet që “të flasë vetë”.

Së fundi, ka një problem tjetër se kur një trup televizive mbulon ngjarje në një vend tjetër evropian apo mbulon probleme dhe kriza ndërkombëtare, reporterët dhe redaktorët synojnë të theksojnë qëllimet dhe interesat e tyre kombëtare dhe jo të ekzaminojnë situatën nga interesat Europiane. Kjo situatë është në ndryshim, pjesërisht për shkak të emergjencës për teknologji të re, ku përfshihen trasmetuesit satelitorë, telefonat satelitorë, por edhe pjesërisht për shkak të nevojës se kanaleve televizive të lajmeve në 24 orë si CNN, i cili jep lajme “live”. Shembull për këtë kanë qenë ngjarjet e luftës në Gulf,

përpjekja për goditje ndaj Federatës Ruse në v.1991, zhvillimet në Bosnjë, Hercegovinë dhe në Kosovë, ku nis të ndryshojë kjo tendencë të imponojë një axhendë kombëtare në mbulimin e “lajmeve të jashtme”.

## **Përdorimi i televizionit si një burim në orën e historisë**

### *Historia e televizionit*

Nuk mund të diskutosh për historinë kulturore të shekullit të 20-të pa parë se si është zhvilluar televizioni si një mjet i komunikimit masiv, se si ka ndryshuar struktura organizative e trasmetimeve dhe roli i tyre në pasqyrimin e shoqërisë, në formimin e opinionit publik, sjelljeve shijeve. Natyrisht, duhet t'i shqyrtojmë mirë disa aspekte të komunikimit masiv ngado në kurrikulum, në studimet sociale ose studimet e medias.

Megjithatë, ka një dimension historik që shpesh kalohet. Historia e televizionit shpesh bën vlerësime tematike të një numri zhvillimesh, si p.sh.:

- zhvillimet teknologjike: ku përshihen konvertimi i dritës në impulse elektrike, përdorimi i tubave me rreze katode për trasmetimin dhe riprodhimin e figurave, eksperiencat e John Logie Baird's në v. 1930, dalja e shërbimit të parë televiziv publik më 1936-ën, ngjitja e televizioneve në Amerikën e Veriut dhe në Evropë, prezantimi i prodhimeve me ngjyra në SHBA më 1953-shin, shfaqja e sistemeve të ndryshme për trasmetimin e sinjaleve me ngjyra (SECHM në Francë dhe në Bashkimin Sovjetik dhe PAL në pjesën tjetër të Evropës), influenca në rritje e Japonisë në teknologji, dalja e një sistemi Evropian universal në v.1991, zhvillimi i kamerave të reja, të lehta dhe të lëvizshme, vidiot, shfaqja e trasmetimeve satelitore, teknologjia digitale e përdor në prodhimin dhe trasmetimin e programeve;
- shfaqja e një audience masive: që përfshin rritjen e televizioneve private, zgjatjen e orëve të trasmetimit, ndryshimet dhe zhvillimet në zhanret e programeve, reklamat në televizion, zgjerimin e shpejtë të kanaleve televizive, shtimin e rrjetave televizive kabllore të paguara, prezantimin e televizioneve satelitorë;
- zhvillimet organizative: ku përfshihen konkurenca e hershme (dhe influenca) e kinodokumentarëve dhe e radiove, trasmetimet publike, emergjenca e kompanive publike e private të lajmeve, çensura politike, natyra e konkurrencës në trasmetimet televizive, emergjenca, ndërkombëtarizimi i programeve televizive, emergjenca e kompanive globale televizive;
- influenca sociale dhe kulturore: që përfshin influencën e televizionit në politikë dhe tek politikanët, influencën tek votuesit, televizionin në kohën e luftës, influencën e televizionit tek fëmijët, influencën tek sjellja e njerëzve ) p.sh i ka bërë njerëzit më agresivë apo më të dhunshëm?).

### *Përdorimi i tele-historisë dhe dokumentarëve*

Qëllimi i telehistorisë dhe dokumentarëve është të dallohen aktivitetet mësimore ku studentët përdorin të dhëna kryesore dhe dytësore nga këta vetë për të parë nëse këta kundërshtojnë apo konfirmojnë faktet e marra nga burime të tjera (ku përfshihen tekstet shkollorë, interpretimet e historianëve të ndryshëm, fotografitë). Kjo gjë i vë këto dokumentarë në rolin e agjentëve historikë që kalojnë në këto stadi:

- *Hapi 1:* studentët shikojnë filmin (apo një pjesë të tij) dhe mbajnë shënime: nxjerrin çeshtjet kryesore, llojet e informacionit të përdorur (dëshmi gojore, filma të arshivuar, referenca ndaj dokumentave zyrtarë, dëshmi të ekspertëve etj), theksin që u është dhënë llojeve të ndryshme të të dhënave dhe konkluzioneve të nxjerra;
- *Hapi 2:* studentët diskutojnë përmbledhjet e tyre në grupe dhe konkludojnë një përmbledhje të përbashkët;
- *Hapi 3:* pastaj ata krahasojnë versionin televiziv me një burim tjetër, siç janë tekstet shkollorë dhe shikojnë pikat e përbashkëta dhe ndryshimet në të dyja burimet;
- *Hapi 4:* në fund ata diskutojnë shkaqet e këtyre ndryshimeve, daljen e fakteve të reja, interpretimet e ndryshme të evidencave të vjetra, theksin që u është dhënë çështjeve të ndryshme dhe vendosin nëse ndryshimi është për shkak të asaj se çfarë është theksuar në programin televiziv (që do të thotë, a ka ndikuar media në menyren se si është paraqitur ngjarja apo zhvillimi?).

### *Ekzaminimi i fakteve në filmat e arshivuar*

Merrni një pjesë nga një kinodokumentar apo një pjesë nga një dokumentar mbi një ngjarje historike të veçantë dhe ndajni studentët në grupe të vogla ku të kërkojnë përgjegjësinë e pyetjeve që vijojnë:

- Kush e bëri filmin?
- Pse u bë? A ishte një dokumentar për qëllim shikimi? Apo kishte qëllime edukative? A ishte pjesë e një seriali? A përmbante ai lajme të kohës dhe çështje të programeve të tanishme?
- Kur ishte audienca e filmit?
- Çfarë lloj të dhënash përdori filmi, parësor apo dytësor? (deklarata dëshmitarësh okularë? Dëshmi gojore të njerëzve të përfshirë direkt? Gazetarët? Politikanët apo faktet e dukshme?)
- Cili është qëllimi i filmit? A po përpiqet ai të ndikojë tek opinionin publik apo tek ata që marrin vendimet? A po përpiqet të shpjegojë se çfarë ndodhi apo të informojë opinionin se kush e bëri, çfarë bëri, kujt dhe kur?



- A është përpjekur t'u japë një zë atyre që kanë qënë përbuzur apo përpiqen të korigjojnë kujtesën historike?
- A ka ndodhur kjo në bërjen e kësaj?
- A ka atje ndonjë gjurmë të tingullit muzikor? Çfarë atmosfere transmeton ajo? Çfarë mesazhe jep trasmetimi i imazheve?
- A ndeshin këto mesazhe pamore mesazhin në komentim?
- Cili është toni i komentimit? A është ai i paragjykuar ose i njëanshëm, dhe në qoftë se po, në çfarë mënyrash? A synon ai të japë një balancë të asaj çfarë ka ndodhur? A është ai neutral ose kritik?
- Si janë përdorur të intervistuarit dhe dëshmitarët gojorë? A u është kërkuar atyre të përshkruajnë çfarë ka ndodhur dhe kur? A u është kërkuar atyre të kalojnë gjykimet mbi të tjerët? A u është kërkuar atyre të japin gjykimet e tyre? A u është kërkuar atyre të thonë pse ata mendojnë se diçka ka ndodhur? A duken ata të kenë qënë përzgjedhur sepse ata janë dakort me njëri tjetrin apo sepse ata janë në kundërshtim?
- Mbi bazën e leximit tuaj rreth kësaj ngjarjeje ose çështjeje mundeni ju të identifikoni çdo të dhënë ose pikëpamje që ka qënë lënë jashtë?



## Kapitulli 18

# VLERËSIMI I TEKSTEVE TË HISTORISË

---

Historia që mësohet në shkolla nuk është material vetëm i historianëve, mësuesve, i autorëve të librave dhe i botuesve. Ajo është pronë publike. Politikanët, minoritetet etnike dhe gjuhësore dhe prindërit në përgjithësi shpesh ndjejnë, se kanë të drejtë të ndikojnë në histori dhe në mënyrën se si mësohet ajo më tepër se sa ndikojnë në matematikë, dituri apo gjeografi. Të parë në këtë këndvështrim, tekstet e historisë janë pronë publike dhe se të gjitha grupet e njerzve brenda një vendi dhe vendeve fqinje mund të kenë ndikime me vlerë në përmbajtjen e këtyre librave, në ilustrimin e tyre, në atë çfarë është hequr dhe është përfshirë, në korrektësinë e mënyrave të mësimdhënies dhe të të mësuarit të ndjekur nga autorët dhe nga praktika lidhur me çmimin, përshtatshmërinë e vlerën në para.

Çfarë lloj pyetjesh duhet të bëhen për të vlerësuar një tekst përpara se të vendosësh ta blesh dhe ta përdorësh atë? Ky kapitull i vogël ka si qëllim të shërbejë si një stimul për diskutime të mëtejshme. Ky nuk është shkruar me qëllimin për të kërkuar një përgjigje të saktë të pyetjes “Çfarë është një tekst shkollor i mirë? Në fakt një nga supozimet e këtij kapitulli është se përgjigja e kësaj pyetje ndryshon nga një sistem edukimi tek një tjetër dhe si rrjedhojë, çdo përpjekje për të dhënë një përgjigje shpesh çon në përgjithësime të rëndomta. Natyrisht, ka parime të tjera pedagogjike apo faktorë të tjerë që mund të aplikohen tek një tekst, por këto janë të pamjaftueshëm për të siguruar se, një tekst është i përshtatshëm për çdo rrethanë. Koha në të cilin teksti shkollor është shkruar, botuar, hedhur në shtyp, blerë dhe përdorur në klasë është e rëndësishme. Si rrjedhojë, lista e pyetjeve vlerësuese të përmendura më lart ndahen në tre kategori kryesore: Së pari: pyetje që vlerësojnë përmbajtjen dhe pedagogjinë e teksteve shkollore; Së dyti: ato që vlerësojnë cilësitë e brendëshme të tyre (të cilave u referohen pa marrë parasysh vendin ku janë shtypur dhe përdorur, përmbajtjen, apo moshën dhe aftësinë e studentëve për të cilët janë edukuar); Së treti: pyetjet që përqëndrohen në faktorët e jashtëm të të shkruarit, publikimit dhe përdorimit të teksteve shkollorë që influencojnë në këto procese.

### Vlerësimi i përmbajtjes dhe pedagogjisë së teksteve të historisë

Mësuesit e historisë dhe komisionet e autorizuara të teksteve shkollorë i studjojnë ato në thellësi, përpara se të vendosin cilat janë të përshtatshëm. Të tjerë, mund të mbledhin të dhëna për përgjigjen e këtyre pyetjeve duke i lexuar ata në sipërfaqe, duke parë se si trajtojnë dy-tre çështje, duke ekzaminuar disa prej detyrave dhe ushtrimeve të rradhës dhe duke bërë një listë të thjeshtë (p.sh. një listë të temave për të krahasuar ato me temat e përmbledhjes së historisë, numrin e faqeve për tema të ndryshme etj).

## *Përmbajtja*

1. Ç'periudha historike mbulon ajo ? A i përshtaten këto periudha udhëzuesve përkatës në kurrikulum ? A ka mangësi që duhet të mbushen nga tekste të tjerë apo materiale mësimorë?
2. Si është organizuar përmbajtja në terma strukturorë apo sekuenca? A prezanton teksti një analizë kronologjike të drejtë të një periudhe të gjërë kohe? Apo ka qëllim seleksionues? A përqëndrohet në periudhat e rëndësishme të kombit, të rajonit apo të historisë botërore dhe evropiane (p.sh. antikitetit, mesjetës, zbulimeve, Evropës së shekullit të 19-të, Luftës së Ftohtë)? Apo përqëndrohet në temat dhe zhvillimet e gjëra historike (p.sh kristianizimi i Evropës, shfaqja e kombit -shtet, industrializimi, imperializmi dhe kolonializmi etj)?
3. A është struktura e tekstit shkollor në një linjë me strukturën apo kornizën e përdorur në kurrikulumin e historisë?
4. Sa faqe përfshin çdo periudhë dhe, a përshtatet kjo me përmbajtjen e kurrikulumit zyrtar?
5. Sa rëndësi i është dhënë historisë politike, diplomatike, ekonomike, sociale dhe kulturore brenda tekstit? A ndryshon kjo sipas periudhës përkatëse? A i përshtatet theksi në tekstin shkollor atij të kurrikulumit zyrtar historik?
6. A përqëndrohet teksti tërësisht mbi historinë kombëtare, rajonale, evropiane e të përgjithshme apo kombinime të kësaj natyre?
7. Nëse tekstet shkollorë përfshihen disa tema të historisë rajonale, evropiane dhe botërore; cila është perspektiva p.sh. A ka si qëllim teksti të ofrojë perspektiva kombëtare në historinë rajonale të Evropës? A ka si qëllim të ofrojë perspektivën predominuese të Evropës Qendrore në historinë e përgjithshme? A ka si qëllim të prezantojë perspektivat perëndimore në ngjarjet dhe zhvillimet e Evropës Lindore apo anasjelltas?
8. A ka si qëllim historia kombëtare të tregojë se si perceptohen ngjarjet dhe zhvillimet në vendin amë?
9. Nëse teksti është mbi historinë evropiane, atëherë si përcaktohet kjo në tekst? A përfshihen këtu Evropa perëndimore, qendrore dhe ajo lindore apo vetëm një rajon ? A fokusohet ky tekst në trashëgiminë kulturore apo në faktorë që tregojnë ndryshimin?
10. A ka ndonjë shembull që është hequr nga teksti, ilustrimet materialet burimore që duhet ta plotësojmë ne? A ka ndonjë mesazh të nënkuptuar në to?

### *Qëndrime pedagogjike*

11. Çfarë njohurish të domosdoshme duhet të kenë studentët përpara se të pranohet përdorimi i këtij teksti shkollor?
12. Çfarë aftësish të domosdoshme i kërkojnë studentit për të interpretuar një material burimor apo që të bëjë veprimtari dhe detyra që në faqet e para të tekstit?
13. A funksionon ky tekst edhe si libër ushtrimesh po aq sa edhe si tekst teorik? (Pra a përfshin materiale burimore, veprimtari dhe detyra po aq sa edhe teori) ? Nëse po, ku janë elementët treguesë në tekst dhe si janë organizuar? p.sh. A ka materiale burimore apo veprimtari edukative në fund të çdo kapitulli apo janë të vendosura në fund të librit? (Vendndodhja e elementëve të ndryshëm mund të ketë vështirësi në faktin se si mund ta përdorë mësuesi apo studenti).
14. Nëse teksti ka detyra, pyetje, ushtrime vlerësuese, cili është funksioni i tyre? A i përshtaten ato informacionit të marrë nga teksti apo i japin mundësi studentit të shikojë me një sy kritik faktet, të vërë re nëse këto fakte janë të hapura për më tepër se një interpretim, të vlerësojë paragjykimet e ngjashme nga burime të ndryshme historike, apo t'i inkurajojë ata të ndërmarin studime historike etj.
15. A ka mundësi që studentët të dallojnë se përzgjedhja e fakteve dhe e burimeve apo e vlerave të historianëve të veçantë ndikojnë në interpretimet e të kaluarës?
16. Si përshtatet teksti me ilustrimet, fotografitë, hartat dhe diagramat? A janë ato shembuj të informacionit të marrë në tekst ? A bëjnë ato lidhje midis informacionit të marrë në një kapitull dhe atij të një kapitulli më parë? Mos vallë qëllim kryesor i tyre është “lere” tekstin dhe bëje punën të duket me interesante?
17. A kanë tekstet “organizatorë të avancuar” në fillim të çdo kapitulli? Nëse po, çfarë funksioni kanë ato? A përmbledhin këto, çfarë do të ketë kapitulli pasardhës apo bëjnë lidhje midis këtij kapitulli dhe të tjerëve duke nxjerrë idetë kryesore, konceptet dhe metodat që duhen parë në këtë kapitull?
18. A ka si qëllim teksti ta njohë studentin me konceptin kryesor historik p.sh vazhdimin dhe ndryshimin, centralizimin dhe fragmentizimin, zhvillimin dhe shkatërrimin, evolucionin dhe revolucionin ...etj?
19. A përpiket teksti ta përfshijë studentin në ngjarjet historike, në përfundimet dhe zhvillimet që mbulon ai vetë p.sh.A kërkon ai të tregojë si janë perceptuar nga njerëzit jo vetëm ngjarjet dhe zhvillimet e jetuara, por edhe mundësitë dhe alternativat e hapura para tyre në një kohë të caktuar për ngjarjet e së kaluarës?
20. Si i prezanton teksti i historisë proceset historike?

21. Si e përforcon nocionin që ka studenti mbi kohën kronologjike në mënyrë të veçantë ku temat dhe periudhat në tekst nuk janë pasuese?
22. A i krijon teksti mundësi studentit për të bërë krahasime p.sh. krahasimi i ngjarjeve dhe zhvillimeve në dy ose më tepër vende ose rajone? Ose duke parë ngjashmëritë në zhvillimet historike të dy ose më shumë vendeve apo rajoneve? Ose duke treguar se si ngjarjet në nivel kombëtar u influencuan nga ato që po ndodhnin diku tjetër? Apo duke treguar se si kulturat e ndryshme kanë influencuar njëra-tjetrën?

*Cilësitë e brendëshme të teksteve të historisë*

Të dhënat për këtë problem mund të fitohen nga kombinimi i leximit përciptas e i marrjes së disa paragrafëve dhe ekzaminimit të tyre në thellësi.

23. A është balanca midis tekstit dhe elementëve të tjerë (ilustrimeve, hartave, tabelave, statistikave, pjesëve të marra prej dokumentave zyrtarë, letrave, pikturave, detyrave, pyetjeve, ushtrimeve vlerësuese etj) e përshtatshme me moshën dhe me aftësitë për të cilat është hartuar? Diçka është e qartë se, sa më e vogël të jetë aftësia e studentëve, aq më shumë ata do të preferojnë libra me ilustrime, pasi sa më tepër material për të studiuar t'u kërkohet aq më e vështirë është.
24. A ka shembuj të shpjegimeve të thjeshtëzuara apo të reduktuara të ngjarjeve apo zhvillimeve historike?
25. A ofron një numër të madh interpretimesh të së shkuarës (që do të thotë perspektiva të shumëfishta)?
26. A është teksti i njëanshëm? Studioni ndonjë pjesë të marrëdhënieve ndërkombëtare, marrëdhënieve me vendet fqinj, luftrat dhe historitë kolonizuese, pastaj studioni disa nga vizatimet që i shoqërojnë, pikturat dhe fotografitë, studioni trajtimin e disa prej heronjve kombëtarë dhe pastaj gjykoni nëse ka fakte të qëndrueshme të:
- trajtimit të njëanshëm të ngjarjeve;
  - interpretimeve kombëtare të së shkuarës;
  - interpretimeve raciste të historisë së grupeve të veçanta etnike;
  - interpretimeve ideologjike (politike, fetare dhe kulturore), të cilat nuk mbështeten në faktet;
  - etnocentrizmit;
  - eurocentrizmit;
  - qëndrimeve dhe imazheve stereotipike (që do të thotë përgjithësime të thjeshtëzuara, zakonisht të një natyre degjeneruese për kombe të veçanta, grupe, raca apo gjini);
  - takenizëm (futja arbitrare e materialeve ilustruese që nuk kanë lidhje me tekstin);
27. Si portretizohet e shkuara? A perceptohet e tashmja si zhvillim i paevitueshëm i së shkuarës? A portretizohet historia si “marshimi triumfal i progresit”?

28. A e bën studentin të mendojë mbi historinë si një disiplinë?
29. A mundet që ky tekst të rrisë interesin dhe kuriozitetin e nxënësit për të shkruarën?
30. A tregon materiali i përdorur në tekst për punën kërkimore dhe për mendimin e historianëve të kohës?
31. A është teksti i shkruar në një stil të tillë që t'i përshtatet moshës dhe nivelit për të cilin është shkruar? Nxirr disa paragrafe dhe kontrollo gjatësinë e fjalive, përdorimin e fjalëve dhe zhargoneve teknike pa shpjegim, mënyrën e të shkruarit në formën pasive apo aktive etj. Teksti duhet të jetë i lexueshëm, por gjithashtu t'i ndihmojë studentët të zhvillojnë mënyrën e të shkruarit siç duhet në disiplinimin e historisë.

*Faktorët e jashtëm në vlerësimin e teksteve të historisë.*

Shumë informacion për këtë përftohet duke parë kopertinën e librit, parathënien dhe një lexim të shpejtë të faqeve. Materiali reklamues i përdorur nga botuesi mund gjithashtu të na të ndihmojë.

32. Kur u botua teksti për herë të parë? Këtu vihet re ndikimi politik i kohës kur u shkrua. Ai gjithashtu jep të dhëna se sa bashkëkohor edhe në përmbajtje (duke zbritur dy vjet nga data e publikimit për të kuptuar, se kur është shkruar). Kjo mund të jetë shumë e rëndësishme, në se teksti shkollor mbulon zhvillimet e fundit kombëtare dhe rajonale.
33. A tregon autori se është në dijeni të praktikës në klase? Këtu theksojmë se autori i tekstit mund të mos ketë qënë dhe mund të mos jetë mësues i historisë. Disa historianë akademikë me ndihmën e botuesve kanë bërë punën e tyre dhe janë bashkëkohorë në praktikën në klasë, disa mësues historie që shkruajnë tekste mund të jenë jashtë kohe.
34. A ka libri (apo pjesë të tij) teste për mësuesit dhe studentët?
35. A është shkruar ai për një lexues të veçantë (p.sh. a ka kufi moshe, kufi aftësie, a është për një lloj shkolle, kursi apo për ndonjë provim?)
36. A jep materiali hyrës treguesë mbi qëndrimin e autorit, qëllimeve apo objektivave ?
37. A do të ketë material shtesë të konsiderueshëm (i botuar ose i zhvilluar nga mësuesit) për të plotësuar kërkesat e programeve të veçanta të historisë ose kurrikulumit për të cilën ai është hartuar?
38. A është cilësia e botimit (shtrirja, skemat e ngjyrosura, tipografia, etj) pranueshme në paraqitje?
39. A do t'i rezistojë përdorimit të përditshëm për një kohë të arsyeshme?

40. A është cilësor për çmimin që ka? A mund të krahasohet me tekstet e tjera të botuara kohët e fundit të përshtatshme për tregun brenda të njëjtit çmim? A është cilësor për çmimin që ka?



# VLERËSIMI I TEKNOLOGJIVE TË REJA

---

Në këtë kohë që shkruhet libri në shumë shkolla në Evropë, teksti mbetet burimi i vetëm për mësuesin e historisë. Në pjesën më të madhe të Evropës Lindore ai mbetet i vetmi burim. Të dhënat e reja për një zhvillim historik në Evropë përdoren si material plotësues mbi tema të veçanta (p.sh. publikimet e pjesëve të marra nga burime parësore dhe dytësore). Megjithatë, siç do të shikojmë në këtë kapitull, shumë materiale të nevojshme për mësuesin e historisë mund të gjenden në internet, dhe se një numër i madh botuesish dhe organizata jo qeveritare (NGO-s) dhe trupa të tjera edukative po prodhojnë CD-Room, që të përdoren në orën e historisë. Do të duhet pak kohë kur mësuesit e historisë kudo në Evropë të përdorin rregullisht teknologjitë e reja në klasa, por duhet të jetë një fazë e ndërmjetme, gjatë të cilës ata të jenë në gjendje të hedhin në një kompjuter materiale që mund të përdoren në shumë mënyra konvencionale në klasë.

Një pjesë e materialeve në CD-Room dhe në site të veçanta janë të shkëlqyera. Kjo është e vërtetë për burimet që i takojnë historisë së shekullit të 20-të për faktin se mund të nxjerrësh shumë materiale audiovizuale apo si dokumenta. Megjithatë ndonjërit që i është dashur të kërkojë informacion në internet mbi tema që lidhen me studimin e shekullit të fundit, do të kuptojë se një pjesë e materialeve janë pa vlerë, ashtu sikurse mund të jenë edhe të dyshimta. Kjo për shkak të zgjerimit të shpejtë të World Wide Web, zhvillimit të përdoruesit HTML si një mjet lehtësues dhe vlerësues të hapësirës së lirë të homepage për çdonjërin që ka një adresë në internet.

Kështu është e rëndësishme të vlerësohet website apo CD-Room përpara se studentët t'i përdorin ato. Po kështu është e rëndësishme të vlerësohet jo vetëm përmbajtja e burimeve, por edhe vlerat pedagogjike. Edhe në këtë kapitull ndiqen të njëjtit shembuj si ata të mëparshmit në nxjerrjen e një sërë pyetjesh që përcaktojnë vlerat edukative dhe vlerësojnë website apo CD-Rom-in,

### **Vlerësimi i website-ve në internetit**

Kryesisht janë gjashtë mundësi për vlerësimin e një website: këto janë qëllimi, burimi, aksesimi, navigimi, vizatimi dhe përmbajtja. Për të gjitha këto tema ka pyetje që janë bërë nga 14-18 vjeçarët që studiojnë historinë e shekullit të 20. Megjithatë këto pyetje duke hequr disa dhe duke shtuar disa të tjera, mund të përdoren për të mësuar studentët më të rinj dhe për të mësuar lëndë të tjera.

#### *Qëllimi*

1. Është shprehur qartë qëllimi i site në faqen e vet (apo atë pasuese).
2. A e përcakton autori i site audiencën e përshtatshme?

3. Mbi bazën e qëllimeve, objektivave që kanë të bëjnë me zhvillimin e aftësive të të kuptuarit historik, cilët elementë të site i përshtaten kurrikulës historike.
4. Është site i përshtatshëm me moshën, me njohuritë e mëparshme dhe me nivelin e aftësive të studentëve?
5. A jeni ju të kënaqur se ky site përmban informacion të mjaftueshëm për ta vlerësuar atë në më shumë detaje?

#### *Burimi*

6. Kush e krijoi këtë website?
7. A jep autori ndonjë informacion mbi përmbajtjen dhe ekspertizën e tij, lidhjes së tij me historinë dhe mësimin e historisë? A është autori një autoritet në problemin që mbulon site apo një përfaqësues i një organizate autoritare?
8. A është i qartë nga site, se autori është i lidhur me ndonjë organizatë të veçantë? Nëse po, ky informacion ju siguron ju?
9. A ju ndihmon site për të zgjedhur burimin? Përveç kodit kombëtar në disa site, ndoshta jo në të gjithë, emri i fushës mund t'ju japë të dhëna mbi burimin e site, p.sh.:
  - ac: akademik (Mbretëri e Bashkuar)
  - edu: institucion edukativ;
  - gov: departamenti qeveritar;
  - int: organizatë internacionale;
  - org: organizatë jo përfituese;
  - com: organizatë tregtare;
  - co: organizatë tregtare (Mbretëria e Bashkuar);
  - net: hyrje në internet.
10. A sponsorizohet site nga ndonjë grup i veçantë, institucion, kompani apo trupë qeveritare? A i heq apo i shton diçka kjo gjë kredibilitetit të saittit?
11. A ka reklamë në saitt? Nëse po, a i heq diçka besueshmërisë së site? A jua largon vëmendjen studentëve?
12. A është përsëritur site?

#### *Pranimi (aksesi)*

Përpara se të vendosësh nëse do të përdorësh një site, ose jo duhet ta njohësh atë në kohë të ndryshme.

13. A është zakonisht e mundur të lidhësh me site kur dëshiron apo duhet të presësh njëfarë kohë?
14. A duhet ta karrikosh me qëllim që ta përdorësh atë ? Sa kohë i duhet të karrikohet?
15. A karrikohen faqet në kohë me qëllim që ti përdorësh brenda orës së historisë dhe ti mbash studentët në punë të pavarur ose në grupe të vogla?
16. A mund të hysh në site nëpërmjet mjeteve të cilat i përdorni zakonisht?
17. A është site i lirë apo duhet të paguash një taksë që të përdorësh pjesë të tij?

Pasi e ke përdorur site pak kohë dhe dëshiron ta përsëritësh atë, e realizon këtë vetëm atëherë kur autori nuk të nxjerr më probleme ose kur URL (adresa e site) nuk ndryshon dhe ju mund të keni probleme për të zgjidhur.

#### *Lundrimi (navigimi)*

18. A mund ta kuptoni nga faqja e internetit apo indeksi se si është organizuar dhe çfarë opsionesh janë të mundshme për përdoruesin?
19. A janë lidhjet në çdo faqe të thjeshta për t'u identifikuar?
20. A janë këto lidhje të grupuara në mënyrë logjike apo studenti duhet të përdorë intuitën kur navigon nëpër site?
21. A është metoda e navigimit e lehtë për t'u ndjekur me shenjat “Mbrapa”, “Pas”, “Në fillim”, “Në krye”, “ Në shtëpi”?
22. A janë në gjendje studentët të gjejnë rrugën e duhur nëpër website pa krijuar konfuzion?A jeni në gjendje ju?
23. A punojnë me produktivitet lidhjet me site e tjera? A funksionojnë ato? A bëhen lidhjet shpejt që t'i mbajnë studentët në punë?
24. A ka sjellë site lehtësi në kërkim? A mund ta gjejnë studentët me lehtësi?
25. A ka site ndonjë libër shënimesh me shpjegime lehtësuese që të ndihmojnë?

#### *Ndërtimi (vizatimi)*

26. A ndjeni kënaqësi gjatë përdorimit të site?
27. A mund të bashkëveprojë përdoruesi në mënyrë të ndryshme? A mundet që elementët bashkëveprues të krijojnë mundësira për praktikimin e aftësive investiguese dhe interpretuese?

28. A është gjuha e përshtatëshme për moshën dhe aftësitë e studentëve?
29. A ka site zë apo video-klipe? A ka paisje që përdoren prej studentit, folësa që ta aftësojnë atë të përdorë materialin?
30. A e ndihmon multimedia (grafikët, fotografitë, vidioklipet) studentin që të kuptojë përmbajtjen apo e pengon atë?
31. Kontrolllo përmasat e botimit, të faqeve të përdorura, kontrastin midis tekstit dhe sfondit etj. A ndihmojnë ato për t'i bërë faqet më të lehta për t'u lexuar?
32. A është site në një gjuhë të vetme apo ka folësa edhe në gjuhë të tjera?
33. Nëse ju klikoni në një lidhje dhe shkoni në një site krejt ndryshe, kjo gjë është e dallueshme, apo shfaqet si të ishte një faqe tjetër në site origjinal? A jeni në gjendje të verifikoni burimin e këtij site të ri në të njëjtën mënyrë si vepruat me origjinalin?
34. A është e lehtë të dalësh nga site apo mbetesh në ndonjë faqe të veçantë apo në ndonjë nyje midis faqeve?

#### *Përmbajtja*

35. A jeni të kënaqur me thellësinë e përmbajtjes apo ajo është sipërfaqësore?
36. A ka ndikime apo njëanshmëri? Kur jepen opsione, a janë ato të dallueshme nga përshkrimet?
37. Kur ekzaminohen ngjarje apo zhvillime në vende evropiane, a është perspektiva e ofruar nga site, kombëtare, rajonale, evropiane, perëndimore, lindore etj.
38. A janë të vërteta faktet ? Kontrolllo disa aspekte të përmbajtjes faktike përkundrejt burimeve të tjera: A ka gabime të dukshme? A vihen re shkurtime të dukshme që mund të ngatërrojnë studentin? Informacioni i site i konfirmon apo i kundërshton burimet e tjera? Nëse e kundërshton, a kënaqeni që ky interpretim është me vlerë? P.sh. mund të ofrojë qëllimin e një grupi minoritar, i cili ka pasur si qëllim të mbivlerësohet në tekst në lidhje me një ngjarje apo zhvillim?.
39. A ju ofron site diçka, që studenti nuk e merr nga libri apo nga burime të tjera?

#### **Vlerësimi i CD-Rom-ve**

##### *Instalimi*

1. A është e lehtë ta instalosh?
2. A të jep informacion të detajuar për përdorimin e CD-Rom-ve?

3. A janë instruksionet e shkruara të qarta, të lehta për t'u kuptuar dhe të thella?
4. A ka ndonjë numër telefoni apo adresë në e-mail për ndihmë teknike?

#### *Dokumentacioni shoqërues*

5. A ka një përmbledhje të të dhënave të cilën mund ta kontrollosh përpara përdorimit të CD-Rom-it?
6. A ka ndonjë udhëzues për mësuesit kur punojnë në grup, apo si është lidhur me kurrikulumin e historisë që është krijuar për punën në grup dhe mënyrat e mundshme për përdorimin e mjeteve në klasë ?
7. A ka materiale shtesë, p.sh. plane mësimore, aktivitete mësimore, fletë -pune etj?

#### *Navigimi*

8. A janë menut, ikonat dhe suflerët të qarta dhe të lehta për t'u përdorur?
9. A janë komandat e përdorura për të naviguar në CD-Rom të thjeshta dhe të qëndrueshme?
10. A ka mundësi përdoruesi të dalë nga një ekran i veçantë dhe të shkojë diku tjetër?
11. A ka mundësi përdoruesi të rikthejë veprimet e tij?
12. A ka mundësira të lehta dhe të mira për të kërkuar?
13. A ka nivele të ndryshme kërkimi (nga kullotja tek përdorimi i fjalëve kyçe në kërkimin e avancuar?)
14. A mund të printohen rezultatet e kërkimit?
15. A mundet përdoruesi të marrë një histori të kërkuar?
16. A janë lidhjet apo referencat të lehta për të hyrë?
17. A ka shënime apo veçori që të ndihmojnë?

#### *Përmbajtja*

18. A jeni të kënaqur me thellësinë e përmbajtjes apo është sipërfaqësore?
19. A ka ndikime apo njëanshmëri? Kur shprehen opinione, a dallohen ato nga përshkrimet?

20. Kur studiohen ngjarje apo zhvillime me rëndësi Evropiane, a është perspektiva a ofruar nga site kombëtare, rajonale, europiane, perëndimore, lindore etj?
21. Kontrolllo disa aspekte të përmbajtjes faktike përkundrejt burimeve të tjera: A ka gabime të dukshme? A vihen re shkurtime të dukshme që mund të ngatërrojnë studentin? Informacioni i CD-Rom, i konfirmon apo i kundërshton burimet e tjera? Nëse e kundërshton, a ju vjen mirë që ky interpretim është me vlerë?
22. A ju ofron materiali studentëve diçka që nuk e marrin nga tekstet shkollore, librat e referencës apo burime të tjera?

*Ndërtimi (vizatimi)*

23. A është paraqitja miqësore dhe e rregullt?
24. A është materiali i përshtatshëm me tekstin; a është dhe me figurë dhe a i përshtatet nivelit intelektual të studentëve?
25. A kanë zë CD-Rom dhe /ose vidio -klipet? A do të kenë pajisjet e përdorura nga studentët folës për t'i aftësuar ata të përdorin këtë material ?
26. A do të kontribojë përdorimi i multimedias (grafikët, fotografitë, vidiot dhe audioklipet) në të kuptuarit nga studentët e përmbajtjes apo provon të jetë një çrregullim? A është cilësia e multimedias në nivelin maksimal?
27. A është CD-Rom në një gjuhë të vetme apo mund që folësa të tjerë të vlerësojnë pamjen në gjuhën e tyre ?
28. A janë ekranet ndihmëse lehtësisht për t'u përdorur?
29. A mund që përdoruesit të lidhen me të në mënyra të ndryshme, me qëllim që të mund të kryejnë ushtrime dhe aktivitete kërkimore etj? A do t'u japin elementët interaktivë mundësi studentëve që të ushtrojnë aftësitë kërkimore dhe interpretative?
30. A janë elementët interaktivë stimulues dhe sfidues?
31. A i furnizojnë këto aktivitete studentët me material të dobishëm?
32. A gjenden opsione për studentët që të zhvillojnë aktivitete, të cilat janë në rritje komplekse, psh. nga informacioni i gjetur tek referenca të tjera për të analizuar dhe interpretuar burime të ndryshme mbi të njëjtën çështje?
33. A duhet që përdoruesi t'i praktikojë njohuritë dhe mësimin kryesor me qëllim që të përdorin produktin në mënyrë efektive?

*Marrja e një vendimi*

34. A do të japin prodhuesit kopjet e vlerësuese?

35. A është çmimi i arsyeshëm në krahasim me produkte të njëjta?

36. A do t'i japë ky produkt një hapësirë më të gjerë për mësimin dhe mësimdhënien?

37. Cilin aspekt të kurrikulës së historisë do të mbëshesë ajo?

38. A do të përdoret ajo në një rrjet të gjerë?

39. A do ta përdorni ju atë akoma edhe dy vjet të tjera?





**SHTOJCA**



## Shtojca I

# KONTAKTET DHE INFORMACIONI

---

Në një libër të tillë, shkruar për mësuesit e historisë, trainuesit e mësuesve dhe hartuesit e programeve në Evropë duhet të jetë e pamundur të krijosh një udhëzues të kuptueshëm për të gjitha organizatat ndërkombëtare, kombëtare dhe projekteve që janë të angazhuara në mbështetjen e mësuesve të historisë të cilët japin mësim historinë e shekullit të 20-të. Kriteri i përzgjedhjes së materialeve duhet të përfshijë:

- Organizatat që mund të krijojnë hapësira ku mësuesit e historisë mund të marrin botime të ndryshme mbi mësimin (shumë prej tyre falas), të gjejnë kopje të letrave të botuara në gazeta mbi zhvillimet historike në Evropë, ose të lidhen nëpërmjet internetit me mësuesit e historisë në shtete të tjera me qëllim që të organizojnë projektet e tyre të përbashkëta apo të shkëmbejnë informacione midis studentëve dhe mësuesve;
- Projekte që i japin mundësi mësuesit të historisë të marrë informacion mbi projektet historike të kohës që mund të jenë të lidhura me studentët apo me historinë e vendeve të tyre;
- Projekte, të cilat, megjithëse mund të mos kenë lidhje direkte me programin tuaj, mund t'u shërbejnë si modele për zhvillimin e projekteve.

## Institucionet ndërqeveritare dhe ndërkombëtare

### *Këshilli i Evropës*

Drejtoria e Edukimit, Kulturës dhe Sportit

Këshilli i Evropës

67 075 Strasboirg Cedex,

Francë

Tel: (33) 3 88 41 20 00

Fax: (33) 3 88 41 27 50

Histori website: <http://culture.coe.fr/hist20>

Në lidhje me projektin “Të mësuarit dhe mësimdhënia e historisë evropiane e shekullit të 20-të”; Këshilli i Evropës ka një sërë inisiativash dhe projektesh që mund të jenë në interes të mësuesve të historisë.

Këto përfshijnë “Edukimi për qytetari demokratike”, “Inisiativa e Detit të Zi për historinë”, Programi për trainimin e stafit edukues, Reforma e të mësuarit të historisë në Federatën e Shteteve të pavarura, (CIS) dhe “Rrugët kulturore”.(Kjo e fundit mbledh zhvillime të rrugëve të pelegrinazhit të rrugëve tregëtare, të influencave kulturore gjatë shekullit të fundit. Megjithëse disa prej këtyre rrugëve kanë lidhje të veçanta me historinë

e shekullit të 20, p.sh. “Rrugët Gipsi”, “Rrugët e humanizmit”, “Banorët e fshatit”). Të dhënat mund të merren nga Drejtoria e Edukimit, Kulturës dhe Sportit.

*Bashkimi Evropian*

Komisioni Evropian

200 rue de la Loi

B-1049 Brussels,

Belgium

Tel: (32) 2 299 1111

Website: <http://www.europa.eu.int>

Megjithëse edukimi historik nuk është prioritet për zhvillim dhe mbështetje ka dy programe që ja vlen të investigohen. Kjo varet nga vendi se ku ndodhet lexuesi dhe interesat e tij për historinë.

Programi Comenius është pjesë e programit Sokrates, i cili përqëndrohet në ndihmën për të krijuar bashkëpunime midis shkollave dhe projekteve edukuese evropiane. Këtu ka vend për zhvillimin e aktiviteteve edukative për temën e trashëgimisë kulturore.

Website: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Programi PHARE është programi kryesor për aktivitetet e Bashkimit Evropian me shtetet e Evropës Qëndrore dhe Lindore. Një nga prioritetet është edukimi dhe trainimi, megjithëse janë bërë disa aktivitete mbi edukimin historik (duke përfshirë një lidhje me Euroclio, megjithëse kjo nuk ka qenë një nga zhvillimet më të mëdha të së kaluarës).

Website: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

*Unesco*

7 Place de Fontenoy

F-75732 Paris Cedex 15,

France

Tel: (33) 1 45 68 10 89

Fax: (33) 1 40 65 94 05

Zhvillimi kryesor me interes për mësuesit e historisë mund të jetë projekti “Shkollat e Binjakëzuara, mbi Edukimin për Bashkëpunimin dhe Paqen Ndërkombëtare (ASP).

Shiko seksionin mbi projektet për detaje të mëtejshme.

Website: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

**Organizatat joqeveritare ndërkombëtare (NGOs)**

*Konferenca Evropiane e shoqatave të mësuesve të historisë (Euroclio)*

Juliana van Stolberglaan 41,

2595 CA Den Haag,

Netherlands

Tel: (31) 70 382 48 72

Fax: (31) 70 385 36 69

E-mail: [bennetts@qca.or.uk](mailto:bennetts@qca.or.uk)

Euroclio u formua në v. 1992 për të krijuar një forum për mësuesit e historisë në Evropë, për të forcuar pozicionin e historisë në programin e shkollave në Evropë, për të nxitur dimensionin evropian në mësimin e historisë, për të përhapur informacion dhe për të nxitur zhvillimin e shoqatave të mësuesve të historisë në ato vende ku nuk kanë ekzistuar. Të dhëna mbi aktivitetin e saj mund t'i merrni direkt nga zyra qendrore në Hagë ose nëpërmjet shoqatave kombëtare të mësuesve të historisë.

*Shoqata evropiane për shkollat me projekte asociimi.*

c/o OCCE

101 bis rue du Ranelagh

F-75016 Paris,

France

Tel: (33) 1 45 25 46 07

OCCE është organizata kombëtare në Francë e përgjegjshme për fillimin dhe përkrahjen e projekteve të bashkëpunimit në nivel shkollash. Përmbledhja e tyre bazohet tek edukimi historik.

*Fondi Evropian Kulturor*

Jan van Goyenkade 5,

1075 hn Amsterdam,

The Netherlands

Tel: (31) 20 67 60 222

Fax: (31) 20 67 52 231

Ky fond ka mbështetur një sërë inisiativash për edukim dhe trainim. Nuk përqëndrohet vetëm në edukimin historik, por së bashku me disa fonde të tjera evropiane dhe organizatat joqeveritare ndërkombëtare është duke treguar interes në zhvillimin edukues në Evropën juglindore duke përfshirë historinë dhe të drejtat civile.

*Grupi i botuesve arsimorë evropianë (EEPG)*

Box 3095 750 03

Uppsala

Sweden

Tel: (46) 18 123 114

Fax: (46) 18 125 533

EEPG përqëndrohet në botimet edukative të të gjitha niveleve dhe përgjatë gjithë procesit. Megjithatë ka luajtur një rol aktiv në grupet e punës të botuesve dhe autorëve të teksteve shkollore në të gjithë Evropën, kryesisht në Evropën Qendrore dhe Lindore që nga v.1990. Kjo mori pjesë në grupin e projektit të Këshillit të Evropës “Të mësuarit dhe mësimdhënia e Historisë Evropiane të shekullit të 20-të”.

*Instituti Georg Eckert për punën kërkimore ndërkombëtare të teksteve shkollorë*

Celler Strase 3,  
D-38114 Braunschweig,  
Germany  
Tel: (49) 531 59 09 90  
Fax: (49) 531 59 09 999

Instituti Georg Eckert që nga koha kur u themelua nëv. 1951, ka kryer shumë studime të rëndësishme mbi përmbajtjen dhe trajnimin e historisë kombëtare, europiane dhe asaj të globit në tekstet shkollorë. Stafi i Institutit bën seminare ndërkombëtare për tekstet shkollorë dhe analizat e teksteve. Të dhëna mbi një prej studimeve të fundit të teksteve shkollorë mbi historinë europiane, mund të gjendet në site e historisë së Këshillit të Europës.

*Shoqata ndërkombëtare për Edukimin Interkulturore (IAIE)*

Kopmangatan 7,  
S-151-71 Sodertälje,  
Sweden  
Tel: (46) 8 550 100 81  
Fax: (46) 8 550 100 81

IAIE organizon konferenca dhe grupe pune mbi edukimin ndërkulturore dhe publikon gazetën evropiane të studimeve ndërkulturore. Ai gjithashtu ka një projekt në këtë fushë “Projekti i të mësuarit të përbashkët në edukimin ndërkulturore”

*Shoqëria ndërkombëtare mbi didaktikat e historisë*

Kirchplatez 2  
D-88250 Weingarten,  
Germany  
Tel: (49) 75 29 841  
Fax: (49) 751 501 200

Shoqëria u formua në v.1980 dhe u angazhua me bursat dhe kooperimin ndërkombëtar në fushën e edukimit historik. Ajo boton një gazetë në tri gjuhë (anglisht, fërnngjisht, gjermanisht), Informacione/ Mitteilungen/ Komunikimet

*Studentët ndërkombëtarë të Shoqatës së Historisë (ISHA)*

Justus Lipsiusstraat 44  
B-3000 Leuven,  
Belgium  
Tel: (32) 16 23 29 26  
Fax: (32) 16 28 50 20

ISHA u formua në Budapest në v.1990 për të inkurajuar bashkëpunimin në studimin dhe mësime të historisë. Ajo ka hartuar projekte të përbashkëta dhe ka shkëmbyer programe.

*Korber Stiftung*  
Kurt-A-Korber- Chausse 10  
21033 Hamburg,  
Germany  
Tel: (49) 40 7250 3921  
Fax: (49) 40 7250 3922

Korber Stiftung ka mbështetur kërkime në fushën e edukimit historik duke përfshirë projektin “Të rinjtë dhe historia” dhe organizon seminare të shumta në Evropë për mësuesit e historisë dhe studentët të cilët fitojnë konkurset e historisë. Ai gjithashtu, ka inicuar dhe koordinuar Eustory, një projekt që synon të vendosë standarte të përbashkëa për trajtimin e historisë dhe gjithashtu për ta përdorur historinë si një shembull për mirëkuptimin interkulturor. Si pjesë e këtij projekti, ai ka ngritur një rrjet konkurimesh për të inkurajuar studentët të merren vetë me kërkime mbi historinë lokale.

*KulturKontakt*  
Spittelberggasse 3  
1070 Vienna,  
Austria  
Tel: (43) 1 522 91 60 12  
Fax: (43) 1 523 87 65 20

Për disa vite tashmë Kulturkontakti ka dhënë mbështetje dhe ekspertizë për trajnimin fillestar dhe në vazhdim të mësuesve të historisë, veçanërisht në Evropën Lindore dhe Federatën Ruse. Gjithashtu, ai ka mbështetur Task Force Office për procesin e Enhanced Graz që është përfshirë direkt në krijimin e paqes, stabilitetit dhe demokracisë në Evropën Juglindore përmes kooperimit kulturor.

Kjo përfshin koordinimin e insiativave në edukimin historik dhe të së drejtës qytetare. Të dhëna mund të merrni në website: (<http://www.see-educoop.net>).

### **Një përzgjedhje e projekteve**

Përsëri theksojmë, se nuk është e mundur të krijosh një udhëzues të qartë për të gjitha projektet historike që operojnë tani në pjesë të ndryshme të Evropës. Rëndësi u është dhënë projekteve që kanë dimensione evropiane ose rajonale, apo shërbejnë si modele për implementimin e projekteve të reja.

#### *Projekti “Shkollat e asociuara”*

Ky projekt u bë i njohur në mesin e viteve 1950 nga Unesco. Tani ai përfshin reth 3000 shkolla në 120 shtete. Një numër projektesh të bazuara në Evropë, që u bënë si rezultat i kësaj inisiativë kishin tema të rëndësishme të vendit. Disa prej këtyre temave janë të lidhura me studimin e gjeografisë dhe të historisë në Evropën e shekullit të 20-të.. Projektet u japin një material të dobishëm mësuesve të historisë që punojnë në pjesë të tjera të Evropës dhe që mund të shërbejnë si modele të mundshme se si të krijojnë projekte të ngjashme me bazë rajoni gjithandej.

*Projekti “Detit Balltik”*

Këto projekte nisën si një sërë investigime mjedisore, në të cilat morën pjesë shkollat e të gjitha shteteve balltike duke mbledhur të dhëna për mjedisin dhe duke i ndarë këto informacione me të tjerët nëpërmjet komunikimit elektronik. Projekti më vonë u zgjerua duke përfshirë edhe aspekte të tjera të programit mësimor, që ishin të përshtatshëm për këto lloj bashkëpunimesh. Inisiativa të ngjashme u bënë në rajone të tjera, ku përfshihej Mesdheu dhe Danubi. Projekti “Lumi i Danubit Blu” tregoi se si materiali i projektit të “Detit Balltik” mund të aplikohet edhe në rajone të tjera. Megjithatë, për shkak të ndjesive politike në rajon ishte e vështirë të zhvillohet një dimension historik.

Kontakt: Projekti “Deti Balltik”  
Mr Siv Sellin,  
National Agency for Education,  
106, 20 Stockholm,  
Sweden  
Tel: (46) 8 723 32 74  
Fax: (46) 8 24 44 20

Kontakt: Projekti “Lumi Danubi Blu”  
Ms. Yordanka Nenova,  
ELS School “Geo Milev”  
Rousse  
Bulgaria  
Tel: (359) 82 623 820  
Fax: (359) 82 226 379

Kontakt: the Mediterranean project  
Mr. Miguel Marti  
Centre Unesco de Catalunya  
Mallorca 285  
08037 Barcelona  
Spain  
Tel: (34) 3 207 17 16  
Fax: (34) 3 457 58 51

*Projekti “Historia e shteteve balltike në tekst”*

Ai synon forcimin e mirëkuptimit në Estoni, Latvia dhe Lituani përmes hartimit të teksteve të cilat përfshijnë historinë e tri vendeve. Për të bërë këtë, grupi i projektit ka organizuar një seri workshopesh, ku historianët dhe mësuesit kanë punuar së bashku mbi perspektivat respektive të kombit në historinë e rajonit si tërësi. Synohet gjithashtu të hartohet një libër i vetëm mbi rajonin për t’u përdorur në shkollat e tri vendeve.



Kontakti: Ms.Mare Oja  
Ministry of Education,  
Department of General Education,  
Tonismag Str. 9/11,  
EE-0100 Tallinn,  
Estonia

*Projekti “Inisiativa e Detit të Zi mbi historinë”*

Ky projekt i Këshillit të Evropës bashkoi së bashku edukatorë nga shtatë vende: Bullgaria, Moldavia, Rumania, Federata Ruse, Turqia dhe Ukraina. Ai analizoi kurrikulën e historisë në secilin vend dhe më tej synoi të identifikojë një minimum njohurish bazë për t’u mësuar nga studentët mbi rajonin. Ai ka krijuar rrjetin e shkollave, të cilat janë duke punuar së bashku mbi projekte bilaterale dhe multilaterale të historisë. Detaje të mëtejshme mund t’i gjeni në Këshillin e Evropës.

*Projekti “Chata”*

“Konceptet e historisë dhe metodat e mësimdhënies” (Chata) u drejtua nga Alarc Dickinson dhe Peter Lee i Universitetit të Institutit të Londrës për arsimin. Faza e parë e projektit u fokusua mbi të kuptuarit nga fëmijët të koncepteve bazë të kuptimit dhe kërkimit historik. Faza e dytë e projektit fokusohet më tepër mbi mësimdhënien e historisë dhe është krahasuese duke përfshirë shkollat nëpër gjithë Evropën.

Kontakti: Alaric Dickinson ose Peter Lee  
Institute of Education  
University of London,  
20 Bedford Way,  
London WC1HOAL  
United Kingdom  
Tel: (44)71 612 6543  
Fax: (44) 71 612 6555

*Programe të Këshillit të Evropës mbi trajnimin e mësuesve në shërbim*

Ky program ndihmon mësuesit të ndjekin kurse afatshkurtra për t’u trajnuar në vende të tjera evropiane dhe të shkëmbejnë përvojën e tyre profesionale. Numri i vendeve të ofruara shkon deri në 1000 çdo vit dhe prioritet Këshilli për Kooperim Kulturor në Këshillin e Evropës i ka dhënë mësuesve nga shtetet e reja anëtare. Seminaret janë organizuar mbi tema prioritare të Këshillit duke përfshirë qytetarinë, edukimin interkulturor, arsimimin dhe historinë. Informacion të mëtejshëm mund të gjeni në Këshillin e Evropës.

*Projekti “Historia dhe identiteti”*

Ky projekt përfshin bashkëpunimin midis shkollave të pesë vendeve të Evropës Qendrore, Austrisë, Hungarisë, Republikës sllovaqe dhe Sllovenisë. Projekti bashkon nxënësit dhe mësuesit në fusha pune për të zbuluar historinë lokale të fqinjëve dhe përmes kësaj të ekzaminojë ndjenjat e tyre po aq sa edhe identitetin e tyre kombëtar.

Kontakti: Prof. Anton pelinka  
Institut fur Politikwissenschaft,  
Universitat Innsbruck,  
A-6020 Innsbruck,  
Austria  
Tel: (43) 512 507 2710  
Fax: (43) 512 507 2848

*Projekti “Na bashkon historia”*

Ky është një projekt që fokusohet mbi mësimdhënien e historisë në vendet e Evropës Juglindore. Në kudrin e tij janë zhvilluar një seri workshop-esh për mësuesit mbi çështje të ndjeshme dhe të debatueshme të cilat janë ekzaminuar në këto vende, perspektivat bilaterale dhe multilaterale, p.sh. çështja e Qipros, çështja Maqedone dhe Lidhja Otomane në Evropën Juglindore.

Kontakti: Center for Democracy and reconciliation in South East Europe,  
Krispou 9,  
Ano Poli,  
54634 Thesaloniki,  
Greece  
Tel: (30) 31 960 820  
Fax: (30) 31 960 822

*Projekti “Binjakëzimi i shkollave dhe historia lokale”*

Ky projekt mbështet binjakëzimin e arritur midis shkollave në vendet evropiane, veçanërisht të pjesëve të zhvilluara me ato që kanë më pak mundësi binjakëzimi. Theksi është vënë mbi historinë e emigrimit në Evropë përmes projekteve të historisë lokale.

Kontakti: M.Olivier Jehin,  
1 rue de Palerme  
Strasbourg,  
Francë  
Tel: (33) 3 88 41 10 99

### *Projekti “Të rinjtë dhe historia”*

Ky projekt i hartuar nga Korber Stiftung në Gjermani, ishte një vështrim mbi ndërgjegjen dhe qëndrimet historike të 32 000 të rinjve, 14 - 15 vjeçar në 26 shtete të kombeve evropiane. Rezultatet u botuan në dy volume në v.1997 me titull *Youth and History*, Magne Anvik and Bodo von Borries (eds) Hamburg, Korber Stiftung, 1997. Detaje të mëtejshme mbi projektin shih:

[http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth\\_and\\_History/home-page.html](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/home-page.html)

Detajet për të vendosur bashkëpunim me këtë projekt të historisë shih: Sean Lang, *History without frontiers: a practical guide to international history projects in schools in Europe*, Këshilli i Evropës (Doc.CC-ED/HIST(96)2)

### **Lidhjet dhe shkëmbimet shkollore**

Megjithëse lidhjet dhe shkëmbimet shkollore kanë një praktikë të gjatë për t'u arritur, në mësimdhënien e gjuhëve moderne ato janë zhvillime më të fundit në edukimin historik. Tendenca, tashmë është të nxitim lidhjet shumëplanëshe midis shkollave, kështu projektet e përbashkëta, komunikimet dhe shkëmbimet elektronike të nxënësve dhe stafit, mund të ofrojnë mësimdhënien në gjuhët moderne, të historisë, gjeografisë, studimeve sociale, kulturore dhe shkencave natyrore. Është e qartë që shumë mund të mësohet nga përvoja e kolegëve në departamentet e gjuhëve moderne, por do të ishte e pëlqyeshme që një projekt i historisë që përfshin shkollat në vende të ndryshme evropiane do të japë mundësi jo vetëm për të ofruar mësimin në histori por do t'u ofrojë nxënësve zhvillimin e gjuhës së dytë. Në lidhje me këtë, kooperimi me kolegët në departamentet e gjuhës është i rëndësishëm dhe mundësitë për t'i mësuar të dyja lëndët kërkojnë integrimin në çdo projekt të këtij lloji.

Këshilli i Evropës ka luajtur një rol të rëndësishëm në lehtësimin e lidhjeve dhe shkëmbimeve shkollore në Evropë dhe secili që dëshiron të dijë më tepër për këtë punë duhet të shoh dokumentet e mëposhtme të vlerësuara nga Këshilli.

R.Savage, “The educational theory and practice of school links and exchanges”, Council of Europe, 1992 (Doc.DECS/SE/Sec (93), 1993

E.Cardy, “School exchanges as a factor in curriculum organisation”, Council of Europe, 1993 (Doc.DECS/SE/Sec (93) 10)

R.Savage, *School links and exchanges in Europe: a practical guide*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1993



## Shtojca II

# PROJEKTI “TË MËSUARIT DHE MËSIMDHËNIA E HISTORISË EUROPIANE E SHEKULLIT TË 20-të”

---

Historia shpesh konsiderohet nga historianët si më e vështira për t’u studiuar dhe për t’u transmetuar. Historia e shekullit të 20-të është subjekti i projektit “Të mësuarit dhe mësimdhënia e Historisë Evropiane të shekullit të 20”.<sup>46</sup> Në vitet 1993 dhe 1997, të dy samitet e kokave të shtetit dhe qeverive të shteteve pjesëmarrëse të Këshillit të Evropës, i kërkuan atij të bënte aktivitete të veçanta që lidheshin me këtë periudhë. Asambleja Parlamentare shprehu një dëshirë të njëjtë në mësimin e historisë në Evropë në vitin 1996.

Ky projekt përfaqëson një model komplet të të mësuarit dhe mund të përshkruhet si një “atom”, në të cilin “satelitët” rrotullohen rreth bërthamës. Kjo bërthamë është libërthi i tanishëm për mësuesit e historisë që trajton metodat dhe rrugët e ndryshme të prezantimit të historisë të shekullit të 20-të. Një historian anglez, Robert Stradling ka përgatitur këtë libër, i cili përmban kapituj edukativ edhe fletë- pune praktike si dhe ushtrime të bazuara në raste dhe tema konkrete. Kur merrej me rekomandimet e Këshillit të Evropës të adoptuara në fushën e historisë, ai i kishte adoptuar ato me problemet dhe vështirësitë e shekullit të 20-të duke marrë në konsideratë ndryshimet e mëdha intelektuale, politike dhe sociale. Ai është përpjekur të identifikojë ato që janë hequr dhe që janë falsifikuar në prezantimin e shekullit dhe të merret me problemet që nuk janë zgjidhur me burimet e konfliktit, me konfrontimet dhe keqkuptimet.

Satelitët janë duke vështirësuar historinë e grave, lëvizjet e popullsisë, kinemanë, njohjen me holokaustin dhe nacionalizmin në Evropën e shekullit të 20-të. Ato janë plotësuar nga raportet dhe kontributet e midis të tjerash përdorimit të teknologjive të reja në mësimdhënie, problemi i burimeve në historinë bashkëkohore dhe studimi i keqpërdorimeve të historisë. Të gjithë këto komponentë formojnë një kuti mësimore e cila mund të përdoret nga të gjithë mësuesit dhe të adoptohet sipas nevojave dhe kërkesave.

Problemi i mbledhjes dhe shfrytëzimit të materialeve burimore të shekullit të 20 është përfshirë në projekt tërthorazi. Ai ka si qëllim të nxitë studentët në konsultimin dhe përdorimin e arshivave si dokumenta bazë ose tema për diskutim. Por ndryshe nga shekujt e tjerë, shekulli 20-të, mund të studjohet dhe interpretohet nëpërmjet medias së re, si kinemasë, radios, TV dhe përgjithësisht imazhe që shoqërojnë ose zëvendësojnë informacionin e shkruar.

---

<sup>46</sup> Ky tekst është bazuar mbi një kapitull të publikuar më parë në *Mësime në histori* (Botime të Këshillit të Evropës, 1999).

Këto burime të reja mund të zbulohen, të njihen dhe të vlerësohen. Fuqia e imazheve të lëvizshme ose jo rrit rrezikun e manipulimit të spektatorit: filmat propagandistikë të shfaqur nga regjimet totalitare ndoshta janë ilustrimi më tragjik i kësaj, por shkurtime dhe keqinterpretimet duke përfshirë edhe ato të bëra nga teknikat e prodhimit, janë një tipar i filmave ose dokumentave që kërkojnë lejën e së drejtës për objektivitetin ose informacionin. Duke zbuluar këto teknika të njohura ose jo, studentët e sotëm që jetojnë në mjedise audovizuale mund të mësojnë si të jenë kritikë kur shikojnë lajmet në TV ose një film bashkëkohor.

Megjithatë, larg propagandës dhe manipulimit ndryshimi gradual nga fjala e shkruar drejt një imazhi të shoqëruar, është një fenomen historik që ia vlen ta studjosh. Në këtë kontekst paketa mësimore mbi kinemanë i ofron mësuesit një filmografi me filma të rëndësishëm të shekullit të 20-të. Këto përdoren që të hedhin dritë mbi periudhën e tyre, njëkohësisht historike dhe kulturore e të nxisin diskutimin.

Projekti, gjithashtu ka si qëllim të nxisë përdorimin e burimeve të cilat që përdoren pak në mësim si p.sh. në historinë me gojë. Ndonjëherë ky është i vetmi burim mbi një ngjarje apo mjedis të banuar. Disa shkolla ftojnë anëtarët e rezistencës që të tregojnë kujtimet e tyre duke i bërë dëgjuesit të jetojnë atë kohë. Në të njëjtën mënyrë, jeta në një fabrikë mund të ilustruhet nga një punëtor i mëparshëm i fabrikës. Megjithatë, historia gojore mund të humbë: objektivitetin ashtu si dhe çdo burim i shkruar dhe vizual.

Teknologjia e kohëve të fundit, kryesisht kompjuterat, mund të japin burime të reja informacioni, p.sh. CD-Rom ose site e internetit, por ato mund të përdoren edhe si mjete të të mësuarit. Këtu është e rëndësishme të ndihmohen si studentët dhe mësuesit për të zgjedhur dhe vlerësuar dokumentat e përdorshme në internet dhe t'i inkurajojnë ata të shikojnë burimin, vërtetësinë dhe të gjitha mundësitë e manipulimit që mund të ketë. Për mësuesit, përdorimi i internetit do të thotë, para së gjithash, të dijë ta përdorë atë në varësi nga: trajnimi dhe qëndrimi i vetë mësuesit, mësuesit mund të jenë në favor ose kundër. Projekti kështu i ndihmon ata t'i përdorin këto mjete të cilat u japin nxënësve tekstin dhe imazhin. Në këtë mënyrë site e internetit dhe CD-Rom mund të jenë materiale shpesh ndaj teksteve dhe mësimëve.

Megjithatë, ndersa këto mjete kanë një potencial të madh edukues, mësuesit që ndjekin seminarin theksojnë faktin, se nuk mund t'i zëvendësojnë librat dhe se edhe atëherë kur hapen rrugë të reja, ato nuk mund ta revolucionarizojnë komplet të mësuarin. Për më tepër shumë mësues theksojnë se zhvillimi në shkolla është akoma i kufizuar për shkak të kostos.

Paketa e gruas në histori përshtatet me aprovimin e Këshillit të Evropës për një përfaqësim të denjë të të dyja seksesve në shoqëri, por qëllimi i tij shkon edhe më larg. Kur theksojmë rolin e gruas në shoqëri, Këshilli i Evropës kërkon ta shikojë atë edhe në perspektivë. Shumë seminare janë bërë mbi këtë projekt, që janë bazuar në shembujt kolektivë dhe individualë. Midis këtyre, roli i gruas në Rusinë e Stalinit ilustron jetën, aktivitetin dhe imazhin e gruas së kohës. Biografite e grave të famshme mund të japin kornizën për mësimet apo temat, por është e rëndësishme të jepen edhe gra të panjohura,

pikëpamjet e tyre mbi ngjarjet dhe botën.Për këtë përdorimi i historisë gojore mundi të inkurajohet.

Paketa mësimore sugjeron shembuj dhe metoda intervistuese që mund të përdoren me gratë që kanë jetuar këto ngjarje historike ose që janë përfaqësuese të periudhës. Paketa gjithashtu përmban tema të ndryshme që duhet të futen në mësim, si lufta për të drejtën e votës, gratë punëtore ose imazhi i gruas.Ajo gjithashtu trajton edhe lënien jashtë të prezantimit të gruas në histori dhe, si rrjedhojë ka rezultuar në një punë të madhe të historiografisë që bën të mundur komentimin dhe gjykimin kritik.

E parë në të njëjtën mënyrë, paketa e nacionalizmit shkon më larg përcaktimeve të fenomenit, duke vështruar aspektet e ditës, duke përfshirë edhe temat sportive dhe të qarkullimit të monedhës.Ajo mbulon pasojat historike kryesore të nacionalizmit si p.sh. lëvizja e kufijve, rënia e perandorive (Austro-Hungareze, Perandoria Otomane dhe Bashkimi Sovjetik) dhe shikon marrëdhëniet midis shumicës dhe pakicës brenda shteteve.Ajo diskuton dhe bashkëjetesën e grupeve dhe mënyrat e të jetuarit së bashku p.sh. në federalizëm.

Paketa e emigrimit shikon lëvizjet e popullatës në Evropën e shekullit të 20, arsyet pse individë dhe grupe ndryshuan vendet si dhe ndryshimet sociale e kulturore që rrodhën nga këto lëvizje.Nuk përqëndrohet në migracionin e dekadave të fundit, por gjithashtu trajton edhe lëvizjet ndërkufitare të shkaktuara si rezultat i ndryshimeve në kufi apo i nevojave ekonomike, si në rastin e punëtorëve të kufirit.Kjo ka si qëllim ta ilustrojë situatën dhe emigrantët si banorë të një vendi mik.

Paketa në mësimin e Holokaustit, përveç fakteve, i personalizon ngjarjet nëpërmjet jetës së viktimave, p.sh. para dhe gjatë Holokaustit p.sh. një adoleshent 15 vjeçar mund të tërhiqet më tepër nga historia e një të riu të së njëjtës moshë përpara dhe gjatë luftës, gjë e cila mund të krijojë një të kuptuar me konkretë të tiranisë dhe të kriminit se sa nga një studim i kohës.Në kohën kur anti-semitizmi po zgjerohej në mënyrë alarmante në shumë vende të rëndësishme , duhet të theksohet se, kushdo një ditë të bëhet viktimë e këtyre krimeve, por duhet t'i kushtohet vëmendje mekanizmave, të cilat mund t'i kthejnë njerëzit normalë në torturues dhe ekzekutorë.

Projekti gjithashtu ekzaminon edhe rrugët se si mësohet historia e shekullit të 20-ë në Evropë në tekstet shkollorë dhe në mësimdhënie. Ky projekt ju kujton mësuesve se nuk mjafton të shikojnë faktet, por edhe të bëjnë ushtrime praktike.Koncepti “vendi i kujtimit” prezanton idenë e trashëgimisë kulturore, e cila nuk duhet të kufizohet vetëm në një pallat apo një kishë, por duhet të përfshijë site që të kujtojnë orët e errëta të shekullit të 20-të, si llogoret e 1914 apo kampet e përqëndrimit.

Tema “memoria e gjallë” mund të ilustrohet duke përqëndruar dokumenta të njohur si letrat që ushtarët u dërgonin familjeve të tyre gjatë Luftës së Madhe; këto gjithashtu japin një dimension individual një ngjarjeje kolektive. Hartat dhe fotografitë, si pjesë filmash shpesh flasin më shumë se sa një listë kronologjike e ngjarjeve dhe prezantimi i një memoriali gjithashtu tregon se si ndikon konflikti në vend dhe në rajon.

Së fundmi, studimet krahasuese janë bërë në trainimin e mësuesve të historisë dhe këta shërbejnë si bazë për rekomandimet. Në varësi të vendit, mësuesit e ardhshëm lëvizin që nga universiteti tek ambientet e shkollës ,dhe kualifikimet e tyre akademike plotësohen me trainime që nga kurset e shkurtra deri tek përgatitjet një ose disa vjeçare për të hyrë në profesion. Projekti tregon modele të ndryshme të trainimit të mësuesve, megjithëse ai synon vetëm ti përmirësojë ata dhe jo t’i bëjë uniformë. Ai insiston në nevojën e zhvillimit të mësuesve në punë, në teknikat e mësimit dhe në zgjedhjen e temave që duhet t’u prezantohen studentëve.

Projekti synon të aftësojë mësuesit e historisë në Evropë apo të çdo vendi që ata janë, të zhvillojnë metoda dhe tema në përshtatje me natyrën specifike të historisë së shekullit të 20-të. Ai gjithashtu synon të ndihmojë ata të integrojnë të gjitha burimet dhe çështjet dokumentare në mësimit dhe të përshtasin qëndrimin me zhvillimet teknologjike moderne. Projekti thekson natyrën specifike të mësimit të historisë së shekullit të 20-të në lidhje me trajnimin historik në përgjithësi dhe insiston që, shekulli i 20-të duhet të jetë prezantuar në një mënyrë të tillë që të jetë më i hapur ndaj botës së jashtme dhe aftësimi të studentëve për të kuptuar këtë botë në mënyrën më të lexueshme. Dinamika dhe apelimi i një mësimit të tillë duhet t’i kujtojë studentët e ballafaquar jashtë klase me burime të tjera të panumërta të informacionit historik, se shkolla është vendi më i përshtatshëm për të mësuar mbi të dhe analizuar historinë e Evropës së shekullit të 20-të.



**PUBLIKIME TË TJERA NGA PROJEKTI “TË MËSUARIT DHE  
MËSIMDHËNIA E HISTORISË SË EVROPËS E SHEKULLIT TË 20-TË”**

*Lessons in history: the Council of Europe and the teaching of history (1999)*  
ISBN 92-871-3905-9

*Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and a new didactics (1999)*  
ISBN 92-871-4097-9

*The challenges of the information and communication technologies facing history teaching (1999)*  
ISBN 92-871-3998-9

*Teaching 20<sup>th</sup> century women's history : a classroom approach (2000)*  
ISBN 92- 871-4315-3

*The misuses of history (2000)*  
ISBN 92 – 871 – 4315-3

*The European home: representations of 20<sup>th</sup> century Europe in history textbooks (2000)*  
ISBN 92- 871-4347-1

(See <http://culture/coe.int/hist20>)



## Agjentët e shitjes së publikimeve të Këshillit të Evropës

### AUSTRALI

Hunter Publications,58A,Gipps Street  
AUS-3066 COLLINGVOD, Viktoria  
Tel:(61)3 9417 5361  
Fax:(61)3 9419 7154  
E-mail:Sales@hunter-pubs.com.au  
<http://www.hunter-pubs.com.au>

### AUSTRI

Gerold und Co,Graben 31  
A-1011 WIEN 1  
Tel: (43) 1 533 5014  
Fax: (43) 1 533 5014 18  
E-mail:buch@gerold.telecom.at  
<http://www.gerold.at>

### BELGJIKE

La Librairie europeenne SA  
50, Avenue A.Jonnart  
B-1200 BRUXELLES 20  
Tel: (32) 2 734 0281  
Fax: (32) 2 735 0860  
E-mail: [info@libeurop.be](mailto:info@libeurop.be)  
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy  
2002, avenue du Roi  
B-1190 BRUXELLES  
Tel: (32) 2 538 4308  
Fax: (32) 2 538 0841  
E-mail: [jean.de.lannoy@euronet.be](mailto:jean.de.lannoy@euronet.be)  
<http://www.jean-de-lannoy.be>

### KANADA

Renouf Publishing Company Limited  
5369 Chemin Canotek Road  
CDN-OTTAWA, Ontario,K1J 9J3  
Tel: (1) 613 745 2665  
Fax: (1) 613 745 7660  
E-mail: [order.dept@renoufbooks.com](mailto:order.dept@renoufbooks.com)  
<http://www.renoufbooks.com>

### REPUBLIKA ÇEKE

USIS, Publication Service  
Havelkova 22  
CZ-130 00 PRAHA 3  
Tel/Fax: (420) 2 2423 1114

### DANIMARKË

Munksgard  
35 None Sogade,PO Box173  
DK-1005 KOBENHAVN K  
Tel: (45) 7 733 3333  
Fax: (45) 7 733 3377  
E-mail: [direct@munksgaarddirect.dk](mailto:direct@munksgaarddirect.dk)  
<http://www.munksgaarddirect.dk>

### FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
Keskuskatu 1,PO Box 218  
FIN-00381 HELSINKI  
Tel:(358) 9 121 41  
Fax:(358) 9 121 4450  
E-mail:akatilau@stockmann.fi  
<http://www.akatilau.akateeminen.com>  
E-mail:[inter@internews](mailto:inter@internews)

### GJERMANI

UNO Verlag  
Proppeisdorfer Allee 55  
D-53115 BONN  
Tel: (49) 2 28 94 90 231  
Fax: (49) 2 28 21 74 92  
E-mail: [unoverlag@aol.com](mailto:unoverlag@aol.com)  
<http://www.uno-verlag.de>

### GREQI

Librairie Kauffmann  
Mavrokordatou 9  
GR-ATHINAI 106 78  
Tel: (30) 1 38 29 283  
Fax: (30) 1 38 33 967

### HUNGARI

Euro Info Service  
Hungepxo Europa Kozpont ter 1  
H-1101 BUDAPEST  
Tel: (361) 264 8270  
Fax: (361) 264 8271  
E-mail: [euoinfo@euoinfo.hu](mailto:euoinfo@euoinfo.hu)  
<http://www.euoinfo.hu>

### ITALI

Libreria Commissionaria Sansoni  
Via Duka di Calabria 1/1,CP 552  
I-50125 FIRENZE  
Tel: (39) 556 4831  
Fax: (39) 556 41257  
E-mail: [licos@licosa.com](mailto:licos@licosa.com)  
<http://www.licos.com>

### HOLLANDË

De Lindeboom Internationale  
PO Box 2002, MA de Ruyterstraat 20 A  
NL-7480 AE HAAKSBERGEN  
Tel: (931) 53 574 0004  
Fax: (931) 53 572 9296  
E-mail: [lindeboo@worldonline.nl](mailto:lindeboo@worldonline.nl)  
<http://home-1-worldonline.nl/-lindeboo/>

### NORVEGJI

Akademika,A/S Universitetsbokhandel  
PO Box 84, Blindern  
N-3140SLO  
Tel: (47) 22 85 30 30  
Fax: (47) 23 12 24 20

### POLONI

Gjowna Ksiegamia Naukowa  
im.B Prusa  
Krakowskie Przedmiescie 7  
PL-00-068 WARSZAWA  
Tel:(48)29 22 66  
Fax: (48)22 26 49  
E-mail: [inter@internews.com.pl](mailto:inter@internews.com.pl)  
<http://www.internews.com.pl>

### PORTUGALI

Livraria Portugal  
Rua do Carmo, 70  
P-1200 LISBOA  
Tel: (351) 13 47 49 82  
Fax: (351) 13 47 02 64  
E-mail:[liv.Portugal@mail.telepac.pt](mailto:liv.Portugal@mail.telepac.pt)

### SPANJE

Mundi-Prensa SA  
Castello 37  
E-28001 MADRID  
Tel: (34) 914 36 37 00  
Fax: (34) 915 75 39 98  
E-mail: [libreria@mundiprensa.es](mailto:libreria@mundiprensa.es)  
<http://www.mundiprensa.com>

### ZVICER

BERSY  
Route d'Uvrier 15  
CH-1958 LIVRIER/SION  
Tel: (41) 27 203 73 30  
Fax: (41) 27 203 73 32  
E-mail: [bersy@freesurf.ch](mailto:bersy@freesurf.ch)

### BRITANI E MADHE

TSO (formarly HMSO)  
51 Nine Elms Lane  
GB-LONDON SW8 5DR  
Tel: (44) 171 873 8372  
Fax: (44) 171 873 8300  
E-mail: [customer.services@theso.co.uk](mailto:customer.services@theso.co.uk)  
<http://www.the-stationery-office.co.uk>  
<http://www.itsofficial.net>

### SHBA dhe KANADA

Manhattan Publishing Company  
468 Albany Post Road,PO Box 850  
CROTON-ON-HUDSON  
NY 10520, USA  
Tel: (1) 914 271 5194  
Fax: (1) 914 271 5856  
E-mail: [info@manhattanpublishing.com](mailto:info@manhattanpublishing.com)  
<http://www.manhattanpublishing.com>

### STRAZBURG

Librarie Kleber  
Palais del'Europe  
F-67075 STRASBOURG  
Fax: (33) 03 88 52 91 21

### Shtepia botuese e Keshillit te Europes

F-67075 Strasbourg Cedex  
Tel: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10  
E-mail: [publishing@cde.int-Web](mailto:publishing@cde.int-Web) site: <http://book.coe.int>



