

MËSIMDHËNIA E GJUHËS TURKE SI GJUHË E HUAJ NË SHQIPËRI SIPAS METODOLOGJIVE DHE STRATEGJIVE TË PËRDORURA

Emri Mbiemri i doktorantit: Sadullah Yılmaz

Dorëzuar
Universitetit Europian të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në Fakultetin e Shkencave Sociale dhe Edukimit, me profil Pedagogji-Psikologji, për marrjen e gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Ferit Duka

Numri i fjalëve: 63.090

Tiranë, 2018

DEKLARATA E AUTORËSISË

Në të gjithë tezën, nga fillimi deri në përfundimin e saj, i jam përmbajtur rregullave akademike me rigorizitet. Të gjitha të dhënat në këtë tezë janë përftuar dhe pasqyruar në përshtatje me kuadrin e rregullave akademike dhe sjelljes etike. Gjithashtu, në këtë punim të përgatitur në përputhshmëri me rregullat e shkrimit të tezës, deklaroj se në rastet kur kam përfituar nga veprat e autorëve të tjerë, i kam referuar në përshtatje me rregullat akademike të kërkuara.

ABSTRAKTI

Gjuha turke, nga dita në ditë, ka filluar të flitet gjithnjë e më shumë nga njerëz të fushave të ndryshme, duke i përforcuar pozitat e saj gjeografike si një ndër gjuhët më të folura mbarëbotërisht. Në po të njëjtin raport vërehet të jetë shtuar edhe numri i institucioneve që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke si gjuhë e huaj.

Në këtë kuadër, pas kalimit të Shqipërisë në sistemin demokratik, janë hapur një sërë institucionesh që e ofrojnë këtë shërbim, ç'ka ka bërë, që me zhvillimin e marrëdhënieve mes dy vendeve, të rritet dhenumri i njerëzve që kërkojnë ta mësojnë këtë gjuhë.

Ky studim është përpjekur të analizojë punën e bërë nga institucionet e arsimit fillor, të mesëm dhe të lartë, si dhe nga qendrat e kurseve, përta i përket mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj. Më konkretisht u studjuan arsyet pse nxënësit mësojnë gjuhën turke, vështirësitë të cilat ata hasin gjatë përvetësimit të kësaj gjuhe, strategjitë e të mësuaritqë ata përdorin përta përballuar vështirësitë e ndeshura, si dhe përcaktimi i metodave të përdorura prej këtyre institucioneve në mësimdhënien e kësaj gjuhe. Për këtë arsye, janë zhvilluar anketime në shtatëmbëdhjetë institucione të ndryshme që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke në Shqipëri. Ky anketim është realizuar me 956 nxënës të nivelit fillestar dhe me 45 mësues të gjuhës turke në këto institucione.

Rezultatet e studimit treguan se metaodat dhe strategjitë e mësimdhënies dhe nxënies përdoren me efikasitet në mësimin e gjuhës turke. Githashtu tekstet dhe materjalet e përdorura në këtë proces ndikojnë pozitivisht në zhvillimin e aftësive bazë gjuhësore të

nxënësve. Analiza e të dhënave indikon se mësuesit përdorin metodat e mëposhtëme sipas rradhës: metodën eklektike, metodën audio-gjuhësore, metodën përkthim gramatikë, si dhe metodën komunikative. Përdorimi i metodave ndryshon sipas faktorëve demografikë. Përdorimi i dy metodave shquhet në këtë aspekt: metoda e përzgjedhjes preferohet më shumë nga mësuesit meshkuj, mësuesit relativisht të rinj në profesion, mësuesit me master, ata që punojnë në institucione si kolegjet, Universiteti Epoka dhe SHLJP “Hëna e Plotë”, dhe ata të diplomuar në Turqi. Metoda e gramatikë-përkthimit preferohet më shumë nga mësueset femra, mësuesit mbi 34vjeç, mësuesit me doktoraturë, mësuesit që punojnë në Akademinë e Forcave të Armatosura dhe ata të diplomuar në Shqipëri.

Rezultatet gjithashtu treguan se nxënësit shqipëtarë të gjuhës turke në nivelin elementar i përdorin shpesh të gjithë strategjitë e nxënies. Asnjë strategji nuk duket të përdoret në nivel të ulët. Nxënësit përdorin strategjitë e mëposhtëme sipas rradhës: strategjitë metakonjitive (3.62), strategjitë e kujtesës (3.57), strategjitë e kompensimit (3.55), strategjitë sociale (3.46) dhe ato afektive (3.09). Dallime nuk janë vërejtur në përdoriminin e strategjive sipas gjinisë. Vihen re dallime në përdoriminin e strategjive të kujtesës të cilat shfaqen në nivel më të lartë tek nxënësit e rritur (mbi 25 vjeç). Përdorimi i strategjive shfaqet më i lartë tek nxënësit me dy gjuhë të huaja në krahasim me ato me një gjuhë të huaj.

Fjalët kyçe: Shqipëri, gjuha turke, mësimdhënia e gjuhës turke për të huajt, metodat e mësimdhënies, strategjitë e përvetësimit të gjuhës.

ABSTRACT

The number of speakers and learners of Turkish as a foreign language is increasing at a high rate and this language is securing its place in the pool of the most spoken languages in the world. In this aspect, the number of institutions teaching Turkish language has been increasing at a steady rate..

After the transition to democracy in Albania, various educational institutions have been opened and are engaged in teaching Turkish as a foreign language . this paved the way for the existing good relations between the two countries and enhanced the number of educational institutions in this regard.

This study aims at analyzing the teaching of Turkish as a foreign language in elementary, secondary and higher educational institutions as well as in language centers in Albania., Specifically, it aimed to shed light on the reasons why Albanian students learn Turkish, difficulties they face in the process, strategies used to cope with these difficulties, methods used by teachers and the usefulness of books and materials used in teaching the language. A questionnaire was conducted in 17 different institutions that teach Turkish as a foreign language in Albania. 45 teachers and 956 elementary students participated in the study.

The results showed that the teaching methods and learning strategies are effectively used by teachers and students. Textbooks and other materials have effected positively the development of language skills. Furthermore, the results showed that teachers used the following methods in order: the eclectic method, the audio lingual method, the grammar

translation method, and the communicative method. Demographic factors seem to play a role in method preference in teachers: the eclectic method is mainly preferred by male teachers, relatively young teachers, teachers holding a master's degree, teachers working at institutions such as : colleges, Epoka University etc, and those graduated in Turkey. In contrast, grammar translation method is preferred by female teachers, teachers over 34 years, those holding a PhD, and the teachers graduated in Albania.

Students also used all the learning strategies often: none of the strategies was reported to have been rarely used. The strategies are used in the following order: metacognitive strategies (3.62), memory strategies(3.57), compensation strategies (3.55), social strategies (3.46) and affective strategies(3.09). There seems to be no difference in strategy usage between boys and girls but adult students (over 25 years) use memory strategies more than the other groups.

Key words: Albanian, Turkish, teaching Turkish to foreigners, teaching methods, language learning strategies.

FALENDERIME

Dua t'u shpreh falënderimet e mia më të përzemërta Prof. Dr. Ferit Dukës, i cili më ka udhëhequr dhe udhërrëfyer me urtësi shkencore dhe durim përgjatë çdo etape të këtij studimi, si dhe Prof. Dr. Murat Özbay-in, i cili nuk ma ka kursyer asnjëherë ndihmesën e tij të vyer, duke më ndihmuar që t'i jap drejtimin e duhur këtij studimi dhe prej mendimeve të të cilit kam përfituar aq shumë edhe përtej kufijve të këtij studimi.

Falënderoj gjithashtu rektorin e universitetit “Hëna e plotë-Bedër”, Prof. Dr. Ferdinand Gjana, i cili është bërë njëfarësoj shkas që unë t'ia nis punës për realizimin e këtij studimi, Assoc. Dr. Bekir Çınar-in dhe Dr. Lokman Coşkun-in që kanë ndarë me mua vazhdimisht mendimet e tyre në lidhje me këtë studim; Assoc. Dr. Uğur Ergün-in për ndihmën e pakufizur në analizat e nevojshme statistikore; Dr. Rudina Güleker-in dhe Mr. Silvester Manaj-in, që më ka ndihmuar në përkthim dhe redaktim; Assoc. Dr. Rahim Ombashin dhe Dr. Ilirjana Kacelin që më ka ndihmuar në redaktim.

Krahas tyre, dua të shpreh veçanërisht detyrimin e pashlyeshëm që i detyrohem durimit të gjerë me të cilin bashkëshortja dhe fëmijët e mi më kanë shoqëruar gjatë periudhës së kërkimit...

PËRMBAJTJA E LËNDËS

DEKLARATA E AUTORËSISË	ii
ABSTRAKTI	iii
ABSTRACT	v
FALENDERIME	vii
PËRMBAJTJA E LËNDËS	viii
LISTA E TABELAVE	xii
LISTA E DIAGRAMEVE	xv
LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT	xvii
1. KAPITULLI I: HYRJE	1
1.1. Parashtrimi i problemit	8
1.2. Rëndësia e studimit.....	9
1.3. Pyetjet kërkimore.....	10
1.4. Hipoteza e studimit.....	12
1.5. Metodologjia e kërkimit	13
1.6. Korniza dhe kufijtë e studimit	14
1.7. Përkufizime.....	14
2. KAPITULLI II: SKELETI TEORIK + MODELI ANALITIK I TEMËS.....	19
2.1. Konceptet e gjuhës së huaj dhe mësimi i gjuhës së huaj	19
2.1.1. Gjuha e huaj	19
2.1.2. Mësimi i gjuhës së huaj (Përvetësimi i gjuhës së dytë).....	21
2.2. Qasjet ndaj mësimimit të gjuhës	27
2.2.1. Qasja bihejvioriste e të mësuarit të gjuhës	28
2.2.2. Qasja “njohëse” e mësimimit të gjuhës	30
2.2.3. Qasja konstruktiviste e mësimimit të gjuhës dhe metodologjia e saj	33
2.3. Metodatat e mësimdhënies së gjuhës së huaj	50
2.3.1. Metoda e Gramatikës-Përkthimit (Grammar-Translation Method)	52
2.3.2. Metoda e drejtpërdrejtë (Direct Method)	54
2.3.3. Metoda natyrale (Natural Method).....	57
2.3.4. Metoda audio-gjuhësore (Audio-Lingual Method).....	60

2.3.5. Metoda kognitive (Cognitive-Code Method)	63
2.3.6. Metoda komunikuese (Communicative Method).....	65
2.3.7. Metoda me zgjedhje (Eclectic Method)	68
2.4. Strategjitë e mësimit të gjuhës së huaj dhe klasifikimi i tyre	73
2.4.1. Strategjitë e mësimit të gjuhës së huaj	73
2.4.2. Klasifikimi i strategjive të mësimit të gjuhës.....	77
2.5. Literatura	97
2.5.1. Punimet e lidhura me mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri	97
2.5.2. Punimet lidhur me strategjitë e mësimit të gjuhës të përdorura në mësimin e turqishtes si gjuhë e huaj.....	105
2.5.3. Punimet lidhur me mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj	111
3. KAPITULLI III: KONTEKSTI HISTORIK.....	115
3.1. Mësimdhënia e turqishtes si gjuhë e huaj dhe zhvillimi historik.....	115
3.1.1. Mësimdhënia e turqishtes tek të huajt	115
3.1.2. Zhvillimi historik i mësimdhënies së turqishtes për të huajt.....	117
3.2. Mësimdhënia e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri.....	131
3.2.1. Turqishtja në Shqipëri gjatë periudhës osmane.....	132
3.2.2. Gjuha turke në Shqipëri në vitet e Pavarësisë	133
3.2.3. Turqishtja në Shqipëri gjatë regjimit komunist.....	134
3.2.4. Turqishtja në Shqipëri pas periudhës së komunizmit.....	136
3.3. Faktorët që ndikojnë për mësimin e turqishtes te shqiptarët dhe arsyet e mësimit të saj	137
3.3.1. Vlerat e përbashkëta kulturore	139
3.3.2. Hapja e shkollave turke, mësimi cilësor në kolegje dhe mësimi i turqishtes.....	141
3.3.3. Hapja e degës së turkologjisë	142
3.3.4. Rritja e marrëdhënieve tregtare me Turqinë - punësimi i atyre që dinë turqisht ...	143
3.3.5. Mundësia e arsimimit në Turqi	144
3.3.6. Preferenca për të vazhduar studimet e larta për teologji në Turqi	146
3.3.7. Hapja e TİKA-s (Agjensia e Bashkëpunimit dhe Zhvillimit Turk) dhe Qendrës kulturore “Yunus Emre”	147
3.3.8. Serialet Turke	148
3.3.9. Përkthimet e letërsisë turke - Përkthimet e romaneve dhe tregimeve	149

3.3.10. Popullariteti i Turqisë dhe mundësitë e turizmit	150
3.4. Institucionet që ofrojnë mësimdhënie të turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri.....	151
3.4.1. Mësimdhënia e Turqishtes në Shkollë të Lartë	153
3.4.2. Mësimdhënia e turqishtes në arsimin 9-vjeçar	159
3.4.3. Mësimi i gjuhës turke në qendrat e kurseve	169
3.4.4. Konviktet studentore	172
3.4.5. Mësimi i turqishtes me rrugë të tjera.....	172
4. KAPITULLI IV: METODAT	174
4.1. Modeli i studimit	174
4.2. Popullata dhe kampionet e studimit.....	175
4.3. Metoda e mbledhjes së të dhënave	189
4.4. Mbledhja e të dhënave të kërkimit	192
4.5. Besueshmëria dhe vlefshmëria e pyetësorit.....	193
4.6. Analiza e të dhënave të kërkimit	195
5. KAPITULLI V: ANALIZA E REZULTATEVE	200
5.1. Cilat janë metodat që përdoren në mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri?	200
5.2. A ndryshojnë parapëlqimet për metodat e përdorura të mësimdhënies sipas demografisë së mësuesve?	202
5.3. Cilat janë tekstet shkollorë, librat jashtëshkollorë dhe materialet e ndryshme që përdoren për realizimin e mësimdhënies së gjuhës turke?.....	209
5.4. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera që përdoren në zhvillimin e aftësive kryesore gjuhësore të nxënësve?.....	211
5.5. Cilat janë arsyt kryesore që i çojnë nxënësit shqiptarë drejt mësimi të gjuhës turke si gjuhë e huaj?	217
5.6. Në cilën nga aftësitë bazë gjuhësore vështirësohen më shumë nxënësit teksa mësojnë turqishten?.....	220
5.7. Cilat janë vështirësitë me të cilat përballen nxënësit shqiptarë përsa i përket përvetësimit/nxënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj?.....	223
5.8. Cilat janë strategjitë e mësimnxënies që përdorin nxënësit për të kapërcyer vështirësitë që hasin kur mësojnë turqishten?	226
5.9. A ndryshon përdorimi i strategjive të gjuhës së huaj sipas prejardhjes dhe veçorive demografike të nxënësve?	228
5.10. A përdoren në mënyrë efikase metodat e mësimdhënies dhe strategjitë e mesimnxënies	

në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri?”	265
6. KAPITULLI VI: KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME	267
6.1. Konkluzione.....	267
6.2. Rekomandime	276
LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA.....	281
SHTOJCA	292
SHTOJCA 1: ANKETË PËR MËSUESIT	292
SHTOJCA 2: ANKETË PËR NXËNËSIT	297

LISTA E TABELAVE

Tabela 2.1.1 Qasjet e përdorura në kërkimet për përvetësimin e gjuhës së dytë (Broën, 2007: 15)	25
Tabela 2.2.1 Qasjet e mësimit të gjuhës (Güneş, 2011:125-145)	28
Tabela 2.5.1 Klasifikimi I Oksfordit (1990) të strategjivë të mësimit të gjuhës.....	83
Tabela 2.6.1 Qendrat kulturore - Instituti “Junus Emre”	127
Tabela 4.2.1 Të dhënat në lidhje me pjesëmarrësit në studim	176
Tabela 4.2.2 Të dhënat e grupeve pjesëmarrëse në studim.....	177
Tabela 4.2.3 Të dhënat gjinore të nxënësve pjesëmarrës.....	178
Tabela 4.2.4 Të dhënat gjinore të mësuesve pjesëmarrës	179
Tabela 4.2.5 Të dhënat e moshës së mësuesve pjesëmarrës	180
Tabela 4.2.6 Të dhënat në lidhje me përvojën e mësuesve pjesëmarrës.....	181
Tabela 4.2.7 Të dhënat e arsimimit të nxënësve pjesëmarrës.....	182
Tabela 4.2.8 Të dhënat në lidhje me arsimimin e mësuesve pjesëmarrës.....	183
Tabela 4.2.9 Të dhënat në lidhje me diplomimin e mësuesve pjesëmarrës	184
Tabela 4.2.10 Të dhënat në lidhje me numrin e gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës.....	185
Tabela 4.2.11 Të dhënat mbi numrin e gjuhëve të huaja që zotërohen nga mësuesit pjesëmarrës.....	186
Tabela 4.2.12 Të dhënat në lidhje me institucionet ku nxënësit pjesëmarrës mësojnë gjuhën turke	187
Tabela 4.2.13 Të dhënat në lidhje me institucionet ku mësuesit pjesëmarrës u mësojnë gjuhën turke.....	188
Tabela 4.3.1 Inventari i strategjive për mësimin e gjuhës së huaj(ISMGH).....	191
Tabela 5.1.1 Metodatat që përdoren në mësimdhënien e turqishtes	201

Tabela 5.3.1 Të dhëna në lidhje me librat e mësimit	210
Tabela 5.3.2 Të dhëna në lidhje me materialet mësimore që përdoren përveç teksteve mësimore dhe librave ndihmës	210
Tabela 5.3.3 Të Dhëna në Lidhje me Përdorimin e Teknologjisë Edukative në Mësimdhënien e Turqishtes	211
Tabela 5.4.1 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të lexuarit sipas nxënësve	212
Tabela 5.4.2 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të dëgjuarit sipas nxënësve	213
Tabela 5.4.3 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të folurit sipas nxënësve.....	213
Tabela 5.4.4 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit sipas nxënësve	214
Tabela 5.4.5 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të lexuarit sipas mësuesve.....	214
Tabela 5.4.6 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të dëgjuarit sipas mësuesve.....	215
Tabela 5.4.7. Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të folurit sipas mësuesve.....	215
Tabela 5.4.8 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit sipas mësuesve.....	216
Tabela 5.5.1 Pikëpamjet e Nxënësve në Lidhje me Qëllimet e Nxënësve që Mësojnë Turqisht në Shqipëri.....	217
Tabela 5.5.2 Pikëpamjet e Mësuesve në Lidhje me Qëllimet e Nxënësve që Mësojnë Turqisht në Shqipëri.....	218
Tabela 5.6.1 Pikëpamjet e nxënësve në lidhje me fushat që vështirësohen më shumë nxënësit	221
Në tabelën 5.6.2. jepen edhe pikëpamjet e mësuesve.Tabela 5.6.2 Pikëpamjet e mësuesve në lidhje me fushat që vështirësohen më shumë nxënësit.....	221
Tabela 5.7.1 Pikëpamjet e nxënësve në lidhje me vështirësitë që hasin nxënësit kur mësojnë turqisht	223

Tabela 5.7.2 Pikëpamjet e mësuesve sipas gjinisë në lidhje me vështirësitë që hasin nxënësit kur mësojnë turqisht	225
Tabela 5.8.1 Mesatarja Aritmetike dhe Vlerat e Devijimit Standard të Strategjive të Mësimit të Gjuhës	226
Tabela 5.9.1 Përdorimi i Strategjive të Mësimit të Gjuhës sipas Gjinisë	228
Tabela 5.9.2 Përdorimi i Strategjive të Mësimit të Gjuhës sipas Grup moshave.....	236
Tabela 5.9.3 Rezultatet e Testit Post Hoc të Aplikuar për të Përcaktuar Burimin e Ndryshimit mes Grupmoshave në Lidhje me Strategjitë e Kujtesës	237
Tabela 5.9.4 Përdorimi i Strategjive të Mësimit të Gjuhës sipas Nivelit të Arsimimit.....	244
Tabela 5.9.5. Përdorimi i Strategjive të Mësimit të Gjuhës sipas Numrit të Gjuhëve të Huaja që Zotërohen prej Nxënësve Pjesëmarrës	251
Tabela 5.9.6 Përdorimi i Strategjive të Mësimit të Gjuhës sipas Institucionit ku Mësohet Turqishtja	259

LISTA E DIAGRAMEVE

Diagram 4.2.1 Gjinia e nxënësve pjesëmarrës	178
Diagram 4.2.2 Gjinia e mësuesve pjesëmarrës	179
Diagram 4.2.3 Mosha e nxënësve pjesëmarrës	180
Diagram 4.2.4 Mosha e mësuesve pjesëmarrës	181
Diagram 4.2.5 Përvoja e mësuesve pjesëmarrës	182
Diagram 4.2.6 Gjendja e arsimimit të nxënësve pjesëmarrës	183
Diagram 4.2.7 Niveli i arsimimit të mësuesve pjesëmarrës.....	184
Diagram 4.2.8 Vendet nga ku janë diplomuar mësuesit pjesëmarrës	185
Diagram 4.2.9 Numri i gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës	186
Diagram 4.2.10 Numri i gjuhëve të huaja që zotërohen nga mësuesit pjesëmarrës.....	187
Diagram 4.2.11 Institucionet në të cilat nxënësit pjesëmarrës mësojnë gjuhën turke	188
Diagram 4.2.12 Institucionet ku mësuesit pjesëmarrës u mësojnë gjuhën turke	189
Diagram 5.10.1 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas gjinisë.....	230
Diagram 5.10.2 Përdorimi i strategjitë cognitive sipas gjinisë	231
Diagram 5.10.3 Përdorimi i strategjitë e kompensimit sipas gjinisë.....	232
Diagram 5.10.4 Përdorimi i strategjitë e metacognitive sipas gjinisë.....	233
Diagram 5.10.5 Përdorimi i strategjitë e afektive sipas gjinisë.....	234
Diagram 5.10.6 Përdorimi i strategjitë e sociale sipas gjinisë	235
Diagram 5.10.7 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas grupmoshave.....	238
Diagram 5.10.8 Përdorimi i strategjitë e kognitive sipas grupmoshave	239
Diagram 5.10.9 Përdorimi i strategjitë e kompensimit sipas grupmoshave.....	240
Diagram 5.10.10 Përdorimi i strategjitë e metacognitive sipas grupmoshave.....	241

Diagram 5.10.11 Përdorimi i strategjitë e afektive sipas grupmoshave.....	242
Diagram 5.10.12 Përdorimi i strategjitë e sociale sipas grupmoshave	243
Diagram 5.10.13 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas nivelit të arsimimit.....	245
Diagram 5.10.14 Përdorimi i strategjitë e kognatives sipas nivelit të arsimimit	246
Diagram 5.10.15 Përdorimi i strategjitë e kompensimit sipas nivelit të arsimimit.....	247
Diagram 5.10.16 Përdorimi i strategjitë e metakognitive sipas nivelit të arsimimit.....	248
Diagram 5.10.17 Përdorimi i strategjitë e afektive sipas nivelit të arsimimit.....	249
Diagram 5.10.18 Përdorimi i strategjitë e sociale sipas nivelit të arsimimit.....	250
Diagram 5.10.19 Përdorimi i strategjitë e kujtesës	252
Diagram 5.10.20 Përdorimi i strategjitë e kognatives.....	253
Diagram 5.10.21 Përdorimi i strategjitë e kompensimit	254
Diagram 5.10.22 Përdorimi i strategjitë e metakognatives	255
Diagram 5.10.23 Përdorimi i strategjitë afektive	256
Diagram 5.10.24 Përdorimi i strategjitë sociale.....	257
Diagram 5.10.25 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas Institucionit ku Mësohet Turqishtja	260
Diagram 5.10.26 Përdorimi i strategjitë e kognatives.....	261
Diagram 5.10.27 Përdorimi i strategjitë e kompensimit	262
Diagram 5.10.28 Përdorimi i strategjitë e metakognatives	263
Diagram 5.10.29 Përdorimi i strategjitë afektive	264
Diagram 5.10.30 Përdorimi i strategjitë sociale.....	265

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

BE	Bashkimi Evropian
Trans	Transmeton/ues
ANOVA	Analizë inferenciale e cila shërben për të hulumtuar nëse ekzistojnë diferenca domethënëse ndërmjet mesatareve të më shumë se dy grupeve.
AVF	Analiza vërtetuese e faktorëve
ISPGJ	Inventari i strategjive të përvetësimit të gjuhës. (Oxford, 1990).
N	numri i nxënësve/kursantëve
p/s	niveli domethënës (significance level)
SD/DS	Devijimi standard (Std. Deviation)
GS/SE	Marzhi i gabimit (Std. Error)
t	vlera t
TDK/IGjT	Türk Dil Kurumu (Instituti i Gjuhës Turke)
TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı)	Drejtoria e Agjencisë së Bashkëpunimit dhe Koordinimit me Turqinë
TÖMER (Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi)	Qendra e mësimin, kërkimit dhe zbatimit të gjuhës turke
TYS	Testi i Nivelit të Gjuhës Turke
UNESCO	Organizata e Kombeve të Bashkuara për Arsimin, Shkencën dhe Kulturën
UT	Universiteti i Tiranës
X	mesatarja aritmetike
IJE	Instituti “Junus Emre”
QKTJE	Qendra Kulturore Turke “Junus Emre”

KAPITULLI I: HYRJJE

Në ditët e sotme, fusha e ndikimit të gjuhës turke është duke u zgjeruar sa vjen e më shumë. Sipas raporteve të UNESCO-s, interesimi i treguar ndaj një Turqie, e cila po zhvillohet mjaft shpejt, e bashkë me të është rritur edhe ndikimi i saj në rajon, ka prurë njëkohësisht edhe shtimin e interesimit ndaj gjuhës turke; turqishtja ka arritur vendin e pestë ndër gjuhët e botës. Kjo gjuhë flitet në një hapësirë gjeografike prej më se 12 milionë kilometrash katrorë prej një popullsie e cila arrin numrin e 220 milionë njerëzve, duke u kthyer në një gjuhë mësimdhënia e të cilës ka hyrë në shkollat e afërsisht 150 shteteve. (Akalin, 2015)

Gjuha turke, falë mjeteve të telekomunikacionit, si interneti, televizioni, apo institucioneve që ofrojnë mësimdhënie të saj në programet e tyre mësimore, është kthyer në një gjuhë e cila dëgjohet sot në të katër anët e Shqipërisë dhe përdoret në një shkallë mjaft të gjerë. Shkollat turke, të cilat u hapën në Shqipëri në fillim të viteve '90, çelja e departamentit të Gjuhës dhe Letërsisë turke në universitete të vendit, apo mësimdhënia në gjuhën turke në universitete jopublike të hapura me nismën e sipërmarrësve turq, janë vetëm disa prej institucioneve që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke. Këto universitete, me departamentet e tyre të gjuhës dhe letërsisë turke, janë njëkohësisht edhe përgatitësit e mësuesve të ardhshëm të kësaj gjuhe dhe kulturës së përftuar prej saj, duke u bërë njëherazi edhe transmetuese të kësaj kulture.

Si pasojë e lidhjeve të ngushta historike që ekzistojnë mes dy popujve, atij shqiptar dhe atij turk, dallon një qasje e ndërsjellë dashurie dhe respekti. Kësodore, turqishtja ka qenë gjithnjë një ndër gjuhët e parapëlqyera për shqiptarët.

Njohja e popullit turk me atë shqiptar daton shumë më herët sesa pikëtakimi i tyre nën Perandorinë Osmane. Kjo lidhje e shqiptarëve me gjuhën turke nis qysh në kohën e hunëve në Evropë, pasi pikërisht në këtë periudhë datojnë takimet e para mes dy popujve. (Artun, 2003:99)

Si rrjedhojë e pikëtakimit të shqiptarëve me turqit, nis edhe ndikimi i gjuhës shqipe prej asaj turke, i cili arrin kulmin me hyrjen e Shqipërisë nën administrimin osman dhe me zgjedhjen e fesë islame nga një pjesë e tij. Gjuha shqipe, e cila ka nisur të marrë ndikim prej gjuhës turke, ka nisur fillimisht të marrë prej saj shprehje frazeologjike, proverba dhe fjalë të urta, togfjalësha, lokucione dhe trajta të eptimit (Balaban, 2014: 627). Studimet e fundit në lëmë të huazimeve në leksik tregojnë për një prani të rreth 5.000 fjalëve turke ndër leksema të gjuhës shqipe (Iyiyol, 2011: 625). Veç kësaj, në gjuhën shqipe sot mund të vërehen një sërë etnonimesh, emrash të përveçëm dhe mbiemrash njerëzorë, të cilat e kanë prejardhjen nga fjalët turke. (Yılmaz, 2012).

Mësimdhënia e gjuhës turke në Shqipëri dhe mësimi i kësaj gjuhe nga ana e shqiptarëve ka nisur fillimisht në periudhën e Perandorisë Osmane. Fakti që ajo ishte një gjuhë zyrtare e administratës shtetërore, ruajtja e vendimeve të gjykatave dhe të dhënave kadastrale në gjuhën turke, hapja e një numri të konsiderueshëm medresesh brenda territorit shqiptar, e kanë përshpejtuar përvetësimin e saj, duke e shtuar sa vinte e më shumë interesimin për të. Medresetë e Stambollit dhe ato që gjendeshin në hapësirën gjeografike shqiptare ishin qendrat kryesore të kohës përse i përket mësimdhënies së gjuhës turke (Açık, 2013:141). Përveç mësimin të gjuhës turke nëpër medrese, ata që shkolloheshin dhe ktheheshin në vendin e tyre e që e kishin mësuar Islamin në gjuhën turke, e shpjegonin këtë fe duke mos i përkthyer

fare një sërë fjalësh që i përkisnin leksikut të fesë. E po në mënyrë të ngjashme kanë ndodhur edhe huazimet gjuhësore nga kjo gjuhë nga ana e një sërë poetëve shqiptarë, të cilët ishin shkolluar në Stamboll e mandej kishin zënë pozicione të larta në administratën osmane (Morina, 2010:16). Falë kësaj mësimdhënieje të gjuhës turke, e cila ka zgjatur gjer në vitin 1912, u formuan një varg intelektualësh që e shkruanin gjuhën turke si gjuhë kulture. Sami Frashëri, Mehmet Akif Ersoji, Nezim Frakulla dhe Tashllëxhallë Jahja kanë qenë vetëm disa syresh (Çaglayan, 2013:325). Po njësoj, ka pasur një numër të konsiderueshëm drejtuesish të shtetit, të cilët kanë qenë shqiptarë. Sipas kërkimeve të Koloğlu-së, “tridhjetë e tre ndër gjashtëdhjetë e dy *sadrizamë* (ekuivalente me rolin e kryeministrit) kanë qenë me prejardhje shqiptare” (Koloğlu, 1993:66).

Në vitin 1912, Shqipëria shpalli pavarësinë e saj duke u ndarë prej Perandorisë Osmane dhe duke shpallur vullnetin e saj për vetëqeverisje. Kështu, së bashku me shpalljen e pavarësisë, shqiptarët zëvendësuan edhe sistemin e tyre arsimor, i cili kish qenë i ngritur në modelin e medreseve, duke kaluar në sistemin e tyre të arsimit. Në këtë sistem gjuhë e arsimit ka qenë gjuha shqipe (Balaban, 2014:627).

Megjithatë, edhe pse shqiptarët ishin tashmë të ndarë prej osmanëve nga pikëpamja administrative, marrëdhëniet e tyre të ndërsjella nuk ishin të shkëputura. Sërish ka pasur një numër të konsiderueshëm shqiptarësh të cilët kanë vazhduar të shkonin në Stamboll për të kryer studimet e tyre (Egro, 2007:31).

Në vitin 1924 themelohet Komuniteti Mysliman i Shqipërisë (KMSH). Ndërkohë, deri në vitin 1945, nëpër medresetë, të cilat ishin në vartësinë e këtij institucioni, ka vijuar

mësimdhënia e gjuhës turke dhe asaj arabe si gjuhë të huaja. Ndërsa pas vitit 1945, deri në vitin 1964, në këto medrese është ofruar vetëm mësimdhënia e gjuhës ruse dhe arabe si gjuhë të huaja. Në vitin 1963, si rrjedhojë e një sërë ndryshimesh që ishin bërë në Kushtetutën e vitit 1949, shumë prej formave dhe mënyrave të adhurimit u kufizuan, derisa në vitin 1964 u mbyll edhe Medreseja e Tiranës (Truçi, 2010:10). Me mbylljen e medreseve i është dhënë fund edhe mësimdhënies së gjuhës turke nëpër institucionet e arsimit në Shqipëri, kur në Shqipëri, më shumë se në çdo vend tjetër, kishte nevojë për vijimin e mësimdhënies së gjuhës turke. Para së gjithash, të gjitha burimet kryesore që kishin të bënin me historinë e Shqipërisë, demografinë e saj, regjistrat themeltarë të të dhënave civile, ushtarake, hipotekore dhe gjyqësore, dhe shumë e shumë dokumentave të tjera që, në njëfarë mënyre, përbëjnë kujtesën shtetërore të një vendi, gjendeshin të shkruara e të përgatitura në turqishten osmane. Gjithashtu, bashkëjetesa për një kohë të gjatë dhe kushtet gjeografike e bënin të domosdoshme vazhdimësinë e marrëdhënieve politike, ekonomike dhe kulturore mes dy vendeve (Çaglayan, 2013:326). Vexhi Buharaja dhe Myqerem Janina në Institutin e Historisë, Jonuz Tafilaj, Haki Sharofi dhe Andrea Sahatçiu në Arkivin Qendror të Shtetit dhe Zuber Bakiu në degën e albanologjisë dhe ballkanistikës pranë Bibliotekës Kombëtare kanë dhënë një kontribut tejet të veçantë gjatë kohës së komunizmit përsa u përket dokumentave dhe librave që i përkisnin periudhës osmane të Shqipërisë (Egro, 2007:107). Të gjitha këto studime janë bërë të mundura vetëm falë formimit të mëhershëm të tyre me këtë gjuhë. E për vijimin e këtyre studimeve ishte e nevojshme, që të kishte edhe mes brezit të ri të studiuesve që të mësonin gjuhën turke, veçanërisht edhe atë osmane. Kështu që, në vitin 1969, Myqerem Janina dhe Vexhi Buharaja hapën një kurs të veçantë për gjuhën osmane. Që nga viti

akademik 1970-1971, në departamentin e Historisë dhe Gjeografisë pranë Universitetit të Tiranës u hap një kurs i veçantë për gjuhën turke (Egro, 2007:108). Ky kurs i veçantë për gjuhën turke ka vijuar si kurs me zgjedhje për grupe të veçanta studentësh. Disa prej studentëve që kanë marrë pjesë në këto kurse i kanë vijuar në Turqi studimet e tyre të specializimit.

Në Shqipërinë e viteve 1945-1990, e cila drejtohej prej Enver Hoxhës, shumë pak studentë arritën që të mësonin gjuhën turke. Periudha e dytë e mësimdhënies së gjuhës turke në Shqipëri, nëse mund të quhet kështu, nis menjëherë në fillim të viteve '90 me hapjen e kolegjit “Turgut Ozal” dhe të shkollave të tjerë jopublike turke në vitet në vijim. Në ato vite, nën ndikimin sa të medias, sa të kushteve të emigracionit drejt atyre vendeve, populli shqiptar e shihte veten më pranë Perëndimit, ndaj edhe vërejmë një prirje të theksuar nga ana e tyre karshi gjuhëve të vendeve të Evropës. Këto vite, të cilat mund të cilësohen edhe si vite të vështira për gjuhën turke, me provimin e cilësisë dhe suksesit nga ana e kolegjeve turke, u pasuan nga vite tejet të suksesshme për sa i përket përvetësimit të gjuhës turke (Balaban, 2014:617). Ndërkaq, hapja e departamentit të Gjuhës dhe Letërsisë turke në Universitetin e Tiranës në vitin 1996, hapja e qendrës së koordinimit TIKA dhe nisja e punës së një sërë firmave të biznesit e përshpejtoi edhe më shumë mësimin e gjuhës turke nga ana e shqiptarëve. Parapëlqimi i Turqisë si vend për të vijuar studimet nga ana e maturantëve të shkollave turke dhe të medreseve të administruara nga fondacione turke e shtoi edhe më shumë interesin e të rinjve shqiptarë për ta përvetësuar këtë gjuhë. Që nga viti 2007, këtij zinxhiri institucionesh iu shtuan edhe Universiteti “Epoka”, Universiteti jo publik “Hëna e Plotë” Bedër, qendra kulturore “Junus Emre” me degët e saj në Shkodër e mandej edhe në

Tiranë, është krijuar një atmosferë mjaft e dobishme përsa u përket mundësive të mësimin të saj.

Sot, në Shqipëri, ka afërsisht 21 institucione arsimore dhe kulturore të cilat ofrojnë mësimdhënie të turqishtes si gjuhë e huaj. Shkolla nëntë-vjeçare dhe të arsimit të mesëm si dhe qendra kursesh në qytete të ndryshme të Shqipërisë, ofrojnë mësimdhënien e gjuhës turke. Falë këtyre veprimtarive arsimore, gjuha turke ka arritur të ketë me mijëra njohës në Republikën e Shqipërisë (Çaglayan, 2013:326). Çdo vit, me mijëra shqiptarë vazhdojnë në këto kurse (Ilhan, 2013:187).

Investimet e shumë firmave dhe biznesmenëve turq dhe nevoja për punëtorë të kualifikuar, që të jenë njëherazi edhe njohës të gjuhës turke, e ndikuan tejet pozitivisht kërkesën për të mësuar gjuhën turke. Me rritjen e investimeve dhe me përforcimin e marrëdhënieve tregtare dhe kulturore mes Turqisë dhe Shqipërisë, edhe nevoja dhe kërkesa për mësimdhënie të gjuhës turke do të rritej vazhdimisht.

Në këtë studim do të trajtohet dhe hulumtohet veprimtaria e institucioneve të arsimit 9-vjeçar dhe atij të mesëm, si dhe e qendrave të kursit, të cilat ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke në Shqipëri.

Në këtë studim jemi përpjekur që të marrim në analizë punën e bërë nga institucionet e arsimit fillor, të mesëm dhe të lartë, si dhe nga qendrat e kurseve, përsa i përket mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj; arsyet pse nxënësit e mësojnë gjuhën turke, vështirësitë në të cilat hasin ata gjatë përvetësimit të kësaj gjuhe, strategjitë e mësimin që ata përdorin për t'ia dalë mbanë me vështirësitë në të cilat hasin, si dhe përcaktimi i metodave dhe teknikave të

përdorura prej tyre në mësimdhënien e kësaj gjuhe. Për këtë arsye, janë zhvilluar anketime në shtatëmbëdhjetë institucione të ndryshme që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke në Shqipëri. Ky anketim është realizuar me 956 nxënës të nivelit fillestar dhe me 45 mësues të gjuhës turke në këto institucione.

Ky punim kërkimor përbëhet nga disa nënkrerë:

Në pjesën e parë të punimit është parashtruar problematika mbi të cilën kërkon të hedhë dritë ky punim, duke dhënë informacione të shkurtra për rëndësinë dhe synimet e këtij kërkimi. Mandej, janë përcaktuar hipoteza, pyetjet dhe problemat dytësore të këtij studimi. Këto të fundit janë edhe ato që kanë ndihmuar në përcaktimin e metodologjisë, qerthullit të përfshirjes dhe kufizimeve të punimit.

Në pjesën e dytë; terreni teorik që përkufizon përvetësimin e gjuhës prej qenies njerëzore, dhe veçanërisht duke u përqendruar edhe tek ai i gjuhës së huaj. Gjithashtu jam përpjekur të përvijoj teknikat dhe metodat e përdorura në mësimdhënien e gjuhës së huaj, duke dhënë të dhëna të shkurtra rreth mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj dhe një histori të shkurtër të saj. E veç këtyre, ishte afër mendsh që të bënim edhe një kërkim përsa i përket literaturës, për t'i shqyrtuar këtu edhe punimet e deritanishme në këtë lëmë.

Në pjesën e tretë është marrë në trajtim mësimdhënia e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri, faktorët që ndikojnë tek shqiptarët për të mësuar gjuhën turke, si dhe është ndalur kryesisht në shkaqet dhe arsyet e këtij përvetësimi. Ndërsa nën kreun e katërt, që titullohet “Metologjia” u është dhënë vend nëntitujve si “Mjedisi dhe kampionët”, “Mbledhja e të

dhënave” dhe “Analiza e të dhënave”, përmbajtja e të cilëve është shoqëruar edhe me shpjegimet e nevojshme.

Kreu i pestë është kreu thelbësor i “Dukurive të vërejtura dhe interpretimit të tyre”, ku merren në shqyrtim të dhënat e kërkimit dhe vihen në pah vërejtjet e mundësuara prej tyre. Në këtë kre, si rezultat i zbatimit të metodës së anketimit, zbulohen disa nga qëlimet pse nxënësit vendosin ta mësojnë gjuhën turke, vështirësitë në të cilat hasin ata gjatë përvetësimit të kësaj gjuhe, strategjitë e përvetësimit që përdorin ata për t’i kapërcyer këto vështirësi apo për ta bërë sa më të lehtë përgjithësisht këtë përvetësim, si dhe metodat dhe teknikat e përdorura për të pasur sa më shumë efikasitet në mësimdhënie. Të dhënat e përfuara janë analizuar duke përdorur programin SPSS 20, prej nga janë marrë mandej për t’i paraqitur në trajtën e tabelave dhe grafikëve përkatës.

Ndërsa kreu i fundit, që titullohet “Përfundime dhe sugjerime”, përmban përfundimet e arritura të këtij kërkimi, dhe nisur nga këto përfundime, ne jemi përpjekur që të japim sugjerimet e nevojshme, të cilat lindin po prej kësaj analize dhe përfundimeve të saj.

1.1. Parashtrimi i problemit

Qëllimi themelor i këtij studimi është hulumtimi i mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri; metodologjisë së mësimdhënies, strategjive të përvetësimit që përdoren nga nxënësit për të pasur rezultate sa më efikase, si dhe i një sërë elementeve të tjera që përdoren gjatë veprimtarisë së mësimdhënies.

Në ndjekje të këtij qëllimi themelor, disa prej synimeve kryesore janë nxjerrja në pah e vështirësive që hasen prej nxënësve shqiptarë përsa i përket përvetësimit të kësaj gjuhe; përcaktimi i i strategjive që përdoren për t'i kapërcyer këto vështirësi, metodologjitë e mësimdhënies të përdorura nga mësuesit si dhe ndikimin e teksteve në këtë proces.

Kjo analizë synon të përcaktojë strategjitë që përdoren më shumë dhe ato që përdoren më pak; dhe të ofrojë propozime në lidhje me to, si dhe përcakimi nëse këto strategji të përdorura dallojnë në përputhje me të dhënat e ndryshme demografike të studentëve.

1.2. Rëndësia e studimit

Gjuha turke po e përforcon çdo ditë e më shumë pozicionin e saj si një ndër gjuhët më të folura në botë, duke u folur sa vjen e prej më shumë folësve dhe në një gjeografi që zgjerohet vazhdimisht. Natyrisht, që këto ndryshime dhe zhvillime ndikojnë edhe tek institucionet që ofrojnë mësimdhënie të kësaj gjuhe si gjuhë e huaj. Ato janë vazhdimisht në përpjekje për të ofruar një shërbim sa më cilësor.

Ky studim do të shërbejë për thellimin e dijes mbi mësimdhënien e gjuhës turke në Shqipëri, dhe mbi efektivitetin e metodave dhe strategjive të përdorura në institucionet shqiptare.

Veç kësaj, do të vihen në pah vështirësitë që hasen prej nxënësve shqiptarë përsa i përket përvetësimit të kësaj gjuhe, si dhe do të përcaktohen strategjitë që janë më të përshtatshme për t'i kapërcyer këto vështirësi.

Të dhënat e përftuara nëpërmjet këtij kërkimi do të japin kontribut në zgjerimin e mundësive për një mësimdhënie dhe një përvetësim sa më cilësor të gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri..

Për më tepër, arritjet e këtij hulumtimi t'u ofrojnë kontribut edhe institucioneve arsimore- edukative që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri.

Përfundimet e këtij studimi mund të përbëjnë dobi për mësimdhënësit e institucioneve që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke dhe po aq edhe atyre që merren me përgatitjen e librave apo metodave të gjuhës turke, veçanërisht për shqiptarët. Ky studim , dot'ua ndriçojë sadopak rrugën e studimit edhe kërkuesve shkencorë që do të merren me trajtimin e kësaj problematike në të ardhmen.

Së fundmi, metodat e mësimdhënies dhe strategjitë e nxënies janë faktorë strategjitë e nxënies janë të faktorë të rëndësishëm në mësimin e gjuhëve të huaja. Rrjedhimisht studime të ngjashme rreth përdorimit të tyre në mësimin e gjuhës turke si gjuhë e huajdo të kontribuojnë në literaturën e kësaj fushe.

1.3. Pyetjet kërkimore

Pyetja kryesore që përbën problematikën themelore të këtij studimi është: “A përdoren në mënyrë efikase metodat e mësimdhënies dhe strategjitë e mesimnxënies, në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri?”

Pyetjet e mëposhtëme rrjedhin nga kjo problematikë kryesore duke kontribuar në përgjigjen sa më të plotë të saj:

- 1) Pyetja kërkimore 1: Cilat janë metodat që përdoren në mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri?
- 2) Pyetja kërkimore 2: A ndryshojnë preferencat për metodat e përdorura të mësimdhënies sipas demografisë së mësuesve?
- 3) Pyetja kërkimore 3: Cilët janë librat, metodat, librat ndihmës dhe materialet shtesë që përdoren gjatë mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri?
- 4) Pyetja kërkimore 4: A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera që përdoren në zhvillimin e aftësive kryesore gjuhësore të nxënësve?
 - a) A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera që përdoren në zhvillimin e aftësisë së leximit në gjuhën turke si gjuhë e huaj?
 - b) A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera që përdoren në zhvillimin e aftësisë së dëgjimit në gjuhën turke si gjuhë e huaj?
 - c) A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera që përdoren në zhvillimin e aftësisë së të folurit në gjuhën turke si gjuhë e huaj?
 - d) A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera që përdoren në zhvillimin e aftësisë së shkrimit në gjuhën turke si gjuhë e huaj?
- 5) Pyetja kërkimore 5: Cilat janë arsytet që i shtyjnë nxënësit shqiptarë të mësojnë gjuhën turke?
- 6) Pyetja kërkimore 7: Cilat janë vështirësitë kryesore që hasin nxënësit gjatë mësimimit të gjuhës turke si gjuhë e huaj.
- 7) Pyetja kërkimore 6: “Në cilën nga aftësitë bazë gjuhësore nxënësit hasin më shumë vështirësi gjatë mësimimit të gjuhës turke si gjuhë e huaj?”

- 8) Pyetja kërkimore 8: Cilat janë strategjitë e mësimnxënies që përdorin nxënësit për të kapërcyer vështirësitë që hasin dhe për të lehtësuar mësimin e gjuhës?
- 9) Pyetja kërkimore 9: A shfaqen dallime në përdorimin e strategjive të nxënies nga ana e nxënësve shqiptarë sipas të dhënave demografike?

1.4. Hipoteza e studimit

Hipoteza e studimit mund të formulohet lehtësisht, si më poshtë:

“Metodat e mësimdhënies dhe strategjitë e mësimnxënies përdoren në mënyrë efikase në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri.”

Nënhipotezat e studimit bazuar në pyetjet e mësipërme radhiten si mëposhtë:

- 1) Metoda më e preferuar e mësimdhënies së gjuhës turke në Shqipëri është metoda eklektike.
- 2) Preferencat për metodat e përdorura të mësimdhënies ndryshojnë sipas demografisë së mësuesëve.
- 3) Librat dhe materialet e përdorura në mësimdhënien e gjuhës turke janë efikase në zhvillimin e aftësive bazë gjuhësore.
- 4) Nxënësit hasin më shumë vështirësi në mësimin e gramatikës.
- 5) Në Shqipëri, nxënësit e nivelit elementar të gjuhës turke i përdorin të gjitha strategjitë në nivel të lartë.
- 6) Strategjitë e nxënies përdoren më gjërësisht nga vajzat në krahasim me djemtë.

1.5. Metodologjia e kërkimit

Në këtë studim është përdorur metoda shqyrtimit të të dhënave të përftuara prej kërkimit. Kjo metodë, pasi ajo konsiderohet si qasja më e mirë kërkimore, e cila përpiqet të vërë në pah në mënyrën më adekuate të gjendjes së një fenomeni në një periudhë të caktuar të së shkuarës apo në të tashmen. (Karasar, 2009:77).

Kjo metodë do të zbatohet mbi procesin e mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri. Metodat dhe teknikat e vëna në zbatim në mësimdhënien e kësaj gjuhe, ndaj, meqë për të përcaktuar veprimtaritë e realizuara dhe për të matur efikasitetin e këtyre metodave apo strategjive të mësimdhënies ishte e domosdoshme vjelja e të dhënave edhe në terrenin kontekstual të këtij procesi, u pa me vend që të përdoret kjo metodë kërkimore.

Qëlimi është paraqitja e një panorame sa më të plotë dhe sa më realiste në lidhje me tematikën. Andaj, ishte e domosdoshme që informacionet e grumbulluara të trajtoheshim në mënyrë sa më të detajuar dhe duke i kundruar sa më thellë.

Qerthullin e objekteve të këtij punimi e përbëjnë institucionet që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke, si dhe mësuesit e nxënësit që janë të përfshirë brenda kësaj veprimtarie. Grupin e kampionit të këtij studimi do ta përbëjnë njëmijë nxënës që mësojnë turqisht në nivelet fillestare (A1 & A2) dhe dyzet e pesë mësues që japin mësim të gjuhës turke si gjuhë e huaj në këto institucione.

Këtyre nxënësve dhe mësuesve u janë drejtuar anketa me pesë ngjarje probabilitare të llojit Likert. Për analizimin dhe skicimin e përfundimeve janë përdorur programet AMOS 7.0 dhe SPSS 20.

E duke i kthyer të dhënat e përftuara prej anketimit në tabela që u përgjigjen qëllimeve të studimit, ato do të analizohen dhe interpretohen.

1.6. Korniza dhe kufijtë e studimit

Ky kërkim përfshin institucionet që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri, nxënësit dhe mësuesit e programeve fillestare të kësaj gjuhe.

Në Shqipëri gjenden rreth njëzet e një institucione arsimore-edukative që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke si gjuhë e huaj.

Gjithashtu, është me vend të theksojmë se në këtë kërkim do të përfshihen veç veprimtaritë e kryera prej këtyre institucioneve gjatë vitit arsimor 2014-2015.

Ndërkaq, përse u përket institucioneve të arsimit të mesëm që ofrojnë këtë shërbim, do të kufizohemi vetëm me nxënësit e klasave(10) që marrim po ashtu mësimdhënie të gjuhës turke në nivel fillestar (A1 & A2).

1.7. Përkufizime

Në këtë nënkre u është dhënë vend përkufizimit të termave dhe koncepteve që janë përdorur më gjerësisht gjatë hartimit të kësaj teze.

Gjuha: Termi gjuhë është një term që ka pasur përkufizime të shumta dhe të ndryshme. Për shembull, sipas Roueck-ut, ajo është “një mjet komunikimi mes qenieve njerëzore”, ndërsa sipas Dilaçar-it, “gjuha është një sistem shoqëror që mundëson kuptimin e ndërsjellë mes individëve”. (Demirel, 2014:1) Në Fjalorin e Entit të Gjuhës Turke, gjuha është ajo, nëpërmjet të cilës njerëzit kuptohen me njëri-tjetrin për të shprehur mendimet apo ndjesitë e tyre nëpërmjet mjeteve verbale dhe joverbale. (Enti i Gjuhës Turke, 2010:664).

Gjuhë amtare: Gjuhë amtare cilësohet gjuha që fëmija përvetëson përmes jetës në familje apo prej grupeve të tjera shoqërore në të cilat bën pjesë. (Enti i Gjuhës Turke, 2010:119). Ndërsa sipas gjuhëtarit të njohur A. Martinet, gjuha amtare “është gjuha e parë që njeriu mëson në familjen në të cilën lind dhe rritet, si dhe përmes mjedisit të tij shoqëror.” (Martinet, 1985:13)

Gjuhë e huaj: “Secila prej gjuhëve të njohura që nuk është gjuha amtare.” (Enti i Gjuhës Turke, 2010:12496). “Gjuhë e huaj është ajo që mësohet përgjithësisht brenda mjedisit shkollor, pavarësisht kontekstit gjuhësor të shoqërisë ku bën pjesë, dhe që është e ndryshme prej gjuhës amtare.” (Güven, 1995:22) Sipas këtyre përkufizimeve, për një fëmijë turk që shkollohet në Shqipëri gjuhë amtare është gjuha turke, gjuhë e dytë dhe zyrtare, me të cilën arsimohet gjuha shqipe, ndërsa çdo gjuhë tjetër që mësohet në shkollë është gjuhë e huaj.

Nxënës: Me nxënës do të kuptojmë individët që mësojnë gjuhën turke në institucionet që ofrojnë mësimdhënie të kësaj gjuhe si gjuhë e huaj në Shqipëri.

Arsim: Sipas Durkheim-it, me arsim kuptohen “veprimtaritë e realizuara për zgjimin dhe zhvillimin e aftësive fizike, morale dhe intelektuale të fëmijëve.” Sipas Tyler-it, ai është

“procesi i kultivimit të sjelljeve të njeriut”, ndërsa sipas Gökalp-it është “përçimi i mendimeve dhe ndjenjave që një brez i formuar i një shoqërie i bën brezit të ri që është në zhvillim e sipër.” (Kuğcu, 2011:11)

Të mësuarit (të nxënëet): “Një ndryshim i vazhdueshëm që zhvillohet nëpërmjet përsëritjes dhe përvojës.” (Başar, 1998:28)

Mësimdhënie: Sipas përkufizimit më të gjerë, me mësimdhënie kuptohet përftimi i planifikuar i dijeve, aftësive, qëndrimeve dhe sjelljeve që çdo institucion arsimor përpiqet t’i mësojë individit.

Metodë: Me metodë kuptohet rruga e zbatimit të një qasjeje, ndërsa llojet e ndryshme të teorive përbëjnë nga një model përta i përket rolit të mësuesit dhe nxënësve, përdorimit të materialeve dhe fenomeneve nga më të ndryshmet (Harmer, 2007; cit. Memiş, 2013:298). *Metodë e mësimdhënies*, “një rrugë mësimdhënieje e ofruar duke i vënë në shërbim të gjitha temat, teknikat e përdorura, mjeteve dhe materialeve të ndryshme apo i burimeve si një tërësi e vetme për t’ia arritur qëllimit të saj.” (Demirel, 2014:63). (si p.sh., metoda ndëraktive e mësimdhënies)

Qasje: Ky, në fakt, është një term që ngatërrohet rëndom me konceptin e metodës. Ne me të do të kemi parasysh “tërësinë e hipotezave që përfshin si teoritë mbi natyrën e gjuhës, si teoritë për mësimdhënien e gjuhës, të cilat i lidh së bashku, për të përcaktuar strukturën e saj si dukuri.” (Güven, 1995:24; Demircan, 1990:139-280) Ajo ngërthen si teoritë mbi gjuhën ashtu edhe teoritë mbi përvetësimin e një gjuhe. Me një fjalë, qasja (për çka përmban studimi

ynë) kërkon të vërë në pah se si e përvetësojnë gjuhën njerëzit dhe se si ata arrijnë të kenë sukses në mësimin e saj (Harmer, 2007; Richards ve Rodger, 2001; cit. Memiş, 2013:298).

Qasja mësimdhënëse; një rrugë e ndjekur mësimdhënieje, ose një filozofi e marrë si udhërrëfyese, e cila i jep drejtim përzgjedhjes së metodave që duhen zbatuar për t'ia arritur qëllimit, duke i marrë parasysh të gjitha fenomenet e procesit të mësimin dhe mësimdhënies. (si p.sh., konstruktivizmi)

Teknika: Teknikat bëjnë pjesë brenda procesit të zbatimit dhe përfshin çdo lloj aktiviteti apo veprimtarie mësimdhënëse (Harmer, 2007; Richards dhe Rodgers, 2001, cit. Memiş, 2013:298)

Teknikë e mësimdhënies; mënyra e vënies në zbatim e një metode të caktuar mësimdhënieje, ose tërësia e veprimeve të ndërmara në klasë” (Demirel, 2014:63) (Si p.sh., teknika e pyetje-përgjigjeve).

Strategji e mësimin të gjuhës: Aktivitete të caktuara që përdoren për të zhvilluar aftësitë e përvetësimin të gjuhës së huaj tek nxënësit dhe për t'ua bërë sa më të lehtë këtë nxënie (Oxford, 1990:235).

Aftësitë themelore gjuhësore: Aftësitë themelore të gjuhës renditen kështu: aftësia e të dëgjuarit (për të kuptuar ato që dëgjon), aftësia e të lexuarit (për të kuptuar atë që lexon), aftësia e të folurit (për t'u shprehur në gjuhën e huaj) dhe aftësia e të shkruarit (për t'u shprehur me shkrim). Ndërsa aftësia e të folurit ndahet në dy kategori, atë të bashkëbisedimit dhe në atë të ligjëruarit(Council of Europe, 2008:93).

Nivele të përfimit të aftësive gjuhësore: Procesi i mësimit të gjuhës ndahet nëpër nivele të caktuara në bazë të aftësive të përfuara. Shprehja më gjerësisht e pranuar e kësaj ndarjeje, megjithëse mund të variojë në sasi dhe në forma të shprehuri sipas gjuhës së mësuar dhe sipas standardeve të institucioneve që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës së huaj, ajo është e ofruar në Dosjen e Zhvillimit të Gjuhëve Evropiane, e cila përbëhet prej gjashtë nivelesh, të cilat shkojnë nga niveli A1 në nivelin C2.

KAPITULLI II: SKELETI TEORIK + MODELI ANALITIK I TEMËS

Korniza që përfaqëson këtë kapitull përmban njohuri dhe hulumtime në lidhje me mësimin e një gjuhe të dytë, me metodat e mësimin të gjuhës së huaj, me metodat dhe teknikat, strategjitë e të mësuarit, si dhe me mësimdhënien e gjuhës turke si një gjuhë e huaj.

2.1. Konceptet e gjuhës së huaj dhe mësimi i gjuhës së huaj

2.1.1. Gjuha e huaj

Në fjalorin shpjegues të gjuhës turke (2005: 2102) “Çdo gjuhë tjetër përveç gjuhës amtare” është përkufizuar si një gjuhë tjetër me përkufizime të ndryshme, si: Është gjuha që mësohet nga njerëzit që lindin në një shtet ku nuk flitet gjuha që i përket një kombi tjetër për të formuar ura komunikimi. Është gjuha që nuk flitet në vendlindje, por që përdoret për të bërë të mundur komunikimin me kombe të tjera (Saracaloğlu dhe Varol, 2007).

Gjuha e huaj përfshin të gjitha gjuhët që përdoren në një shtet ose shoqëri përveç gjuhës amtare. Me nxënien e një gjuhe të huaj, në të njëjtën kohë, bashkë me këtë gjuhë, mësohet edhe trashëgimia kulturore, evoluimi historik i saj, si dhe vlera të tjera .

Sipas Saracaloğlu-së ve Varol-it përfitimet e njohjes së një gjuhe të huaj mund të listohen në këtë formë:

- Të ndihmon në krijimin e një botëkuptimi të ri,
- Përforcon profilin personal,
- Të përgatit të punosh në mënyrë më efikase në arenën ndërkombëtare
- Të siguron hapjen dhe njohjen më lehtë nëpër botë. (Saracaloğlu dhe Varol, 2007).

Nxënësi që mëson gjuhë të huaj, duke qenë se ajo i hap portat drejt një kulture të re të asaj gjuhe, mund të bëjë krahasime të kulturës tjetër me kulturën e tij/saj. Për këtë arsye kjo situatë do të sjellë prespektiva të ndryshme, veçanërisht të rinjtë që do të përfitojnë në procesin e formimit të personalitetit. (Sayın, 1993:10-11).

Intensiteti i marrëdhënieve, të jetuarit si një medium i përbashkët i komunikimit, sjell me vete nevojën për të njohur gjuhë të huaja. Fakti që mësohen shumë gjuhë, nga një anë, është një parantezë që jetojmë në një botë multikulturore dhe multigjuhësore, kurse nga ana tjetër është kthyer në një domosdoshmëri për të mbështetur zhvillimin personal. Gjëja e parë që të vjen në mendje kur thuhet se di gjuhë të huaj, ose një gjuhë të dytë, do të thotë që individi përveç gjuhës amtare, ka mësuar, njeh dhe di të përdorë edhe një gjuhë tjetër.

Në këtë përkufizim, përveç gjuhës së dytë, përfshihet edhe gjuha e tretë, e katërt apo më shumë, e mësuar. Përveç kësaj këto dy koncepte mund të emërtohen edhe si *gjuha e synuar* (target language) (Troike, 2012:2). Konceptet e gjuhës së dytë, ose të gjuhës së huaj, që përdoren në këtë kontekst nuk duhen kuptuar si të kundërta me njëra-tjetrës ose si dy koncepte të ndryshme të pavarura. Ne mund të përmendim përvetesimin e një gjuhe të dytë. Në rastin e parë mësimi i gjuhës bëhet vetëvetiu, duke jetuar brenda komunitetit që e flet atë si gjuhë amtare; këtu mund të japim si shembull një fëmijë turk të lindur në Gjermani pa qenë nevoja që ta studiojë atë gjuhë. Në rastin e dytë, një gjuhë e huaj mund të mësohet në mjedise si shkolla, ose qendrat e kurseve (Ellis, 1997: 3). Shkurtimisht rastet që përmenden më sipër njihen si joformale (rasti i parë) dhe formale (rasti i dytë).

2.1.2. Mësimi i gjuhës së huaj (Përvetësimi i gjuhës së dytë)

Gjatë rrjedhës së historisë, për të zhvilluar marrëdhëniet me vendet e tyre fqinje, apo për të bërë tregti, kombet kanë ndjerë nevojën për të komunikuar me njerëzit e tjerë dhe në këtë gjendje janë detyruar të mësojnë gjuhë të huaja.

Arsyet që mund t'i kenë shtyrë njerëzit prej shekujsh që të mësojnë një gjuhë të huaj mund të përmblihen si arsye fetare, marrëdhënie tregtare dhe kulturore, përdorimi i forcës, zhvillimi i teknologjive, fuqitë ekonomike dhe ushtarake. (Sülükçü, 2011:40). Në ditët e sotme arsyet pse shoqëria mëson gjuhë të huaj ndryshojnë.

Sipas një studimi të ashtuquajtur “Eurobarometër” të zhvilluar në 15 shtete të BE-së, ka si për qëllim reagimin e europianëve ndaj mësimit të një gjuhe të re “Motivimi më i fortë që i bën njerëzit të mësojnë një gjuhë të huaj është mundësia për ta përdorur këtë gjuhë kur janë me pushime”. (% 47).

Motivime të tjera janë: të kënaqurit e vetes (% 37) dhe për qëllime pune (% 26). (Grosser, 2001, s. 7-9). Sipas Güngör (2013) dëshirat e njerëzve për të mësuar një gjuhë të huaj përveç përfitimeve nga mundësi si punë, edukimi, tregëtia (import-eksport) dhe zhvillimet të mundësive ekzistuese mund të përmendet dhe hobi si dhe kalimi i një kohe të mirë.

Zhvillimi i shpejt teknologjik i shekullit të 20' i dha mundësi njerëzve të plotësonin dëshirën për të shëtitur në vende të ndryshme të huaja dhe, për t'u realizuar kjo dëshirë, udhëtimet tashmë zgjasin vetëm pak orë ndërkohë që në shekujt e kaluar, ato nuk mund të zhvilloheshin pa kaluar disa ditë ose edhe muaj. Veçanërisht në zhvillimet e shekullit të fundit në fushën e

kompjuterit u bë e mundur fshirja e kufijve gjeografikë dhe politikë të shteteve. Tashmë ne kemi mundësi që të marrim vesh në moment se çfarë bëhet në cepin tjetër të botës nëpërmjet mjeteve të komunikimit.

Duke marrë parasysh zhdukjen në një farë mënyre të largësive në saj të teknologjisë së komunikimit, marrëdhënieve midis komuniteteve, shtimit të tregëtisë ndërkombëtare dhe kalimit të firmave nga gjendja lokale në monopole ndërkombëtare është rritur nevoja e njohjes së një gjuhe të huaj.

Firmat e mëdha ndërkombëtare dhe disa institucione shtetërore përveç një gjuhe të parë të huaj kanë filluar të kërkojnë si kusht edhe një gjuhë të dytë të huaj. Për këtë dhe arsye të tjera si këto shumë shtete kanë vendosur në programet mësimore kombëtare mësimdhënien e një gjuhë të dytë për qytetarët që në moshë të hershme.

Bashkë me këtë, shtetet që kanë qytetërimin në rrënjët e tyre dhe duan të kenë një rol të rëndësishëm në ekonominë dhe politikën botërore për t'u mësuar të huajve gjuhën përveçse në vendin e tyre, si dhe promovimin e kulturës, kryejnë aktivitete duke hapur qendra kulturore.

Periudha e mësimit të një gjuhe të huaj është një kohë komplekse, e vështirë dhe e mundimshme. Individit që do të mësojë një gjuhë të huaj për të kuptuar se çfarë lexon dhe për të shprehur veten në mënyrë të mjaftueshme, duhet ta përshtasë gjuhën e synuar në të gjitha kuptimet. Sepse individit, me procesin e mësimit të një gjuhe të huaj përballë me një gjuhë të re, kulturë të re, si dhe me procese të reja të implementimit dhe mendimit.

Sipas Broën (2007: 1), për t'u kthyer përgjigje mesazheve të plota në gjuhën e huaj, domethënë që një individ të qëndrojë në komunikim të ngushtë me gjuhën e synuar duhet të tregojë interes emocional dhe mendor, si dhe të punojë që të njohë procesin e të menduarit në atë gjuhë.

Studiuesit që punojnë në fushën e përvetësimit të gjuhës së huaj në përgjithësi hulumtojnë rreth këtyre pyetjeve:

- Si mund t'u mësohet nxënësve gjuha e synuar?
- Si mund të mundësohet në gjuhën e synuar përdorimi sa më efikas i objektivave të aftësive themelore gjuhësore (lexim-dëgjim-të dëgjuarit-të folurit)?
- Çfarë materialesh mund të përdoren për mësimin e gjuhës së synuar?
- Përse nxënësit në moshë të vogël krahasuar me të rinjtë e mësojnë gjuhën e huaj më shpejt?
- Çfarë ndikimi ka gjuha amtare në mësimin e gjuhës së huaj?
- Çfarë mjetesh vlerësimi duhen zhvilluar në fund të procesit të mësimin për të matur dhe përcaktuar sa ka mësuar nxënësi?
- A ka ngjashmëri në aspekte specifike, si struktura e fjalisë, fjalë, tinguj, rrënjë midis gjuhës që do mësohet dhe gjuhës amtare? Si mund të përfitohet nga këto ngjashmëri gjatë procesit të mësimin?

Në përgjithësi përveç pyetjeve që janë dhënë më sipër, ka edhe shumë pyetje të tjera që kërkojnë përgjigje nga studiuesit. Megjithatë, nga burimet e studimeve të bëra në lidhje me

gjuhën amtarë dhe procesin e mësimin të gjuhës së huaj pyetjet kryesore ishin të natyrës: si mund të mësohet, si dhe si duhet të mësohet gjuha e synuar.

Mund të thuhet se nga studimet e mësimin të gjuhës amtare shihet se literatura e tyre ka histori më të hershme krahasuar me studimet e përvetësimin të një gjuhe të dytë. Megjithatë, studimet për përvetësimin e një gjuhe të huaj mbështeten në një të shkuar shumë të vjetër.

Duke qënë se është e vështirë për të dhënë një datë se kur filluan punimet e para të procesit shkencor të përvetësimin të gjuhës së dytë, burimet tregojnë që studimet janë diskutuar nga gjysma e dytë e shekullit të 20. Sipas Liceras (2010: 251) koncepti i përvetësimin të gjuhës së dytë i ka zanafillat në fundin e vitit 1970. Qasja e zhvillimit të Chomski-t të përvetësimin të gjuhës bashkë me studimet e gjuhës filluan të zënë një vend të rëndësishëm.

Zhvillimi historik i punës së përvetësimin të gjuhës së dytë është konsideruar me baza me qasje strukturaliste/bihejvioriste, qasje njohëse dhe konstruktiviste. Broën (2007: 15).

Klasifikimi që bëri Broën (2007) është paraqitur në Tabela 2.1.1:

Tabela 2.1.1 Qasjet e përdorura në kërkimet për përvetësimin e gjuhës së dytë (Broën, 2007: 15)

Periudha e përhapjes së qasjes	Emri i përfaqësuesit	Qasja e parimeve themelore
Periudha që përfshin vitet 1900-1950	Struktura të gjuhës Qasje të sjelljes	Komente të drejtpërdrejta Metoda shkencore Empirizmi i proceseve të vëzhguara Struktura sipërfaqësore Kushtëzim Konsolidim
Vitet 1960, 1970 dhe 1980	Produkte të gjuhës Qasje të njohjes	Gjenerimi i Linguistikës Trainim Amtar Marrëdhëniet ndërmjet gjuhëve Sistematike Gramatikë universale Kompetencë Strukturë e thellë
Vitet 1980, 1990 dhe 2000	Qasje konstruktiviste	Qasje komunikuese Ndryshimet socio-kulturore Të mësuarit e bashkëpunimit Të mësosh duke zbuluar Ndërtimi i kuptimit Ndryshimet midis gjuhëve

Po të shqyrtohet tabela, shihen pothuajse të gjitha arritjet shkencore që shpjegojnë përvetësimin e një gjuhe të dytë.

Periudha 1900-1950 ishte periudha që mori përsiper vlerësimin e përvetësimit të gjuhës së dytë sipas të dhënave të nxjerra nga studime të jashtme dhe eksperimentime jo sistematike. Në këtë periudhë psikologët që u morën me studimin e përvetësimit të gjuhës, u munduan të shpjegojnë përvetësimin e gjuhës amtare dhe gjuhës së dytë nëpërmjet qasjes bihejvioriste.

Nga fundi i shek. XIX deri në gjysmën e dytë të shek. XX ka qenë mjaft e përhapur qasja e njohur me emrin metodagramatike-përkthim që përqëndrohej më shumë në përvetësimin e gjuhës së huaj duke mësuar përmendësh rregullat e gjuhës dhe fjalët e reja në vend të

përqendrimit në aftësitë gjuhësore. Përveç faktit që kjo ishte një qasje e përhapur për kohën, ishte e preferuar dhe nga mësuesit për disa arsye si: të pasurit për qëllim aftësimin, procesin e të kuptuarit dhe thjeshtësimi i fazës së matje-vlerësimit. (Broën,2007: 16-17).

Gjendja filloi të ndryshojë duke filluar nga vitet 1950, me krijimin e qasjes social-njohëse, procesi i së cilës filloi të shpjegohej duke u mbështetur në praktikimin në mjediset e edukimit me punime eksperimentale. Në formimin e kësaj qasjeje, përveç progresit në shkencat shoqërore, si psikologjia dhe edukimi, ndihmoi edhe zhvillimi në shkencën e mjekësisë, veçanërisht kërkimet në lidhje me trurin dhe sistemin qendror nervor. Në këto vite vëmendja u përqendrua në qasjet e sjella nga Chomsky dhe Vygotsky.

Metoda më e përhapur midis viteve 1950-1980 që ajo audio-gjuhësore. (The Audio-Lingual Method). Veçanërisht me shtimin e këndvështrimeve njohëse iu dha fund metodës Gramatikë-Përkthim (Broën, 2007: 17-18). Ndërsa, duke filluar që nga viti 1980, vëmendja filloi të përqendrohet në qasje si ajo konstruktiviste. Mendimi konstruktivist filloi të futet veçanërisht edhe në praktikën e sistemit të arsimit të vendeve perëndimore. Kjo qasje kishte për qëllim ngulitjen e kuptimit në mendjen e nxënësit, thënë ndryshe të mësuarit se si mësohet. Qasja konstruktiviste që i hodhi themelet në vitet '70 dhe që u përhap më tej edhe më gjerë pas viteve '80 vazhdon të jetë e vleshme edhe në ditët tona. Si rezultat i kërkimeve shumëvjeçare dhe veçanërisht nën dritën e kërkimeve të dhjetë viteve të fundit doli në pah koncepti i mësimit komunikativ të gjuhës. (Broën, 2007: 18).

Po të studiohet me kujdes sistemi i mësimit/mësimdhënies së gjuhës i vendeve të zhvilluara, vihet re se kjo qasje është përvetësuar që 20-30 vjet më parë. Mësimi komunikativ i gjuhës

lë mënjanë mësimin përmendësh të rregullave dhe fjalëve, duke u përqëndruar më së tepërmi në fitimin e aftësive për të ndërtuar komunikimin në gjuhën që synohet. Domethënë, sipas kësaj qasjeje qëndrohet më shumë mbi përfitim të aftësive të të kuptuarit (lexim-dëgjim) dhe të shpjeguarit (fjalim-shkrim).

2.2. Qasjet ndaj mëimit të gjuhës

Brown-i "qasjet e përvetësimit të gjuhës së dytë" i përmbledh duke u bazuar në qasjet bihejvioriste, njohëse dhe konstruktiviste. (Brown, 2007: 15).

Të gjithë qasjet e përmendura më sipër njihen ndryshe dhe si qasjet ndaj mëimit të gjuhës.

Güneş (2011) i ka përmbledhur të gjitha fazat e qasjeve të mëimit të gjuhës që janë zbatuar nga viti 1900 deri në ditët tona me këto fjalë:

Qasja më e vjetër është ajo tradicionale që përqëndrohet në tema si rregullat gramatikore, fjalët e urta, letërsia dhe kultura e përgjithshme. Sipas qasjes bihejvioriste gjuha mësohet nëpërmjet përsëritjes, imitimit, mëimit përmendësh dhe kushtëzimit, njëllon si sjelljet e tjera që bazohen në konceptin e reagimit nxitës. Ky këndvështrim filloi të ndryshojë drejt viteve '50, duke ia lënë vendin këndvështrimit: "Gjuha është mjet i komunikimit." Kështu morën jetë punimet në lidhje përdorimin e gjuhës në jetën e përditshme dhe ndërtimin e komunikimit. Ndërsa në ditët e sotme, së bashku me qasjen konstruktiviste është i rëndësishëm dhe këndvështrimi sipas të cilit "Gjuha është mjeti i integritit social." Sipas kësaj qasjeje mësimi i gjuhës duhet bërë nëpërmjet aktiviteteve të ndryshme, detyrave, projekteve duke vënë në plan të parë zhvillimin e aftësive gjuhësore, mendore, ndijimore dhe shoqërore. (Güneş, 2011:123) .

Në vitet e fundit janë bërë disa punime për paraqitjen sistematike të qasjeve dhe metodave të mëimit të gjuhës. Sipas klasifikimit të Billy-t, në vitin 1998 qasjet themelore u ndanë në tri grupime kryesore, "bihejvioriste, njohëse dhe konstruktiviste". (Bally, 1998, cit. Güneş, 2011:125).

Qasja dhe metodat e vjetra të mëimit të gjuhës janë radhitur nën titullin "bihejviorist". Në qasjen "njohëse" të të mësuarit të gjuhës i është dhënë vend mendimeve të Chomsky-t dhe Krashenit. Ndërsa si qasje "konstruktiviste" njihen punimet e Piaget-së, Vygotsky-t dhe Bruner-it. 1997, 1998, Rézeau, 2001, Güneş, 2007-b). Ky klasifikim beri të mundur që këto qasje të ndërthureshin

edhe me qasje të tjera në fushën e arsimit. Më poshtë do të japim disa nga qasjet dhe metodat kryesore në lidhje me mësimin e gjuhës amtare dhe gjuhës së dytë që janë bazuar në këtë klasifikim. (Bally, 1998, cit. Güneş, 2011:125).

Bally i ka përmbledhur të gjitha qasjet dhe metodat e vjetra nën titullin “bihejviorist”. Studiues të tjerë i kanë ndarë këto metoda si “tradicionale”. Të dyja këto qasje janë shumë të afërta me njëra-tjetrën. Shumicën e kohës janë përdorur së bashku në punimet e fushës. Ky klasifikim është i përmbledhur në Tabela 2.2.1:

Tabela 2.2.1 Qasjet e mësimin të gjuhës (Güneş, 2011:125-145)

Qasjet e mesimit të gjuhës	Metodat e mësimdhënies së gjuhës
Qasje tradicionale	Qasje gramatikore (Mesjeta -1950) Qasje sipas fjalës (Vitet 1890) Qasje kulturore (Vitet mes 1920-1960) Metoda të përkthimit të gramatikës (Midis shekullit XVIII-XIX) Metoda natyrore (Fund të shekullit XIX) Metoda të mësimin të drejtpërdrejtë (1920-30) Metoda aktive (1920-1960)
Qasje bijevioriste	Metoda dëgjimore-verbale (Gjatë Luftës së dytë Botërore) Metoda audio-vizuale (1960-1970)
Qasje të njohjes	Qasje komunikative (Vitet 1970) Qasjet konceptuale-funksionale (1980,1990-)
Qasje konstruktiviste	Qasje aftësuese (Vitet 1970) Qasje ndërmarrëse (aktivitete)

2.2.1. Qasja bihejvioriste e të mësuarit të gjuhës

Kjo teori e sheh gjuhën si një sjellje që mësohet. Fëmijët, që në momentin që vijnë në jetë fillojnë ta mësojnë gjuhën duke vëzhguar dhe dëgjuar sjelljet e të tjerëve, si edhe fjalët e përdorura nga njerëzit që e rrethojnë. Sipas përfaqësuesve të kësaj teorie, gjuha është pra një sjellje që mësohet dhe vëzhgohet më vonë. Teoria e bihejviorizmit, ka për bazë sjelljet e vëzhguara në mënyrë të drejtpërdrejtë, duke lënë hije ekzaminimin e shkaqeve që fshihen pas tregimit të sjelljeve të caktuara. Nëse koncepti i gjuhës merret në këtë kontekst, së bashku

me procese të ngjashme si imitimi i fëmijëve dhe ngjasimi, ajo pranohet si një sjellje e fituar duke ndërvepruar. (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2003: 343).

Në vitin 1957, një nga përfaqësuesit më të rëndësishëm të pikëpamjes bihejvioriste, Burrhus Frederic Skinner botoi librin "Sjellja verbale", ku shpjegohen parimet e këtij koncepti. Siç kuptohet dhe nga ky punim, gjuha është pranuar si një sjellje verbale. Sipas kësaj pikëpamjeje, sjelljet mësohen nëpërmjet marrëdhënies stimulim-përgjigje dhe gjuha është një nga këto sjellje.

Sipas Skinner-it, "gjuha është një sjellje." Ajo mësohet me disa kushte dhe përsëritet njësoj si sjelljet e tjera në kontekstin e stimulim-përgjigje. Gjatë procesit të mësimi i vihet rëndësi përsëritjes dhe mësimi përmendësh. Duke qenë se gjuha është trajtuar si sjellje, dimensionit mendor të gjuhës nuk i jepet peshë, njësoj si dhe zhvillimit të aftësive mendore të nxënësve. Sipas Demirezen (1988: 137), pikëpamja bihejvioriste mbron pesë parime kryesore. Këto parime janë:

1. *Njeriu të flasë përpara se të mësojë të shkruajë. Për më tepër, në botë gjenden shumë gjuhë që nuk janë të shkruara. Për shkak të kësaj dhe të shumë arsyeve të tjera teoria bihejvioriste qëndron më shumë në gjuhën e folur dhe, gjatë kërkimit, merr për bazë rezultatin verbal.*
2. *Sipas teorisë bihejvioriste mësimdhënia dhe mësimi i gjuhës është i njëjtë me procesin e përvetësimit të një zakoni.*
3. *Sipas kësaj teorie, marrëdhëniet veprim-reagim, stimulim-përgjigje ndikojnë shumë në procesin e mësimdhënies dhe të mësuarit.*
4. *Të gjitha mësimet janë zakone që përfitojnë si rezultat i kontributeve dhe çmimeve të marra nga nxënësi gjatë procesit të mësimi. Reagimet pozitive vlerësohen me çmim, ndërsa reagimet negative ndëshkohen.*
5. *Çdo individ ka të njëjtën kapacitet të të mësuarit deri në momentin që kushtet e siguruara janë të barabarta.*

Kjo qasje e zbatuar për vite me radhë u braktis me kohën për shkak të kritikave intensive në lidhje me kushtëzimin e nxënësve dhe moszhvillimin e aftësive gjuhësore dhe mendore. Kjo metodë është kritikuar dhe nga Chomsky, i cili thotë se "e sjell gjuhën në një gjendje

mekanike." (Güneş, 2011:129). Duke u nisur nga qasja bihejvioriste u zhvilluan mjaft metoda të tjera që zbatohen në mësimdhënien e gjuhës amtare dhe gjuhës së dytë. Nga këto mund të përmendim dy metoda që perdoren më shumë në këtë fushë, si: audio-verbale dhe audio-vizuale.

2.2.2. Qasja “njohëse” e mësimit të gjuhës

Së bashku me kritikën e ashpra nga ana e Chomsky-t, qasja “kognitive” e mësimit të gjuhës e hodhi poshtë njëfarësoj qasjen bihejvioriste, duke deklaruar: "Kjo metodë e sjell mësimin e gjuhës në gjendje mekanike." Kështu u hap rruga për kërkime të reja. Ndërkohë me hulumtimet njohëse në psikologji dhe studimet kërkimore të Këshillit të Evropës u shfaqën qasjet dhe metodat e reja si ajo njohëse, konceptuale-funksionale dhe komunikuese. Këto metoda u praktikuan në mësimin e gjuhës amtare dhe të gjuhës së dytë gjatë viteve 1970-1990 (Güneş, 2011:132).

Sipas qasjes bihejvioriste, që në lindje truri i njeriut ngjan me një fletë të bardhë boshe. Në këtë fletë boshe, informacioni përpunohet me anë të stimulimit, përgjigjes dhe përforcimit dhe mësohet në sajë të përsëritjeve të ndryshme. Ndërkohë, sipas qasjes njohëse, mendja jonë është përngjasuar me kompjuterin dhe procesi i të mësuarit është krahasuar me procesin e përpunimit të të dhënave në kompjuter. Sipas kësaj qasjeje, në trurin tonë ka kujtime si ato vizuale, dëgjimore, verbale, simbolike, semantike, të shpejta dhe të ngadalta. Këto informacione të marra nga jashtë hyjnë në këto kujtime nëpërmjet pesë organeve shqisore dhe përpunohen në faza të ndryshme.

Gjatë procesit të përpunimit të informacionit të gjitha punimet punojnë në harmoni dhe dijet e mësuara ruhen në kujtesë. Me pak fjalë procesi i të mësuarit dhe i përpunimit të informacionit është shpjeguar si sistemi operativ i kompjuterit. Një botëkuptim i ngjashëm është përdorur dhe në mësimdhënien e gjuhës. Në qasjen njohëse të mësimit të gjuhës pretendohet se truri ynë është i programuar veçanërisht si kompjuter. Për këtë arsye dominon pikëpamja se "gjuha nuk mësohet, përfitohet." Përfaqësuesi kryesor i kësaj qasjeje është Noam Chomsky. Kjo u ndoq mandej edhe nga Krasheni. Sipas Chomsky-t përfitimi i gjuhës bëhet në sajë të një pajisjeje gjenetike, domethënë në sajë të një aftësie të lindur.

Pjesë të caktuara të trurit të njeriut janë të përcaktuara për përfitimin e gjuhës. Në sajë të kësaj strukture gjenetike gjuha e përdorur në një mjedis të caktuar internalizohet (përbrendësohet, përvetësohet). Në këtë mënyre realizohet të folurit dhe të kuptuarit.

Fëmijët e thonë fjalën e tyre të parë që kur janë 12-muajsh dhe, në moshën 18-muajshe, tek ata nisnin të zhvillohen dijet gramatikore. Gjatë procesit të mësimit të gjuhës fëmijët nisnin të rrokjin strukturën e fjalisë dhe më pas prodhojnë fjali të reja duke i përshtatur këto struktura në fjali të ndryshme. Një fëmijë që e ka kuptuar strukturën e fjalisë mund të formojë një numër të madh fjalish. Kjo është një nga arsyet që provon se të mësuarit e gjuhës nuk realizohet nëpërmjet zakonisht dhe kushtëzimit, ashtu siç e mbron qasja bihejvioriste. Përkundrazi të mësuarit e gjuhës përfshin faza që mbështeten në aftësi mendore dhe prodhimtari.

Duke mbrojtur këto mendime, në vitin 1957, nëpërmjet librit "Strukturat sintaksore", Chomsky doli kundër gjuhësisë strukturaliste dhe propozoi gjuhësinë produktive. Chomsky

pasi e trajton gjuhën si një sistem të mirëfilltë prodhues, ai thekson se një person që e ka rrokur kuptimin e strukturës prodhuese të gjuhës mund të formojë fjali deri në pafundësi.

Shkurtimisht, Chomsky mendon se fëmijët janë të programuar në mënyrë të veçantë, si kompjuterët, për të përftuar një gjuhë, duke e mohuar faktin se ky proces realizohet nëpërmjet zakoneve dhe kushtëzimeve, si dhe duke theksuar se procesi i të mësuarit të gjuhës realizohet nëpërmjet fazave të përpunimit mendor dhe prodhues.

Megjithatë, si përfaqësuesi i qasjes konfiguruese, Piaget-ja e kundërshton qëndrimin e Chomsky-t, duke theksuar se të mësuarit e gjuhës është e ndërthurur ngushtë me zhvillimin mendor. (Mason, 2001, cit. Güneş, 2011:133). Po ashtu edhe Hubert Dreyfus-i njihet me kritikën e tij të shumta ndaj konceptit të zgjuarsisë artificiale të zhvilluara më tej nga Chomsky. Siç vërehet edhe te Chomsky, i cili ka dhënë një kontribut të qenësishëm në fushën e gjuhësisë, ai është kritikuar në mënyrë intensive nga profesionistë të tjerë.

Pas Chomsky-t ishte Krasheni ai që dha kontribut të rëndësishëm në qasjen njohëse të të mësuarit të gjuhës. Krasheni e trajton të mësuarit të gjuhës në të njëjtën mënyrë me Chomskyn. Sipas tij tek çdo individ që në lindje ka një strukturë të përfitimit të gjuhës. Njeriu është i programuar si një kompjuter për sa i përket përvetësimit të gjuhës amtare. Megjithatë kjo strukturë nuk është e vlefshme për gjuhën e dytë të mësuar. Njeriu e mëson gjuhën e dytë me përpjekjet e veta. Sipas Krashenit, gjuha amtare përfitohet ndërsa gjuha e dytë mësohet. Të përftosh një gjuhë është ndryshe nga ta mësosh atë. Krasheni thekson se procesi i përfitimit të gjuhës amtare ndodh në mënyrë të pavetëdijshme dhe nga rrethanat, si dhe përfiton nga dijet e gjuhës dhe rrjedhshmëria e saj. Ndërkohë që ai shpjegon se të mësuarit e gjuhës është

një proces i vetëdijshëm dhe i drejtpërdrejtë që mbështetet në informacionet mendore dhe nivelin e lartë, si dhe ka në qendër përdorimin e saktë të gjuhës (Rézeau, 2001; cit. Güneş, 2011:133.). Shkurtimisht, edhe Krasheni thekson po njësoj, se mësimi i gjuhës amtare bëhet në mënyrë të pavetëdijshme nëpërmjet një pajisjeje gjenetike në mënyrë të pavarur nga procesi i zhvillimit mendor.

Pikëpamjet e Chomsky-t dhe Krashenit kanë prurë një përqendrim mendor në mësimin e një gjuhe. Njëkohësisht me këtë, përmes punimeve të studiuesve në Evropë kanë dalë dhe qasjet konceptuale-funksionale dhe komunikuese. Në këto qasje është vënë në përparësi aspekti komunikues dhe funksional i gjuhës, duke qëndruar jo vetëm në strukturën për të mësuar gjuhën, por edhe mbi përdorimin e saj. Sipas Springer-it, këto qasje janë plotësuese të njëra-tjetrës.

Qasjet funksionale janë një rotacion mësimor, kurse qasja komunikuese është një rotacion edukues. (Springer, 1996; cit. Güneş, 2011:134). Qasjet konceptuale-funksionale dhe komunikuese, si struktura të koncepteve të reja të të mësuarit, janë qasje të procesit të mësimin të risuara dhe të riorganizuara të mësimin të gjuhës së vjetër.

Me fjalë të tjera, qasjet bihejvioriste dhe ato njohëse janë rezultat i kombinimit të njëra-tjetrës (Rézeau, 2001, cit. Güneş, 2011:136).

2.2.3. Qasja konstruktiviste e mësimin të gjuhës dhe metodologjia e saj

Qasjet e përdorura të mësimin të gjuhës në ditët e sotme janë studimet e studiuesve si Piaget-ja, Vygotsky dhe Bruner-i. Për të larguar aspektet negative të qasjes bihejvioriste, kjo qasje

është ndryshe, si në pikëpamje ashtu edhe në zbatim. Kjo qasje përqendrohet më së shumti në mësimin e një individi dhe zhvillimin në aftësimin mendor. Kjo qasje ka për qëllim të rrisë individë që i kanë të zhvilluara aftësitë mendore, gjuhësore, të menduarin, të kuptuarin, të kërkuarin, përdorimin e informacionit, sjelljen e informacioneve të reja, si dhe individë që e zhvillojnë veten e tyre në çdo fushë. Metodatat dhe parimet e para të edukimit janë themeluar duke marrë parasysh pikëpamjet e ekspertëve të tillë si Piaget-ja, Vygotsky dhe Bruneri.

Sipas Piaget-së, përfaqësuesit e kësaj qasjeje e shohin të mësuarin si rezultat i ndërveprimit të individëve dhe mjedisit.

Individi, duke ndërvepruar me mjedisin, mëson njohuri të reja dhe i zhvillon ato më tej në mendje. Mendja është një fuqi e shëndoshë që i përshtatet mjedisit. Përshtatja është përfundimi i ndërveprimit të individit me mjedisin, si dhe mësimi i ndryshimeve mjedisore dhe i informacioneve. Gjatë procesit të përshtatjes bëhen dy veprime të rëndësishme logjike. Këto janë përvetësimi dhe mësimi. Përvetësimi është vendosja e njohurive dhe situatave të reja në strukturat e trurit. Kurse mësimi është ndryshimi, rregullimi i strukturave ekzistuese duke i sjellë në formë më të përshtatshme. Pas procesit të përshtatjes me veprimet e përvetësimit dhe mësimin vendoset një ekuilibër i ri nga e para. Ekuilibri është kalimi në një gjendje të re gjatë procesit të zhvillimit të logjikës. Shkurtimisht, individi nëpërmjet veprimeve të përvetësimit, mësimin dhe ekuilibrit mëson njohuri të reja dhe vazhdon zhvillimin mendor. Zhvillimi mendor tek fëmijët zhvillohet në disa faza. Paralelisht me zhvillimin mendor të fëmijës, po ashtu në faza zhvillohet edhe gjuha. Vetëm se në çdo fazë aftësitë dhe niveli gjuhësor është i ndryshëm. Sipas Piaget-së tek fëmija gjuha dhe mendimi zhvillohen paralelisht. Për më tepër mendimi është më i hershëm. Shkurtimisht, mësimi i gjuhës është i lidhur me zhvillimin mendor. Kurse zhvillimi mendor është përgatitje për mësimin e gjuhës. (Piaget, cit. Güneş, 2011:136).

Përfaqësuesit e tjerë të kësaj qasjeje, si Bruner dhe Vygotski qëndrojnë më tepër mbi rëndësinë e marrëdhënieve sociale në mësimin e gjuhës. Sipas tyre mësimi i gjuhës nuk është i lidhur vetëm me zhvillimin mendor, por edhe me marrëdhëniet shoqërore. Është pranuar se gjuha është një fushë që mund të paraqitet nga jashtë brenda dhe nga brenda jashtë (Rézeau, 2001, cit. Güneş, 2011:136). Sipas Vygotsky-t, fëmijët fillojnë të mësojnë nëpërmjet ndërveprimit me individët e tjerë në mjedisin që i rrethon. Burimi më i mirë i njohurive,

aftësive, mendimeve dhe qëndrimeve të mësuara janë mjediset sociale. Kjo gjendje është e vlefshme edhe në mësimin e gjuhës. Fëmijët e mësojnë gjuhën duke ndërvepruar me të tjerët dhe duke zhvilluar aftësitë mendore.

Nga ana tjetër, gjuha dhe mësimnxënia janë, në një formë, të pandara nga njëra-tjetra. Mësimnxënia duhet të ketë gjuhën, ndërsa gjuha të ndikojë mësimnxënien. Për këtë arsye, gjatë procesit të mëimit, zhvillimi mendor dhe gjuhësor duhet të merren bashkë. (Güneş, 2007:191).

Sipas Vygotsky-t bashkëpunimi i të rriturve dhe fëmijëve, si dhe ndërveprimi i shumëllojshëm ndihmojnë në lehtësimin e të mësuarit, si dhe zhvillimin e aftësive mendore dhe gjuhësore. Për këtë arsye duhet t'i kushtohet rëndësi e veçantë mëimit të bashkëpunimit. Në këtë proces duhet të kihen parasysh dy faza.

E para, është faza e zhvillimit të pranisë së fëmijës. Kjo fazë është faza ku nxënësi, pa ndihmën e askujt, të jetë i aftë të ndërveprojë ose të kryejë një detyrë të caktuar.

Kurse, e dyta, është faza e cila mund të zhvillojë nxënësi. Kjo fazë është faza ku nxënësi nëpërmjet ndihmës së dikujt mund të ndërveprojë ose të kryejë një detyrë.

Sipas Vygotsky-t ndryshimi midis këtyre dy fazave tregon ‘‘zonën që është e hapur për t’u zhvilluar’’ (Lemire, 2005, cit. Güneş, 2011:137). Nxënësit duhet t’i zhvillohet ‘zona e hapur për t’u zhvilluar’ me anë të aktiviteteve bashkëpunuese të të mësuarit. Veprimi që mund të bëjë nxënësi me ndihmën e dikujt më vonë ndihmojnë në zhvillimin, duke mundësuar në kryerjen e veprimeve të ngjashme vetë nga nxënësi. Në këtë proces nxënësin mund ta

ndihmojë një specialist i rritur, mësues, mami-babi ose një nxënës me përvojë . Në aktivitetet bashkëpunuese të të mësuarit, me anë të pyetjeve të ndryshme, duhet të kontrollohen proceset e mendimit, kuptimit dhe zgjidhjes së problemeve të nxënësve.

Kjo praktikë duhet të zhvillojë gjuhën e nxënësve në proceset e kuptimit dhe konfigurimit për të bërë përpjekje që të mendojnë në mënyrë të pavarur, si dhe t'i bëjë individët të zgjidhin probleme të ndryshme. Sipas Vygotsky-t nxënësit nuk duhet të lihen plotësisht të pavarur. Pavorsia e tepërt zvogëlon zhvillimin gjuhësor dhe mendor të nxënësve. Nxënësit në mënyrë graduale duhet të drejtohen drejt detyrave dhe aktiviteteve më të ndërlikuara. Në këtë proces, me anë të rrugëve të aktiviteteve sociale-mendore, njohuritë që mësohen shpejtojnë zhvillimin mendor dhe mundësojnë që individi të bëhet një i rritur i suksesshëm në të ardhmen (Barnier, 2005; Lemire, 2005 cit. Güneş, 2011:137).

Bruner-i e ka parë gjuhën si një element të rëndësishëm në zhvillimin mendor. Njerëzit komunikojnë me mjedisin duke përdorur gjuhën. Botën dhe mjedisin që i rrethon e mësojnë me anë të mjeteve gjuhësore, kurse problemet i zgjidhin po me rrugë gjuhësore. Lindja e gjuhës dhe funksionimi i saj janë pjesë e zhvillimit mendor. Natyra e gjuhës dhe funksionimi i saj janë pjesë e zhvillimit mendor. Zhvillimi i informacionit, kodimi, ruajtja dhe vlerësimi bëhen në një strukturë spirale në mendje në formë sekuencash. Ky proces realizohet me anë të gjuhës. Pa u zhvilluar aftësitë gjuhësore të fëmijët nuk duhet të pritët që fëmija të kuptojë botën dhe të mësojë. Përpunimi i informacionit dhe riprodhimi nga e para është e lidhur me mësimin e gjuhës nga fëmija dhe formimin e marrëdhënieve të tjera sociale të suksesshme.

Sipas Bruner-it, babai, nëna, mësuesi dhe anëtarët e tjerë të komunitetit duhet të mësojnë fëmijën. Fakti që fëmija lind në një kulturë të caktuar kjo nuk është e mjaftueshme për zhvillimin mendor të tij/saj. Mësuesit dhe anëtarët e tjerë që mësojnë fëmijët, duke interpretuar kulturën, duhet ta ndajnë atë me fëmijët (Lemire, 2005, cit. Güneş, 2011:137).

Ashtu siç është dhënë edhe në shpjegimet e mësipërme edhe nga qasja konstruktiviste: “Gjuha nuk bëhet, por mësohet.” Mësimi i gjuhës realizohet me përpjekjet aktive dhe të vazhdueshme të një individi. Aftësitë gjuhësore zhvillohen në lidhje me zhvillimin konjitiv dhe marrëdhëniet shoqërore. Gjuha nuk mësohet vetëm, por nëpërmjet ndërveprimit shoqëror. Nga ana tjetër, gjuha dhe të mësuarit janë të lidhura pazgjidhshmërisht me njëra-tjetrën. Të mësuarit kërkon domosdoshmërisht gjuhën dhe gjuha influencon gjithashtu të mësuarit. Për këtë arsye, zhvillimi i aftësive gjuhësore dhe konjitive duhet të trajtohen bashkë. Ky proces duhet të përqendrohet drejtëpërdrejt në gjuhën dhe aftësitë konjitive në zhvillimin e nxënësit me hapësirë të hapur. Nxënësit në mënyrë graduale duhet të drejtohen për detyra dhe aktivitete komplekse.

Këto pikëpamje të qasjes konstruktiviste në fushën e mësimit të gjuhës kanë bërë që të shfaqen edhe një sërë qasjesh të reja. Ato mund të radhiten si qasje aftësuese, qasja sipas aktivitetit, qasja tematike, si dhe qasja e mësimdhënies së teknikave.

Qasja aftësuese (Skills approach- Approche par compétences)

Qasja aftësuese ka një histori të gjatë të hershme. Fillimisht, kjo qasje e përdorur në trainimin e industrisë dhe punëtorëve, u fut gjithashtu në sistemin arsimor në fund të viteve 1960 në Amerikë dhe u përhap shumë shpejt edhe më gjerë. Bashkë me këtë qasje, në fushën e

mësimi të gjuhës, në vitet '70 hyri në zbatim edhe qasja komunikuese. Në qasjen komunikuese qëllimi themelor që është diskutuar mbi shpjegimin e gjuhës është 'zhvillimi i aftësive komunikuese' dhe përqendrohet kryesisht në mënyrat për zhvillimin e këtyre aftësive (CECR, 2000; Puren, 2004, cit. Güneş, 2011:138). Kurse në ditët e sotme në arsimin e vendeve si Amerika, Australia, Belgjika, Suedia dhe Anglia përdoret bashkë me qasjen konstruktive.

Meqenëse koncepti kryesor në këtë qasje është 'aftësia', në këtë koncept kanë ndikuar drejtpërdrejt edhe qasjet e zhvillimit dhe ndryshimit. Duke qenë se koncepti kryesor i kësaj qasjeje është "aftësia", zhvillimet dhe ndryshimet e këtij koncepti e kanë ndikuar drejtpërsëdrejti qasjen. Më parë, kur thuhej 'aftësi' kuptoheshin sjelljet që shihen me sy dhe sjellje që kërkonin zotësi. Me anë të qasjes së aftësisë punohej që të zhvilloheshin sjelljet e nxënësve.

Nëpërmjet qasjes së aftësimi punohet për zhvillimin e këtyre sjelljeve të nxënësve. Në ditët e sotme, së bashku me qasjen konfiguruese ka ndryshuar dhe përmbajtja e konceptit të aftësisë. Qasja e aftësisë përqendrohet në zhvillimin e aftësive mendore, ndjesore dhe shoqërore të nxënësit (Boutin, 2004, cit. Güneş, 2011:138).

Ky ndryshim theksohet edhe nga arsimtarë të vendeve si Belgjika, Australia, Suedia, Kanadaja, për të cilët qasja e aftësive e përdorur në ditët e sotme është një qasje e re pa lidhje me qasjen e parë, me këtë qasje tregohet që punohet për zhvillimin e aftësive konjitive, sociale dhe emocionale (Boutin, 2004, cit. Güneş, 2011:138). Koncepti i 'aftësive' në fushën përkatëse ka përkufizime të ndryshme.

Disa nga këto janë të vjetra, kurse disa janë të mbështetura në botëkuptimin e ri arsimor. Sipas Levy-Leboyer-it, aftësitë janë sjellje që sigurojnë që një punë të bëhet në formë të ndikueshme dhe me zotësi. Sipas Tardif-it, përcaktimi i problemit është sistemi i përdorimit të gjithë njohurive që përdoren në situata të tilla si zgjidhje (proceduriale, e kushtëzuar dhe shpjeguese) dhe përpunimi mendor i tyre (Bronckart, 2009, cit. Güneş, 2011:139).

Sipas Piaget-së dhe Vytogskit, rezultati që merret pas integritit fizik dhe social është konfigurimi i dijeve të përfituara së fundi në mendje sipas dijeve të mëparshme (Quiesse, 2007, cit. Güneş, 2011:139).

Në këtë proces formohen lidhje midis informacioneve, kombinimit, kuptimit dhe vendosjes në mendje. Veç të tjerash bëhen ndryshime edhe në strukturën e informacioneve edhe në ato mendore. Shkurtimisht, aftësia është forca që ka një person për të bërë një punë, detyrë dhe veprim. Këto bashkë me llojshmëri veprimesh zhvillohen duke u vendosur në mendje. Siç shihet, aftësitë që më parë njiheshin si "tërësia e sjelljeve" dhe më pas si "sistemi i dijeve" në ditët e sotme njihet si procesi i konfigurimit në tru.

Aftësia është forca e një individi për të bërë një punë. Aftësia përmban njohuritë, veprimet dhe fazat për kryerjen e një pune. Njohuritë janë të qenët i aftë për informacionin rreth një pune të caktuar. Kurse mobilizimi përmbledh kalimin në veprim në lidhje me punën të burimeve fizike dhe intelektuale. Ato janë marrja në pyetje, zgjidhja e problemit, marrja e vendimeve etj. Burimet intelektuale janë burimet fizike të nevojshme për të kryer punën. Puna që bëhet nga mobilizimi i burimeve dhe përvojat transferohet në situata të ndryshme. Koncepti i aftësive nuk përmban vetëm njohuritë dhe praktikimin e tyre. Në disa raste, në

mobilizimin e burimeve psiko-sociale përfshihet kalimi i situatave të ndërlikuara dhe aftësitë administruese (Bissonnette, Richard, 2001, Dionnet, 2002, OCDE, 2005, cit. Güneş, 2011:139).

Aftësia nuk është një sjellje. Sjellja është përgjigjia ndaj një stimuli. Kurse aftësia është një proces që vë në lëvizje burimet intelektuale dhe fizike të një individi në mënyrë aktive, me dëshirë dhe në mënyrë të ndërgjegjshme. Aftësia nuk zhvillohet thjesht nëpërmjet trajnimeve, por me përpjekje aktive dhe të zhvilluara në bazë të praktikës aktuale. Aftësitë kërkojnë shumëllojshmëri në mobilizimin e burimeve intelektuale, emocionale dhe fizike.

Aftësia nuk zhvillohet me udhëzime ose me informacione që mbështeten në libra ose teori të ndryshme (Quiesse, 2007, cit. Güneş, 2011:140). Prandaj, qëllimi i edukimit në qasjen e aftësisë nuk është të transferojë informacione të ndryshme, por, përkundrazi, t'u mundësojë nxënësve që të arrijnë kapacitetin për të bërë një punë. Aftësia nuk është as njohuri, as sjellje dhe as vënie në zbatim e informacionit. Këto janë vetëm burimet e aftësisë. Nxënësi nuk mund t'i ketë të gjitha këto por duhet të mësojë, që për të kryer një punë duhet të mobilizojë burimet e nevojshme intelektuale, emocionale dhe sociale (Hirtt, 2009, cit. Güneş, 2011:140). Nga ana tjetër, nuk mund të përmendet përshtatshmëria e aftësive. Me ndryshimin e informacioneve dhe kushteve ndryshon edhe niveli i aftësive. Aftësitë përbëhen nga tre përbërës. Ato janë procedura që kanë lidhje me aftësinë për të bërë një punë, detyrë, veprim, aplikimi i informacioneve si dhe kryerja e një detyre. Kjo është e vlefshme edhe për aftësitë gjuhësore. Tardif-i e ka përkufizuar kështu: "Aftësitë janë tërësia e njohurive dhe teknikave të përgjithshme." (Tardif, 1997, cit. Güneş, 2011:140). Kurse sipas Perrenoud-it, "aftësia është procesi i mobilizimit të njohurive." Sipas tij, aftësia është transferim i koncepteve të

njohura, i njohurive, metodave, teknikave, proceseve dhe informacioneve të veçanta, duke i përdorur nëpërmjet mobilizimit të tyre. Megjithatë një individ që përdor teknika dhe informacione të ndryshme nuk e bën atë të quhet i aftë.

Për të zhvilluar aftësitë duhet të bëhen praktikime, duhet të tregohet se si transferohet përdorimi i njohurive, rregullimi dhe bashkimi i tyre, si dhe përdorimi dhe mobilizimi i burimeve intelektuale dhe fizike (Perrenoud, 1999, 2004, cit. Güneş, 2011:140).

Në qasjet e aftësive që mësohen nëpër shkolla, aftësitë ndahen në dy lloje: në aftësi të transferuara (themelore) dhe të veçanta.

Në aftësitë e transferuara bëjnë pjesë aftësitë, si: kërkimi i informacionit, vazhdimësia në të mësuar, menaxhimi dhe zhvillimi i aftësive intelektuale, vendimmarrje, zgjidhje e problemit, komunikimi, si dhe bashkëpunimi.

Këto aftësi janë të nevojshme për jetën e përditshme dhe përdoren në fusha të ndryshme. Në të njëjtën kohë këto aftësi lehtësojnë çfarë është mësuar në shkollë dhe sigurojnë mësimnxënie gjatë gjithë jetës (Perrenoud, 2004, Dionnet, 2002; cit. Güneş, 2011:141). Për të përcaktuar aftësitë e transferuara (themelore) janë bërë kërkime të ndryshme. Studimi më i plotë mbi këtë temë në vitet e fundit është kryer nga OECD. Ky studim që ka zgjatut gjashtë vjet dhe ishte përhapur në 44 shtete të zhvilluara me një pjesëmarrje të madhe ka përcaktuar aftësitë kyçe që do t'u mësohen nxënësve të së ardhmes. Këto aftësi janë ndarë në katër grupe: intelektuale, personale, sociale dhe aftësitë e pavarësisë intelektuale. Në qendër të të gjithë aftësive që zhvillohen te nxënësit janë vendosur aftësitë intelektuale. Ndër aftësitë intelektuale mund të radhiten mendimi, kuptimi, marrja në pyetje dhe zgjidhja e problemit.

Këto lëvizin proceset komplekse të të menduarit dhe zhvillojnë trurin. Ndër aftësitë personale mund të radhiten gjuha, aftësitë e komunikimit, arritja e informacionit, aftësitë e përdorimit të teknologjisë së informacionit. Kurse aftësitë sociale janë përcaktuar aftësitë, si: vendosja e një komunikimi të mirë me të tjerët, të bashkëpunosh, të punosh me grup, të zgjidhësh mosmarrëveshjet dhe të drejtosh. Te aftësitë e pavarësisë intelektuale bëjnë pjesë aftësitë e vendimmarrjes, përcaktimi dhe arritja e qëllimeve, shpjegimi i nevojave, interesave, të drejtave dhe mbrojtja e tyre. (OCDE, 2005; cit. Güneş, 2011:141). Shumica e këtyre aftësive janë të vendosura në programet edukative të vendeve të zhvilluara.

Kurse aftësitë e veçanta janë aftësitë drejtuese që realizojnë përmbajtjen e brendshme të disiplinave. Këto janë aftësitë që kanë lidhje me fusha si shkencat, matematika dhe gjuha. Për shembull aftësia për të përdorur fjalorin gjatë mësimit të gjuhës ose aftësia për të shkruar letra. (Perrenoud, 2004, Dionnet, 2002; cit. Güneş, 2011:141) Në Tekstin e Aplikimit të përbashkët të Europës për Gjuhët (CECR, Cadre européen commun de référence pour les langues) aftësitë individuale që do të zhvillohen, aftësitë e përgjithshme ndahen në dy grupe që janë aftësitë e gjuhës dhe të komunikimit. Aftësitë gjuhësore dhe të komunikimit janë grupuar në tre nëntituj, si aftësitë gjuhësore, aftësitë socio-gjuhësore dhe aftësitë përfutuese. Aftësitë e gjuhës përfshijnë aftësi, si mësimi i elementeve të sintaksës, fjalët, tingujt, si dhe vendosja e tyre në mendje.

Aftësitë socio-gjuhësore përfshijnë aftësitë në lidhje me përdorimin e gjuhës në përditshmëri dhe në jetën sociale. Ndërsa aftësitë e vlefshme janë aftësitë në lidhje me përdorimin efektiv të burimeve të gjuhës. (CECR, 2000)

Sipas Tardif-it në mësimdhënien e aftësive, në fillim duhen dhënë njohuri në lidhje me aftësitë gjuhësore, më pas duhen mësuar teknikat e nevojshme. Përveç kësaj, në krye të mësimdhënies së teknikave nuk duhet të ketë një qëllim ose një fund të caktuar. Ato duhen përdorur si mjet për të arritur në një përfundim ose për të zhvilluar një aftësi. (Tardif, 1997; cit. Güneş, 2011:142) Nga këto pikëpamje, në fillim jepen të dhëna rreth aftësisë, shpjegohet qëllimi i aftësisë, më pas, duke organizuar aktivitete të ndryshme, mësohen teknikat në lidhje me aftësinë. Nxënësit duhet t'i kuptojnë këto të dhëna, t'i ruajnë në kujtesë dhe t'i zhvillojnë aftësitë duke i zbatuar më tej. Më vonë, nxënësit duhen nxitur për t'i përdorur aftësitë në fusha të ndryshme. Nuk duhet harruar se punët që nxënësi nuk i kupton dhe nuk i mban mend nuk do ta zhvillojnë aftësinë. (Bissonnette, Richard, 2001, Saskatchewan, 2001; cit. Güneş, 2011:142). Shkallët e mësimit të aftësive janë përcaktuar kështu: - *Përgatitje për aftësinë*: Nxënësve iu shpjegohen të dhëna në lidhje me aftësinë dhe qëllimin e saj. Këto janë të dhëna të nevojshme për bërjen, zbatimin e një pune nga nxënësi. - *Zbatimi i të dhënave dhe teknikave*: Në këtë nivel tregohen me shembuj të dhëna dhe teknika në lidhje me aftësinë. Jepen aktivitete që do të përdoren në zbatimin e teknikave nga nxënësi. Vëzhgohet procesi i zbatimit të teknikave dhe nxënësi udhëzohet.

Sipas qasjes vepruese aftësitë gjuhësore zhvillohen hap pas hapi. Aftësitë gjuhësore fillojnë me leximin dhe shkrimin e një fjalie të thjeshtë dhe vazhdojnë deri në nivelin e dëgjimit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Për të përcaktuar një fushë kaq të gjerë janë formuar nivele të ndryshme. Këto quhen "nivelet e aftësisë gjuhësore". Aftësitë e çdo niveli janë të ndryshme. Kur i vendosim këto nivele në një vijë të drejtë ato renditen si aftësitë gjuhësore themelore, aftësitë gjuhësore të rrjedhshme dhe aftësitë gjuhësore sipërore.

Aftësitë gjuhësore themelore: Aftësitë gjuhësore themelore përbëjnë nivelin e parë të procesit të mësimit të gjuhës. Nxënësit në këtë nivel përgjithësisht mund të lexojnë dhe të shkruajnë tekste të thjeshta. Aftësitë e të dëgjuarit, të folurit, të shkruarit dhe të lexuarit të nxënësve në këtë nivel duhen mbështetur dhe zhvilluar me punë të ndryshme, materiale mësimore interesante, cilësore dhe të mjaftueshme. Me kalimin e kohës këta nxënës duhet të arrijnë nivelin e rrjedhshmërisë së të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit.

Aftësitë e rrjedhshme gjuhësore: shpjegon nivelin gjuhësor ku përdoren në mënyrë aktive të dëgjuarit, të folurit dhe të lexuarit në fushat individuale, sociale dhe kulturore. Në këtë nivel dija bazë e mësuar dhe aftësitë duhen përdorur në jetën e përditshme.

Aftësitë gjuhësore sipërore: ky nivel është niveli që siguron përdorimin e aftësive të të dëgjuarit, të folurit dhe të shkruarit në fushat individuale, sociale dhe kulturore dhe zhvillimin e kapaciteteve të tyre deri në fund. Aftësitë gjuhësore në këtë nivel përfshijnë aftësi si vërtetimi i aftësive gjuhësore të dikujt, zhvillimi i krijimtarisë, studimi i problemeve të ndryshme, përvetësimi i vlerave të ndryshme, qasja njohëse, sjellja objektive, pikëpamja gjithëpërfshirëse e botës. Përveç kësaj, ky nivel shihet si çelësi i dijeve të nevojshme për jetën sociale, politike dhe ekonomike dhe si dera e përvetësimit të njohurive. (Güneş, 2007).

Nivelet e aftësisë gjuhësore në Certifikatën Europiane të Gjuhës njihen si niveli fillestar, mesatar dhe i përparuar. Sipas tyre, përdoruesit e gjuhës në nivelet A1 dhe A2 njihen si përdorues fillestarë të gjuhës, B1 & B2 si përdorues të pavarur dhe C1 & C2 si përdorues të aftë (Dobson,1999, aktaran Demirel, 2014:25) dhe janë emërtuar me A niveli fillestar i përdorimit të gjuhës, me B niveli mesatar, i përdorimit të pavarur të gjuhës dhe me C niveli

i përparuar. Secili nga këto nivele ndahet në nënnivele. Niveli fillestar ndahet në nivelin hyrës (A1) dhe nivelin e mjaftueshëm (A2), niveli mesatar në nivelin e balancuar (B1) dhe nivelin e zhvilluar (B2) dhe niveli i përparuar në nivelin e pavarur (C1) dhe nivelin e mjeshtërisë (C2). Aftësitë gjuhësore që zhvillohen në çdo nivel janë dhënë shkallë pas shkalle.

Më poshtë do të shpjegohen gjashtë nivelet e gjuhës (Pillieux, 2005, aktaran Şahenk,2009:):

- 1) *A1 (Niveli Hyrës)- Në këtë nivel nxënësi që është duke mësuar një gjuhë të huaj kupton fjalitë e thjeshta që dëgjon apo lexon dhe mund të japë përgjigje, mund të komunikojë dhe diskutojë mbi tema të thjeshta, mund të shkruajë shkurt mbi tema të thjeshta. Nxënësi mund të marrë pjesë në diskutime në lidhje me veten, familjen dhe mjedisin rreth tij.*
- 2) *A2 (Niveli i kërkesave Bazë)- Në këtë nivel nxënësi mund të kuptojë tekste të thjeshta që dëgjon apo lexon dhe mund të përgjigjet pyetjeve në lidhje me këto tekste, mund të hyjë në komunikime në lidhje me tema të thjeshta si dhe mund të shkruajë shkurtimisht mbi tema të thjeshta. Nxënësi mund të bëjë pazar, mund të marrë informacione mbi një udhëtim që do të bëjë, mund të blejë biletë (koncerti, parti, kinema, teatër, etj...), mund të pyesë se si mund të shkojë diku dhe mund të shpjegojë drejtimin e rrugës, mund të marrë pjesë edhe në diskutime në lidhje me temat e përditshme.
Një individ në nivelin A1 dhe A2 mund të zbatojë rregullat themelore të gjuhës.*
- 3) *B1(Niveli Prag)- në këtë nivel nxënësi mund të vizitojë vendin në të cilin flitet gjuha që ai është duke mësuar dhe gjatë kohës që ai gjendet në atë vend mund të komunikojë me vendasit pa u sforcuar shumë, mund t'u bëjë atyre pyetje, mund të flasë mbi përvojat e kaluara, mund t'u përgjigjet pyetjeve të tyre, mund të bëjë përshkrime të gjata, të shpjegojë projekte që planifikon në të ardhmen, mund të përshkruajë kafshe dhe objektet që ka përreth.*
- 4) *B2(Niveli i avancuar)- Në këtë nivel nxënësi mund të flasë për anët negative dhe pozitive të çfarëdo lloj teme, mund të shpjegojë shkaqet dhe pasojat e një ngjarjeje, mund të shprehë pikëpamjet e tij dhe të komentojë.*
- 5) *C1 (Niveli i përdorimit të pavarur)- Në këtë nivel nxënësi mund të jetojë pa vështirësi në vendin ku flitet gjuha që ai ka mësuar dhe të komunikojë lirisht me popullin e atij vendi, mund të bëjë pyetje dhe të japë përgjigje, si edhe të kuptojë diskutime të gjata.*
- 6) *C2 (Niveli Profesional)- Në këtë nivel të gjuhës mund të arrijë vetëm folësi vendas ndërsa niveli C1 është niveli më i lartë që individi i huaj mund të arrijë gjatë mësimit të një gjuhe.*

Sipas Rosen-it këto gjashtë nivele të gjuhës mund të arrihen përafërsisht në 60-100 orë mësimi (niveli A1), 100-120 orë mësimi (niveli B1), 150-180 orë mësimi (niveli B2), 200-250 orë mësimi (niveli B2), dhe në 250-300 orë mësimi (niveli C1) (Rosen,2007, cit. Şahenk, 2009:56).

Qasja ndërmarrëse (aktivitete)

Nga pikëpamjet e specialistëve si Piaget-ja, Vygotsky dhe Bruner-i, kjo qasje është zhvilluar dhe përdoret në ditët e sotme në shumë vende të botës. Në vitet e fundit kjo qasje është diskutuar dhe miratuar edhe në Tekstin e Aplikimit të përbashkët të Europës për Gjuhët. Sipas kësaj qasjeje mësimi i gjuhës nuk bëhet me mjete si gramatika, fjalorët ose kultura, si në të shkuarën, por përmes aktiviteteve. Kjo qasje është e bazuar në qasjen konstruktiviste dhe në të kuptuarin e konstruktivizmit social. Sipas këtij kuptimi, bashkëpunimi i të rriturve dhe fëmijëve në kryerjen e detyrave bazuar në aktivitete të ndryshme lehtëson të mësuarin si dhe zhvillon aftësitë gjuhësore dhe njohëse. Përveç kësaj që të sigurohet një mësimnxënie aktive e nxënësve gjatë procesit të mësimin, duhet të jepen detyra dhe veprimtari të ndryshme në nivel të përshtatshëm.

Gjuha, sipas qasjes komunikuese është një mjet komunikimi. Kurse sipas qasjes ndërmarrëse (aktiviteteve) gjuha është një mjet ndërveprues social. Në këtë qasje diskutohen individët që marrin detyra dhe rolet e ndryshme (jo vetëm me gjuhë) duke i quajtur ata ‘aktorë socialë’ Aktorët socialë, duke kryer detyra të ndryshme, e përdorin gjuhën në fusha të ndryshme. Për një individ që ka një qëllim të qartë veprimtaritë që realizon duke përdorur aftësitë e tij të veçanta, ato përcaktohen si ‘detyra’. Detyra përkufizohet si veprime nga një individ për të arritur në rezultate të dëshiruara me qëllime të nevojshme për të zgjidhur një problem, për të bërë një punë të caktuar ose për të arritur një qëllim. Ky përkufizim mbulon një gamë të gjerë të veprimin si: të transportosh një dollap, të shkruash një libër, të përcaktosh qëllime të qarta në negociatat e kontratës, të lëvizësh kartat për të luajtur, të qerasësh në një restorant, të

përkthesh tekstin që i përket një gjuhe të huaj ose të kesh një gazetë klase me anë të një grupi pune. (CECR, 2000)

Detyrat dhe veprimtaritë gjuhësore janë punime të ndryshme që kryhen për të zhvilluar aftësitë gjuhësore të nxënësve. Ata e përdorin gjuhën në procesin e mësimit të gjuhës për të marrë, kuptuar, prodhuar dhe ndërvepruar me të tjerët në mënyrë aktive.

Për të përthithur gjuhën përfshihen veprimtari të tilla si dëgjimi i teknikave të kuptimit, leximi me zë dhe pa zë, si dhe ndjekja e mediave. Këto përfshijnë kuptime të rëndësishme të të mësuarit, si përmbajtja e teksteve, apo situata të shumëllojshme të tilla, si dokumentet e publikuara në një libër.

Kurse aktivitetet për zhvillimin gjuhësor kanë funksione të rëndësishme në fushën akademike dhe profesionale, si prezantime me shkrim dhe me gojë, shqyrtime dhe përgatitje të raporteve (CECR, 2000). Gjatë kryerjes së detyrave dhe aktiviteteve sigurohet zhvillimi i aftësive gjuhësore dhe komunikimit, si dhe zbulimi i elementeve kulturore. Mësimi i gjuhës në vend të elementeve dhe rregullave gramatikore, si fjalët, konceptet, apo tema të ndryshme, realizohet me aktivitete dhe detyra. Detyra shërben si drejtim për të arritur tek qëllimi dhe për të zgjidhur një problem. Detyra lidhet me kuptimin e një koncepti, shkaku, qëllimi, shpjegimi, si dhe përmbushja e nevojave të subjektit. Këto detyra bëjnë të mundur që nxënësi të jetë efektiv dhe aktiv, ndjekja nga afër e të mësuarit si dhe realizimi i një procesi sa më kuptimplotë të të mësuarit. Shkurtimisht detyrat dhe aktivitetet zhvillojnë përgjegjësitë personale të nxënësve në të mësuar.

Kjo qasje është përfshirë si një qëllim i ri social në Tekstin e Aplikimit të përbashkët të Europës për Gjuhët (CECR) për të kontribuar në integrimin e Europës. Me anë të kësaj qasjeje synohet përgatitja e nxënësve për të jetuar dhe punuar bashke në vendin e tyre ose jashtë për t'i drejtuar në bashkëpunim, duke treguar ndryshime të vogla në gjuhën dhe kulturën e tyre. Për këtë arsye, qasja ndërrmarëse (aktivitetet) u jep një rëndësi e madhe aktiviteteve, duke vënë në plan të parë realizimin e qëllimeve sociale. Veçanërisht qëllimet sociale të kësaj qasjeje përgatisin nxënësit për të bashkëvepruar me kultura dhe burime të huaja.

Gjatë procesit të edukimit, nxënësit nuk duhen të mjaftohen vetëm me materialet bazë të librave, por duhet të angazhohen me aktivitete dhe detyra të ndryshme edukuese, të cilat ndikojnë në efektivitetin e procesit mësimor.

Kur nxënësi orientohet drejt aktiviteteve, duhen marrë parasysh cilësitë e tij mendore, emocionale dhe aftësitë që ai zotëron. Në këtë qasje, aktivitetet ndahen në 5 lloje, të cilat janë: të kuptuarit gojor, të kuptuarit me anë të të shkruarit, të folurit dhe të ndikuarit reciprok, fjalim i përgatitur ose prezantim edhe të shprehurit me anë të shkrimit. Në këto aktivitete përfshihen detyra të tjera, si përkthimi, përmbledhja dhe njohja e shkrimtarit. Ndaj, për një edukim efikas, mësuesi duhet të krijojë lidhje ndërmjet këtyre aktiviteteve, të cilat përbushin nevojat e nxënësve. Sepse:

Nxënësit përdorin aftësi të ndryshme në kryerjen e detyrave të dhëna,

Aktiviteti duhet të përbushë qëllimin e caktuar.

Aktiviteti duhet të japë një rezultat të qartë. (CECR, 2000)

Shkurtimisht detyra e një mësuesi është të mundësojë mësimin e gjuhës nga nxënësi nëpërmjet aktiviteteve që ai organizon. Nxënësit duhet të përdorin aftësitë e tyre për të arritur qëllimet e tyre dhe të hulumtojnë në mënyrë aktive mbi gjuhën që atyre u nevojitet të mësojnë. Kjo qasje kërkon nxënës sipërmarrës që kanë besim në vetvete, që janë të gatshëm të rrezikojnë dhe që i njohin përgjegjësitë e tyre.

Ndryshe nga qasjet tradicionale të përqendruara te mësuesit, kjo qasje ia lë nxënësit si detyrë kontrollimin e hapave të ndryshëm të procesit të të mësuarit. Gjatë këtyre hapave mësuesi inkurajon nxënësit që të mësojnë në mënyrë të pavarur, duke qenë të suksesshëm (Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2001).

Qasja e aktivitetit ka filluar të praktikohet në librat mësimorë të gjuhës gjatë viteve të fundit. Së bashku me këtë qasje nxënësit nuk motivohen më që të mësojnë gramatikën dhe kulturën, por, përkundrazi, ata motivohen që të marrin përsipër detyra interesante dhe aktivitete nga më të ndryshmet. Mësuesi fillimisht i përgatit nxënësit për aktivitete dhe pastaj i lë ata që t'i vënë këto aktivitete në praktikë. Kështu nxënësit e mësojnë gjuhën dhe kulturën nëpërmjet aktiviteteve të ndryshme. Në këtë qasje nxënësve u jepen dhe projekte të ndryshme. Për shembull, disa projekte që i janë këshilluar nxënësve në librat mësimorë të përgatitur në vitin 2002, janë: Përgatitja e posterit të një heroit që nxënësi pëlqen, përgatitja e një transmetimi në radio për një kafshë, shpjegimi i fundit të një historie, organizimi i aktiviteteve për festën e themelimit të shkollës, organizimi i paneleve, forumeve, diskutimeve dhe aktiviteteve të ngjashme. (Puren, 2004)

Gjatë përgatitjes së aktiviteteve nxënësit marrin parasysh nevojat dhe fushat e tyre të interesit dhe janë në gjendje të veçojnë karakteristikat mjedisit mësimor. Veçanërisht u kushtohet vëmendje përmbajtjes së aktiviteteve dhe detyrave, si dhe drejtimeve dhe aftësive në zhvillimin e të cilave ato ndihmojnë. Për të zhvilluar një aftësi të caktuar nevojiten aktivitete të ndryshme.

Në qasjen konfiguruese nuk ka forcim në llojin apo mënyrën e realizimit të aktivitetit. Aktivitetet e të mësuarit mund të përdoren në lloje të ndryshme. Tregohet kujdes për aktivitetet në grup po aq sa edhe për ato individuale. Për shembull, i kushtohet rëndësi jo vetëm zhvillimit të aftësive gjuhësore duke lexuar libra dhe duke dëgjuar mësuesin, por edhe diskutimit me shokët e klasës, ndarja e mendimeve, pyetjeve dhe praktikimit që bëjnë pjesëmarrjen e nxënësit me aktive.

2.3. Metodatat e mësimdhënies së gjuhës së huaj

Metoda, në fjalor përkufizohet si “sistemi, procedura, politika apo rruga e ndjekur për të arritur një qëllim” dhe: “Në shkencë përkufizohet si metoda apo rruga e ndjekur sipas një plani për të arritur një rezultat të caktuar”.

Qasjet e mësimdhënies së gjuhës së huaj shpesh herë ngatërrojnë konceptin e metodës me atë të teknikës. Në vitin 1963, Edward Anthony i përkufizon kështu këto koncepte: “Qasjet janë tërësia e metodave të të mësuarit dhe të mësimdhënies së gjuhës natyrale.” Kurse teknikat janë “ngjarjet e veçanta të prezantuara në klasë në përputhje me qasjen metodike.”

Metoda është plani i përgjithshëm i prezantimit sistematik të një gjuhë, i përzgjedhur bazuar tek qasja (Tosun, 2006:80).

Metoda është zbatimi praktik i një qasjeje dhe teoricienët e zhvillimit të metodave kanë ndjekur një model për sa i përket llojeve të aktiviteteve, rolit të mësuesve dhe të nxënësve, mjeteve të përdorura dhe subjekteve të ndjekura (Harmer, 2007, Richards ve Rodgers, 2001, aktaran Memiş:2013:298).

Metoda e mësimit, për të arritur qëllimet në mësimit, është mënyra e mësimit së ndjekur, duke përdorur teknika, subjekte për diskutim materiale dhe burime të ofruara në mënyrë të organizuar duke formuar një unitet të rregullt në mësimit (Memiş: 2013:298).

Metoda e mësimit së një gjuhë është një komponent mësimit tek objektivat e edukimit të nxënësve, për të dhënë në mënyrë të shpejtë dhe më të besueshme mësimit. Metodat në dispozicion për mësimit e gjuhës së huaj në përgjithësi u shfaqën për të mbuluar mangësitë apo pamjaftueshmërinë në pika të caktuara dhe këto përpjekje kontribuan për të mësuar më mirë gjuhën dhe ofruan metoda alternative në këtë fushë (Memiş, 2013:299).

Deri në ditët e sotme janë përdorur një shumëllojshmëri metodash në mësimit e gjuhës së huaj. Metoda tradicionale e gramatikës-përkthimit është përdorur për një kohë të gjatë në mësimit e gjuhës së huaj, ndërkohë që në vitet 1930 në mësimit e gjuhës së folur u përdor metoda e drejtpërdrejtë, duke e veçuar atë, dhe, më vonë, filluan të përdoren metoda të ndryshme. (Demirel, 2014:35)

Departamenti i Gjuhëve Moderne të Këshillit të Europës pranon këto metoda mësimdhënieje, të cilat janë gjithashtu të përdorura gjerësisht në mësimdhënien e gjuhës së huaj (Memiş, 2013:299).

Metoda Gramatikë-Përkthim (Grammar-Translation Method)
Metoda Direkte (Direct Method)
Metoda Natyrale (Natural Method)
Metoda Audio-Gjuhësore (Audio-Lingual Method)
Metoda Njohëse (Cognitive-Code Method)
Metoda Komunikuese (Communicative Method)
Metoda me Zgjedhje (Eclectic Method)

Përveç këtyre metodave, ka edhe disa metoda të tjera që janë përdorur si alternative në mësimdhënien e gjuhës së huaj, të cilat janë më pak të përdorura (Demirel, 2014:60):

Metoda Ngulitëse (Suggestopedia)
Mësimdhënia e Gjuhës në Grup (Community Language Learning)
Metoda e Heshtur (The Silent Way)
Reagimi i Përgjithshëm Fizik (Total Physical Response)
Metoda Audio-vizuale (Audiovisual Method)
Metoda e bazuar tek detyrat (Task-Based Method)

2.3.1. Metoda e Gramatikës-Përkthimit (Grammar-Translation Method)

Sikurse mund ta kuptojmë edhe nga emërtimi, metoda e gramatikës-përkthimit i jep një rëndësi të veçantë gramatikës në mësimdhënien e gjuhës, duke i kushtuar, po ashtu, një vëmendje të veçantë edhe mësimiit përmendësh.

E njohur si një metodë tradicionale, metoda e gramatikës-përkthimit është përdorur nëpër shkolla në mësimdhënien e gjuhës së huaj deri në shekullin XIX. Kjo metodë u zhvillua dhe Karl Plotz-i, teknikat e të cilit u zbatuan deri në shekullin XX (Demirel, 2014, f.36).

Gjuha e përdorur në mjedisin e mësimiit gjatë vënies në zbatim të kësaj metode në mësimdhënie është gjuha amtare e nxënësit. Madje, gjuha e huaj dhe gjuha amtare e nxënësit përdoren së bashku. Duke i krahasuar dy gjuhët në të gjitha nivelet, nga gjuha e burimit tek

gjuha e synuar, dhe në të njëjtën kohë gjuha e synuar përkthehet në gjuhën burimore (Hengirmen, 2006: 18).

Demirel (2014) i shpjegon si më poshtë veçoritë e përdorimit të metodës së gramatikës-përkthimit:

Si fillim u shpjegohen nxënësve modelet gramatikore në pjesët e lexuara. Thelbësore është mësimi i rregullave gjuhësore.

Leximi dhe shkrimi janë thelbësorë, rëndësia sistematike që i jepet dëgjimit dhe të folurit është i pakët ose pothuajse fare.

Mësimi realizohet më shumë duke përdorur gjuhën amtare. Ndërkohë, përdorimi i gjuhës së huaj që po mësohet është më i ulët krahasuar me gjuhën amtare.

Një çështje e rëndësishme në mësimdhënie është zhvillimi i fjalorit. Fjalori bazohet kryesisht në tekstin e zgjedhur për të lexuar dhe, duke u bazuar aty zgjidhen fjalët e pa përdorura më parë dhe iu jepen nxënësve në formën e një liste për t'i mësuar përmendësh. Në këtë mënyrë zhvillohet fjalori i nxënësve.

Strukturat e vështira dhe të ndërlikuara gramatikore shpjegohen në mënyrë të hollësishme. Pasi mësimi i gjuhës bazohet më shumë te format e rregullta dhe të veçanta të fjalisë, në mënyrë të tillë bëhet i mundur edhe mësimi i gramatikës. Përmbajtjes së tekstit nuk i jepet shumë rëndësi, por gramatikës së përdorur në tekst i bëhet një analizë e thelluar, duke përfunduar edhe në kërkime të mundshme.

Gramatika mësohet në mënyrë të përshkallëzuar, si fillim analizohet përmes rregullave gramatikore dhe bëhen ushtrime me anë të përkthimit.

Shqiptimi nuk mbart ndonjë rëndësi të madhe. Atij i kushtohet shumë pak rëndësi. Pra, ushtrimet që kanë lidhje me mënyrën e të shprehurit nuk zhvillohen pothuajse fare.

Të gjithë librat e shkruar për t'u mësuar të huajve gjuhën turke deri në vitin 1970 janë hartuar duke u bazuar në metodën e gramatikës-përkthimit, nga viti 1970 deri në ditët e sotme, përsëri shumica e tyre janë shkruar dhe bazuar te kjo metodë (Hengirmen, 2006: 17).

Anët negative dhe shpjegime

Njerëzit që e mësojnë gjuhën e huaj përmes metodës së gramatikës-përkthimit bëjnë progres të konsiderueshëm në shkrim dhe lexim. Mirëpo ata hasin probleme lidhur me aftësinë për të folur, apo në dëgjimin e gjuhës së huaj (Hengirmen, 2006: 19).

Qëndrimi autoritar i mësuesit është në kundërshtim me të kuptuarit e ditëve të sotme të mësimit me në qendër nxënësin. Përparimi i fjalorit është i kufizuar nga tekstet e përdorura, dhe nxënësit nuk pasurohen mjaftueshëm me fjalë (Memiş, 2013:300).

Mësimi përmendësh, imitimi dhe përsëritja e vazhdueshme e aplikuar në mësimit, duke u bazuar tek metoda e gramikës-përkthimit bën që mësimet të kryhen në mënyrë uniforme, çka shkakton bezdisjen e nxënësve. Nxënësve nuk u ofrohen hapësira të lira krijuese (Puren, 1988, 2004, Rodríguez Seara, 2004, përcjellë nga Güneş, 2011:127). Kjo metodë është kritikuar në këto aspekte dhe është zëvendësuar nga metodat e drejtpërdrejta të mësimit.

2.3.2. Metoda e drejtpërdrejtë (Direct Method)

Metoda e drejtpërdrejtë karakterizohet ngë përdorimi i ngjeshur i gjuhës së synuar, aplikimi i shpeshtë i dëgjimit dhe përsëritjes thelbësore në mësimit është përdorimi sa më i ulët i gjuhës amtare.

Kjo metodë u shfaq në shekullin XX si një reagim ndaj metodës së përkthimit gramatikor të përdorur gjerësisht gjatë shekullit XIX. Ajo u përdor gjerësisht në gjysmën e parë të shekullit XX (Demican, 2002: 171).

Ajo u krijua nga psikologu holistik Gestalt, duke u mbështetur në edukimin e Herbart-it dhe në pikëpamjet e Humboldt-it mbi gjuhën dhe kulturën (Tosun, 2006:81). Themeluesi i kësaj metode është Goun-i. Goun-i zhvilloi formën e mësimit të gjuhës së huaj me anë të aktiviteteve fizike, ose të mësuarit duke bërë gjëra të tjera. Metodës iu dha hapësirë përdorimi

në fillim të shekullit XX dhe kjo metodë është e shtrirë në nivel ndërkombëtar. Në vitin 1990, në kongresin e Leipzig-ut u morën disa vendime për zbatimin e kësaj metode (Demirel, 2014: 38). Sipas vendimeve të marra, qëllimi duhet të jetë dhënia e gjuhës në një mënyrë më ndikuese në klasë, leximi i literaturës moderne të letërsisë dhe dhënia e detyrave të shtëpisë për të bërë praktikë në të shkruar (Gür, 1997: 28).

Veçoritë e përgjithshme të kësaj metode po i rendisim si më poshtë:

1. Në fillim të mësimit mësuesi tregon një histori të shkurtër, një anekdotë apo një dialog interesant për të tërhequr vëmendjen e nxënësve.
2. Si fillim shpjegon me gojë. Bën një hyrje në lidhje me gjërat e reja që do të mësohen. Për këtë arsye, gramatika dhe fjalët e reja mësohen me gojë (Demirel, 2014: 40).
3. Mësimi në klasë zhvillohet vetëm në gjuhën e synuar (Brown, 2000: 45). Duhet të përdoret gjuha e synuar në mënyrë të ngjeshur. Nuk lejohet përdorimi dhe përkthimi në gjuhën amtare (Richards dhe Rodgers, 2001: 6).
4. Mësohen vetëm fjalët dhe fjalitë e përdorura në përditshmëri (Broën, 2000: 45).
5. Nxënësit i mësojnë fjalët në formën e një liste dhe nëse arrijnë ti përdorin ato brenda në fjali, gramatika e fjalisë mësohet në mënyrë më të natyrshme (Larsen-Freeman, 2000: 27).
6. Aftësitë e komunikimit verbal zhvillohen me anë të përgjigjeve dhe pyetjeve të bëra midis mësuesit dhe nxënësit në klasë, duke përdorur klasat me pak nxënës dhe fjalorin e stivosur dhe të konfiguruar me kujdes (Broën, 2000: 45).
7. Nxënësit duhet të mësojnë të mendojnë në gjuhën e synuar brenda një kohe të shkurtër. Qëllimi i mësimit të gjuhës është komunikimi. Mësimi duhet të përfshijë ngjarje komunikuese në klasë. Për këtë arsye, nxënësit duhet të pyesin dhe të përgjigjen në gjuhën e synuar (Larsen-Freeman, 2001: 27).

8. Gramatika mësohet përmes induksionit. Por është më mirë që gramatika të mësohet më anë të pamjeve vizuale, me anë të kontaktit të syrit dhe të jepet në një mjedis të caktuar (Demirel, 2014: 40).
9. Gjatë mësimin të strukturave të reja gramatikore, i jepet vazhdimisht vend dëgjimit dhe përsëritjes. Suksesi i metodës është mësimi duke parë dhe duke dhënë shembuj (Demirel, 2014: 40).
10. Fjalët konkrete demonstrohen përmes objekteve dhe vizatimeve, kurse fjalët abstrakte mësohen duke u shoqëruar me idetë (Brown, 2000: 45). Veprimet dhe vizatimet e përdorura përforcojnë kuptimin e gjuhës (Celce-Murcia, 2001: 6). Mësuesi nuk duhet të shpjegojë apo përkthejë, duhet të përdorë vetëm udhëzimet. Thelbësore është që nxënësit të krijojnë marrëdhënie kuptimplota dhe të sakta në gjuhën e synuar (Larsen-Freeman, 2001: 28).
11. Mësohet si të folurit-të kuptuarit, po ashtu edhe të dëgjuarit-të kuptuarit e gjuhës (Brown, 2000: 45).
12. Sipas kësaj metode, leximi duhet të mësohet që në fillim të mësimin të gjuhës dhe duhet të zhvillohet bashkë me zhvillimin e aftësisë për të folur. Pasi gjuhë do të thotë të flasësh (Larsen- Freeman, 2001: 29).
13. Metoda bazohet tek shqiptimi dhe gramatika e saktë (Broën, 2000: 45).

Kjo metodë nuk mban ndonjë qëndrim ndaj gabimeve. Me anë të teknikave të shumta që mësuesi përdor pret që nxënësi t'i rregullojë vetë gabimet me kalimin e kohës (Larsen-Freeman, 2001: 19).

Pritet që mësuesi të dijë shumë mirë gjuhen e synuar dhe në të njëjtën kohë ta flasë shumë mirë atë. Nevojitet që mësuesi gjatë të folurit të natyrshëm të flasë gjuhën e synuar në një gradë të konsiderueshme (Celce-Murcia, 2001: 6). Për këtë arsye kjo metodë mbështetet gjerësisht tek energjitë e mësuesit. Mësuesi duhet t'ia dalë që të bëjë shpjegime të ndryshme, duke mos e përdorur gjuhen e tij amtare (Demirel, 2014: 40).

Aspektet negative dhe Sqarime:

Disavantazhi më i madh i kësaj metode është të qënurit e mësuesit në qëndër të vëmendjes. Suksesi i metodës lidhet ngushtësisht më aftësitë e mësuesit dhe me aftësinë e tij për të përdorur gjuhën.

Një nga aspektet negative të kësaj metode është trajtimi i njëjtë që u bën grupmoshave në mësimin e gjuhës së huaj, duke mos bërë dallim midis tyre, nëse janë fëmijë apo të rritur, apo duke mos marrë parasysh dallimet që individët kanë ndërmjet njëri-tjetrit. Aspekt tjetër negativ është fakti që nxënësit i duhet që t'ia dalë vetë të komunikojë në një kohë shumë të shkurtër. Por në mënyrë të tillë, duke u përpjekur që të flasë vetë që herët nxënësi ka pamjaftueshmëri gramatikore dhe këto mund të zhvillohen dhe të mbeten të tilla (Demirel, 2014:39).

2.3.3. Metoda natyrale (Natural Method)

Kjo metodë lindi po ashtu si reagim ndaj metodës së gramatikës-përkthimit dhe ofron një mënyrë të natyrshme të mësimin të gjuhës së huaj, sikurse edhe gjuha amtare. Kjo metodë ndryshe nga metoda e gramatikës-përkthimit që përdor literaturën klasike në mësimin e gjuhës së shkruar, synon ta mësojë gjuhën në një mënyrë natyrale, duke jetuar dhe me kalimin e kohës. Gjuha e mësimdhënies është vetëm gjuha e synuar. Nxënësit nuk mund të përdorin gjuhën amtare as në rastet kur duan të bëjnë sqarime.

Gjatë procesit historik, kjo metodë u ndikua nga mendimet e Roesseau-së dhe Pestalozzi-t mbi fushën e edukimit, u formua nga ana e Lemare-it (1819) dhe Payne-it (1830), dhe u

zhvillua me kontributin e Ticknor-it (1871), Marcel-it (1867) dhe Heness-it (1866) (Demirel, 2014:46).

Sipas metodës natyrale, një nxënës që përpiket të flas gjuhën e huaj në një mjedis natyral, nuk mëson as gramatikën e nuk bën as përkthime: ai mëson gjuhën në mënyrë të natyrshme.

Sipas kësaj metode mësuesi nuk është i detyruar të bëjë shpjegime lidhur me gramatikën e gjuhës së huaj. Nxënësit do ta arrijnë vetë atë gjendje që të kuptohen në gjuhë të huaj dhe kjo mbështet me krijimin e komunikimit përmes fjalive të thjeshta.

Përshtatja në metodën natyrale ndodh më anë të komunikimit të vazhdueshëm të nxënësit me mësuesin. Komunikimi i qëllimshëm në gjuhë të huaj i ndihmon nxënësit të mësojnë gjuhën e huaj pa asnjë problem shqiptimi. Një nga karakteristikat e kësaj metode është mësimi i gjuhës përmes teknikës së pyetjeve dhe përgjigjeve të vazhdueshme, mësuesi mbështet vendosjen e gjuhës së huaj në qendër të mësimdhënies.

Përveç kësaj, mësuesi ndihmon në mësimin e fjalëve dhe fjalive të gjuhës së përditshme. Në këtë mënyrë, gjatë këtij procesi mësuesi përpiket në të njëjtën kohë të ndërtojë fjali të sakta dhe të ketë një shqiptim të saktë të fjalëve (Demirel, 1999:48; Demirel, 2004:41). Me përpjekjen e mësuesit të arrijë shqiptimin e saktë të fjalëve dhe, duke përdorur tekste të ndryshme, ndikon që mësimi të mos jetë në një formë të vetme. Pasi përmes teksteve që lexojnë nxënësit mësojnë konceptet dhe strukturat gjuhësore si dhe mësojnë më lehtë shqiptimin e fjalëve.

Në momentin që nxënësi bën një gabim është mësuesi e rregullon atë, në mënyrë të tillë ai parandalon vendosjen gabim të gjërave në mendjen e nxënësit. Për shqiptimin e saktë të gjuhës së huaj bëhen vazhdimisht ushtrime me zë.

Nëse ka fjalor për të mësuar, si fillim jepen kuptimet e përafërta të fjalëve. Më pas, nxënësi mundohet të bëjë lidhjen me anë të fjalëve që di në gjuhën e huaj. Mësimi i fjalëve me anë të lidhjes kuptimore, pa nevojën e përdorimit të fjalorit, duke e nxjerrë kuptimin nga teksti ,ndikon që të zhvillohet tek nxënësi aftësia e zbulimit të kuptimeve.

Pjesët e leximit lexohen me zë të lartë. Tekstet zgjidhen në mënyrë të përshtatshme me atë që duhet t'u jepet nxënësve. Kështu që, pas çdo fjalie mësuesi e pasqyron kuptimin e saj me anë të tekstit të përdorur.

Nxënësit i kërkohet të përsërisë dhe të imitojë çfarë dëgjon edhe nëse nuk e di saktë fjalën apo kuptimin e saj, apo edhe nëse nuk e shqipton dot atë. Nxënësi duhet të jetë i dhënë në mësim, të reagojë sikurse bën edhe në gjuhën amtare, duke mos u ndikuar nga gabimet që mund të bëjë në të folur (Demirel 2010: 47).

Aspektet negative dhe shpjeime

Ana më negative e metodës natyrale është mosmarrja në konsideratë e ndryshimeve midis individëve dhe nivelit të edukimit të tyre. Pavarësisht moshës dhe nivelit të edukimit, mësimdhënia e gjuhës së huaj bëhet e njëjtë për të gjithë (Demircan, 2013: 175-176). Kjo, sepse mësimi i gjuhës nga një i rritur njësoj me një fëmijë nuk është i mundur (Demirel, 2010: 48).

Nxënësit që mësojnë gjuhën e huaj me anë të metodës natyrale janë shumë të suksesshëm në të folurin e përditshëm dhe kryesisht në shqiptimin e saktë të fjalëve të mësuara, por pavarësisht kësaj, kanë pamjaftueshëmri njohurish në lidhje me shkrimin dhe leximin e tyre.

Ata vështirësohen shumë kur dalin jashtë të folurit të përditshëm, apo kur hasen me situatë të cilat nuk kanë lidhje thjesht me të folurën e gjuhës së huaj (Hengirmen, 2006: 20).

2.3.4. Metoda audio-gjuhësore (Audio-Lingual Method)

Kjo metodë filloi të zbatohet gjatë viteve të Luftës së Dytë Botërore, bazuar tek sjelljet psikologjike të të mësuarit (Skinner) dhe u zhvillua nën ndikimin e pikëpamjeve të strukturave gjuhësore (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) (Ekmekçi, 1983:106).

Për të mësuar gjuhën e huaj nxënësve të shkollave të mesme iu adaptua kjo metodë, e cila bazohet tek metodat e literaturës së Michiganit dhe zhvillohet te pikëpamjet e dijetarëve Fries dhe Lado.

Nevoja e ushtrisë amerikane në vitet 1950, për të zhvilluar aftësitë e komunikimit të shpejtë, të bazuara në komunikimin me shkrim, zë një pjesë të mirë të zhvillimit të kësaj metode. Falë zhvillimit që i bëri Universiteti i Michiganit si një “Metodë Ushtarake”, ajo u mundëson ushtarakëve mësimin e gjuhës brenda një kohe të shkurtër (Demirel, 2014:40).

Sikurse përcjell Demirel-i (2014), gjuhëtari William Moulton (1961) në punimin e tij me titull “Rrymat gjuhësore të Evropës dhe Amerikës” i parimet e kësaj metode si vijon:

1. Gjuha nuk është të shkruarit e saj, por të folurit.

2. E folura është më e rëndësishme se e shkruara. Njeriu, si fillim, mëson të flasë pastaj mëson të shkruajë. Për këtë arsye në mësimin e gjuhës ndiqet kjo radhë: të kuptuarit e asaj që dëgjon, të folurit, të kuptuarit e asaj që lexon, të shkruarit.
3. Gjuha është tërësia e serive të sjelljes.
4. Nën ndikimin e psikologëve të sjelljes, gjuha është plotësuar si një sistem sjelljesh. Në këtë pikë kanë ndikuar shumë pikëpampjet e B.F. Skinner-it.
5. Nuk mësohen mendimet rreth gjuhës, por vetë gjuha.
6. Në vend të marrjes së njohurive rreth gjuhës më mirë mëson vetë gjuhën. Fëmijët dhe shumë njerëz, edhe kur flasin gjuhën e tyre amtare, nuk i dinë shumë rregullat gramatikore. Për këtë arsye, mësimi i rregullave gramatikore është i panevojshëm. Ky parim bie në kundërshtim me metodën e gramatikës-përkthimit.
7. Për të folur një gjuhë sikurse gjuha amtare nuk është e rëndësishme se çfarë duhet thënë por se çfarë thuhet.
8. Duhet të mësohet gjuha e përditshme e komunitetit. Për të mësuar rregullat gramatikore ndërtohen fjali me struktura të thjeshta. Ka kaluar koha e teksteve ilustruese nga letërsia klasike, nuk u ka ngelur përditësim, dhe, në vend të tyre, duhet të mësohet gjuha natyrale që flasin folësit e saj amtarë; duhet të jepen shembuj bashkohorë.
9. Gjuhët ndryshojnë nga njëra-tjetra. Sipas strukturave gjuhësore, çdo gjuhë ka strukturën e saj. Për këtë arsye, disa gjuhë ngjajnë me njëra-tjetrën, disa të tjera dallojnë nga njëra-tjetra në drejtime të ndryshme. Gjuhët që i ngjajnë gjuhës amtare i mësojmë më lehtë. Kurse tek gjuhët e tjera për vështirësohemi për shkak të ndasive. Në mësimin e gjuhës nuk duhet të kapemi pas këtyre ndasive, edhe për të lehtësuar vështirësitë duhet të jepen ushtrime të përshtatshme (Demirel, 2014: 42).

Bashkëngjitur me këto parime, Demirel-i (2014) karakteristikat e përdorimit të kësaj metode

i rendit si më poshtë:

Strukturat e reja ndërthuren në formën e një dialogu dhe nuk bëhen ndryshimet që mund të kenë brenda.

Strukturat mësohen me radhë dhe një nga një.

Përsëritja, imitimi dhe mësimi përmendësh është i rëndësishëm. Përgjigjja e saktë përforcohet me anë të përsëritjes dhe i jepet një hapsirë e gjerë ushtrimeve.

Rregullat gramatikore mësohen në kompleksitet, që do të thotë se nuk bëhen veçanërisht ushtrime gramatikore.

Mësimi i katër aftësive realizohet sipas kësaj radhe, dëgjimi, të folurit, leximi dhe të shkruarit. Vetëm se dëgjimit dhe të folurit i jepet hapësirë më shumë.

Mësimi i fjalorit, realizohet duke bërë lidhjen me pjesën e dhënë.

Përdoren më shumë mjete të tilla laboratorike, si magnetotofoni, etj.

Jepet kultura e gjuhës që do të mësohet dhe theksohet se gjuha është në ndryshim të vazhdueshëm (Demirel, 2014: 44).

Aspektet negative dhe sqarime:

Duke qenë se mësimi i gjuhës së huaj përmes metodës audio-gjuhësore kërkon që nxënësi të përsërisë vazhdimisht ato çfarë dëgjon mund të ndikojë në mësimin mekanik të gjuhës. Kjo bëhet shkak që të flitet gjuha në formën e disa kallëpeve të caktuara. Përveç kësaj, duke qenë se gjuha mësohet në disa forma të caktuara, nuk zhvillon te nxënësit mësimin e saj në mënyrë kreative (Memiş, 2013:304).

Nxënësit e mësojnë gjuhën duke përdorur vetëm atë të dëgjimit nga pesë shqisat e tyre dhe, duke qenë se është e vështirë të mbahen mend të gjitha ato që dëgjojnë, kjo mund të ndikojë te nxënësit duke shkaktuar ndenjën e mosbesimit. Veç kësaj, duke qenë se nxënësit gjatë gjithë jetës së tyre shkollore janë mësuar të mësojnë me libra, përshtatja me metodën e të dëgjuarit në magnetofon mund të përbëjnë vështirësi (Demirel, 2010: 44).

Është për t'u diskutuar edhe fakti nëse është apo jo një metodë e përshtatshme për të gjitha grupmoshat. Fëmijët mësojnë më mirë me anë të dëgjimit të zërit, ndërsa të rriturit mësojnë më lehtë përmes ushtrimeve gramatikore, përsëritjes së vazhdueshme dhe mënyrës së shpjegimit të vazhdueshëm të gjërave me të cilat hasen (Hengirmen, 2006: 26).

Metoda është e përshtatshme për të përfituar aftësinë e të dëgjuarit dhe të të folurit, por nuk është e mjaftueshme për të përvetësuar të shkruarit, të lexuarit dhe gramatikën e përdorur saktë të gjuhës (Memiş, 2013:304).

Në krahasim me metodat e tjera në këtë metodë, mësuesi duhet të ketë bërë një parapërgatitje më të gjatë para se të hyjë në mësim. Ky fakt dhe fakti tjetër i të kryerit të mësimin në një

formë, me një lloj ushtrimi, mund të bëjë që, si mësuesit, edhe nxënësit të mërzhiten (Doğan, 2012: 121).

2.3.5. Metoda kognitive (Cognitive-Code Method)

Kjo metodë u ndikua nga teoricieni i njohjes Ausubel dhe nga gjuhëtari i famshëm Chomsky gjatë viteve 1960, por edhe nga psikologu i njohjes John Bissell Carroll dhe, si përfundim, u vu në zbatim nga gjuhëtari Kennet Chastain (Memiş, 2013:305). Në terma të përgjithshëm ajo është një reagim i mësimit të gjuhës së sjelljes. Ajo mbron idenë se gjuha nuk është një produkt zakoni, por një proces krijimi.

Kjo metodë synon që t'u mësoj nxënësve të flasin gjuhën e synuar dhe të fitojnë aftësitë e të folurit në gjuhën e synuar njësoj si në gjuhën amtare. Prandaj, në vend që t'u mësojë nxënësve modele fikse, si fillim, përpiqet që të zhvillojë te nxënësit aftësinë për të bërë krahasimet e nevojshme me fjali të përshtatshme (Tosun, 2006:82).

Qasja e mësimitdhënies njohëse nuk është të mësuarit e gjuhës si diçka e zakonshme, por duke e mësuar atë me vetëdije si një aktivitet i mësimit të rregullave, çka i jep rëndësi zhvillimit të aftësisë së të kuptuarit të asaj që dëgjon, mbron idenë e zhvillimit të të katër bazave të të mësuarit të gjuhës në mënyrë të barabartë dhe, mbi të gjitha është një metodë që lehtëson mësimin e një gjuhe (Demirel, 2014: 45).

Parimet e metodës kognitive mund t'i rendisim shkurtimisht si më poshtë:

1. Gjuha është tërësia e sistemit prodhues dhe komunikues (Doğan, 2012: 172).

2. Në vend të mësimit përmendësh në mënyrë mekanike, i jep rëndësi të mësuarit me logjikë.
3. Rregullat gramatikore duhet të mësohen përmes rrugësh induktive dhe deduktive (Hengirmen, 2006: 27).
4. Rregullat gramatikore janë aspekte psikologjike reale dhe duhet të mësohen (Demircan, 2013: 229).
5. Duhet t'iu jepet rëndësi e njëjtë të katër aftësive bazë të gjuhës, në mënyrë që një individë ta mësojë dhe ta përdorë gjuhën në mënyrë kreative.

Karakteristikat e përdorimit të metodës kognitive Memiş (2013) i rendit në këtë mënyrë:

Programi i mësimit të gjuhës përgatitet asisoj që kuptimi merret duke u bazuar tek rregullat gramatikore të gjuhës së synuar. Pranë grupeve të punës u jepet hapësirë aktiviteteve individuale (Demirel, 2010: 46).

Në mësimin e rregullave gramatikore përdoret metoda induktive dhe deduktive, si dhe mësohet që rregullat të krahasohen dhe shpjegohen nëpërmjet gjuhës amtare.

Në vend të mësimit përmendësh dhe mekanik mësimi realizohet me teknika që aktivizojnë nxënësit dhe bëjnë që ai të përsërisë ato që mëson (Doğan, 2012: 176).

U jepet rëndësi e njëjtë katër aftësive bazë të mësimit të gjuhës dhe, bashkëngjitur me këto, mësohet edhe shqiptimi i saktë.

Në momentet kur nxënësi bën gabime, në vend që të rregullohen në moment, ato rregullohen në një mënyrë që të mos thyej motivimin e nxënësit.

Fillimi i mësimit bëhet në formë deduktive, duke bërë si fillim “mësimin e rregullave të ditës”. Në mësimdhënie përdoren mjete si tekstet mësimore, por edhe duke shfrytëzuar sa më shumë të jetë e mundur mjetet vizuale dhe audio.

U lihet hapësirë lojërave dhe ushtrimeve që përforcojnë mësimdhënien. Bëhet një mësimdhënie me në qëndër nxënësin dhe mësuesi ndodhet në pozitën e udhëzuesit (Memiş, 2013:305).

Metoda kognitive, në krahasim me metodat e zhvilluara më parë, është më bashkëkohore dhe më e qëndrueshme përse i përket pikëpamjeve që ajo mbron. Qasjet gjuhësore të kësaj metode bazohen në gjuhën gjithëpërfshirëse dhe është më e përshtatshme për ditët e sotme.

Fakti që nuk i jepet mjaftueshëm rëndësi mësimit përmendësh në fillim të mësimit të gjuhës, mund të bëjë që kjo të duket si një mangësi e metodës.

Ndryshe nga ajo që presin nxënësit, metoda kognitive për një individ fillestar, i cili sapo ka filluar të mësojë gjuhën, nuk i mbulon menjëherë të gjithë rregullat e gjuhës. Këto rregulla dhe disa forma fjalish ai i mëson fillimisht përmendësh, duke i sjellë më vonë në një formë më kuptimplotë (Hengirmen, 2006: 28).

Duke qenë se u kushton goxha vëmendje gabimeve që mund të bëjnë nxënësit, ajo mund të ndikojë që ata ta ndiejnë veten nën tryzni. Përveç kësaj, mendohet se mund të bëhet pak e mërzitshme, duke qenë se për të rregulluar gabimet paraqitet forma e saktë e tyre dhe bëhen ushtrime në mënyrë të përsëritur që ata të nguliten më mirë (Memiş, 2013:306).

2.3.6. Metoda komunikuese (Communicative Method)

Ndikimi në zhvillimin e metodës ka socio-gjuhëtari Hymes dhe ekspertët e mësimit të gjuhës Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) dhe Keith Johnson (1982). Me anë të koncepteve që sugjeroi Chomsky, atë të performancës dhe kompetencës, kjo metodë ngeli si e mangët, por me shtimin konceptit të kompetencës komunikative, si një dimension i tretë, kjo mangësi u korrigjua (Hengirmen, 2006: 31).

Mund të thuhet se kjo metodë u shfaq si mënyrë e përmbushjes së mangësive që viheshin re tek metoda njohëse.

Përqendrimi i teorisë së metodës njohëse, karakterizohet nga aftësitë abstrakte të një individi, i cili është i zoti të flasë, të prodhojë fjali të sakta nga ana gramatikore. Ndërsa, teoria e

metodës komunikuese është larg të vështrimit natyral të kësaj pikpamjeje, ajo mbron qasjen e të parit të gjuhës si një pjesë inkorporuese e komunikimit dhe të kulturës së përgjithshme. Duke dalë nga të parët e gjuhës si një teori komunikimi, kjo metodë zhvillon aftësinë komunikuese të synuar. Nxënësi që fiton këtë është i zoti, si në aftësi e përdorimit të gjuhës, edhe në njohuri rreth saj.

Karakteristikat e përdorimit të metodës së komunikimit

Çdo aftësi gjuhësore mësohet për të ndërtuar komunikim në lidhjet natyrale.

Me anë të ndikimit të modelit të zhvillimit të reagimit, mësimdhënia rastësore dhe mësimdhënia me vonesa në kohë, nxënësi përpiqet të shtojë aftësitë komunikuese (Doğan, 2012: 147).

Duke qenë se mësimdhënia bëhet duke pasur në qendër nxënësin, materialet mësimore, mjedisi i mësimdhënies dhe aktivitetet e veçanta shtojnë përqendrimin e nxënësit. Këto materiale do të pasqyrojnë gjuhën e synuar ndaj dhe u kushtohet vëmendje e veçantë në prodhim, pasi do të jenë funksionale në jetën e përditshme.

Roli i mësuesit në klasë është që, duke synuar të shpjegojë gjuhën te nxënësit, i udhëzon ata që të ndërtojnë komunikimin me njëri-tjetrin (Demirel, 2010: 51).

Mësuesi që zbaton këtë metodë duhet të dijë shumë mirë, si gjuhën e synuar, ashtu edhe gjuhën amtare të nxënësit. Nxënësit dhe mësuesit mund të përdorin gjuhën amtare në mënyrë të kontrolluar, si dhe mund të përkthejnë kur është e nevojshme (Hengirmen, 2006: 34).

Gjuha e synuar nuk përdoret vetëm në rastet kur ka aktivitete komunikimi, por përdoret njëkohësisht edhe gjatë dhënies së detyrave (Demirel, 2010: 57).

Për të mësuar gramatikën nuk bëhet ndonjë përpjekje e veçantë, ajo mësohet me anë të aktiviteteve strukturore dhe të rregullave, si dhe me anë të dialogjeve.

Gjatë veprimtarive përdoren “luajtja e roleve, reportazhe, mangësitë e informacionit, lojrat, ndryshimet e gjuhës, shpjegimet, punimet dyshe dhe në grup, prezantimet dhe mësimi më anë të mësimdhënies.”

Kur ndërtohen dialogje, në fillim dhe në fund të tyre shtohen fjali të përshtatshme. Dialogjet që kanë vende me fjalë ose fjali mangëta, plotësohen nga nxënësit. Me të njëjtin funksion, ndërtohen dialogje nga e para, duke i rregulluar ato me anë të shpjegimit të ndryshimeve, duke shtuar elemente vizuale, verbale dhe të shkruar (Demirel, 2010: 51).

Nxënësve u bëhen pyetje duke përdorur temat dhe njohuritë e marra më parë, në mënyrë që nxënësi të paraqesë veten dhe njohuritë e marra. Më vonë krijohen situata të lira dhe kërkohet nga nxënësit që të prodhojnë dialogje të lira me anë të punëve në grup (Demirel, 2010: 52).

Për të lehtësuar kuptimin e pjesëve të leximit jepen fjalë kyçe dhe përcaktohen konceptet kryesore në tekst. Për të fituar gramatikën, fjalorin shqiptimin dhe të ngjashme si këto, nxënësve, para se të përdorin komunikimin natyral, u bëhen ushtrime komunikimi (Doğan, 2012: 149).

Kritika

Një nga mangësitë që vihet re te kjo metodë është mundësia që ajo të shkaktojë mbetjen pas me planin, duke qenë se e ngjesh mësimin e rregullave gramatikore brenda strukturave. Këtyre rregullave u jepet rëndësi dhe janë të nevojshëm, më shumë me qëllim përdorimin më të drejtë të gjuhës.

Injorimi i konceptit të të mësuarit përmendësh nga metoda komunikuese në fakt është një aftësi e dobishme. Përdorimi i saktë i memorizimit në mësimin e gjuhës së huaj në fakt mundëson një përfitim të madh (Hengirmen, 2006: 36).

Mospërdorimi mjaftueshëm i teksteve mësimore si pjesë e materialeve mësimore, dhe zëvendësimi i tyre me përdorimin e dialogjeve mund të bëhet pengesë për nxënësit, duke qenë se ajo është një mënyrë e zakonshme për ta.

Në punimet dyshe dhe në grup, duke qenë se nxënësit e ndërtojnë vetë komunikimin, mësuesi nuk mund t'i udhëzojë dhe nuk mund të gjejë rastin për të korrigjuar gabimet. Kjo nuk duket një mësimdhënie efikase dhe, në të njëjtën kohë, vështirëson autoritetin e mësuesit (Memiş, 2013:307).

2.3.7. Metoda me zgjedhje (Eclectic Method)

Kjo metodë, sikurse mund të kuptohet edhe nga emërtimi, zgjedh nga të gjitha metodat e tjera aspektet e dobishme për realizimin e mësimit. Këtu, metoda përcaktohet në përshtatshmëri me subjektin në kohën e përshtatshme gjatë procesit të mësimit të gjuhës dhe më qëllim përcaktimin e mësimdhënies së gjuhës. Për shembull, në mësimin e fjalorit

përdoret metoda e drejtpërdrejtë, në mësimin e gramatikës metoda njohëse, apo për të fituar aftësinë e të folur zgjidhet veçanërisht qasja komunikuese.

Metoda me zgjedhje mund të paraqitet si një përzierje e metodave, apo në kuptimin e pasurisë së metodave. Metoda me zgjedhje është metoda e përzgjedhjes së teknikave nga shumë metoda. Emrat e praktikuesve të parë të kësaj pikëpamjeje kanë qenë gjuhëtarët Henry Sweet dhe Harold Palmer. Parimi themelor i metodës është qasja me principe të përgjithshme në mësimdhënien e gjuhës së huaj, në vend të qasjes vetëm me anë të një metode. Zhvillimi i principeve sipas gjuhës që mësohet bazohet në përzgjedhjen e mjeteve dhe metodave sipas qëllimit që ka mësimdhënia e gjuhës. Që metoda me zgjedhje të jetë efikase, është e nevojshme që të përshtaten të gjitha informacionet mbi gjuhën dhe të mbështeten edhe rregullat psikologjike gjatë përdorimit të informacionit. Në këtë metodë mësuesi zgjedh aspektet më të mira dhe më të dobishme të metodave dhe i përdor ato në përputhje me qëllimin e tij (Hengirmen, 2006: 36). Karakteristikat e përgjithshme të kësaj metode mund t'i rendisim si më poshtë:

Mësimdhënia e gjuhës duhet të jetë kuptimplotë dhe të përballojë realitetin.

Përktimi është një aftësi e veçantë dhe nuk është një qasje e përshtatshme si metodë mësimi për nxënësit në nivelet fillestare.

Mësimi i gjuhës duhet të bëhet në gjuhën e synuar. Nëse është e nevojshme mund t'i jepet vend edhe gjuhës amëtare.

Përsëritja mekanike dhe ushtrimet e ndyshimeve nuk duhet të marrin shumë kohë, duhet të zënë hapësirë ushtrimet e orientuara nga komunikimi dhe kuptimplotë.

Leximi me zë të lartë mund të zhvillojë leximin e fjalëve, por nuk mund të ndikojë në përfundimin e aftësisë së të kuptuarit të asaj që lexohet; veç kësaj nuk është i dobishëm as për të folurën e drejtë.

Zhvillimi i të katër aftësive gjuhësore duhet të jetë thelbësor.

Ndonjëherë duhet të paraqitet një strukturë e vetme dhe, pa mësuar plotësisht një strukturë, nuk duhet të kalohet te një strukturë tjetër.

Gjatë kryerjes së aktiviteteve të mësimdhënies duhet të përvetësohen parimet e mësimdhënies “nga e thjeshta në kompleksitet”, “nga konkretja tek abstraktja” dhe “nga e njohura tek e panjohura”. Kur të jetë e mundur mund të konsiderohen ndryshimet individuale brenda një klase (Demirel, 1999: 59).

Shpjegohet qëllimi i përgjithshëm i temës që do të mësohet dhe krijohet lidhja me të mësuarit më parë. Bëhen ushtrime në lidhje me temën që do të mësohet. Matet nëse e kanë mësuar, apo jo, temën nxënësit dhe në fund të mësimit përmblihet tema e ditës. Nxënësve u jepen detyra shtëpie në lidhje me temën (Doğan, 2012: 208).

Aspektet negative dhe shqyrtime:

Kjo metodë kërkon që mësuesit të njohin shumë mirë strategjitë e ndryshme të mësimdhënies. Ata duhet të jenë zotërues të mirë të njohurive mbi metodat dhe teknikat dhe të dinë të zgjedhin mirë midis avantazheve dhe dizavantazheve. Të gjitha këto kërkesa i hapin rrugë mësimdhënies me cilësi të lartë, për të cilin është e vështirë të gjejsh gjithmonë mësues të aftë dhe të kualifikuar dhe kjo shikohet si një mangësi e metodës.

Në institucionet ku zhvillohet mësimdhënia e gjuhës së huaj, të cilët kanë zgjedhur këtë metodë, mësuesit e zgjedhin vetë metodën dhe shpeshherë kjo krijon konfuzion brenda institucionit. Të gjendur përballë një situatë të tillë, nxënësit duhet që mësuesit të mblidhen më qëllim zgjedhjen e metodës më të përshtatshme apo të aspekteve më të dobishme të metodave të ndryshme (Memiş, 2013:308).

Gjithashtu, për nxënësit nuk është e mundur që të përshtaten me ndryshimet e vazhdueshme të metodave, pasi nuk mund të jenë të aftë të të gjitha. Ky aspekt i metodës bën që nxënësit që nuk i pëlqejnë ndryshimet, të humbasin motivimin (Doğan, 2012: 210).

Ata që arrijnë të përshtaten me metodën me zgjedhje në mënyrë kuptimplotë duhet të kenë arritur zhvillimin e katër aftësive bazë të gjuhës. Metoda e dhënies së mësimit duhet të ndryshojë sipas qëllimit të ditës dhe sipas karakteristikave të ndryshme të klasave. Dhe, në

fund zhvillohet një metodë sipas kuptimit të tij. Që të jetë i sukseshëm një mësues duhet të ketë imagjinatë të fortë, të jetë energjik dhe duhet të jetë i gatshëm për të eksperimentuar (Demirel, 1999: 59).

Mësimdhënia realizohet sipas grupmohës së nxënësve, mjedisit mësimor, nivelit të motivimit dhe duke u bazuar në shumë ndryshore të tjera. Për këtë arsye, nuk është e drejtë të presësh nga çdo metodë të njëjtin rezultat, apo të mbash këto qasje larg njëra-tjetrës. Në një mjedis ku mësohet gjuha duhet të ketë hapësirë për të gjitha karakteristikat më ndikuese të metodave (Demircan, 1993, f.48).

Metoda e mësimdhënies aktuale të turqishtes zhvillohet duke përcaktuar shumë mirë grupin e synuar dhe zgjedhja e metodave bëhet duke u bazuar te karakteristikat e grupit të synuar. Filozofia kryesore e strategjive të mësimdhënies bashkëkohore është përqendrimi i nxënësit në qendër të mësimdhënies (Güzel 2010:377), edhe mësimdhënia e turqishtes bëhet bazuar tek logjika, ndjenjat, kulturat dhe karakteristikat e nxënësve, metoda zgjidhet sipas këtyre karakteristikave të grupeve të synuara.

Të mësosh gjuhën turke nevojitet të bësh dallimin e karakteristikave të saj dhe për këtë duhet të përfitojmë nga teknologjia e informacionit, shprehet Büyükaslan (pa datë: 6), dhe sipas eksperiencës së Dale-it, specifikohet se sipas modelit kon, sa më shumë shqisa të përfshihen në mësimdhënie, aq më efektive bëhet mësimdhënia dhe sa është më e vështirë t'i harrosh ato që mëson.

Sipas kësaj lidhjeje njerëzit kujtojnë:

10% të asaj që lexojnë,

20% të asaj që dëgjojnë,

30% të asaj që shohin,

50% të asaj që shohin dhe dëgjojnë, 70% të asaj që thonë dhe 90% të asaj që bëjnë dhe thonë.

Në ditët e sotme, po bëhet më i rëndësishëm mësimi i aftësive gjuhësore ndryshe nga ajo çfarë është ndjekur ndër vite, mësimi i gramatikës. Por kjo nuk do të thotë se gramatika lihet pas dore, pasi përdorimi i saj është i pashmangshëm. Bazuar në të, përfshirja e të gjitha shqisave në mësimdhënie është një metodë e dobishme, e cila është e saktë edhe në mësimdhënien e gjuhës turke. Si përfundim, mësimdhënia e gjuhës kërkon më tepër sesa thjesht njohjen e metodave. Rregulli më i rëndësishëm për një edukim të mirë është qasja dhe interesi i mësuesit ndaj nxësësve dhe profesionit (Demirel, 2014: 60).

Metodat e tjera:

Në ditët e sotme, së bashku me metodat kryesore të përdorura në mësimdhënien e gjuhës së huaj, veçanërisht në SHBA, përdoren dhe disa metoda të tjera (Demirel, 2014:60).

Disa metoda që janë përdorur si alternative në mësimdhënien e gjuhës së huaj, të cilat janë më pak të përdorura:

Metoda me sugjerime (Suggestology/Suggestopedia)

Metoda e reagimit total fizike (Total Physical Response)

Metoda e heshtur (The Silent Way)

Metoda e mësimdhënies së gjuhës në grup (Community Language Learning)

Metoda e bazuar te detyrat (Task-Based Method)

Metoda e bazuar te përmbajtja (Content-Based Method)

Metoda De Saueze

Metoda me hipnozë

2.4. Strategjitë e mësimit të gjuhës së huaj dhe klasifikimi i tyre

2.4.1. Strategjitë e mësimit të gjuhës së huaj

Dihet se mësimi i një gjuhe të huaj në këndvështrimin e nxënësit është një proces i vështirë dhe në këtë proces hasen vështirësi të ndryshme. Për këtë arsye, që nga fillimi i viteve 1970 deri në ditët tona janë kërkuar faktorët që ndikojnë në procesin e të mësuarit të një gjuhe të huaj dhe janë zhvilluar metoda, teknika dhe strategji të ndryshme për t'i zvogëluar ato në maksimum. (Boylu,2014:31) Por nuk janë lënë pas dore as aftësitë personale të nxënësit gjatë procesit të mësimit dhe janë bërë kërkime të ndryshme për të përcaktuar cilësive të veçanta të një nxënësi të mirë të gjuhëve të huaja. (shih., Cohen, 1990; Narton ve Toohey, 2001; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Woodrow, 2005) Një nga faktet themelore që i jep përgjigje pyetjes se si duhet të jetë një nxënës i mirë i gjuhëve të huaja është njohja dhe përdorimi i strategjive të mësimit të gjuhës. Këtë gjykim e kanë vërtetuar një sërë kërkimesh që janë rrekur të analizojnë lidhjen mes strategjive të mësimit të gjuhës dhe suksesit në mësimin e gjuhës së huaj. Nga këto kërkime ka dalë se përdorimi nga ana e nxënësve i strategjive të mësimit të gjuhës ndikon pozitivisht në mësimin e gjuhës. Strategjitë e mësimit të gjuhës (SMG) janë aktivitete, sjellje të caktuara ose metoda dhe teknika të veçanta që përdoren për të zhvilluar aftësitë e nxënësve për të mësuar gjuhë të huaja dhe për të lehtësuar mësimin e gjuhëve. (Oxford, 1990:235)

Në lidhje me strategjitë e mësimit të gjuhës, nga studiuesit janë bërë përkufizime të ngjashme me njëra-tjetrën. Wenden dhe Rubin (1987, 17) e kanë përcaktuar SMGH-në si proceset, hapat, planet që përdoren nga ana e nxënësit për të lehtësuar përvetësimin, ruajtjen e dijes, rikthimin mbrapsht dhe përdorimin e saj. O'Malley dhe Chamot (1990, 3) i përkufizojnë strategjitë e mësimit të gjuhës së huaj si "mendime dhe sjellje të veçanta që ndihmojnë dikë për të kuptuar, mësuar ose ruajtur informacionin; mjetet aktive që janë të nevojshme për zhvillimin e aftësive komunikuese, që mundësojnë vetëdrejtimin dhe pjesëmarrjen". Cohen (1998, 4) i cilëson strategjitë e mësimit të gjuhës si "procese të të mësuarit" që zgjidhen me qëllim nga ana e nxënësit. Ndërsa Weinstein-i, Husman-i dhe Dierking-u (2000, 727) i kanë përkufizuar SMGH-të si strategjitë që përfshijnë mendimet, sjelljet, bindjet ose ndjenjat që lehtësojnë përvetësimin, kuptimin e aftësive dhe dijeve të reja, ose transferimin e tyre në mjedise të tjera. Shkurt, Strategjitë e Mësimit të Gjuhës mund të përkufizohen si metoda, sjellje dhe mendimet që përdorin nxënësit me qëllim realizimin e mësimit. Këto strategji lehtësojnë përvetësimin, ruajtjen, rikthimin ose përdorimin e një gjuhe të huaj që mësohet rishtazi. (Cesur, 2008:14) Në përputhje me këto përkufizime, teksa mësimi i fjalëve të reja nga dikush duke lexuar listën e fjalëve dhe kuptimeve të tyre përkufizohet si proces i mësimit, të mësuarit e fjalëve duke i grupuar ato sipas kuptimeve ose fjalëformimit, përsëritja e detyrave brenda dhe jashtë mësimit, mund të shpjegohen si përdorimi i strategjive të mësimit të gjuhës. Por edhe ky shpjegim mbetet i pamjaftueshëm për të përcaktuar ndryshimin midis procesit të mësimit dhe mësimit strategjike. Weinstein-i dhe të tjerët (2000) deklarojnë se, në të vërtetë, dallimi janë sjelljet dhe aktivitetet e bëra me qëllim të orientuar, me dashje dhe përpjekje. Nga ana tjetër, ky përkufizim nënkupton se

mësimnxënia strategjike dhe motivimi kanë përkufizime të ngjashme. Cohen-i (1998) thekson se një veçori e SMGH-së janë edhe metodat që zgjedh nxënësi me dëshirë dhe vullnet të lirë. Riding-u dhe Rayner-i (1998) e vënë më në dukje këtë ndryshim, duke e përkufizuar SMGH-në si teknikat e veçanta dhe të përshtatshme vetëm për të që përdor nxënësi që i gjen të pamjaftueshme dhe të padobishme proceset mësimnxënëse. Nëse këto teknika tek e tek përmbushin qëllimin emërtohen si SMGH.

Sipas Oksfordit (1990, 1) të gjithë nxënësit, me vetëdije ose jo, përdorin strategjitë e mësimin kur punojnë me dijet e reja. Në mjedisin e klasës kur nxënësit zbatojnë detyrat e dhëna nga mësuesi në një farë mënyre nuk e shmangin dot përdorimin e strategjive të mësimnxënies dhe shfaqen shumë përdorime të strategjive të mësimin të gjuhës nga ana e nxënësve.

Oksfordi (1990, 3) i rendit në këtë mënyrë vecoritë e strategjive të mësimnxënies:

- 1. Sigurojnë pjesëmarrje më të madhe të nxënësve në procesin e mësimnxënies.*
- 2. Zgjerojnë detyrat e mësuesve të gjuhës.*
- 3. Ndihmojnë në zgjidhjen e problemit. Janë sjellje parandaluese, masa paraprake që nxënësit marrin përballë problemeve.*
- 4. Nuk janë vetëm njohëse dhe mbartin një sërë veçorish të tjera.*
- 5. Mund të mësohen.*
- 6. Janë fleksibël. Mund të përdoren në situata të ndryshme për qëllime të ndryshme në vend të njëra-tjetrës.*
- 7. Ndikohen nga shumë faktorë.*

Për të shpjeguar rëndësinë e SMGH-së duhet të shohim qasjet komunikuese për arsimin në gjuhë të huaj. Vecanërisht në qasjet komunikuese qëllimi i vërtetë është zhvillimi i aftësisë komunikuese të nxënësit. SMGH ndihmon realizimin e kësaj. (Cesur, 2008:15).

Kërkimet për strategjitë e mësimin të gjuhës së huaj kanë filluar në vitet 1960. Dalja në pah e teorive shkencore dhe zhvillimet në këtë fushë i shpejtuan kërkimet në lëmin e SMGH-së. Studiuesit në këtë periudhë kanë kërkuar më tepër të gjejnë se çfarë bëjnë ata që mësojnë

"mirë" kur mësojnë një gjuhë të huaj dhe janë përpjekur të identifikojnë strategjitë që përdorin ata. Me kërkimet e bëra është përpjekur të identifikohet kush është nxënës "i mirë" duke parë strategjitë dhe metodat që përdorin nxënësit e gjuhëve të huaja. Rubin-i (1975) i rendit kështu cilësitë e një nxënësi të mirë të gjuhëve:

1. *Hamendëson kuptimet me dashje dhe në mënyrë të saktë.*
2. *Është entuziast për të komunikuar me të tjerët.*
3. *Nuk është i turpshëm, përkundrazi është i dalë, i hapur.*
4. *Është i gatshëm të vërë re formimet gjuhësore.*
5. *Bën shumë ushtrime.*
6. *Vëren përdorimin e gjuhës te vetja dhe te të tjerët.*
7. *Është person i shkathët për të nxjerrë kuptimin e teksit. (O'Malley, 1990:35)*

Në përputhje me të dhënat e mësipërme mund të thuhet se strategjitë e mësimdhënies e lehtësojnë të mësuarit. Në mënyrë që nxënësit që mësojnë gjuhë të jenë të suksesshëm gjatë procesit të mësimit të gjuhës, ata duhet të zotërojnë mjaftueshmërinë e të mësuarit vetë dhe atë të të analizuarit të atyre që kanë mësuar. Në këtë kontekst edhe strategjitë e mësimit, meqë u sigurojnë nxënësve mësimin e rruges për të arritur dije, janë një temë ku duhet ndalur në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Sipas deklaratës së Oksfordit (1986:6) strategjitë e mësimit të gjuhës janë dukshëm të rëndësishme për katër arsye kryesore:

1. *Strategjia e përshtatshme e të mësuarit ndikon për një performancë të suksesshme gjuhësore. Nxënësit e suksesshëm të gjuhëve bëjnë me dije se përdorin strategjitë e mësimnxënies dhe se ato janë prej arsyeve që ndihmojnë performancat e tyre të kalojnë normalen.*
2. *Nëse nxënësit përdorin strategjitë e përshtatshme, marrin përsipër përgjegjësinë e ritmit të të mësuarit dhe suksesit në mësim. Nëse nxënësve iu mësohen këto strategji, ata i praktikojnë dhe i zbatojnë këto strategji edhe jashtë shkolle, duke u bërë përdorues të mirë të këtyre strategjive edhe në mjedise ku nuk ka një edukim zyrtar.*
3. *Strategjitë e mësimit të gjuhës mund t'iu mësohen jo vetëm atyre që mësojnë anglishten si gjuhë të dytë, por edhe atyre që e mësojnë thjesht një gjuhë të huaj.*
4. *Një mësues që përfshin në programin e tij edhe strategjitë e mësimnxënies, bëhet zotërues i një roli të rëndësishëm në procesin e mësimit të gjuhës. (Oxford, 1986:6)*

2.4.2. Klasifikimi i strategjive të mësimit të gjuhës

Strategjitë e mësimit të gjuhës zënë vend prej një kohe të gjatë mes faktorëve që kanë ndikim në procesin e mësimit të gjuhës dhe për të cilët bëhen studime. Në përfundim të studimeve të bëra në temën, cilat janë strategjitë e përdorura kur mësohet një gjuhë dhe si mund të klasifikohen ato; u bënë klasifikime të ndryshme sipas ndikimit të strategjive në mësimin e gjuhës dhe llojit të ndikimit. Por kur analizohen këto klasifikime vihet re që të gjitha kanë vecori të përbashkëta dhe nuk ka ndryshime të mëdha midis tyre.

Në këtë punim është marrë si bazë klasifikimi i bërë nga Oksfordi (1990). Oksfordi i ka bërë një klasifikim të qartë këtyre strategjive, duke u bazuar në grupimin fillestar sipas ndikimit të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë të strategjive të të mësuarit. Në përputhje me këtë klasifikim, edhe Inventari i Strategjive të Mësimit të Gjuhës i shpalos strategjitë te synuara në një formë të qartë për nga materialet që përmbajnë. Literatura pranon klasifikimet e O'Malley-t (1985), Rubin-it (1987), Oxford-it (1990), Stern (1992) dhe Dörnyei-t (2005). Më poshtë këto klasifikime janë përmendur në përgjithësi, megjithëse si klasifikim bazë është marrë klasifikimi i Oksfordit (1990), i cili është trajtuar në detaje:

Klasifikimi i Rubinit

Rubini, i cili është një ndër studiuesit e parë në fushën e punimeve për SMGH-në i ka analizuar strategjitë në tri dimensione:

1. Strategjitë e të mësuarit: Strategjitë e përkufizuara si strategji që ndihmojnë drejtpërdrejt ndërtimin e sistemit gjuhësor të nxënësit, Rubini i ndan (1987) në dy grupe, si "strategji kognitive dhe metakognitive. Këto e ndikojnë drejtpërdrejt në procesin e të mësuarit.

2. Strategjitë e komunikimit: Edhe nëse këto strategji përkufizohen nga Rubin si strategji që ndikojnë në mënyrë të tërthortë mësimin e gjuhës (1987), ato janë strategjitë që sigurojnë kthimin në praktikë të gjuhës së huaj dhe që mund të përdoren nga nxënësit në shoqëri. Ato përdoren gjatë problemeve që mund të hasin folësit përballë dëgjuesve. Këto strategji thjeshtojnë komunikimin në procesin e të mësuarit. Në sajë të tyre personi gjen mundësinë të përçojë mesazhin, merr pjesë në biseda dhe shfaq veten.

3. Strategjitë sociale: Këto strategji përkufizohen nga Rubini (1987) si strategjitë që ndikojnë mësimin e gjuhës në mënyrë të tërthortë. Ato sigurojnë mundësi që nxënësit ta përdorin gjuhën që mësojnë edhe jashtë, midis njerëzve. Strategjitë sociale edhe sikur të mos e ndikojnë procesin e të mësuarit aq sa strategjitë e të mësuarit, janë të rëndësishme në aspektin e krijimit të mundësive për përdorimin e gjuhës në mjedise të ndryshme. (Rubin, 1987: 10)

Klasifikimi i O'Malley-it dhe Chamot-it(1990)

1. Strategjitë metakognitive: Këto strategji janë strategjitë e rregullimit të procesit në lidhje me njohjen dhe rregullimin e të mësuarit. Këto janë në vetvete vlerësime rregulluese në nivel të lartë, përzgjedhëse të kujdesshme, drejtuese të vetvetes, planifikuese, mbikëqyrëse të vetvetes dhe nxitëse të të folurit. (Can, 2012:4).

2. Strategjitë kognitive (Strategjitë njohëse): Këto strategji kanë të bëjnë më shumë me drejtimin kah e drejta të detyrave të qarta të të mësuarit me materialet e të mësuarit. Këto janë: përsëritja, nxjerrja e burimit, të gruposh përkthimet, të mbash shënime, të nxjerrësh përfundime, të ribashkosh, të përdorësh figura, të thuash atë që dëgjove, të gjesh fjalët çeleësa, të përdorësh fjalët në fjali, të krijosh lidhje, të shtosh, të nxjerrësh kuptimet. (Can, 2011:5)

3. Strategjitë socio-emocionale: Këto strategji kanë lidhje me aktivitetet e ndihmës sociale dhe pajtimin e njerëzve të tjerë. Puna dyshe, puna në grup, punët e zhvilluara në formatin e projekteve, shpjegimet, të marrët leje, të bërit pyetje janë ndër strategjitë kryesore socio-emocionale. Strategjitë socio-emocionale janë strategjitë që nxënësi përdor në lidhje me shoqërizimin. (Lësard-Clouston, 1997: 5; Can, 2012:4).

Strategjitë metakognitive përfshijnë të menduarit rreth procesit mësimor, përgatitjen e planit për mësimin dhe vlerësimin se sa mirë ka mësuar nxënësi, kurse strategjitë kognitive duhet të zbatojnë një teknikë specifike për të ndikuar me materialet mësimore, për përdorimin e materialeve dhe detyrën e të mësuarit. Strategjitë socio-emocionale duhet të përdorin metodën emocionale për të ndihmuar në procesin e të mësuarit, për të hyrë në marrëdhënie me dikë tjetër dhe për të ndihmuar në detyrën e të mësuarit. (Boylu, 2014:34).

O'Maley dhe Chamot, në ndryshim nga Rubini, i kanë klasifikuar strategjitë e mësimit të gjuhës si strategji kognitive, metakognitive dhe socio-emocionale. Por, edhe nëse këto strategji bartin emërtime të ndryshme, nga ana funksionale ngjajnë me strategjitë e Rubinit. Përkufizimi i SMGH-së nga O'Malley dhe Chamot (1990,1), në ndryshim nga ai i Oksfordit,

e vënë theksin tek strategjitë kognitive dhe e kanë përkufizuar si tërësinë e sjelljeve ose mendimeve të veçanta që ndihmojnë kuptimin, mësimin ose fshehjen e dijes së re.

Klasifikimi i Stern-it (1992)

Ndërsa klasifikimi i Stern-it (1992, 21) përbëhet nga pesë dimensione që janë strategjitë e drejtimit dhe planifikimit, strategjitë njohëse, strategjitë e komunikimit-përvojës, strategjitë e marrëdhënies mes individëve, strategjitë emocionale. Këto janë:

1. Strategjitë e drejtimit dhe planifikimit:

Lidhet me dëshirën e nxënësit për të mësuar. Nxënësi e drejton vetë programin e tij të zhvillimit. Mësuesi është udhëzuesi dhe personi i burimeve. Sipas kësaj strategjie, për të mësuar gjuhën, duhet sakrifikuar; duhen vendosur objektiva të arsyeshme; duhet zgjedhur metoda e përshtatshme, duhen zgjedhur burimet e duhura dhe duhet ndjekur përparimi i tyre; duhet të ballafaqojë suksesin, synimet e arritura dhe pritshmëritë.

2. Strategjitë kognitive:

Strategjitë kognitive përdoren në procesin e të mësuarit për të zgjidhur problemet e hasura në këtë proces. Këto mbulojnë veçanërisht sintezën, transformimin dhe analizën e drejtpërdrejtë të materialit mësimor të përdorur në mësim dhe zgjidhjen e problemeve.

3. Strategjitë e komunikim-eksperimentimit:

Këto strategji kanë për qëllim pengimin e ndërprerjes së të folurit; për këtë përdoren strategji si shpjegimi nëpërmjet gjesteve dhe mimikës, shprehja me fjalët e veta të personit që shpjegon, kërkimi i përsëritjes në mënyrë që dialogu të jetë i vazhdueshëm.

4. Strategjitë e marrëdhënieve mes njerëzve:

Këto janë strategji që përdoren në mënyrë që nxënësi të ndjekë zhvillimin dhe të vlerësojë performancën e tij. Nxënësi duhet të bashkëpunojë me folës që e kanë gjuhë amtare gjuhën në fjalë, si dhe duhet të ketë për qëllim të mësojë kulturën e gjuhës.

5. Strategjitë emocionale (strategjitë afektive):

Në strategjitë emocionale shpjegohet nëpërmjet situatave. Në disa raste nxënësi që është në procesin e mësimin të një gjuhe të re mund të zhgënjehet në lidhje me zhvillimin e vet, ndonjëherë mund të ndjehet i huaj; ndonjëherë edhe mund të mos mendojë mirë për të huajt. Për të zgjidhur probleme të tilla përdoren strategjitë emocionale.

Këto strategji e shpëtojnë nxënësin nga gjendjet pesimiste dhe i japin atij mundësinë që të vijojë një proces më të suksesshëm. Veçanërisht ata që janë të suksesshëm në mësimin e një gjuhe të huaj përpiqen të kenë një këndvështrim pozitiv përse i përket gjuhës dhe folësve amtarë të saj (Stern, 1992: 21-28)

Klasifikimi i Dörnyei-t (2005)

Dörnyei (2005) është shprehur se klasifikimi ideal i SMGH-së mund të bëhet me nxjerrjen e strategjive komunikuese, bashkimin e strategjive të kujtesës dhe njohëse në një grup dhe

ndarjen e klasifikimit social/emocional. Sipas kësaj, klasifikimi i Dörnyeit (2005) jepet më poshtë:

1. Strategjitë kognitive: të bësh shumëfishimin ose transferimin e materialit mësimor (për shembull, të përsëritësh, përmbledhësh, përdorësh figura)
2. Strategjitë metakognitive: të bësh analizë të mësimit, të ndjekësh mësimin, të bësh vlerësime, planifikime dhe organizime.
3. Strategjitë sociale: të zhvillosh dhe kontrollosh selljet mes personave që synojnë shtimin e komunikimit të nxënësit në Mësimin e Gjuhës së Huaj.
4. Strategjitë emocionale (strategjitë afektive): të kontrollosh gjendjet emocionale dhe eksperimentet në mësim.

Klasifikimi i Oksfordit (1990)

Klasifikimi më gjithëpërfshirës dhe i kuptueshëm i strategjive të mësimit të gjuhës është bërë nga Oksfordi (1990). Oksfordi (1990:8) e ka parë qëllimin e strategjive të mësimit të gjuhës në përputhje me zhvillimin e aftësisë komunikuese. Ai ka treguar katër aftësitë gjuhësore (të dëgjuarit, të lexuarit, të folurit, të shkruarit) dhe ka sugjeruar strategjitë e të mësuarit për secilën nga këto aftësi. Vetëm se në klasifikimin e Oksfordit nuk është përcaktuar një strategji e veçantë për gramatikën, sepse ai mbron pikëpamjen që gramatika ka cilësi që përputhen me të katër aftësitë bazë. (Padem, 2012:27).

Oksfordi ka përcaktuar jo vetëm strategjitë, por edhe hapat ose taktikat që ndiqen për përdorimin e këtyre strategjive. Shkalla e lartë e pranueshmërisë së "Strategjive të Mëimit të Gjuhës" të përgatitura nga Oksfordi (1990) në literaturë mund të lidhet pikërisht me këtë. Meqenëse në studimin e bërë përdoret ky klasifikim, është analizuar klasifikimi i Oksfordit. Oksfordi i studion SMGH-të, në gjashtë nënndarje të dy ndarjeve bazë (të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë) (Oxford, 1990: 41-51).

Tabela 2.4.1 Klasifikimi I Oksfordit (1990) të strategjivë të mëimit të gjuhës

A. Strategjitë e drejtpërdrejtja (Direct Strategies)	B. Strategjitë e tërthorta (Indirect Strategies)
1. Strategjitë e kujtesës (Memory Strategies) <ul style="list-style-type: none"> a. Të ndërtosh lidhje logjike b. Përdorimi I simboleve-figurave dhe tingujve c. Përsëritje e mjaftueshme d. Të aplikosh lëvizje (formimi I konteksteve) e. Përdorimi I teknikave mekanike 	1. Strategjitë metakognitive (Metacognitive Strategies) <ul style="list-style-type: none"> a. Në qendër të vendosësh atë çfarë mëson b. Planifikimi dhe organizimi i të mësuarit c. Vlerësimi i të mësuarit
2. Strategjitë kognitive (Cognitive Strategies) <ul style="list-style-type: none"> a. Praktikimi b. Dërgimi dhe transmetimi I mesazheve c. Analizimi dhe kuptimi d. Krijimi I strukturës se hyrjeve dhe daljeve 	2. Strategjitë afektive (Affective Strategies) <ul style="list-style-type: none"> a. Reduktimi I ankthit b. inkurajimi i vetes c. Kontrollimi i emocioneve
3. Strategjitë e kompensimit (Compensation Strategies) <ul style="list-style-type: none"> a. Të bësh parashikime kur lexon dhe dëgjon b. Përmirësimi i mangësive në të shkruar dhe në komunikim 	3. Strategjitë sociale (Social Strategies) <ul style="list-style-type: none"> a. Bërja e pyetjeve b. Bashkëpunim c. Krijimi I empatisë

A.Strategjitë e Drejtpërdrejtja të të Mësuarit

Strategjitë e drejtpërdrejtja janë strategjitë që përdorin nxënësit në mënyrë aktive brenda klasës. Meqë mundësojnë kthimin e dijes në formë të përdorshme dhe ruatjen e gjuhës, këto strategji u sjellin mjaft dobi nxënësve.

1. Strategjitë e kujtesës: Ato mundësojnë dërgimin e informacionit në kujtesën afatgjatë dhe kthimin mbrapsht me qëllim komunikimi. Nxënësit i përdorin këto strategji sa herë që

përballen me ndonjë vështirësi në procesin e të mësuarit. Këto strategji përdoren veçanërisht në procesin e mësimit të fjalëve në nivelin fillestar. Duke shoqëruar fjalën që duhet mësuar me figurën në lidhje me të e ruan atë në kujtesë. Njëherazi çdo gjë që duhet të mësohet duke u shoqëruar jo vetëm me pamje, por edhe me tinguj ose gjeste dhe grumbullohet në kujtesë për t'u përdorur më vonë. Këto janë strategji që nxënësit i përdorin shpesh në fazën e parë të mësimit të gjuhës. Nën strategjitë e kujtesës ndodhen pesë strategji, si ndërtimi i lidhjes logjike, përdorimi i figurës dhe zërit, përsëritja e mjaftueshme, gjestet dhe vënia në praktikë e teknikave mekanike.

a. Ndërtimi i lidhjes logjike:

1. Grupimi: grupimi sipas kuptimit, llojit të fjalës, ngjashmërisë, antonimisë, pëlqyeshmërisë.
2. Shoqërimi: shoqërimi i dijeve të mëparshme me mësimet e reja. Kështu e sjell dijen e re në formë të kuptueshme.
3. Formimi i hartës së kuptimit: shoqërimi i informacioneve që kanë lidhje me njëra-tjetrën.
4. Përdorimi i fjalëve të reja në fjali, në të folur, në tregime dhe tekste. Kështu e sjell fjalën në një formë të kuptueshme brenda një mbështjelle të caktuar dhe thjeshton memorizimin e saj.

b. Përdorimi i simboleve, figurave dhe tingujve: shoqërimi i fjalës ose informacionit të ri me një imazh ose figurë në kujtesë. Kështu thjeshtëzohet mbajtja mend të saj.

Formimi i hartës kuptimore: përgatitja e hartës kuptimore me fjalë që kanë lidhje me të njëjtin koncept.

Përdorimi i fjalëve kyçe: mësimi i fjalëve së bashku me tingullin ose objektin që të kujton fjalën.

Përfaqësimi i tingujve në kujtesë: shoqërimi i fjalës me fjalë që kanë ngjashmëri fonetike. Kjo fjalë mund të jetë një fjalë në gjuhën tuaj.

c. Përsëritja e mjaftueshme:

Të bësh përsëritje të strukturuar: Me radhë të planifikuara t'i kthesh të mësuarat në formë të qëndrueshme. Këto herë në fillim duhet të jenë të shpeshta më pas më të rralla. Për shembull mbrëmjen që e mësove, ditën tjetër, tre ditë më vonë, një javë më vonë. Ose 10 minuta më vonë, 20 min. 2 orë më vonë, ditën tjetër, një javë më vonë.

d. Përdorimi i gjesteve: shoqërimi i fjalës, informacionit me lëvizje ose ndjenja. Për shembull gjallërimi i një vepre me mimikë. (të shkosh te dera, të ulesh).

e. Përdorimi i teknikave mekanika: të mbash me vete fjalët e reja duke i shkruar në letra, më pas të mësuarat i vendos në një vend veçmas; krijimi i pjesëve të ndryshme për tema të ndryshme në libër, fletore.

2. Strategjitë kognitive (Konjitive): përdoren tek formimi i modelit logjik, shqyrtimi dhe marrja e dhënia e mesazheve në gjuhën objektive. Strategjitë kognitive janë ndër strategjitë që përdoren më shpesh nga nxënësit. Gjuhës objektive që synohet të mësohet, bëhen

përpjekje që t'i jepet formë nëpërmjet përsëritjes së tingujve, shkrimit, analizës së veprës dhe nxjerrjes së përfundimeve. Këto strategji janë renditur si struktura për të bërë praktikë, komunikim, marrje dhe dhënie mesazhi, analizim dhe kuptim, hyrje dhe dalje.

a. Praktikimi: Përsëritja; dëgjimi i përsëritur; imitimi i të folurit natyral; të bërit prova; përsëritja e shqiptimit (të përsëritësh fjalët) dhe përsëritja e të shkruarit. Njohja dhe përdorimi i formimit dhe strukturës. Ndërtimi i fjalive më të gjata dhe me kuptim, duke bashkuar pjesët dhe grupet e mësuara. Të bësh praktikë natyrshëm, të hysh në dialog/bashkëbisedim në gjuhën e synuar, të lexosh libër dhe artikuj, të dëgjosh prezantime, t'i shkruash letër miqve të huaj.

b. Marrja dhe dërgimi i mesazhit: konceptimi shpejt i mendimit. Gjetja e idesë kryesore të tekstit me një lexim të shpejtë. Gjetja e pjesëve që përbëjnë interes për ju me një lexim të shpejtë të tekstit. T'u hedhësh një sy pyetjeve. Të gjesh informacionin e duhur të pyetjeve në tekst.

c. Analizimi dhe kuptimi: të kuptosh duke kaluar nga e përgjithshmja tek e veçanta. Të përdorësh rregullat në gjuhën së synuar në situata të veçanta. Të analizosh të dukshmen. Të gjesh kuptimin duke ndarë shprehjet e reja, strukturat në pjesë. Të bësh ballafaqime. Të ballafaqosh tingujt, fjalët dhe strukturat gramatike me strukturat në gjuhën mëmë. Të përkthesh. Të mundësosh që nxënësi të kuptojë strukturën e gjuhës së huaj dhe fjalët duke përdorur gjuhën amtare. Transferimi. Të përdorësh drejtpërdrejt fjalët në gjuhën amtare, konceptet ose strukturat për të kuptuar gjuhën e huaj.

d. Daljet dhe hyrjet (kuptimi dhe prodhimi në gjuhën e përkthimit) të formosh struktura: të mbash shënime. Të shkruash idenë kryesore ose idetë ndihmëse, të përmbledhësh, të nënvizosh pjesët e rëndësishme, të shënosh, të ngjyrosësh me laps me ngjyrë.

3.Strategjitë kompensuese:

Këto strategji përdoren për të plotësuar mungesën që krijohet në përdorimin e gjuhës. Këto strategji janë strategji të hamendësimit me një lexim. Nxënësi i gjuhës, kur përballet me një tekst që nuk ia përkap kuptimin, ose një fjalë që s'e kupton në gjuhën e përkthimit, duke përdorur përvojën e vet mundohet të hamendësojë strukturën në atë gjuhë. Për shembull, një nxënës që në një tekst di fjalët doktor, infermiere, spital, ilaç që përmenden shpesh, edhe nëse nuk i di të gjitha fjalët e tekstit mund ta hamendësojë temën e tekstit.

Në rastet kur nuk njihen të gjitha rregullat e gramatikës, por duhet të ndërtohet fjalia, përdoret strategjia për të kaluar kufizimet në të shkruar dhe në të folur. Për shembull edhe kur nxënësi nuk di se si zgjedhohet një folje që kalon në fjalinë që do të ndërtojë ai, përpiqet të përçojë mesazhin tek marrësi duke provuar struktura të ndryshme.

Nën strategjitë e kompensimit zënë vend strategjitë e të hamendësuarit kur dëgjon dhe lexon dhe të kapërcyerit të paaftësive kur shkruan dhe flet.

a. Të hamendësosh me zgjuarsitë teksta dëgjon, apo lexon:

1. Të përdorësh ndihmat në lidhje me gramatikën. Veçanërisht kur ka pamjaftueshmëri në njohjen e fjalëve, të hamendësosh kuptimin e fjalës duke përdorur gjuhën amtare ose nënstrukturat.

2. Të përdorësh ndihmat e tjera. Të hamendësosh kuptimin duke përdorur ndihma, përtej ndihmave gjuhësore, si shtrirjen, brendinë, gjendjen e tekstit dhe njohuritë e përgjithshme kulturore.

b. Kapërcimi i paaftësisë në të folur dhe të shkruar: të kapërcesh kufijtë kur flet dhe shkruan.

1. Të përdorësh gjuhën amtare. Të thuash dhe përdorësh fjalën në shqip në vend të fjalës apo shprehjes që nuk të kujtohet në gjuhë të huaj.

2. Të kërkosh ndihmë. Të kërkosh të të ndihmojë personi përballë kur bllokohet ose nuk kujton fjalën apo strukturën.

3. Të shpjegosh me mimikë dhe lëvizje.

4. Të flasësh për tema ku ka vështirësi shpjegimi, t'i shmangesh të shkruarit. Të flasësh në lidhje me temën që zotëron fjalët e gjuhës së përkthimit dhe njohuritë e strukturës.

5. Të zgjedhësh temën. Të gjesh temën e duhur.

6. Të tregosh duke thjeshtuar mesazhin. Të ruhesh nga përdorimi i fjalive të ngatërruara. Të preferosh veprat dhe fjalët e thjeshta.

7. Të sajosh fjalë të reja në gjuhën e përkthimit. Të përdorësh sinonimet dhe në grup.

B. Strategjitë e tërthorta të të mësuarit

Këto strategji ndihmojnë nxënësin në rregullimin e procesit të mësimit të gjuhës. Strategjitë të drejtpërdrejta dhe të tërthorta të mësimit të gjuhës nuk janë të pavaruara nga njëra-tjetra.

Strategjitë e tërthorta të të mësuarit të gjuhës, ashtu si ato të drejtpërdrejta, ndihmojnë në mësimin e gjuhës së synuar, si dhe mundësojnë menaxhimin e procesit të mësimit.

1. Strategjitë metakognitive: Ndryshe nga strategjitë kognitive e këto strategji mundësojnë planifikimin e vetë individit në mësim, organizimin e tyre, fokusimin dhe vlerësimin e tyre. Kjo kontribuon që procesi i të mësuarit të jetë më efikas. Në momentin që mëson një gjuhë të re, individi fillojnë t'i ngatërrohen fjalët e reja, rregullat, sistemet e shkrimit dhe pikërisht në këto momente strategjitë metakognitive aktivizohen dhe realizohet një proces i suksesshëm i të mësuarit. Sipas studimeve të bëra, strategjitë metakognitive përdoren më pak, krahasuar me ato njohëse. Strategjitë metakognitive janë strategjitë që vendosin në qendër atë çfarë është mësuar, planifikojnë dhe organizojnë mësimet, si dhe vlerësojnë atë çfarë është mësuar.

a. Vendosja në qendër e asaj që ke mësuar. Qëllimi është të intensifikojë vëmendjen dhe aftësinë e personit të plotë në aktivitetet që ai kryen.

Lidhja e konceptit kyç, parimit dhe materialit të mësuar së fundi me temat e mësimit të mëparshëm. Kjo strategji përbëhet nga tri faza. Këto janë të mësuarit dhe të qenët në dijeni të arsyes së aktivitetit, pasurimi i fjalorit me fjalët e nevojshme dhe ndërtimi i lidhjeve dhe marrëdhënieve. Kujdes! Gjithnjë duhet bërë më parë një përsëritje e përgjithshme e temës së mëparshme dhe duhen shmangur pikat që mund të shkaktojnë shpërqendrim. I duhet kushtuar vëmendje pikave më të rëndësishme të temës së mësuar. Në fillim duhet përqendruar në aftësinë e të dëgjuarit, në vend të asaj të folurit.

b. Organizimi dhe planifikimi i të mësuarit :

Njihet si periudha ku individi ka mundësinë të arrijë efikasitetin maksimal dhe mund të përdorë vullnetin dhe energjinë e tij në formën më produktive.

Si të mësosh një gjuhë. Leximi i burimeve dhe librave që shpjegojnë mësimin e një gjuhe.

Organizimi. Organizimi i mjedisit mësimor në nivelin më të përshtatshëm për të realizuar mësimnxënien. (ngrohja, drita, zëri etj.)

Lënda ka qëllim të identifikojë objektivat e vendosur për katër aftësitë themeore, si: bërja e ftesës, dëshira për marrjen e biletave, leximi në gazetë i lajmeve të fundit për ekonominë etj.)

Planifikimi për detyrat e gjuhës.

Përvijimi i gramatikës së nevojshme për një situatë apo ngjarje të veçantë, ose planifikimi i një strukture situatë dhe fjalori konsiston në katër faza. Këto përfshijnë përcaktimin e gjendjes, përcaktimin e nevojave, kontrollimi i burimeve të informacionit, si dhe përcaktimi i informacionit të duhur për gjendjen.

Krijimi i mundësive për të bërë praktikë (të shkosh në kinema, komunikimi me të huajt, si dhe pjesëmarrja në komunitetet sociale).

c.Vlerësimi i të mësuarit: Ndhmon në reduktimin minimal të problemeve të hasura gjatë procesit të të mësuarit.

Kontrollimi i vetes. Të qenët i vetëdijshëm për gabimet e bëra në të folur ose në shkrim dhe mospërsëritja e tyre.

Vetëvlerësim. Vlerësimi i progresit dhe i të mësuarit të individit. Krahasimi i vetes me nxënësit e tjerë.

Sipas studimeve që janë kryer, nxënësit përdorin më pak strategjitë metakognitive krahasuar me ato kognitive (Boylu, 2014:39).

2. Strategjitë afektive: Janë ato strategji që ndihmojnë në kontrollimin e ndjenjave të nxënësit përsa i përket mësimnxënies, motivimit dhe qëndrimit të tij ndaj procesit të nxënies. Këto strategji përfshijnë reduktimin e ankthit, vetëinkurajimin, si dhe kontrollin dhe dominimin e emocioneve.

a. Reduktimi i ankthit:

Kontrollimi i frymëmëmarrjes, ose përqendrimi vetëm në imazhin e dhënë.

Dëgjim muzike. Përdorimi i muzikës klasike për t'u qetësuar, ato të shikuarit e një filmi komik.

b. Vetë-inkurajimi:

Shfaq qasje pozitive ndaj mësimit të një gjuhe.

Marrja përsipër e rreziqeve. Duke pasur mundësinë për të folur, të marrësh përsipër të flasësh gabim dhe me struktura të pasakta.

Shpërblimi i vetes.

c. Kontrolli dhe dominimi i ndjesive:

Njohja e emocioneve. T'i kushtosh vëmendje sinjaleve pozitive dhe negative që vijnë nga trupi. Ne jetojmë në procesin e të mësuarit të një gjuhe duke përdorur listën e kontrollit që njohin emocionet. Mbatja si përjetime të bazave të përditshme gjatë procesit të mësimit të gjuhës. Ndarja e ndjesive me nxënësit e tjerë që janë duke mësuar atë gjuhë.

3. Strategjitë sociale: Janë strategji që ndihmojnë në sigurimin e ndërveprimit në komunikim. Duke qenë se gjuha ka lindur në mjedise sociale, ajo është zhvilluar si element dhe përdoret për komunikim midis njerëzve. Strategjitë sociale janë të rëndësishme për mësimin e një gjuhe. Këto strategji radhiten si marrje në pyetje dhe përpilim i një peticioni, duke bashkëpunuar dhe duke bërë përpjekje për të krijuar empati..

a. Bërja e pyetjeve

Përsëritja e folësit, përmbledhje, përshkrim, të japësh shembuj ose të pyesësh. Të pyesësh nëse fjala apo koncepti që përdor është i saktë apo jo. Kërkimi për rregullimin e gabimeve.

b. Bashkëpunimi

Të punosh me dikë që është folës amtar ose që e njeh gjuhën në një nivel të avancuar. Në përgjithësi përdoret për të zhvilluar aftësitë në të folur.

c. Empati

Me qëllim që të kuptosh ndryshimet kulturore, është i rëndësishëm krijimi i empatisë me njerëz të kulturave të ndryshme. Të jesh i vetëdijshëm për sistemin e mendimit dhe ndjesive të kulturave të ndryshme. (Oxford, 1990, 41-51)

Klasifikimi më i pranuar gjerësisht në letërsi për strategjitë e të mësuarit të një gjuhe është ai i Oxfordit. Strategjitë janë ndarë në ‘të drejtpërdrejta’ dhe ‘të tërthorta’. Ndryshe nga Rubini dhe O’Maley, të cilët morën strategjitë metakognitive, Oksfordi mori kategorinë e strategjive të tërthorta që kanë një ndikim në strategjitë metakognitive. Oxfordi, ndryshe nga kërkuesit e tjerë, i shoqëron strategjitë në bazë të katër aftësive gjuhësore. Për këtë arsye, klasifikimi që ka bërë Oxfordi mbështet një përafrim të njeriut në të tërën. Oksfordi nuk e sheh njeriun vetëm si makineri që proceson informacion kognitiv dhe metakognitiv, por, në të njëjtën kohë, si një frymor që përdoret për burime sociale, ndjesore dhe fizike. (Boylu, 2014:41)

Në klasifikimet në lidhje me strategjitë e të mësuarit të një gjuhe të re janë gjetur një sërë ndryshimesh. Pavarësisht ndryshimeve, këto strategji plotësojnë njëra-tjetrën. Pasi janë studiuar të gjitha klasifikimet e strategjive është vënë re që ato mund të ndahen sipas dy kategorive në varësi të ndikimit që kanë në procesin e të mësuarit. Këto janë ato me ndikim të drejtpërdrejtë dhe ato me ndikim të tërthortë.

Në përgjithësi strategjitë që ndikojnë në mënyrë direkte kërkojnë përdorimin e aftësive të një niveli të lartë. Në të gjitha klasifikimet e strategjive direkte bëhet një lidhje mes të mësuarit dhe dimensionit të komunikimit. (Boylu, 2014:42)

Kur studiohen dimensionet e brendshme të strategjive të mësimin të gjuhës shihet ndërveprimi që kanë strategjitë indirekte me ato direkte (strategjitë të drejtpërdrejta dhe tërthorta) midis njëra-tjetrës.

Për shembull, kur një nxënës përdor strategjinë shoqërore të të pyeturit drejt shokut të tij, në mënyrë që ai të kuptojë përgjigjen që merr, duke përdorur dijet e mëpërparshme dhe në

mënyrë që dialogu të vazhdojë duke ndërtuar një fjali kuptimplotë, atij i duhet në fakt të përdorë strategjitë kognitive dhe ato të kujtesës. Ky shembull është i rëndësishëm, sepse tregon lidhjen e ngushtë të strategjive me njëra-tjetrën.

Në mënyrë që nxënësi të përdorë strategjitë e zgjedhura të mësimit të gjuhës janë bërë shumë kërkime për vendosjen sistematike të tyre. Këto kërkime të zgjedhjes së nxënësit për SMGH-në mund të mblidhen në katër grupe sipas kulturës, gjinisë, disiplinës dhe karakteristikave të individit.

Zgjedhja e SMGH-së sipas kulturës: Sipas Oksfordit (1996) SMGH, duke qenë se zhvillohet në kufijtë e një kulture të caktuar, besimi, perceptimi dhe vlerat kulturore ndikojnë në përzgjedhjen e SMGH-së. Levine-i, Rëves dhe Leaver-i (1996) shprehin në studimet e tyre se ky ndryshim buron nga stili i ndryshëm i nxënësit dhe ndryshimi në edukimin formal. Studiuesit kanë vënë re se nxënësit që vijnë nga sisteme edukimi të centralizuara preferojnë një SMGH që shfaq këto karakteristika, si: mbajtja e shënimeve, të mësuarit përmendësh i rregullave dhe bërja e ushtrimeve gramatikore. Gjithashtu, në kërkimet e kryera nga Bedell dhe Oxford (1996) është vënë re se zgjedhja e SMGH-së ndikon në miratimin nga ana e kulturës dhe e komunitetit.

Ndikimi i gjinisë në SMGH: Në studimet për zgjedhjen e SMGH-së është regjistruar efekti i gjinisë në përdorimin e strategjive, veçanërisht më shumë tek vajzat se sa te djemtë (Oxford, 1996; Peacock, Ho, 2003; Oxford, Nyikos, Ehrman, 1988).

Oksfordi (1988), duke u bazuar në faktorin e gjinisë së bashku me studiues të tjerë kanë shpjeguar faktorët që ndikojnë në zgjedhjen e SMGH-së si dëshira e vajzave për t'u pranuar nga komuniteti dhe pranimi me lehtësi nga ana e tyre e normave ekzistuese.

Edhe Kaylan-i (1996) ka pohuar se vajzat përdorin më shumë strategjitë e memories, ato kognitive, të kompensimit dhe afektive.

Gjithashtu është pranuar se ndryshimi në aftësinë gjuhësore që është ndikuar nga një ndryshim në SMGH-në e zgjedhur sipas gjinisë, nuk është në të njëjtën madhësi me këtë të fundit.

Profili i SMGH-së i vajzave të suksesshme ngjan me profilin e SMGH-së të djemve të sukseshëm, por kjo situatë nuk është e vlefshme për vajzat jo të suksesshme. Përsëri, Oxfordi (1990) shpjegon që vajzat dhe djemtë që janë nxënës zotërojnë pothuajse të njëjtin profil mënyre të të menduarit (mendimi/ndjesor).

Zgjedhja e SMGH-së në bazë të disiplinës: Sipas një studimi të bërë nga Peacock dhe Ho (2003) në një universitet në lëndën e anglishtes nxënës të degëve të ndryshme gjendet se nuk ka ndryshim midis degëve në përdorimin e SMGH-së. Studiuesit përcaktuan se SMGH përdorej më shumë nga studentët e departamentit të gjuhëve të huaja, ndërkohë më pak nga studentët e departamentit të informatikës.

Ndikimi i karakteristikave personale në zgjedhjen e SMGH-së: ndryshorja e motivimit është një faktor mjaft i rëndësishëm në zgjedhjen e SMGH-së.

SMGH-të përkufizohen ndryshe si sjellje që motivojnë të mësuarit. Për këtë arsye, marrëdhënia logjike midis motivimit dhe SMGH-së janë mbështetur dhe me disa studime (Cohen, 1998; Cohen, Dörnyei, 2002) Schmidt dhe Watanabe (2001) gjithashtu në studimet e tyre vunë re lidhjen midis strategjive kognitive, metakognitive dhe motivimit. Përveç këtyre, Oksfordi, (1990:5) nxënësit që mësojnë me sukses gjuhën i përdorin SMGH-të sikur menaxhojnë një orkestër. Ata që mësojnë një gjuhë duke zgjedhur strategji të përshtatshme, të cilat u duhen për të mësuar, i përdorin strategjitë në harmoni me njëra-tjetrën. Strategjitë që përdoren në harmoni me njëra-tjetrën janë më të efektshme nga strategjitë që përdoren veç (O'Malley, Chamot, 1990). Përveç kësaj, strategji të caktuara ose grupe strategjish janë lidhje dhe aftësi të një gjuhe. Për shembull për të bërë planin e një gjuhe të huaj duhet të përdorim vetë-monitorim, kontrollim, përfundimin dhe strategjitë shtesë. Është e përshtatshme të rrezikosh në të folur, të shpjegosh temën me fjalët e tua, të shpjegosh fjalët që nuk di, të përdorësh strategjitë e vetëvlerësimit dhe vetëmonitorimit. Në të dëgjuar duhet të përdoren strategjitë e shpjegimit, e nxjerrjes së shënimeve, përqendrimit dhe vetëmonitorimit. Kurse strategjitë e leximit duhet të përmbliidhen në lexim me zë, paramendim, nxjerre shënimesh dhe përmbledhje. (O'Malley, Chamot, 1990) Përdorimi i saktë i SMGH-ve sjell suksesin dhe mjaftueshmërinë e gjuhës në përdorim. Nga ana tjetër, kërkimet e tjera në lidhje me strategjitë e mësimit të gjuhës tregojnë që ka edhe faktorë të tjerë që ndikojnë në zgjedhjen e SMGH-ve. (Shih: El-Dip, 2004; Gan, Humphreys, Hamp-Lyons, 2004; Ian, Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford etj. 2004; Wherton, 2000). Nga këta faktorë mund të radhiten: motivimi, gjinia, kultura, qëndrimi dhe vlerat, llojet e aktiviteteve

për të mësuar, mosha, niveli i mësimit të gjuhës dhe stili i të mësuarit. Mësimdhënia e Turqishtes si gjuhë e huaj dhe zhvillimi historik

2.5. Literatura

Në këtë kre i është dhënë vend punimeve të bëra në lidhje me temën e këtij studimi në Shqipëri dhe jashtë vendit, të cilat përbëjnë burim.

Në studimin tonë është përfituar prej burimesh të shumta studimore që janë bërë mbi nënfusha nga më të ndryshmet në lidhje me përmbajtjen e kësaj teme. Disa burime janë përfshirë në studimin tonë drejtpërsëdrejti, ndërsa të tjerat kanë ndihmuar tërthorazi në zhvillimin e tij.

Meqenëse tema e punimit tonë është “Mësimdhënia e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri”, ne jemi përqendruar kryesisht në botimet e studimeve të kryera mbi mësimdhënien e kësaj gjuhe në Shqipëri. Mandej janë analizuar punime të kryera në lidhje me mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në shtete të tjera dhe, si rrjedhojë, janë marrë në shqyrtim edhe një sërë studimesh të kryera mbi vështirësitë dhe strategjitë e ndjekura për kapërcimin e tyre në procesin e mësimdhënies së kësaj gjuhe.

2.5.1. Punimet e lidhura me mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri

Sot, falë internetit, televizionit apo mjeteve të tjera të komunikimit të përdorura nga institucionet arsimore në mësimdhënien e turqishtes është e mundur që gjuha turke në Shqipëri të zhvillohet me të katërta aftësitë e mësimit të një gjuhe.

Gjuha turke sot mësohet përafërsisht në 21 institucione në Shqipëri. Në qytete të ndryshme të Shqipërisë zhvillohen kurse të mësimit të gjuhës turke në arsimin e nivelit të mesëm dhe të lartë.

Duke filluar me hapjen e degës së Turkologjisë pranë Universitetit të Tiranës dhe atë të degës së Gjuhës dhe Letërsisë Turke në Universitetin "Hëna e Plotë-Bedër", punimet akademike të fushës janë zgjeruar dhe janë bërë më të rregullta. Në këtë universitet zhvillohet çdo vit "Konferenca Ndërkombëtare e Gjuhës dhe Letërsisë (UDEK)" në të cilën janë prezantuar shumë punime në lidhje me mësimdhënien e turqishtes.

Përveç kësaj, shumë prej tezave të programeve Master në Gjuhën dhe Letërsinë Turke lidhen me mësimdhënien e kësaj gjuhe. Disa nga këto punime, së bashku me punime të tjera, diskutohen më poshtë:

Çağlayan, në kumtesën e tij me temë "Mësimdhënia e gjuhës turke" të mbajtur në Kongresin VIII Ndërkombëtar të Gjuhës Turke, që u zhvillua në vitin 2013 në Tiranë me bashkëpunimin e Universitetit të Bilkentit dhe Universitetit të Tiranës, është orvatur të paraqesë një vështrim historik në ecurinë e historisë së mësimdhënies së gjuhës turke në Shqipëri, duke u ndalur më së tepërmi te institucionet. Ja se si i ka paraqitur Çağlayan institucionet dhe organizatat që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke (Çağlayan, 2013:329):

A- Mësimdhënia e gjuhës turke në arsimin e lartë

- 1- Universiteti i Tiranës
- 2- Akademia ushtarake (Akademia e Mbrojtjes "Spiro Moisiu")
- 3- Universiteti "Epoka"

4- Universiteti “Hëna e plotë-Bedër”

B- Mësimdhënia e gjuhës turke në arsimin e mesëm

1- Kolegji "Mehmet Akif" (Vajza)

2- Kolegji "Mehmet Akif" (Djem)

3- Kolegji “Turgut Özal” në Tiranë

4- Kolegji “Turgut Özal” në Durrës

5- Kolegji “Hasan Riza Pasha” në Shkodër

6-Memorial International School of Tirana (MIST)

7- Medreseja “H. Mahmud Dashi” në Tiranë

8- Medreseja “Liria” në Elbasan

9- Medreseja e Korçës

10- Medreseja “Vexhi Buharaja” në Berat

11- Medreseja e djemve “Hafiz Ali Korça” në Kavajë

12- Medreseja e vajzave “Hafiz Ali Korça në Kavajë

13- Medreseja “Haxhi Shejh Shamia” në Shkodër

C- Mësimdhënia e gjuhës turke në qendrat e kurseve

1- Qendra e kulturës turke “Junus Emre” në Tiranë

2- Qendra e kulturës turke “Junus Emre” në Shkodër

3- Qendra e kurseve “Meridian”

4- Instituti Shqiptar për Mendimin dhe Qytetërimin Islam (AIITC)

D- Konviktet studentore

E- Mësimdhënia e gjuhës turke në rrugë të tjera

Çağlayan-i, në pjesën e fundit përmbledh se, si rezultat i këtij numri të madh të aktiviteteve të trainimit, numri i atyre që flasin turqisht në Shqipëri mund të kalojë mijërat (Çağlayan, 2013:329).

Balaban-i (2014: 625-635), në një artikull të titulluar “Mësimdhënia e turqishtes në Shqipëri dhe arsyet e mësimi të gjuhës turke nga shqiptarët” analizon se mësimi i turqishtes në Shqipëri kalon në katër periudha kryesore: periudha osmane, vitet e pavarësisë, vitet e komunizmit dhe periudha postkomuniste.

Sipas Balaban-i, shqiptarët preferojnë apo zgjedhin të mësojnë turqisht për shkak të “intensifikimit të marrëdhënieve tregtare me Turqinë, për të siguruar punësim në institucione ku kërkohet turqishtja, ata zgjedhin të kryejnë universitetin në Turqi, zgjedhin Turqinë për të kryer studimet e larta për Teologji, apo për të studiuar në universitetet turke, për të njohur vlerat e ëprbahskëta, për të përkthyer nga letërsia turke, për shkak të shfaqjes së serialeve turke në radio-televizionet shqiptare, për të jetuar në Turqi dhe, së fundi, sepse u pëlqen Turqia, populli dhe kultura e saj. Punimet e Balaban-it janë zbatuar mbi 53 kurse që zhvillohen nga Qendra e Kulturës Turke në Shqipëri “Yunus Emre - Tiranë”. Sipas një ankete të bërë, kursantët e zgjedhin mësimin e turqishtes për të gjetur punë dhe për të pasur një edukim shtesë. Vetëm se sipas Balaban-it, në të ardhmen e afërt, turqishtja në shqipëri do të jetë gjuha e dytë e folur pas anglishtes. (Balaban, 2014:634).

Şahin-i (2013:57-79), në një studim rasti me temë “Shtjellimi i pikëpamjeve mbi mësimdhënien e turqishtes dhe ndikimi i mësuesve të turqishtes në mësimdhënien e saj në Shqipëri” paraqet përvojën e mësuesve të turqishtes në Shqipëri, në mësimdhënien e

turqishtes ndaj shqipëtarëve, problemet e hasura në këtë mësimdhënie dhe mënyra se si mund të zgjidhen, si dhe dhënien e disa sugjerimeve. Në studim, sipas mësuesve pjesëmarrës shprehin si problem të mësimdhënies së turqishtes: edukimin, motivimin e nxënësve, rëndësinë dhe popullarizimin e turqishtes, librat, fjalorët dhe mësuesit. Në këtë kontekst, zgjidhjet që paraqesin pjesëmarrësit në mësimdhënie për këto probleme të hasura janë, mësimi i fjalëve, mësimi i gramatikës, mësimi i aftësive bazë të mësimin të gjuhës dhe orët e mësimin. Sipas pjesëmarrësve, kur fillon mësimi i një gjuhe, si fillim mësohet shqiptimi dhe drejtëshkrimi dhe ai duhet të zhvillohet mjaftueshëm praktik. Përsa i përket mësimin të fjalëve, shikohet si më i rëndësishëm se sa gramatika dhe kësaj çështjeje i kushtohet rëndësi e veçantë.

Problemet e hasura në mësimin e gramatikës së një gjuhe lidhen kryesisht me ndryshimet në strukturat e thella të të dyja gjuhëve. Për këtë arsye në mësimin e gramatikës duhet të jepen mjaftueshëm shembuj, ndërsa gjatë shpjegimit të temave duhet t'i lihet vend mësimin të fjalëve. Teksteve dhe dëgjimit u jepet rëndësi për të përforcuar fjalët e mësuara dhe, si rezultat i gjithë këtyre, duhet t'u jepet vend ushtrimeve dhe se shtimi i orëve të mësimin është kusht. Përveç kësaj, sipas rezultateve të punimit, motivimi i nxënësve duhet mbajtur aktiv, dhe me nxënësit duhet komunikuar në gjithë të huaj në mënyrë që t'u shtohet besimi. Një nga mënyrat për ta pasur motivimin afatëgjatë është edhe vizualizimi i gjërave. Ana vizuale duhet të përfshihet në mësim, si dhe klasa ku zhvillohet mësimi duhet të ketë ambiente që e mundësojnë këtë. Në studim i jepet rëndësi shoqërimin të mësimin me materiale shtesë që e bëjnë atë tërheqës dhe më të gjallë, gramatikës së përfshirë në libra, si dhe përshtatjes e këtyrë me temat e përfshira në libër.

Në një anketë të kryer nga Şahin-i, përcaktimet e tjera ai i rendit si më poshtë: mësuesit që u japin mësim të huajve duhet të bëjnë patjetër mbledhje të përgjithshme, mësuesi gjatë shpjegimit të mësimin është i detyruar të tregojë kujdes që të mos flasë në dialekt apo në të folme të caktuara, si dhe duhet të këmbëngulë për këtë; mësuesit duhet ta shpjegojnë mësimin në dërrasë dhe duhet t'i ndihmojnë nxënësit për ta klasifikuar informacionin në mendje (Şahin , 2013:75).

İlhan-i (2013), raportin me temë “Aspektet e lehta dhe të vështira të mësimin të turqishtes nga shqiptarët” e ndan në dy pjesë. Në pjesën e parë paraqitet historia e shkurtër e shkollave dhe universiteteve ku ofrohet mësimdhënia e turqishtes nga viti 1993 deri në ditët e sotme. Në këtë pjesë, si fillim prezantohen me institucionin e parë që njihet me turqishten moderne në Shqipëri “Institucionet Arsimore Gülistan”, shkollat e lidhura me këtë institucion, numrin e nxënësve dhe një informacion të shkurtër lidhur me maturantët. Më pas bëhet një prezantim i Universitetit të Tiranës, Fakultetit të Gjuhëve të Huaja, Departamentit të Turkologjisë dhe midis universiteteve private bëhet prezantimi i universitetit të vetëm në të cilën ndodhet Dega e Gjuhës dhe e Letërsisë Turke, universiteti “Hëna e Plotë-Bedër”.

Në pjesën e dytë merren në shqyrtim anët e lehta dhe të vështira të mësimin të turqishtes nga shqiptarët. Prapashtesat (trajtat fjalëformuese) me përdorim më të dendur në gjuhën shqipe të përditshme që gjenden edhe në gjuhën turke siç janë (-xhi, -llëk, -li, -çi, -qar), janë arsyeja kryesore e mësimin lehtësisht të turqishtes. Ndërkohë që aspektet që e vështirësojnë mësimin e gjuhës turke janë çështjet gramatikore si më poshtë:

1. Karakteristikat gramatikore: përdorimi i frazave ndihmëse me zë. Sidomos mësimi i konceptit të gjedhjeve është goxha i vështirë.
2. Veçoritë morfologjike: emrat dhe kryesisht emrat e sendeve në shqip ndryshojnë sipas gjinisë, përfshi edhe gjinia e emrit ndikon edhe në atë të mbiemrit.
3. Veçoritë sintaksore: Rregullat e sintaksës së dy gjuhëve janë shfaqin ndryshime tërësore nga njëra-tjetra. Në gjuhën turke folja ndodhet në fund të fjalisë, ndërkohë që në shqip ajo vjen menjëherë pas kryefjalës. Ky ndryshim evidentohet si një nga elementët më të vështirë për një nxënës shqiptar, i cili sapo ka nisur të mësojë turqishten.

Ilhan-i, në punimin e tij, arrin në përfundimin se, si pasojë e marrëdhënieve historike qindravjeçare mes dy vendeve, gjuha turke ka qenë gjithnjë një gjuhë e preferuar dhe e përzgjedhur për shqiptarët. (Ilhan, 2013:196).

Po ashtu, Çağlayan-i (2009) ka mbajtur një kumtesë me titull “Samiti i mësuesve të gjuhës turke si gjuhë e huaj” i organizuar nga Universiteti i Tuqishtes së Ankarasë dhe nga Qendra e Kërkimit dhe Zbatimit të Gjuhëve të Huaja (TÖMER), i prezantuar në simpoziumin “Mësimi i gjuhës turke nëpër botë VIII”.

Në kumtesën e tij me titull “Shkaqet e gabimeve në shqiptim të nxënësve shqiptarë që mësojnë gjuhën turke në Shqipëri dhe rrugëzgjdhjet”, Çağlayan-i i rendit si më poshtë konkluzionet dhe rekomandimet:

Në punimin me titull “Ndikimi i prapashtesave në strukturën morfologjike të turqishtes në fjalëformimin e shqipes”, Spartak KADIU dhe Xhemile ABDIU i shqyrtojnë ato në mënyrë të imtësishme. (Kadiu, Spartak; Xhemile Abdiu, 2009)

Derjaj (2010) në punimin me temë “Marrëdhëniet gjuhësore midis turqishtes dhe shqipes” analizon po ashtu këto marrëdhënie. (Derjaj, 2010: 991-996)

Ekrem-i (2014) në mikrotezën e tij universitare për përfundimin e programit Master për Gjuhë dhe Letërsi Turke, me titull “Turqishtja në historinë e Shqipërisë” analizon gjendjen e turqishtes në Shqipëri duke i ndarë në periudhat e mëposhtme: marrëdhënien midis turqishtes dhe shqipes; turqishtja në Shqipëri përpara osmanëve, turqishtja në periudhën e osmanëve, turqishtja në vitet e pavarësisë dhe gjatë periudhës së komunizimit, si dhe turqishtja në Shqipëri gjatë demokracisë. Në këtë punim Ekrem-i sqaron në mënyrë të shkurtër pikëpamjen e popullit shqiptar për turqishten, faktorët që ndikojnë në marrëdhënien e gjuhës turke dhe shqipe, kultura turke e reflektuar tek shqipja, turkologët shqiptarë në Shqipëri dhe shkrimtarët e famshëm shqipëtarë që shkruajnë në turqishtë (Ekrem, 2014).

Ayhan (2014) në tezën e tij të masterit me titull “Avantazhet e përdorimit të librave me tregime në mësimin e gjuhës së huaj dhe përdorimi i librave me tregime në mësimin e turqishtes në shkollat turke në Shqipëri” i jepet hapsirë njohurive rreth historisë së mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj duke e përmbledhur atë shkurtimisht si gjuhë e huaj. Në punim prezantohet, mësimdhënia e turqishtes si gjuhë e huaj nga Ballkan dhe në Shqipëri, marrëdhëniet politike mes Shqipërisë dhe Turqisë, marrëdhëniet ekonomike dhe kulturore, organizatat dhe institucionet që japin turqishten në Shqipëri, njohuri rreth kolegjeve turke që japin turqishten, si dhe librat që përdorin nxënësit e kolegjeve për të mësuar turqishten. Në mënyrë të veçantë është ndalur në burimet kryesore të mësimin të gjuhës së huaj, kryesisht te librat me tregime dhe te përdorimi i tyre nga kolegjet turke si burim kryesor në mësimin e gjuhës.

Në punimin “Përdorimi i librave me tregime në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj” sipas anketave të bëra mësuesve dhe nxënësve përforcohet edhe një herë ideja se sa i rëndësishëm është përdorimi i librave me tregime në mësimdhënie. (Ayhan, 2014:58)

Yılmaz (2014) në tezën e tij të masterit me titull “Përdorimi i prodhimeve të letërsisë popullore në mësimin e eptimit të foljeve dhe emrave të huajve ” punohet mbi letërsinë popullore, duke u fokusuar te roli i saj në mësimin e gjuhës të huajve ku jepen shembuj nëpërmjet këngëve për fëmijë, historive të ndryshme, ninullave, përrallave etj. (Yılmaz, 2014).

Gülseven (2015) në tezën e tij të Masterit me titull “Analizimi i faktorëve që motivojnë nxënësit e huaj në mësimin e turqishtes - Pikëpamjet e mësuesve dhe nxënësve”, analizohen faktorët që risin produktivitetin në procesin e mësimdhënies te nxënësit të klasave të fundit të kolegjeve turke në Shqipëri, duke u përpjekur të nxjerrë në pah faktorët e fshehtë që motivojnë nxënësit në mësimin e turqishtes. (Gülseven, 2015)

2.5.2. Punimet lidhur me strategjitë e mësimin të gjuhës të përdorura në mësimin e turqishtes si gjuhë e huaj

Një nga punimet që rastisim lidhur me strategjitë e mësimin të gjuhës të përdorura në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj është ai i Bölükbaş-it (2013). Ndërkohë që punimi i kryer nga Alptekin-i (2007) në Universitetin Boğaziçi, duke marrë në shqyrtim nxënësit e vitit të fundit të anglishtes dhe situatat e mësimin të turqishtes në rrugë. Në këtë pjesë të studimit së bashku me punimin Oxford-it analizohen strategjitë e mësimin të gjuhës dhe

punime që kanë lidhje me të, duke u bazuar tek punimet e Cesur-it (2008) dhe Boylu-së (2015) dhe të tjerë të ngjashëm me to.

Green dhe Oxford (1995), në Universitetin e Porto Rikos synon të analizojë strategjitë e preferuara nga nxënësit në mësimin e gjuhës dhe analizimi i marrëdhënieve midis faktorëve gjinorë dhe aftësive gjuhësore të përfuara prej këtyre strategjive. Në kërkim marrin pjesë 374 nxënës që mësojnë në pesë degë gjuhën angleze në nivele të ndryshme, në atë fillestar, bazik dhe në nivelin e mesëm. Për të mbledhur të dhënat e kërimit lidhur me strategjitë e mësimit të gjuhës, Oxford-i përdor anketimin. Sipas rezultateve të punimit, ekziston një lidhje lineare midis strategjisë së përdorur dhe frekuencës së përdorimit të strategjisë. Kërkimi konkludon se femrat përdorin më tepër strategji se sa meshkujt dhe se strategjitë e përdorura nga nxënësit në nivelet hyrëse janë më të larmishme se sa strategjitë e përdorura në nivelet e tjera.

Kurse Wherton (2000) shqyrton nivelet e përdorimit të strategjive në mësimin e dy gjuhëve të huaja. Në studim marrin pjesë 678 nxënës universitetesh që mësojnë frëngjishten dhe japonishten në Singapor. Në studim analizohet nëse ndikojnë apo jo strategjitë e përdorura në mësimin e gjuhës te faktorë të tillë si gjinia, motivimi dhe niveli i gjuhës.

Sipas studimit të kryer, marrëdhënia midis gjinisë dhe nivelit të përdorimit të strategjisë në mësimin e gjuhës shikohet si më i fortë te meshkujt. Ndërkohë që, përta i përket motivimit, strategjitë përdoren edhe më shpesh.

Në kërkimin e tyre, Ian dhe Oxford-i (2003) shqyrtojnë strategjitë e përdorura në mësimin e gjuhës nga nxënësit e shkollës fillore në Tajvan. Në studim marrin pjesë 379 nxënës të klasës

së gjashtë të cilët mësojnë anglishten. Edhe këtu analizohet marrëdhënia midis strategjisë së mësimit të gjuhës dhe faktorëve të tjerë, si niveli mësimit të gjuhës, gjinia dhe motivimi. Ndryshe nga studimi i mëparshëm, përsa i përket faktorit të gjinisë këtu shikohet një ndryshim i madh midis gjinive dhe se femrat spikasin më shumë në strategji. Edhe përsa i përket marrëdhënies midis përdorimit të strategjisë dhe nivelit të mësimit të anglishtes, përsëri vihen re ndryshime rrënjësore.

Në një studim të kryer në Qendrën e Gjuhës në Univesitetin Istanbul lidhur me strategjitë e mësimit të gjuhës të përdorura nga nxënësit gjatë mësimit të turqishtes si gjuhe e huaj dhe ndikimi i këtyre strategjive në mësimin e fjalëve, punim ky i realizuar nga Bölükbaş-i (2013) dhe i zhvilluar më tej nga Oxford-i (1990) duke u përshtatur nga Demirel-i (2009) përdoren anketimet në strategjitë e mësimit të gjuhës. Studimi u krye me pjesëmarrjen gjithsej të 40 studentëve, ku 20 ishin eksperimentale, ndërsa 20 tjerë ishin në grupin e kontrollit. Sipas gjetjeve të arritura, nxënësit i përdorin strategjitë kryesisht në nivelin e mesëm, në mësimin e turqishes më shumë përdorin strategjinë metakognitive dhe më pak strategjitë emocionale, si dhe vihet re një ndryshim i madh midis situatave të përdorimit të strategjive dhe mësimit të fjalëve.

Sipas një studimi të kryer nga Alptekin-i (2007), një nga strategjitë e zgjedhura nga dikush që mëson dy gjuhë në të njëjtën kohë, janë, njëra me metodën natyrale dhe tjetra me anë të metodës që zgjidhet në përshtatje me gjuhën, si dhe vihen re ndryshime në frekuencën e përdorimit të strategjisë. Studimi është kryer në univesitetin Boğaziçi-së me studentët ndërkombëtarë, të cilët mësojnë anglishten, kurse për gjuhën turke janë marrë në hulumtim situata të mësimit të saj në rrugë. Në punimin e zhvilluar nga Oxford-i (1990) janë përdorur

kriteret e strategjisë së përgatitjes së mësimit të gjuhës. Në punim morën pjesë 25 studentë ndërkombëtarë. Sipas të dhënave, në mësimin e gjuhës angleze më tepër përdoret strategjia metakognitive, ndërkohë që në situatat natyrore të mësimit të turqishtes përdoren më shumë strategjitë sociale.

Cesur-i (2008), analizon arritjet akademike të mësimit të gjuhës së huaj me preferencat e llojeve të mësimit, si dhe strategjitë e përdorura në mësimin e gjuhës së huaj nga nxënësit e klasave përgatitore për në universitet, duke analizuar pikëpamjet e marrëdhënieve shpjeguese dhe interpretuese. Në studim marrin pjesë 376 nxënës të klasave përgatitore të tetë universiteteve të qytetit të Stambollit. Si mjet për mbledhjen e të dhënave për të përcaktuar stilin e të mësuarit të nxënësve janë përdorur “Pyetësorët e stileve të të mësuarit”, të cilët janë zhvilluar nga Oxford-i (1990) dhe janë përshtatur nga hulumtuesit e turqishtes në “Inventarët e Strategjive të Mësimit të Gjuhës”. Ndërkohë që sukcesi akademik në gjuhën e huaj është matur me anë të “testeve të gjuhëve të huaja”. Si përfundim, kërkimi reflekton se mënyrat e të mësuarit të përzgjedhura nga nxënësit kryesisht janë audio, të mbyllura, të rastit, të sintetizuara apo të gjitha nga pak. Janë vërejtur dallime të mëdha në strategjitë e përdorura midis gjinive dhe se vajzat kryesisht i përdorin më shumë ato dhe në dimensione të ndryshme. Strategjitë e mësimit të gjuhës dhe stilet e memorizimit të gjuhës, sipas veprave me modele analizuese, tregojnë se treguesit kuptimplotë të suksesit akademik në mësimin e gjuhës janë stilet e mësimit audio-vizual dhe strategjitë si ajo e ndryshoreve, ajo njohëse dhe kompesuese dhe si përfundim interpretohet se stili i mësimit *audio* mund të ketë ndikim negativ në mësimin e gjuhës së huaj. Një nga modelet e përshtatshme në aftësimin e gjuhës akademike

është përdorimi i strategjive njohëse dhe kjo mund të ndiqet nga strategjitë e kompensimit dhe kujtesës.

Boylu-ja (2015), në punimin me temë “Nivelet e përdorimit të strategjive të mësimit të gjuhës gjatë mësimit të gjuhës turke si gjuhë e huaj ” analizon strategjitë e ndryshme të përdorura për mësimin e gjuhës në nivelet B1, B2 dhe C1 nga universitete në Turqi që kanë themeluar TÖMER-in dhe nga Qendrat e Kulturës Turke “Yunus Emre”. Me këtë qëllim, në kërkimin e zhvilluar nga Oxford-i (1990) marrin pjesë 395 nxënës.

Sipas përfundimeve të arriutra nga punimi vihet re se, në përgjithësi, strategjitë përdoren prej më shumë se gjysmës së pjesëmarrësve. Në studim shikohet se: mesatarisht 3.75 përdorin më shumë strategjitë metakognitive dhe 3.22 përdorin më pak strategjitë emocionale dhe se strategjia më pak e përdorur është ajo e kompensimit. Sipas saj, nxënësit që mësojnë turqishten përdorin më shumë strategjinë metakognitive dhe më pak strategjitë emocionale. Një nga arsyet e përdorura më pak të kësaj strategjie është fakti i përjetimit të ankthit prej nxënësve gjatë mësimit të gjuhës. Në punim vërtetohet se nxënësit meshkuj i përdorin më shumë strategjitë se nxënëset femra. Përdorimi i strategjive sipas grupmoshave të ndryshme tregon se nxënës të grupmoshave të ndryshme shikojnë të arsyeshme të përdorin strategjinë e kujtesës. Ndërkohë që nga ana statistikore përdorimi i strategjive të ndryshme në grupmosha të ndryshme nuk shfaq ndonjë vlerë të konsiderueshme. Po ashtu nuk vërehet ndonjë ndryshim në marrëdhënien midis nxënësve që mësojnë gjuhën e huaj dhe atyre që përdorin një strategji në mësimin e saj.

Sipas studimit, nxënësit që mësojnë gjuhën në TÖMER përdorin më tepër strategji se sa nxënësit që mësojnë gjuhën turke në YETKM. TÖMER-i është për nxënësit brenda vendit ndërkohë që YETKM-ja është për nxënësit jashtë vendit. Për këtë arsye TÖMER-i është një program i ngjeshur për mësimin e gjuhës akademike (5 ditë në javë) ndërkohë që YETKM-ja është për mësimin e përgjithshëm për nevojat sociale dhe ka një program normal (2 ditë në javë). Ata që mësojnë TÖMER-in përgatiten në të njëjtën kohë nga ana akademike për të hyrë në universitet në mënyrë më të shpejtë dhe ndikuese, për këtë arsye ju nevojiten mjaftueshëm strategji në mësim.

Boylu-ja i rendit në mënyrë të tillë rekomandimet e tij në fund të punimit të kryer:

Nxënësit që mësojnë turqishten në Turqi, duke qenë se kanë më tepër mundësi ta përdorin atë e mësojnë më shpejt se sa nxënësit që mësojnë jashtë. Në këtë kontekst, mësuesit duhet të kenë parasysh se nxënësit që e mësojnë gjuhën jashtë vendit kanë më shumë nevojë të përdorin strategji dhe në procesin e mësimit të gjuhës është e nevojshme përgatitja e një plani.

Një nga parimet më të rëndësishme të mësimit të gjuhës është që në praktikën e mësimdhënies të njihet mirë nxënësi dhe të vendoset në qendër të mësimit. E parë nga ky kontekst, strategjitë e mësimit të gjuhës duhet të mundësojnë vetëdijen e nxënësit, duhet të ofrojnë vlerësimin e mësimdhënies dhe t'u jepet mundësia nxënësve që t'i zgjedhin vet teknikat dhe metodat që duan të përdorin. (Boylu, 2014:96)

Punime të kryera tregojnë në mënyrë të qartë rëndësinë e strategjive në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Sipas këtyre punimeve në përgjithësi tentojnë të identifikojnë se cilat strategji

duhet të përdoren nga nxënësit në mësimin e një gjuhe të huaj. Po ashtu, punimet tregojnë se nxënëset e gjinisë femërore përdorin më tepër strategji në mësimin e gjuhës se sa nxënësit meshkuj. Përveç kësaj, studiuesit theksojnë situatat kur është më tepër e domosdoshme përdorimi i strategjive në mësimin e gjuhës së huaj. Në këtë kontekst, studiuesit mendojnë se mësimi i gjuhës përmes strategjivë është një çështje tek e cila duhet të përqëndrohen. Duke marrë parasysh ndikimin e strategjive të mësimdhënies në mësimdhënien e gjuhës së huaj, mendohet se është e nevojshme që edhe në mësimdhënien e gjuhës turke të kryhen studime akademike të ngjashme lidhur me të.

2.5.3. Punimet lidhur me mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj

Pas viteve 1990, në rrethet akademike, ka filluar të zërë vend edhe tema e mësimdhënies së turqishtes si gjuhë e huaj. Në këtë fushë janë përgatitur me qindra teza, ese dhe dokumente. Punime të ndryshme me përmbajtje të ngjashme lidhur me këtë temë po i paraqesim edhe më poshtë:

Barın-i (1992), në tëzën e tij të pabotuar të masterit me temë “Një model eksperimental i mësimdhënies së turqishtes të huajve” në pjesën e hyrjes shpjegon vendin që zë gjuha në jetën e njeriut, rolin e gjuhës në transmetimin e kulturës dhe shkaqet e mësimin të gjuhës së huaj. Teza e Barın-it është e ndarë në dy pjesë, ku në pjesën e parë shpjegon metodat e përgjithshme të mësimin të gjuhës, kurse në pjesën e dytë të punimit përqendrohet më tepër në mësimdhënien e turqishtes ndaj të huajve dhe, me anë të shembujve, ai i mëshon nevojës së aftësimin të të huajve në të katër aftësitë bazë të gjuhës.

Në studim, analizohet mirë se në mësimin e një gjuhe të huaj është i domosdoshmëm mësimi i katër aftësive themelore gjuhësore dhe u jepet hapsirë shembujve se si mund të fitohen këto aftësi. Gjithashtu shpjegohet se, fitimi i këtyrë aftësive është i qenësishëm për për përvetësimin e gjuhës.

Sülçevsi-ja (2010), në punimin me temë “Disa vështirësi të hasura në lakimin e emrave nga të huajt që mësojnë turqishten” ka punuar me nxënësit që mësojnë turqishten dhe si gjuhë amëtare kanë shqipen në Kosovë dhe është përqendruar tek vështirësitë e hasura në lakimin e emrave dhe te gabimet që ata bëjnë më shpesh.

Për të gjithë ata nxënës që gjuhën shqipe e kanë në nivel të avancuar dhe që duan të arrijnë po këtë nivel edhe në gjuhën turke vërehet se ata hasin vështirësi tek prapashtesat që gjenden në strukturën e gjuhës dhe në lakimet që gjuha turke ka më së shumti dhe, kryesisht ndodh, pasi shpeshherë gjuhët i krahasojnë midis tyre. Këto vështirësi lidhen me rasat e drejtimit, atë vendore dhe atë të largimit, pasi këto rase nuk ekzistojnë në eptimin e emrave në gjuhën shqipe. Një rast tjetër mungesor, që është i pranishëm në gjuhën turke, por që nuk gjendet në shqip dhe e anasjella, dhe të gjendur në situatë të tillë nxënësit nuk arrijnë të analizojnë drejt gramatikën e gjuhës.

Duke i nxjerrë në pah këto vështirësi, ai merr lakimet emrave dhe, duke i vendosur në thonjëza, mundohet t’i konvertojë ato në gjuhën shqipe.

Për fëmijët dhe të rinjtë që vazhdojnë kursin e gjuhës turke, vështirësitë që hasen më shpesh janë format sintetike të gjuhës turke. Përveç vështirësive të hasura në lidhje me sa thamë më lartë, shpeshherë hasen vështirësi tek përshtatja e zanoreve dhe bashkëtingëlloreve.

Për të gjithë nxënësit që gjuhë amëtare kanë shqipen, vështirësitë që hasen si fillim lidhen me lakimin e emrave dhe më tej me rasat të cilat ndryshojnë nga gjuha në gjuhë (Sülçevsi, 2010:847-850).

Erol-i (2008) në punimin e kryer prej tij me titull “Skicimi dhe hartimi i mënyrave të mësimdhënies së turqishtes si gjuhë e huaj, si dhe renditja e tyre” synon që të skicojë, të hartojë dhe të renditë në mënyrën më të mirë të gjitha format gramatikore të gjuhës së huaj përpara se të hartohen librat që do të përdoren në mësimdhënie, dhe si përfundim, rezultatet i paraqet si një plan mësimor i mundshëm. Në kuadër të këtij qëllimi analizohen librat si, Çağdaş Yöntemlerle Yabancılar İçin Türkçe, A.Ü. TÖMER Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Türkçe Öğreniyoruz, Türkçe Öğreniyoruz Orhun ve Adım Adım Türkçe.

Në fund të punimit është prezantuar gjithashtu një program shembull që merr në konsideratë pikëpamjet e nxënësve. Ai është në këtë formë: Koha e Tashme- Koha e Shkuar – Mënyra Urdhërore – Koha e Ardhme – Mënyra Dëshirore – Koha e Shkuar e Dëgjuar – Koha e Gjerë – Mënyra e Nevojshme – Mënyra Kushore (Erol, 2008).

Në fund të punimit arrin në përfundimin se nuk ka ansjë ndryshim midis TÖMER-it të universitetit të Ankarasë dhe TÖMER-it të universitetit Gazi.

Şahin-i (2008), në tezën e tij të masterit me temë “Vështirësitë e hasura në mësimin e turqishtes nga nxënësit e huaj të fakultetit të Shkencave të Sigurimit” arrinë në këto përfundime:

Niveli i turqishtes së nxënësve rezulton të jetë mesatar.

Kryesisht kanë më të zhvilluara aftësitë e jetës së përditshme, të folurën, dëgjimin dhe leximin, ndërkohë që shkrimi i gjuhës është më i dobët.

Nxënësit kryesisht e përdorin fjalorin në kuptimin e parë të tij, nëse do të hyjnë në kuptime figurative vështirësohen.

Nxënësit gjatë mësimit të turqishtes përdorin zakonet e tyre të mëparshme dhe gjuhën e tyre amtare.

Nxënësit hasin vështirësi përshtatjeje kur ndodhen larg vendlindjes apo atdheut.

Nxënësit që në gjuhën e tyre amtare kanë aphabet të ndryshëm nga alfabeti latin me të cilin shkruhet gjuha turke, shpeshherë i ngatërrojnë shkronjat. (Şahin, 2008: 118-119).

KAPITULLI III: KONTEKSTI HISTORIK

3.1. Mësimdhënia e turqishtes si gjuhë e huaj dhe zhvillimi historik

3.1.1. Mësimdhënia e turqishtes tek të huajt

Njeriu, duke njohur popujt e tjerë, ka ndjerë nevojën të mësojë gjuhët e tyre. Përgjatë epokave shumica e njerëzve kanë mësuar gjuhë të huaja me sukses dhe lehtësisht, pa patur një mësimdhënie formale, klasë të mirë, libra mësimorë, kasete dëgjimi dhe fjalor. Fakti që njerëzit kanë mësuar gjuhë të huaja në mjedise natyrore, pa pasur një mësimdhënie serioze dhe shkencore, për shkaqe të ndryshme, si udhëtimi, tregtia, emigrimi ose martesat dhe për të komunikuar me të tjerët, është një e vërtetë e njohur. (Meskill, 2002:13).

Duke qenë se gjuha e shkruar është zbuluar shumë më vonë se dalja e njerëzimit në skenën e historisë, nuk disponohen të dhëna konkrete në lidhje me kohën kur një gjuhë është mësuar për herë të parë si gjuhë e huaj. Për këtë arsye, ngaqë në fillim u punua për mësimin dhe mësimdhënien e gjuhës së folur, mund të thuhet se në fillim mësimdhënia e gjuhës është bërë me metoda natyrore. (Boylu, 2015: 9).

Ndërsa sot mësimdhënia e gjuhës zhvillohet dhe ka fituar rëndësi vazhdimisht në modelin e mësimdhënies së gjuhës amtare dhe gjuhëve të huaja. Së bashku me shekullin e njëzetë, zhvillimet e jetuara në teknologjinë e komunikimit i kanë shtuar marrëdhëniet mes popujve në një shkallë të pabesueshme. Problemi i komunikimit midis njerëzve që ka dalë si rezultat i shpejtimit kaq shumë të këtyre marrëdhënieve, ka shkaktuar natyrshëm përhapjen me shpejtësi të disa gjuhëve. (Özbay, 2010: 12). Edhe turqishtja është një prej gjuhëve më të

folura në botë. Së bashku me nëndialektet dhe degët e veta, turqishtja, e cila flitet nga afërsisht 3% e popullsisë së botës, që prej ditës së sotme përdoret nga afërsisht 250 milionë njerëz në një sipërfaqe 12 milion m² të gjerë, zë vend ndër gjuhët më të përhapura të shekullit XXI. (Bakır, 2014:436). E shtrirë në një sipërfaqe të gjerë, sipas të dhënave të UNESCO-s turqishtja është gjuha e pestë më e folur në botë. (Göçer, 2012:73) Gjuha turke shfaqet në një hapësirë gjeografike tejte të gjerë, nga Mongolia dhe Kina drejt Europës Qëndrore, që nga Siberia deri në Indi dhe Afrikën Veriore dhe vazhdon të përdoret edhe sot në Turkmenistan, Azerbajxhan, Anadoll, Ballkan dhe në stepat Euroaziatike. (Ercilasun, 2011:13). Në këtë hapësirë turqishtja iu mësohet të huajve, si brenda, ashtu edhe jashtë vendit. Mësimi i turqishtes si gjuhë e huaj ka fituar më shumë rëndësi si rrjedhojë e rëndësisë ekonomike, strategjike dhe gjeopolitike të Turqisë dhe tërësisë sociale, historike dhe kulturore të saj.

Koç-i (1988:241), i cili pohon mësimin e turqishtes çdo vit nga mijëra njerëz për shkaqe të ndryshme, përcakton se ata që synojnë mësimin e turqishtes në përgjithësi mund të renditen kështu:

- 1) Personat me detyrë në shtetet ku punësohen punëtorë turq, persona që merren me problemet e punëtorëve turq.
- 2) Mësuesit e huaj, në shtetet e huaja, me detyrë në zona ose shkolla ku ka shumë nxënës turq.
- 3) Nxënësit që studiojnë në degët e shkencës turke (turkologji) dhe Shkencave Lindore (Orientalistikë) në universitetet e huaja.
- 4) Të huajtë që kanë lidhje të ngushta tregtare me Turqinë.
- 5) Personeli diplomatik i vendosur në Turqi.

- 6) Personeli ushtarak i ardhur nga vendet mike për t'u shkolluar në Turqi.
- 7) Nxënësit e huaj që vijnë nga shtete të ndryshme për t'u arsimuar në universitetet turke.
- 8) Të huajt që vendosen në Turqi për arsye të ndryshme.
- 9) Të huajt që martohen me qytetarë turq.
- 10) Fëmijët e punëtorëve turq, të cilët arrijnë shifrën e dhjetëramijërave.

Për arsytet e përcaktuara më lart, të huajve, farefisnisë me origjinë turke që vjen nga shtetet me popullsi biologjikisht të afërme iu mësohet turqishtja e Turqisë, së cilës i shtohet vlera me shpejtësi, veçanërisht në aspektin ekonomik dhe akademik. Në këtë mënyrë institucionet kryesore që u mësojnë turqisht të huajve janë institutet, qendrat kulturore, kurset private, qendrat e turkologjisë dhe Qendrat e Mësimimit, Kërkimit dhe Zbatimit të Turqishtes (TÖMER) pranë universiteteve. Qendrat Kulturore Turke “Yunus Emre” të hapura nga Instituti “Yunus Emre”, i themeluar në vitin 2009, dhe tashmë me 31 qendra në vende të ndryshme të botës, po punojnë për shtimin e një dimensionit të ri në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj dhe për plotësimin e një mungese të rëndësishme në këtë fushë (Boylu, 2014b: 336).

3.1.2. Zhvillimi historik i mësimdhënies së turqishtes për të huaj

Në këtë punim mësimdhënia e turqishtes për të huaj është vlerësuar duke u parë si e periodizueshme në tri periudha të ndryshme historike.

Mësimdhënia e turqishtes për të huaj përpara epokës së osmanëve

Në ditët tona na janë dhënë një sërë veprash nga e kaluara e mësimdhënies së turqishtes si gjuhë e huaj.

Vepra e parë e shkruar që njihet në fushën e mësimdhënies së turqishtes për të huajt është vepra me titull “Fjalori i Divanit Turk” (Divânü Lügât-it-Türk) shkruar nga Kaşgarlı Mahmut. Fjalori i Divanit Turk është shkruar me qëllimin për të treguar se turqishtja është një gjuhë e madhe, si dhe për t’u mësuar turqisht arabëve. Krahas rregullave të gramatikës, në libër gjenden shembuj nga jeta e përditshme, fjalë të urta dhe veprat në vargje. (Bozkurt, 2005:167). Fjalori i Divanit Turk, i shkruar me metodën e induksionit, kalon nga shembujt të rregullt dhe i shpjegon rregullat një nga një. Metoda e gramatikës-përkthimit e përdorur në këtë vepër si metodë e mësimdhënies së gjuhës së huaj synon mësimdhënien turqishtes praktike, mësimdhënien e turqishtes letrare dhe mësimdhënien e turqishtes si gjuhë tregtie. (Bayraktar, 2003:62). Në shpjegimet e përgatitura të fjalorit turqisht-arabisht është përdorur gjuha arabe. Edhe kuptimet e fjalëve në turqisht dhe shembujve në lidhje me to janë dhënë në arabisht. Duke qenë se synohej mësimdhënia e turqishtes për arabët është bërë përshtatja me fjalorët arabë të asaj kohe dhe fjalët në turqisht janë renditur sipas veçorive dhe parametrave të fjalëve në arabisht. (Kayadibi, 2008:6). Kaşgarlı, duke përcaktuar funksionin e gjuhës si bartëse e kulturës, i ka dhënë një rëndësi të madh përsëritjeve. (Barin, 1994: 55). Sipas Kaşgarlı-së njerëzit që mësojnë turqisht nëpërmjet kësaj gjuhe arrijnë tek hollësitë e kulturës turke dhe integrohen në komunitetin turk. (Akyüz, 2001: 68).

Kodiku Komanikus (Codex Comanicus) është një nga veprat më të vjetra të shkruara për t’u mësuar turqishten perëndimorëve. Kjo vepër e përgatitur nga misionerët gjermanë dhe italianë, në mënyrë që misionerët të mësonin turqishten e vjetër (këpçak - degë e turqishtes perëndimore që flitej në Evropën Lindore, në rajonin e Detit të Zi dhe në Ballkan) me qëllim shpjegimin e Krishterimit banorëve (të quajtur kuman) të këtyre zonave, përbëhet nga dy

pjesë. (Arslan, 2012:179). Pjesa e parë është Kodiku Italian i përbërë nga latinisht-persisht-turqishte e perëndimit. Në këtë pjesë të veprës jepen të dhëna në lidhje me llojet e ndryshme të fjalëve dhe gramatikën e gjuhës turke të perëndimit. Ndërkohë pjesa e dytë është Kodiku Gjerman, i përbërë nga latinisht-turqisht e perëndimit-gjermanisht, i cili përfshin në shumicë pjesë që i takojnë krishtërimin. Në këtë pjesë tërheqin vëmendje ndërtimi i gramatikës së turqishtes së perëndimit, gjëgjëza në këtë dialekt dhe ilahi (pjesë muzikore, këngë me temë fetare) për Krishterimin. Vepra dëshmon se perëndimorët mësonin turqisht (turqishten e vjetër këpçak). (Çağatay, 1994:761)

Përveç këtij libri, disa nga librat e kësaj periudhe të shkruar për t'u mësuar turqisht arabëve janë: Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk (Libri për të Kuptuar Gjuhën e Turqve), Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye (Fjalori i Turqishtes së Re dhe Ariane), El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye (Të Gjithë Rregullat për Mësimin e Gjuhës Turke). (Biçer, 2012:118:)

Një nga veprat e tjera të rëndësishme në aspektin e mësimdhënies së turqishtes për të huajt është edhe vepra me titull Muhakemetü' l-Lügateyn e shkruar nga Ali Şir Nevaî në epokën e Çağatajit (periudha e dytë e turqishtes verilindore). Vepra është përgatitur në formën e krahasimeve mes veçorive të gramatikës së gjuhës turke dhe persishtes. Nevaî-u në veprën e tij është përpjekur të vërtetojë se turqishtja qëndron më lart se persishtja. Te Muhakemetü'l-Lügateyn-i fjalët në turqisht dhe persisht janë krahasuar për nga fonetika/fonologjia dhe fjalëformimi. Në librin që jepen gjëgjëzat e fjalëve turke në persisht, pasuria në të folur dhe shpjegimi është dhënë duke u ilustruar me shembuj. Në vepër është përdorur metoda e gramatikës-përkthimit dhe metoda e induksionit për mësimdhënien e gjuhës së huaj. Në këtë

punim ku ballafaqohen konceptet e turqishtes dhe persishtes është synuar mësimi i turqishtes akademike. (Aksan, 1978: 42-49).

Në periudhën e Selçukëve personat me origjinë arabe ose perse shkruajnë një sërë librash gramatike dhe fjalorë për të siguruar fitimet e përditshme. Me këto vepra është përpjekur të plotësohen nevojat e atyre që donin të mësonin turqisht. (Biçer, 2012:119) Ngjarja më e rëndësishme e kësaj periudhe për turqishten është kthimi i turqishtes në gjuhë shtetërore me botimin e zotit Mehmet Karamanoğlu në 15 maj 1277 të urdhrit: “Që nga sot, në *divan*, në manastire, në këshill, në këshillin e lartë, në sheshe të mos flitet gjuhë tjetër veç turqishtes!”

Pashai i quajtur Âşık është një gjuhëtar, i cili, me rëndësinë që i pati dhënë gjuhës turke përballë gjuhëve dhe kulturës mbizotëruese arabe dhe perse në Anadollin e epokës së Selçukëve dhe Principatave, i ka shkruar veprat e tij në gjuhën turke. Pashai Ashëk, duke theksuar se veprën me titull “Garib-nâme” e shkroi që folësit e turqishtes të zotërojnë hollësitë e gjuhës, ka dashur, që duke lexuar vepra në gjuhën e tyre, turqit të arrijnë urtësitë. (Yavuz, 2000: 13).

Sipas Biçer-it (2012) Âşık Pasha është ndër gjuhëtarët tanë të parë që ka menduar rreth të gjitha gjuhëve. Sipas tij:

Cilado qoftë gjuha, ajo është e para që tregon lidhjen e saj me tingullin, rrugën e ajrit dhe zërit duke filluar që nga mushkëritë, nxjerrjen e zërit dhe duke i dhënë formë, arrijnë tek kuptimi. Sërish, lidhjen mes tingujve dhe shkronjave, bashkimin e tyre me njëra-tjetrën për të formuar fjalët dhe arrijnë e kuptimit e bën të ditur Ashëk Pasha. Ai me këto mënyra pranohet si një mendimtar modern i gjuhës. (Biçer, 2012:121).

Mësimdhënia e turqishtes gjatë epokës osmane

Sipas Biçer-it (2012) punimet për mësimin e turqishtes të huajve në epokën e osmanëve filluan me mësimin e turqishtes fëmijëve të krishterë të marrë pranë jeniçerëve përmes përzgjedhjes.

Së bashku me marrëdhëniet politike dhe diplomatike të vendosura me Evropën, fituan një vrull të madh edhe aktivitetet e mësimin të turqishtes të huajve. Është punuar që turqishtja të mësohej edhe nga shtetasit e huaj, edhe nga pakicat që jetonin brenda shtetit osman. Duke qenë se turqishtja ishte gjuha zyrtare e shtetit osman, mendohet që pakicat që punonin në administratë e njihnin mirë turqishten. (Biçer, 2012:124).

Perandoria Osmane e përhapur në tri kontinente në shtetet evropiane, me marrëdhëniet tregtare dhe diplomatike të vendosura përmes përfaqësive diplomatike, e kishte të detyrueshme mësimin e turqishtes si gjuhë e huaj për nëpunësit dhe përkthyesit që punonin në ambasada. Edhe shtetet evropiane që donin të zhvillonin marrëdhëniet tregtare me shtetin osman i patën dhënë një rëndësi të veçantë mësimin të gjuhës turke si gjuhë e huaj. (Ağildere, 2010: 694).

Në 1612 në Gjermani, Hieronimus Megiser-i nga Shtutgarti, shkruesi i gramatikës së parë të turqishtes në Evropë, mësoi gjuhën zyrtare të shtetit më të fuqishëm të kohës, Turqisë (Perandorisë Osmane); librin e gramatikës që shkroi pasi e mësoi gjuhën e shpërndau në bibliotekat e universiteteve, ndërsa vetë, si profesori i parë i turkologjisë në Evropë, ua mësoi këtë gjuhë nxënësve të tij në Universitetin e Leipzig-ut. (Dilaçar, 1989: 210).

Venedikasit e mësuuan turqishten si rrjedhojë e marrëdhënieve tregtare dhe politike. Me qëllim përgatitjen e përkthyesve që dinin turqisht, në vitin 1551, në ambasadën e Venedikut në Stamboll u themelua “Shkolla e djemve gjuhëtarë” (Giovani della lingua). Shembullin e

Republikës së Venedikut të shkollës së djemve gjuhëtarë e ndoqën Franca në vitin 1669, Austria në 1754, Polonia në 1766 dhe në fund Anglia në 1814. (Ağildere, 2010: 695).

Sipas thënies së Ağildere-së (2010) në Francë ishte themeluar Shkolla e Djemve të Gjuhës Frënge. Fëmijët që merreshin në moshë të vogël në këtë shkollë, pasi mësonin turqisht në një nivel të caktuar, dërgoheshin në shkollën e gjuhës për djem në Stamboll. Këta nxënës që mësonin të zotëronin turqishten në Stamboll, në të ardhmen do të punonin si konsuj ose ambasadorë të Perandorisë Osmane në Francë. Ajo që përbën rëndësi këtu është mësimi i turqishtes këtyre nxënësve që nuk dinin as arabisht e as persisht. (Karal, 2001: 42).

Duke filluar t'i jepet rëndësi përgatitjes së përkthyesve që dinin turqisht, në Rusi u themelua Akademia e Shkencave “Pjetri I” (1724-1725) dhe nën këtë çati iu dha rëndësi e veçantë studimeve të Orientit dhe turkologjisë. Në universitetet e Moskës, Kazanit dhe Harkovit, në Kurset e Gjuhëve Lindore, janë bërë punime me rëndësi edhe në lidhje me turkologjinë. (Biçer, 2012:126).

Në vitin 1753 u themelua “Akademia Diplomatike e Vienës” nga Maria Tereza, perandoresha e Perandorisë Austro-Hungareze, për të dërguar pranë Perandorisë Osmane diplomatë dhe përkthyes që njihnin gjuhën. (Biçer, 2012:126). Në vitin 1792 ambasadori osman në Vienë Ebubekir Ratip Efendiu, i cili ishte i ftuar nderi në këtë akademi, bën me dije se ai vetë kujdeset për ecurinë e turqishtes në akademi, se të rinjtë këtu, brenda një kohe të shkurtër, kanë mësuar arabisht, persisht dhe turqisht dhe se ai vetë kujdeset për këta nxënës. (Şahin, 2008:61).

Kërkesat e evropianëve për të mësuar turqisht, shtimi i marrëdhënieve politike dhe tregtare me shtetin Osman kanë bërë që të hapen degë të turkologjisë në një sërë universitetesh në Evropë. Ndërsa disa zbulime të rëndësishme të realizuara në fund të shekullit XIX dhe fillim të shekullit XX siguruan kthimin e turkologjisë në një degë të pavarur të shkencës. (Adıgüzel, 2001: 30).

Në epokën e shtetit Osman, periudhë kur evropianët synonin mësimin e turqishtes, janë shkruar vepra të llojeve të ndryshme me qëllim mësimin e turqishtes të huajve. Qoftë me qëllime shkencore, qoftë me qëllime politike janë bërë disa punime vendase dhe të huaja në lidhje me mësimdhënien e turqishtes për të huajt. Titujt e disa punimeve të Biçer-it, Doğan-it (2011) dhe Hengirmen-it (1993) në lidhje me këtë temë janë pasqyruar në këtë mënyrë (Biçer, 2012:127):

Barker, W. B. (1854). A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary, London.

Bianchi, T. X. (1839). Le Guide de la Conversation en Français et en Turc, Paris.

Gürcü, S. (1892). (Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî.

Güzeloğlu, E. (1852). Dialogues Français-Turcs, Précédés d'une Vocabulaire, Constantinople.

Hindoğlu, A. (1829). Theoretisch- Practische Türkische Sprachlere, Viyana.

Manissadjiman J. J. (1893). Lehrbuch der Modernen Osmanisches Sprache, Stuttgart.

Mihri, M. (1884). Kitabü 't-Tuhfetü 'l-Abbasiyetü 'l Medreset el Aliyetü 't - Tefikiye, Mısır.

Ruhi, M. (1893). Conversazione in Lingua Turca Elkaliona, İstanbul

Sinan, J. P. (1854). Abrégé de Grammaire Turque, İstanbul.

Wahrmund, A. (1869). Practisches Handbuchder Osmanische – Türkischen Sprache, Gissen

Duke filluar nga shekulli XVIII, veçanërisht nga mesi i shekullit XIX, shkak i vërtetë i studimeve të bëra rreth gjuhës turke në Perëndim janë kushtet socio-kulturore, ekonomike, politike dhe ushtarake. (Özdemir, 2005:32)

Mësimdhënia e turqishtes për të huajt në epokën e Republikës (Mësimdhënia e turqishtes bashkëkohore)

Me themelimin e Shoqërisë së Testimit të Gjuhës Turke (Institucioni i Gjuhës Turke - TDK) në periudhën e Republikës në 12 Korrik 1932, që synonte pjesëmarrjen në studimet për zhvillimin dhe analizimin e turqishtes, iu dha edhe më tepër rëndësi gjuhës turke dhe u qëndrua në një mënyrë më serioze tek mësimdhënia e turqishtes. (Kahrman, 2013:82)

Në kohën e Republikës mësimdhënia e turqishtes për të huajt ka marrë përparësi në universitete të ndryshme. Pas vitit 1950 mësimdhënia e turqishtes si gjuhë e huaj filloi të merret shumë seriozisht në studime në strukturat universitare. Universiteti i Bosforit dhe ai i Ankarasë ishin pionerët e këtyre aktiviteteve. Këto institucione që i prinë mësimdhënies së turqishtes, siguruan shkrimin e burimeve të para në lidhje me mësimdhënien e turqishtes për të huajt. Hikmet Sebüktekin-i nga Universitetit i Bosforit dhe Kenan Akyüz-i nga Universiteti i Ankarasë janë studiuesit që e nisën këtë punë. (Erdem, 2009: 890).

Barın-i, i cili përcakton se mësimdhënia e turqishtes për të huajt ka fituar rëndësi në vitet 1960 (2004), i rendit kështu veprat e shkruara që nga ajo periudhë:

Kenan Akyüz 'ün "Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma" (Ankara Üniversitesi, 1965),

Hüseyin Aytaç ve M. Ağâh Önen'in "Yabancılar İçin Açıklamalı-Uygulamalı Türkçe" (Ankara, 1969),

Hikmet Sebüktekin'in "Turkish for Foreigners, a Linguistic Approach, Yabancılar İçin Dilbilimi Metoduyla Türkçe" (İstanbul, 1972)

Sermet Sami Uysal'in "Yabancılar İçin Türkçe Dersleri" (İstanbul, 1979), Kaya Çan'ın "Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri" (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1981),

Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç'un "Türkçe Öğreniyoruz" (Ankara, 1982), Tahir Nejat Gencan'ın "Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum" (İstanbul, 1985) adlı kitaplarını sıralamaktadır (Barın, 2004: 23).

Punimet sistematike në lidhje me mësimdhënien e turqishtes për të huajt filluan me themelimin e Qendrës për Mësimdhënien e Turqishtes (QMT). Së bashku me themelimin e QMT-së, për herë të parë në strukturën e Universitetit të Ankarasë në 1984, mësimdhënia e turqishtes për të huajt fitoi një identitet institucional. Më vonë filluan aktivitetin me radhë, në vitin 1994 Qendrat për Mësimdhënien e Turqishtes të lidhura me Universitetin Gazi, Universitetin Izet Bajsali në Bollu dhe Universitetin e Egjeut. Shumë universitete në varësi të Institutit për Arsimin e Lartë kanë hapur Qendra për Mësimdhënien e Turqishtes. (Kahrıman, 2013:82)

Mësimdhënia e turqishtes në Turqi, qendrat e mësimdhënies së turqishtes për të huajt pranë institucioneve të ndryshme apo universiteteve ndiqen në nivel të lartë nga fakultetet e edukimit në turqisht dhe departamentet e Gjuhës dhe Letërsisë Turke.

QMT-ja pranë Universitetit të Ankarasë, në janar të vitit 2002, vendosi në zbatim setin mësimor me titull “Turqishtja për të Huajt”. Përveç kësaj, në vitin 2003 është botuar nga shtëpia botuese “TIKA” vepra me titull “Të mësojmë turqisht-ORHUN” e autorëve M. Özbay dhe F. Temizyürek. (Barın, 2004, s. 24).

Açık (2008) në punimin e tij i rendit kështu disa nga librat bazë të përgatitur për t'u përdorur në Turqi për mësimdhënien e turqishtes për të huajt:

Adım Adım Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Gökkuşağı Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Türkofofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Türkofofoni Yayınları); Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (H. Zülfi kar, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları); Türkçe Öğreniyoruz 1, 2, 3, 4, 5, 6 (M. Hengirmen, N. Koç, Engin Yayınları); Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1, 2, 3 (N. Koç, İnkılâp Kitabevi), Türkçe'ye Doğru 1, 2, 3 (G. Vural, Selt Publishing), Yabancılar İçin Türkçe 1, 2, 3, 4 (i. Yılmaz, Aslantaş, Sürat Yayınları); Yabancılar İçin Dil Bilgisi (N. Koç, İnkılâp Kitabevi); Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (M. Hengirmen, Engin Yayınları); Turkish For Foreigners: Yabancılar İçin Türkçe Cilt: 1, 2; (H. Sebüktekin, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçenin Yapısı- I Sesbilimi (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Türkçenin Yapısı Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe/Turkish (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi,

Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe Dinleyelim (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Güle Güle (Lehrerhandbuch by Margarete I. Ersen-Rasch, H. Seyhan); Yabancılara Türkçe Dersleri (S. Sami Uysal, Beta Basım Yayım Dağıtım); Easy Turkish Course (Fono Yayınları); Elementary Turkish (K. Öztöpcü); Practical Course in Turkish (M. Yıldırım İp); Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (C. Kaya, ODTÜ Yayınları); Türkçe Öğrenelim (Filiz Kitabevi); Lâle Türkçe Ders Kitabı (Dilset Yayınları); Elementar y Turkish A Complete Course for Beginners (Santa Monica, California İstanbul Yay); Turkish Grammar for Foreign Students (Engin Publication); Sevgi Dili Türkçe Ders Kitabı 1,2 (Dilset Yayınları) Yabancılar için Türkçe A1 Seti (Papatyay Yayınları); İlerleyen Türkçem (Dilmer Yayınları); Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (İstanbul Üniversitesi Yayınları); Bizim Türkçe 1 (Dilset Yayınları); Türkçe Okuyorum (Dilmer Yayınları) (Açık, 2008: 5-6).

Ekzistojnë tetëdhjetë e shtatë shtete ku mësohet turqishtja në shkollat nëntëvjeçare në varësi të dendësisë së popullsisë turke dhe dëshirës së këtyre shteteve. Shtetet në të cilat mësohet turqishtja, të paktën në një institucion të arsimit nëntëvjeçar, janë këto:

SHBA, Afganistan, Gjermani, Angola, Argjentinë, Shqipëri, Australi, Austri, Azerbajxhan, Bangladesh, Belgjikë, Benin, Bosnje-Hercegovinë, Brazil, Bullgari, Burkina-Faso, Burma, Çad, Republika Çeke, Danimarka, Guinea Ekuatoriale, Indonezi, Etiopi, Marok, Bregu i Fildishtë, Filipinet, Franca, Gabon, Gana, Guinea, Republika e Afrikës së Jugut, Kore e Jugut, Gjeorgji, Indi, Holanda, Irak, Angli, Japoni, Kamboxhia, Kamerun, Kanada, Kazakistan, Kenia, Kërgëzistan, Republika Demokratike e Kongos, Kosova, Laos, Letonia, Liberia, Lituania, Hungaria, Madagaskar, Maqedonia, Malavi, Ishujt Maldive, Malajzia, Mali, Meksika, Mongolia, Moldavia, Moritania, Mozambik, Nepal, Nigeri, Nigeria, Republika e Afrikës Qëndrore, Pakistan, Guinea e Re Papua, Polonia, Rumania, Rusia, Senegal, Serbia, Sri Lanka, Sudan, Arabia Saudite, Taxhikistan, Tanzania, Tajlanda, Tajvan, Togo, Turkmenistan, Uganda, Ukraina, Jordania, Vietnam, Jemen. (Akalin, 2015).

Në disa shtete, krahas mësimi të turqishtes në institucionet e arsimit nëntëvjeçar, turqishtja mësohet edhe në kurse private me nxënësit. Janë përcaktuar dyzet e gjashtë shtete ku mësohet turqishtja në kurse:

Këto shtete janë: SHBA, Gjermania, Belgjika, Bjellorusia, Bosnje-Hercegovina, Bullgaria, Algjeria, Kina, Danimarka, Estonia, Finlanda, Franca, Gjeorgjia, Holanda, Iraku, Anglia, Irlanda, Spanja, Suedia, Zvicra, Islanda, Japonia, Kërgëzistani, Kolumbia, Letonia, Lituania, Lebanoni, Luksemburgu, Maqedonia, Malta, Egjipti, Mongolia, Norvegjia, Peruja, Polonia, Portugalia, Rusia, Singapori, Sllovakia, Sllovenia, Kili, Turkmenistani, Vietnami, Greqia. (Akalin, 2015).

Në nëntë shtete gjenden universitete ku zhvillohet mësimdhënia e turqishtes. Këto shtete janë: Shqipëria, Azerbajxhani, Bosnje-Hercegovina, Gjeorgjia, Iraku, Kazakistani, Kërgëzistani, Rumania, Turkmenistani. (Akalin, 2015)

Në këto shtete jepen mësimet të gjuhës turke të niveleve fillestar, mesatar dhe i avancuar në qendra të hapura nga ndërmarrje private. Ndërsa në qendrat e hapura nga shteti, krahas këtyre mësimëve mësohen sipas rastit edhe lëndë si Turqishtja e Osmanëve, Kultura Turke, Misticizmi Turk, Kërkime rreth Teksteve Osmane. Ndonjëherë si shtesë ndaj këtyre zhvillohen edhe biseda rreth kulturës dhe letërsisë. (Dolunay, 2007)

Instituti “Junus Emre”, i cili filloi aktivitetin e tij në vitin 2009 dhe tashmë ka 41 qendra në vende të ndryshme të botës, krahas mësimin të turqishtes si gjuhë e huaj, nëpërmjet marrëveshjeve të bëra me institucione arsimore në shtete të ndryshme mbështet veçanërisht departamentet e turkologjisë dhe mësimdhënien e turqishtes. Qendrat Kulturore Turke të hapura nga Instituti “Junus Emre” deri në gusht të vitit 2015 shërbejnë jashtë vendit në 33 shtete të ndryshme dhe 41 qendra. Shpërndarja e qendrave sipas shteteve paraqitet në Tabelën 2.6.1 (Yunus Emre Enstitüsü, Gusht 2015).

Tabela 3.1.1 Qendrat kulturore - Instituti “Junus Emre”

Nr	Shteti	Qyteti
1	Afganistan	Kabul
2	Afrika e Jugut	Johanesburg
3	Algjeria	Algjeri
4	Anglia	Londra
5	Austria	Viena
6	Azerbajxhan	Baku
7	Belgjika	Bruksel
8	Bosnje Hercegovina	Mostar
9	Bosnje Hercegovina	Fojnica
10	Bosnje Hercegovina	Sarajeva
11	Egjipti	Aleksandria
12	Egjipti	Kairo
13	Federata Ruse	Kazan
14	Franca	Paris
15	Gjeorgjia	Tiflis

16	Gjermani	Berlin
17	Gjermani	Köln
18	Hollanda	Amsterdam
19	Hungaria	Budapesti
20	Iran	Tahran
21	Italia	Roma
22	Japonia	Tokio
23	Jordania	Amman
24	Kazakistan	Astana
25	Kazakistan	Almati
26	Kosova	Prizren
27	Kosova	Peja
28	Kroacia	Zagreb
29	Lebanon	Bejrut
30	Mali i Zi	Podgorica
31	Maqedonia	Shkupi
32	Maroku	Rabat
33	Moldavia	Komrat
34	Polonia	Varshava
35	Republika Turke e Qipros Veriore	Lefkosha
36	Romania	Konstanca
37	Romania	Bukuresht
38	Serbia	Beograd
39	Shqipëri	Tirana
40	Shqipëri	Shkodra
41	Sudan	Hortum

Fondacioni “Junus Emre” u themelua në datë 05.05.2007 në bazë të ligjit 5653 me qëllim njohjen e Turqisë, gjuhës, historisë, artit dhe kulturës turke; prezantimi para botës i të dhënave dhe dokumenteve në lidhje me këto; shërbimi jashtë shtetit ndaj atyre që duan arsimohen në fushat e gjuhës, kulturës dhe artit turk; zhvillimi i miqësisë, duke shtuar tregtinë kulturore me shtetet e tjera. Instituti “Junus Emre”, duke qenë i themeluar në varësi të Fondacionit “Junus Emre”, për të realizuar qëllimet e këtij ligji, ndihmon aktivitetet kulturore dhe artistike me qëllim prezantimin e Turqisë krahas punimeve të mësimin të turqishtes për të huajt në qendrat jashtë shtetit, veçanërisht mbështet punimet shkencore. (Enstitüsü, 2015)

Edhe projekti i turkologjisë i menaxhuar nga TİKA më 20 tetor 2011 iu transferua Institutit “Junus Emre”. Në rrethin e projektit të turkologjisë, ku përfshihen gjithsej 23 shtete, si:

Afganistani, Shqipëria, Bjellorusia, Bosnjë-Hercegovina, Estonia, Palestina, Gjeorgjia, India, Kazakistani, Kirgistani, Kosova, Letonia, Lituania, Maqedonia, Mongolia, Uzbekistani, Slovakia, Siria, Republika Autonome e Çeçenisë në Federatën Ruse, Republika Autonome e Krimesë në Ukrainë dhe Jemeni, emërohen akademikë nga Turqia në gjithsej 29 departamente të Gjuhës dhe Letërsisë Turke, departamente të turkologjisë dhe kurse turqishteje që ndodhen në strukturat universitare, mbështeten akademikët vendas dhe sigurohen mbështetje materiale dhe me pajisje për departamentet e reja. Në këtë kontekst, në gusht të 2014-ës, u dërguan gjithsej 46 specialistë edukimi në 23 shtete. (Yunus Emre Enstitüsü, 2014).

Me qëllimin për të patur një provim standard të vlefshmërisë ndërkombëtare të turqishtes dhe për të mbështetur politikën që lehtësojnë pranimin e nxënësve të huaj, Instituti “Junus Emre” për të matur aftësitë gjuhësore të atyre që mësojnë turqishten si gjuhë të huaj, nëpërmjet Qendrës së Provimeve zhvillon një provim përjashtimi të llojit. Provimi i Aftësisë në Turqisht në nivelin C1 (përcakton mjaftueshmërinë njohëse sipas Tekstit Rrethor të Përbashkët të Mësimdhënies së Gjuhëve Evropiane). Me këtë provim instituti synon edhe vendosjen e standardeve në institucione të ndryshme arsimore ku mësohet turqishtja jashtë vendit. Zbatimi i parë i provimit në përmasa ndërkombëtare u realizua në datat 24-25 maj 2013 në 10 shtete të ndryshme, si Kosova, Shqipëria, Egjipti, Irani, Azerbajxhani, Japonia, Gjeorgjia, Bosnjë-Hercegovina, Belgjika dhe Kazakistani. Në përfundim të provimit kandidatëve që sigurojnë më shumë se 60% në çdo aftësi gjuhësore iu jepet një “Certifikatë e Njohjes së Turqishtes” e vlefshme për 2 vjet dhe që mund të përdoret për aplikime në universitet dhe punë. (Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi, 2014).

Krahas institucioneve shtetërore zhvillohen aktivitete për mësimin e turqishtes të huajve edhe nga institucione private. Nismëtarët prej tyre janë: Medikasev (Moda), Dilmer (Taksim), Asrın (Şişhane), Bil (Beşiktaş), Fransız Kültür (Taksim), Alman Kültür (Beyoğlu), Türk-Amerikan Derneği (Osmanbey), Persona (Levent), Karizma I.Haus (Levent), English Time (Beyoğlu, Bakırköy), Global (Beşiktaş), EL (Galatasaray).

Pas shpërbërjes së BRSS-së në vitin 1989 në shkollat turke të hapura jashtë shtetit nga institucionet e shoqërisë civile, zhvillohet mësimi i turqishtes si gjuhë e huaj. Nga ana e institucioneve turke të shoqërisë civile janë hapur më tepër se 100 shkolla turke në 120 shtete të botës. (Ortaylı vd., 2005:312) Në këto shkolla, qendra gjuhësore dhe universitete të themeluara jashtë shtetit nga institucione të shoqërisë civile turke, mësohet turqishtja si gjuhë e huaj. (Arslan, 2012:183)

Me pjesëmarrjen e nxënësve që mësojnë turqisht në shkollat turke, që prej vitit 2003 nga ana e TÜRKÇEDER organizohen Olimpiadat Ndërkombëtare të Turqishtes. Nxënësit që e zotërojnë turqishten si gjuhë të huaj prezantojnë veten e tyre gjuhën turke në konkurset e kategorive të ndryshme.

Me qëllim mësimdhënien e turqishtes janë shtypur libra të përgatitur nga shtëpi të ndryshme botuese. Ai që të tërheq më shumë vëmendjen ndër to është seti mësimor Gökkuşağı Türkçe (Ylberi i turqishtes) botuar nga botimet DILSET. (Açık, 2008:5) Puna e botimeve DILSET është me rëndësi përse i përket përgatitjes së materialeve mësimore ndihmëse për të mbuluar mësimdhënien e turqishtes për të huajt. (Arslan, 2012:181)

Përhapja e ndikimit të Turqisë nëpër botë dhe mësimdhënia e turqishtes jashtë shtetit për të huajt dhe nxënësit me origjinë turke, ashtu si për nxënësit që ndodhen në kufi me Turqinë, po gjallërohet çdo ditë që kalon. (Göçer,2011:805) Siç duket edhe më lart, punimet për mësimdhënien e turqishtes për të huajt ndiqen nga njëra anë nga institucionet zyrtare të Republikës së Turqisë, nga ana tjetër nga institucione private ose shkolla dhe kurse të hapura përmes këtyre institucioneve.

Turqishtja si gjuhë e huaj në ditët tona, qasja bashkëkohore, bazuar në përdorimin e metodave dhe teknikave, është pasuruar me materiale të përshtatshme dhe realizohet në mjedise mësimore moderne të mbështetura me elemente kulturore. (Göçer , 2011: 807)

3.2. Mësimdhënia e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri

Njohja e shqiptarëve me turqit i takon kohëve shumë përpara osmanëve. Kështu fillon lidhja e shqiptarëve që njohin turqit me gjuhën turke që në epokën e Hunëve. (Artun, 2003:99)

Fakti që populli shqiptar dhe ai turk kanë ndarë të njëjtën histori, duke bashkëjetuar për shekuj me radhë ka patur ndikim në shumë fusha, si gjuha, kultura dhe feja. Një nga fushat ku dallohet më shumë ky ndikim është gjuha. (Açık, 2013)

Të qenurit e turqishtes gjuhë zyrtare e shtetit osman i ka hapur rrugë edhe mësimi të turqishtes nga shqiptarët, edhe ndikimit të turqishtes tek shqipja. Ky ndikim që fitoi hov me zgjedhjen e Islamit nga shqiptarët e tregon veten në shumë fusha, nga feja tek arti, nga letërsia te shkenca e kultura. Shqipja e ndikuar nga turqishtja ka marrë prej saj më së shumti fjalë, shprehje, fjalë të urta, grupe fjalësh dhe prapashtesa. (Balaban, 2014: 627) Studimet e fundit

tregojnë se numri i fjalëve turke në gjuhën shqipe është rreth 5.000 (Ëyiyol, 2011:625) Përveç kësaj, duket se aktualisht në Shqipëri ka shumë emra vendesh, emra të përveçëm dhe mbiemra në turqisht (Yılmaz, 2012).

Mësimdhënia e turqishtes në Shqipëri dhe mësimi i turqishtes nga shqiptarët i ka zanafillat në periudhën e Osmanëve. Mësimdhënia e turqishtes në Shqipëri është analizuar nga Balaban (2014:625-635), duke u ndarë në 4 periudha, të cilat janë: periudha osmane, vitet e pavarësisë, vitet e komunizmit dhe periudha postkomuniste.

3.2.1. Turqishtja në Shqipëri gjatë periudhës osmane

Shqipëria hyri nën sundimin e Shtetit Osman në shekullin XV. Në fillim u mor qyteti i Beratit në 1389, më pas qytete të mëdha dhe të rëndësishme, si Gjirokastra, Shkodra, Elbasani dhe Durrësi. Përfshirja e këtyre qyteteve në atmosferën e qyteteve islame filloi në epokën e Bajazitit I. Shkodra, Elbasani dhe Durrësi ishin ndër qytetet e rëndësishme të Shqipërisë në epokën e osmanëve.

Mësimdhënia e turqishtes në Shqipëri dhe mësimi i turqishtes nga shqiptarët filloi në periudhën e Osmanëve. Në periudhë osmane gjuha zyrtare ishte turqishtja dhe në medrese jepej mësim i turqishtes. Fakti që turqishtja ishte gjuhë e shtetit, mbajtja e rregjistrimeve të tapive dhe gjykatave në turqisht dhe mësimdhënia e turqishtes në medresetë e hapura në Shqipëri përshpejtoi mësimin e turqishtes, duke e shtuar kërkesën për këtë gjuhë në popull. Medresetë në Stamboll dhe në Shqipëri në atë kohë mbanin vendin e qendrave të mësimdhënies së turqishtes. (Açık, 2013:141).

Ndërsa nga njëra anë kishte shqiptarë të cilët mësonin Islamin në turqisht dhe teksa e shpjegonin këtë fe disa fjalë i përdornin pa përkthyer e pasi arsimoheshin në turqisht në medrese ktheheshin në vendlindje për të punuar, kishte dhe shqiptarë që gjenin mundësi të shkonin në Stamboll dhe të punonin atje në sektorin shtetëror në gradë të larta, nga ana tjetër kishte edhe poetë dhe shkrimtarë shqiptarë, të cilët i shkruanin poezitë e tyre në turqisht. (Morina, 2010:16). Në sajë të këtij arsimimi në turqisht deri në vitin 1912 në Shqipëri përgatiteshin poetë dhe shkrimtarë që e shkruanin turqishten si gjuhën amtare. Sami Frashëri, Mehmet Akif Ersoj, Nezim Frakulla, Tashllëxhallë Jahja janë vetëm disa prej tyre. (Çağlayan, 2013:325)

Po ashtu, mes shqiptarëve kanë dalë shumë burra të shtetit osman. Sipas Koloğlu-së “33 prej 62 vezirëve të mëdhenj me origjinë ballkanike janë shqiptarë.” (Koloğlu, 1993:66)

Në vitin 1912, duke u ndarë nga osmanët, shqiptarët shpallën pavarësinë dhe ndërtuan kësisoj shtetin e tyre.

3.2.2. Gjuha turke në Shqipëri në vitet e Pavarësisë

Shqipëria shpalli pavarësinë e saj në vitin 1912 dhe në 1913 u njoh nga shtetet e mëdha. Por kjo periudhë nuk zgjati shumë. Me fillimin e Luftës I Botërore shteti u pushtua nga italianët. Kjo gjendje vazhdoi deri në vitin 1920. Pavarësia e Shqipërisë u miratua në vitin 1920 me tërheqjen e italianëve.

Shqiptarët që në epokën e osmanëve arsimoheshin në sistemin e medreseve, me Pavarësinë kaluan në sistemin e tyre të edukimit. Në sistemin e ri arsimor gjuha e përdorur ishte shqipja. (Balaban, 2014:627)

Edhe pse shqiptarët u ndanë nga Osmanët, në marrëdhëniet e tyre nuk mund të thuhet se pati ndonjë shkëputje rrënjësore. Sërish mjaft shqiptarë i vazhduan studimet në Stamboll. Këta persona i vazhduan lidhjet turko-shqiptare deri në kohën e komunizmit. (Egro, 2007:31)

Në Shqipërinë e pavarur që kishte drejtimin e vet në vitin 1912 së bashku me intelektualët e përgatitur në institucionet arsimore osmane, numri i atyre që dinin turqisht ishte dukshëm i lartë. Përveç kësaj, shkollat e tipit të medreseve në sistemin e ri arsimor ishin aktive në qytetet e Shkodrës, Beratit, Tiranës dhe Elbasanit. Me themelimin e Komunitetit Mysliman Shqiptar në vitin 1924 dhe hapjen e një medreseje të re në varësi të këtij institucioni në Tiranë, vazhdoi mësimdhënia e arabishtes dhe turqishtes deri në vitin 1945.

3.2.3. Turqishtja në Shqipëri gjatë regjimit komunist

Së bashku me ndalimet që solli regjimi komunist në Shqipëri pas vitit 1945, brenda kuadrit të një qasjeje paragjyquese ndaj Perandorisë Osmane, edhe gjuha turke u ndikua negativisht. Me ardhjen e regjimit komunist në pushtet fjalët turke filluan të nxirreshin nga gjuha shqipe ose të mbeten jashtë përdorimit. Ndërsa disa fjalë patën ndryshim kuptimi. Ato e vazhduan ekzistencën e tyre në gjuhën shqipe duke marrë kuptim pezhorativ (përkeqësues) ose figurativ. Kështu, titujt osmanë, gradat dhe termat në lidhje me to si bajraktar, bej, aga, pasha, etj. rastiset të përdoren në kuptime negative. (Abazi-Egro, 2001:9)

Medresetë që ishin në varësi të Komunitetit Mysliman të Shqipërisë (KMSH) deri në vitin 1945 zhvillonin mësimin e arabishtes dhe turqishtes si gjuhë të huaja. Ndërsa pas vitit 1945, deri në vitin 1964, këto medrese kanë zhvilluar vetëm lëndët arabisht dhe rusisht si gjuhë të huaja. Në vitin 1963 me ndryshimet e bëra në kushtetutën e 1949-ës u bënë shkurtime të mëdha të adhurimeve dhe, si përfundim, në vitin 1964 Medreseja e Tiranës u mbyll. (Truçi, 2010:10) Me mbylljen e medreseve iu dha fund edhe mësimi të turqishtes në institucionet arsimore zyrtare. (Çağlayan, 2013:326)

Mes viteve 1945 – 1969 në Shqipëri nuk ka asnjë kurs ku mund të mësohet turqisht. Sipas Egros, në vitin 1969, në Tiranë u hap një kurs osmanishteje nga Myqerem Janina dhe Vexhi Buharaja. (Egro, 2007:108) Me shumë mundësi personat që dinin turqisht morën pjesë në këtë kurs për të lexuar dokumentat e periudhës osmane. Prej vitit 1971 ka qenë edhe Universiteti i Tiranës që ka dhënë mësim të turqishtes në programet e departamentit të Histori-Gjeografisë. Një pjesë e rëndësishme e turkologëve të sotëm janë persona që kanë studiar turqisht në këtë periudhë. (Çağlayan, 2013:324)

Në periudhën e komunizmit Vexhi Buharaja dhe Myqerem Janina, të cilët kanë punuar pranë Institutit të Historisë; Jonuz Tafilaj në Arkivin Qëndror të Shtetit; Haki Sharofi dhe Andrea Sahatçiu në Bibliotekën Kombëtare; Zyber Bakiu nga departamenti të Albanlogji-Balkanologjisë kanë zhvilluar punime të rëndësishme në lidhje me dokumentat dhe librat që i përkasin periudhës osmane. (Egro, 2007:107-108) Këto studime janë realizuar falë grumbullimeve nga periudhat e mëparshme. Për vazhdimësinë e studimeve ishte i nevojshëm mësimi i turqishtes/osmanishtes së kohës së re. Edhe pse kishte një nevojë të tillë, mungesa e përpjekjeve të strukturave drejtuese për mësimdhënien e turqishtes vazhdonte si një

kontrast i çuditshëm. Në fund në vitin 1969 u hap një kurs osmanishteje nga Myqerem Janina dhe Vexhi Buharaja . (Dritan, 2007:108)

Në departamentin e Histori-Gjeografisë pranë Universitetit të Tiranës që prej vitit akademik 1970-1971 filloi hapja e kurseve të turqishtes, vazhduan mësimet e turqishtes në grupe nga Shaban Çollaku, në kohë të ndryshme. Disa nga emrat që mësuuan turqishten duke marrë pjesë në këto kurse janë: Aida Vishko, Stefan Vuçani, Dashuri Murati, Hajro Limaj, Ferit Duka, Nezir Bata, Kujtim Nuro, Ilira Çausi, Fatmir Mata, Kozeta Farmaqi, Ahmet Koka, Genciana Abazi Egro, Dritan Egro dhe Lindita Latifi. Prej këtyre Ferit Duka, Nezir Bata, Dritan Egro dhe Genciana Abazi Egro kanë vazhduar studimet pasuniversitare në Turqi. (Çaglayan, 2013:324)

Sipas Çaglayan-it (2013) në Shqipëri kishte nevojë për mësimin e turqishtes më tepër se në shumë shtete të tjera. Mbi të gjitha burimet në lidhje me historinë e Shqipërisë, dokumentet që përbënin kujtesën e shtetit si rregjistrimet e popullsisë, ushtrisë, tapive, taksave dhe gjykatës ishin të shkruara në turqishten e osmanëve. Veç kësaj, bashkimi historik dhe kushtet gjeografike e bënin të nevojshëm vazhdimin e marrëdhënieve politike, tregtare dhe kulturore mes Turqisë dhe Shqipërisë.

3.2.4. Turqishtja në Shqipëri pas periudhës së komunizmit

Në periudhën e Enver Hoxhës, nga viti 1945 deri në 1990, shumë pak shqiptarë mund të mësonin turqisht.

Sipas Balaban-it (2014), në vitet 1990 filloi një epokë e dytë për turqishten në Shqipëri.

Në kohën e Turgut Özal-it, hapja e shkollave turk i dha shkas fillimit nga e para të mësimit të gjuhës turke në Shqipëri. Në atë periudhë shqiptarët nën ndikimin e medias dhe emigrantëve e shihnin veten më pranë Perëndimit dhe në fillim tregonin më shumë interes për gjuhët evropiane. Këto vite të vështira për turqishten ia lanë vendin viteve që do të provonin dalëngadalë suksesin e Kolegjeve. Në këtë kohë hapja e departamentit të turkologjisë në Universitetin e Tiranës, hapja e drejtorisë së "TIKA"-s dhe fillimi i punës së disa firmave turke në Shqipëri bënë që të përshpejtohej mësimi i turqishtes. Të diplomuarit e shkollave turke dhe të diplomuarit e medreseve të manaxhuara nga fondacionet turke përzgjedhin Turqinë për të vijuar studimet, duke bërë që të shtohet interesimi i tyre për turqishten. Pas vitit 2007, me hapjen e Universitetit "Epoka", Universitetit "Hëna e Plotë – Bedër", departamentit të Gjuhës dhe Letërsisë Turke, Qendrave Kulturore "Junus Emre" në Shkodër dhe Tiranë, ky popull fitoi një hov shumë të bukur për mësimin e turqishtes. (Balaban, 2014:627)

Sot në Shqipëri turqishtja mësohet afërsisht në 21 institucione të ndryshme. Në Shqipëri zhvillohet mësimi i turqishtes në qytete të ndryshme në shkolla dhe kurse në arsimin nëntëvjeçar dhe të lartë. Në fund të të gjitha këtyre aktiviteteve arsimore, numri i atyre që dinë turqisht ka arritur në disa mijëra. (Çağlayan, 2013:329) Çdo vit mijëra shqiptarë vazhdojnë këto kurse. (İlhan, 2013:187)

3.3. Faktorët që ndikojnë për mësimin e turqishtes te shqiptarët dhe arsyet e mësimit të saj

Në epokën që jetojmë, kur marrëdhëniet ekonomike, ushtarake, turistike, politike dhe kulturore të shteteve me njëri-tjetrin po shpejtohen, njohja e gjuhëve të huaja është bërë e domosdoshme. Poedhe gjuha turke në botë është duke u bërë nga dita në ditë një nga gjuhët e nevojshme për t'u mësuar. Në punimin e saj, Tok-u (2013:132) ka vënë në dukje se në Turqi, në Qendrat e Mësimit dhe Zbatimit të gjuhës turke është shtuar numri i nxënësve të cilët mësojnë gjuhën turke për arsye studimi (Bachelor, Master, Doktoraturë), martesë (bashkëshortët janë turq), turizmi (për të kaluar pushimet), kulturë (histori, kuriozitet, feja) dhe për të gjetur punë (arsye ekonomike).

Për një periudhë të gjatë Shqipëria ka qenë një vend i mbyllur për botën e jashtme. Pas viteve 1990, me kalimin në demokraci, filloi dalëngadalë edhe hapja drejt botës. Populli shqiptar ka një përjasje dashamirëse ndaj turqve, gjë kjo që i ka rrënjët në të kaluarën e përbashkët historike. (Ekrem, 2014:26) Nga marrëdhëniet historike qindravjeçare ndërmjet dy vendeve turqishtja ka qenë një gjuhë e preferuar nga shqiptarët.

Në ditët tona fushat e përdorimit të gjuhës turke po zgjerohen gjithnjë e më shumë. Gjuha turke ka filluar të dëgjohet dhe të përdoret në të katër anët e Shqipërisë, kjo për shkak të internetit, televizionit, ose nga institucionet që kanë mësimdhënie në turqisht si dhe nga mundësitë që ofrojnë mjetet e komunikimit. Hapja e shkollave turke pas viteve 1990 në Shqipëri, hapja e degës së turkologjisë në Universitetin e Tiranës dhe hapja e universiteteve private me ndihmën e sipërmarrësve, kanë bërë të mundur mësimin e gjuhës turke. Këto universitete po përgatisin njëkohësisht edhe mësuesit e ardhshëm të gjuhës turke në degët e Gjuhës dhe Letërsisë Turke. Këto shkolla po vazhdojnë të mësojnë gjuhën turke dhe të bëjnë të mundur njohjen e kulturës turke. Për mësimin e turqishtes dhe për njohjen e kulturës turke në Shqipëri janë hapur qendra kursesh dhe të kulturës turke. Nxënësit që mësojnë në këto shkolla dhe në qendrat e gjuhës e vazhdojnë shkollimin e tyre në universitetet në Turqi, duke marrë bursa studimi prej tyre.

Pas kalimit të Shqipërisë në demokraci fillimisht Ministria e Arsimit të Turqisë dhe më pas shumë shoqata shtetërore dhe fondacione mundësuan studimin e shumë nxënësve në Turqi. Këta nxënës morën mësim të gjuhës turke, si në programe të arsimit të mesëm, ashtu edhe në degët e ndryshme të arsimit të lartë. (Çağlayan, 2013:322-331)

Ndeshjen e gjurmëve të gjuhës turke në gjuhën shqipe mund ta lidhim me arsimimin e myslimanëve shqiptarë në Turqi dhe njëkohësisht me sjelljen e kulturës së Anadollit në zonë. Studentët që jetuan për një kohë të gjatë në Stamboll gjatë arsimimit bashkë me mësimin e gjuhës turke përvetësuan edhe kulturën e Anadollit dhe, kur u kthyen në vendin e tyre, e adaptuan me lehtësi turqishten me gjuhën e tyre. (Bayraktar, 2012:35)

Balaban-i (2014:6028) në studimin e kryer prej tij, duke anketuar 53 kursantë të Qendrës Kulturore “Yunus Emre” në Tiranë mbi shkaqet e mësimin të gjuhës turke kanë rreshtuar si përfundim këto shkaqe; mundësi punësimi, arsimim, biznes, të jetuarit në Turqi, si dhe dashuria dhe hobi për turqit dhe për Turqinë. Balaban-i ka përcaktuar gjithashtu se mijëra nxënës, të cilët arsimohen në shkollat turke në Shqipëri dhe mësojnë turqisht, kanë si qëllim parësor arsimimin. Sipas Balaban-it, arsimimi në shkollat turke, mësimi i turqishtes është edhe shkak edhe pasojë.

3.3.1. Vlerat e përbashkëta kulturore

Për shkak të bashkëjetesës historike prej rreth pesë shekujsh ndërmjet turqve dhe shqiptarëve, edhe kulturat e dy vendeve janë ndikuar shumë nga njëra-tjetra. Në këtë kuptim përcjellësi më i madh në kulturë ka qenë gjuha, e cila ka bërë të mundur përcjelljen e produkteve kulturore. Kultuta turke me anë të fjalëve që kanë kaluar në gjuhën shqipe është pasqyruar me anë të terminologjisë fetare të përdorur nga besimtarët myslimanë, orendive shtëpiake, në kulturën e veshjes, në atë të të ngrënit dhe të pirit, në ceremoninë e fejesës, dasmës, të vdekjes e deri tek festimet për festat e Bajramit. (Ekrem, 2014:32). Në lidhje me këto fusha të kulturës nga turqishtja kanë kaluar në gjuhën shqipe 4406 fjalë dhe nga këto 1400 gjenden

edhe sot në Fjalorin e Gjuhës shqipe dhe shumë prej tyre janë në përdorim. (Kadiu dhe Abdiu, 2009:1230) Meqënëse shqiptarët nuk janë të huaj me kulturën dhe gjuhën turke, ata parapëlqejnë që ta mësojnë gjuhën turke.

Si përfundim përse i përket kulturës dhe vlerave të përbashkëta, në vitet 1990 shumë familje shqiptare, me ndërhyrjen e komuniteteve myslimane të të dy vendeve i dërguan fëmijët e tyre në shkollat e posaçme në Turqi për të mësuar fenë. Kjo bëri të mundur që ata nxënës dhe ata që ndodheshin rreth tyre të mësonin turqisht dhe të ndiheshin më pranë me Turqinë.

Një ndikim nga pikëpamja kulturore midis dy vendeve kanë pasur edhe shqiptarët që kanë emigruar në Turqi. Edhe pse një pjesë e këtyre shqiptarëve, të cilët kanë jetuar për një periudhë të caktuar në Turqi janë kthyer përsëri, pjesa më e madhe janë vendosur në Turqi. Mendohet se në Turqi jetojnë shumë shqiptarë të ardhur nga Shqipëria, Kosova dhe Maqedonia. Sipas studimit të vitit 2011 të bërë nga GENAR shqiptarët përbëjnë 2% të popullsisë turke. (Balaban, 2014:630)

Shumë kushërinj të shqiptarëve jetojnë akoma në Turqi dhe kjo përbën një nga arsyt kryesore për të shkuar në Turqi, për të mësuar gjuhën turke dhe për t'u njohur më mirë me kulturën e tyre.

Edhe serialet turke të cilat kanë filluar të shfaqen në Shqipëri që prej vitit 2008 janë pasqyruese të vlerave të përbashkëta kulturore. Një ndikim të madh në shikueshmërinë dhe e lartë që kanë këto seriale kanë edhe vlerat e përbashkëta kulturore që ekzistojnë mes dy vendeve. Sipas studimit të bërë nga Sögütlü-ja, mund të arrihet në përfundimin se 47% e teleshikuesve e gjejnë veten më afër serialeve turke. (Sögütlü, 2013:120)

Përveç vlerave të përbashkëta një ndikim të madh kanë edhe martesat ndërmjet turqve dhe shqiptarëve. Këto martesë vijnë si përfundim i veçorive kulturore dhe fetare dhe natyrisht palët mësojnë turqisht. Turqit që punojnë ose studiojnë në Shqipëri preferojnë të martohen me shqiptare, shqiptarët të cilët kanë studiuar në Turqi preferojnë të martohen me turq. Fëmijët e lindur si rezultat i këtyre martesave, të cilët rriten në këto familje mësojnë turqisht. Sipas një ankete të bërë nga Balaban-i tek kursantët është vënë re se vlerat kulturore të përbashkëta kanë një ndikim rreth 25% të të anketuarit. (Balaban, 2014:630)

3.3.2. Hapja e shkollave turke, mësimi cilësor në kolegje dhe mësimi i turqishtes

Një nga ndikimet më të mëdha në mësimin e gjuhës turke në Shqipëri kanë pasur kolegjet turke të hapura në Shqipëri pas kalimit në demokraci.

Në gusht të vitit 1992 u hapën Institucionet Arsimore Gulistan me anë të një protokollit të firmosur me Ministrinë e Arsimit. Kolegji i parë turk ishte Kolegji “Mehmet Akif”, i cili u hap në shkurt 1993 me një ceremoni në të cilën mori pjesë Presidenti i 9 i Republikës së Turqisë, Turgut Ozal. Kjo shkollë e parë turke që u hap në Tiranë, me suksesin që arriti brenda një kohe mjaft të shkurtër arriti të fitonte interesimin dhe pëlqimin e popullit shqiptar. (Türk Kolejleri Tanıtım Kitapçığı, 2014)

Shkollat turke me të kaluarën e tyre 20-vjeçare, duke përfaqësuar arsimin cilësor dhe vlerat universale janë bërë streha në të cilën arsimohen fëmijë nga të gjitha shtresat. Niveli i lartë i cilësisë së mësimdhënies kanë bërë që këto shkolla të jenë në qendër të vëmendjes. (Balaban, 2014:631). Nxënësit që arsimohen në këto shkolla, duke njohur Turqinë, turqit dhe kulturën turke nga ana e mësuesve dhe kujdestarëve bën që të kenë edhe tërheqje edhe simpati për ta.

Ky interes dhe dashuri, qoftë nga mësuesit, qoftë nga kujdestarët bëhen shkak për të mësuar gjuhën e kulturës për të cilën kanë interes, pra turqishten. (Uka, 2012:10-11)

Kolegjet turke në Shqipëri, të cilat janë pjesë e Fondacionit Arsimor “Gulistan” dhe Institucioneve Arsimore “Turgut Ozal” që nga viti 2014 kanë kontribuar dhe vazhdojnë të shërbejnë në cilësinë e mësimdhënies; fillimisht në Tiranë, Shkodër dhe Durrës, me 14 institucione, duke filluar nga kopshti e deri në universitet, me rreth 4000 nxënës janë shkollat që preferohen më shumë.

Krahas kolegjeve turke, gjenden edhe medresetë, të cilat janë të lidhura me Komunitetin Mysliman Shqiptar dhe operohen nga Fondacioni “Sema” dhe Fondacioni Arsimor i Stambollit. Në Shqipëri gjithsej vazhdojnë të japin mësimdhënie 7 medrese në 6 qytete të ndryshme dhe nxënësit që arsimohen aty mësojnë turqisht.

3.3.3. Hapja e degës së turkologjisë

Dega e turkologjisë është hapur në vitin akademik 1996-1997 në Universitetin e Tiranës në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja në departamentin e Gjuhëve Sllave dhe Ballkanase. Në degën që fillimisht arsimi ishte 4-vjeçar pranimit të studentëve bëhej sipas rezultatit të provimit që ishte me peshë specifike të lartë turqishtje. Në vitet e para përzgjidhej nga nxënësit e diplomuar në kolegjet turke të cilët kishin një nivel të mirë të gjuhës turke, që e përdornin dhe e donin, ose edhe nga nxënës të cilët kishin arritur një nivel të turqishtes me anë të kurseve.

Me rritjen e mundësive të punësimit dhe përmirësimin e marrëdhënieve ndërmjet Shqipërisë dhe Turqisë ka ndodhur një rritje në kontingjentin e kësaj dege, si dhe në numrin e studentëve. Në vitet e para ky numër ishte 10, më pas u bë 20 dhe, me rritjen e numrit të kërkesave për këtë degë që nga viti 2005 është rritur. Në vitet e fundit janë regjistruar rreth 50 studentë.

Në këtë degë u jepet mësim edhe studentëve nga fakultetet e tjera të cilët duan të mësojnë turqisht. Që prej 15 vjetësh, çdo vit u jepet mësim rreth 15 studentëve të cilët studiojnë në Universitetin e Tiranës në Fakultetin e Historisë dhe të Filologjisë, në degën e Historisë dhe zgjedhin turqishten si lëndë me zgjedhje. (Ilhan, 2013:193)

3.3.4. Rritja e marrëdhënieve tregtare me Turqinë - punësimi i atyre që dinë turqisht

Marrëdhëniet tregtare midis Shqipërisë dhe Turqisë janë zhvilluar në krahasim me të shkuarën. Në periudhën fillestare të kalimit në demokraci numri i firmave që kishin aktivitet në Shqipëri ishte i vogël, sot ka rreth 100 firma të mëdha dhe të vogla të cilat kanë aktivitet. Këto firma edhe japin mundësi punësimi edhe janë një urë lidhëse midis tregtisë së dy vendeve. Kjo urë bën të mundur njohjen më të mirë të këtyre dy popujve dhe mësimin e gjuhës së njëri-tjetrit. Kjo ndikon drejtpërsëdrejti në mësimin e shqiptarëve të gjuhës turke. Duke pasur parasysh numrin e madh të papunësisë dhe numrin e madh të rinjve të cilët ikin për të punuar në Evropë është e rëndësishme që të krijohen mundësi punësimi. Marrja në punë e personelit që ka njohuri të gjuhës turke nga ana e këtyre firmave bën të mundur rritjen e interesit për mësimin e kësaj gjuhe.

Sipas të dhënave të faqes zyrtare të Ambasadës së Republikës të Turqisë në Tiranë, këto janë disa nga firmat turke, të cilat punësojnë personel që njih gjuhën turke (<http://www.mfa.gov.tr/>):

Tepe inşaat A.Ş., Gintaş, Be-Ha-Şe, Seyaş Mimarlık Mühendislik A.Ş., Enka ve Tümaş A.Ş., Kürüm Demir Çelik A.Ş., ENKA, Armada, Metal Yapı, Aldemir, Servomatik, Albtelecom, Makro-Tel/Hes Cable, BKT, Alpet, Nobel, Ber-Oner, Dedeman, Akdaglar, Yılmaz Cable, Merinos, Everest, Pino, RM Kocak, Aydiner Group, Gülistan Foundation, Turgut Ozal Schools, Sema Foundation, Istanbul Foundation, Epoka University etj.

Bashkëpunimin e marrëdhënieve tregtare midis Turqisë dhe Shqipërisë nuk e bëjnë vetëm sipërmarrësit turq, por në të njëjtën kohë edhe firmat shqiptare të cilat importojnë në Turqi. Edhe këto firma punësojnë personel të cilët dinë turqisht. Gjithashtu ka edhe tregtarë shqiptarë të cilët në mënyrë individuale eksportojnë nga Turqia. Këta tregtarë shkojnë rreth 10-15 herë në vit në Turqi, qëndrojnë 3-5 ditë, marrin mallin dhe kthehen. Kështu ata edhe pa ndjekur kurs të gjuhës turke mësojnë turqisht nga dialogjet që bëjnë duke shkuar dhe ardhur nga Turqia.

Sipas Balaban-it (2014), në zhvillimin e marrëdhënieve tregtare midis dy vendeve një ndikim të madh ka pasur e shkuara e përbashkët dhe afërsia gjeografike midis këtyre vendeve, një ndikim të madh përveç lehtësisë së rrugës ka edhe pa dyshim komunikimi. Numri i madh i shqiptarëve që dinë turqisht ka një ndikim të madh në zhvillimin e marrëdhënieve tregtare. Lehtësia e gjetjes së përkthyesve që dinë turqisht nga ana e biznesmenëve turq ndikon në rrijten e përfitimit të marrëdhënieve tregtare dhe rrisin rëndësinë e mësimin të gjuhës turke. (Balaban, 2014:628).

Nga anketa e bërë nga Balaban-i, 50 % e të anketuarve e mësojnë turqishten për t'u punësuar, 10 % e mësojnë për të bërë tregti. (Balaban, 2014:629).

3.3.5. Mundësia e arsimimit në Turqi

Cilësinë e jetës së një individi, vendin dhe respektin e tij në shoqëri e përcakton niveli dhe cilësia e arsimin të tij. Çdo prind kërkon që fëmija i tij të bëhet një individ i cili të bëjë vend në shoqëri, të respektohet, të ketë një standard të lartë jetese dhe të jetojë i lumtur. Dhe këtë,

në një përqindje të madhe, e përcakton niveli arsimor i individit, universiteti në të cilin është diplomuar dhe cilësia e arsimit të marrë. Diplomimi në një universitet të huaj; marrja e një arsimit cilësor, përvoja e huaj, përfitimi i kulturës së mbledhur dhe pranimi i një diplome prestigjioze nga shoqëria bëjnë të mundur që individit të përfitojë shumë. Për këtë arsye shumica e të rinjve shqiptarë preferojnë që t'i kryejnë jashtë studimet e tyre të larta.

Ekrem-i (2014) shpreh se të rinjtë preferojnë të ndjekin studimet e tyre të larta veçanërisht për mjekësi, marrëdhënie ndërkombëtare, komunikim, drejtësi, menaxhim biznesi dhe inxhinieri .

Të rinjtë preferojnë të ndjekin studimet e tyre të larta jashtë për mjekësi, komunikim, menaxhim biznesi dhe inxhinieri. Në këto preferenca bën pjesë edhe Turqia. Në degët që zgjidhen në Turqi bëjnë pjesë mjekësia, marrëdhëniet ndërkombëtare, stomatologjia, inxhinieritë, gjuha dhe letërsia turke, teologjia. Për këtë, shkollat turke kanë një rol të madh. Një pjesë e madhe e të diplomuarve në këto shkolla preferojnë Turqinë. Një rol të madh për përzgjedhjen e Turqisë nga studentët shqiptarë për studime një rol të madh luajnë edhe bursat e dhëna për studim. Qindra nxënësve shqiptarë u janë dhënë bursa studimi për bachelor, master, doktoraturë. Shumica e këtyre studentëve meqënëse dine turqisht i fillojnë studimet e tyre pa bërë një vit përgatitor gjuhe. Për këtë në Shqipëri është një shkak i mirë mësimi i gjuhës turke. Roli i shkollave turke ka një rol të madh në këtë. Të diplomuarit në këto shkolla më shumë preferojnë gjuhën turke. (Ekrem, 2014:31).

Në punimin e tij Balaban-i (2014) i ka shprehur në këtë mënyrë opinionet e tij në lidhje me preferencën që kanë studentët për Turqinë:

Sipas statistikave të studimeve të larta, nga viti 1990 e deri më tani numri i studentëve shqiptarë, të cilët kanë përfunduar studimet e larta në Turqi, është rreth 2000 vetë. Numri i studentëve shqiptarë të cilët vijojnë t'i ndjekin studimet e tyre të larta në Turqi (Bachelor, master, doktoraturë) është rreth 482. (<http://osym.gov.tr/>) Një rol të veçantë në përzgjedhjen e Turqisë për të vazhduar studimet e larta nga ana e studentëve luajnë edhe bursat turke. Në vitin 2013 nën emrin e bursave turke u janë dhënë qindra studentëve shqiptarë bursa studimi për bachelor, master dhe doktoraturë. Njohja e gjuhës turke nga ana e këtyre studentëve ka bërë të mundur të ndjekin studimet e tyre në turqisht pa qenë nevoja për vitin përgatitor të gjuhës. Dhe ky është në shkak i rëndësishëm për mësimin e gjuhës turke nga nxënësit në Shqipëri. Nëse niveli i gjuhës turke është i pamjaftueshëm mësojnë turqisht tek TOMER-i deri sa arrijnë nivelin e duhur të saj. (Balaban, 2014:629).

Sipas përfundimeve të anketës të bërë nga Balaban-i, 50% e pjesëmarrësve në anketë e mësojnë turqishten për qëllime studimi. Një pjesë e tyre për t'u arsimuar në Turqi, pjesa tjetër në Shqipëri. (Balaban, 2014:630).

3.3.6. Preferenca për të vazhduar studimet e larta për teologji në Turqi

Me kalimin në demokraci u fitua liria e besimit fetar dhe e mësimi të saj, gjë e cila ishte e ndaluar gjatë komunizmit. Në vitin 1991 Komuniteti Mysliman filloi përsëri aktivitetin e tij në Shqipëri. Me nevojën e mësimi të njohurive fetare filloi përsëri hapja e medreseve, shkolla këto të lidhura me këtë komunitet. Gjithashtu, me bashkëpunimin e bërë me Ministrinë e Punëve Fetare në Turqi dhe me Ministrinë e Arsimit të Turqisë kanë shkuar me studime teologjike në Turqi shumë studentë me anën e bursave të fituara nga këto dy institucione.

Në këtë periudhë mbështetja e parë ka ardhur nga vendet arabe. Shumë studentë kanë ikur të studiojnë teologji në vende, si Egjipti dhe Tunizia. Në të njëjtën mënyrë një pjesë e medreseve deri në vitin 2005 menaxhoheshin prej arabëve, por qoftë përfaqësuesit e islamit qoftë sistemi arsimor i tyre nuk është parë si i përshtatshëm për Shqipërinë. Me ndërhyrjen e zyrtarëve të qeverisë së Shqipërisë këto medrese iu përcollën shoqatave turke. (Balaban, 2014:630).

Një pjesë e të diplomuarve nga këto shkolla, të cilat japin njohuri fetare në Shqipëri, për arsim të lartë zgjedhin të vazhdojnë shkencat fetare. Nxënësit, të cilët në fillim zgjidhnin të vazhdonin studimet e tyre të larta në Arabi me kalimin e medreseve tek shoqatat turke filluan të zgjedhin Turqinë për të shkuar me studime. Ndikim të madh në këtë ka pasur përpjekja e

politikës së jashtme turke dhe vizita në këtë vend e Turgut Ozallit dhe Abdullah Gylit. Një ndikim të madh në ikjen me studime të larta në Turqi në degën e teologjisë ka pasur manaxhimi i medreseve nga shoqatat turke (Shoqata Stambolli dhe Shoqata arsimore “Sema”) Gjithashtu ka qenë edhe ndjenja e afrimitetit me Turqinë në aspektin fetar që ka bërë që një pesë e mirë e tyre të zgjedhin degët teologjike për arsimin e lartë.

3.3.7. Hapja e TİKA-s (Agjensia e Bashkëpunimit dhe Zhvillimit Turk) dhe Qendrës kulturore “Yunus Emre”

Kurset e turqishtes të hapura për popullin nga Ambasada e Republikës së Turqisë në Tiranë në periudhën e demokracisë me hapjen e zyrës së koordinimit të TİKA-s iu kaluan kësaj të fundit. TİKA, me projektin e turqishtes e ka vazhduar mbështetjen e saj, si në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja në degën e Turkologjisë, po ashtu edhe me përhapjen e kurseve të gjuhës turke dhe në vitin 2008 hapet në Shkodër Qendra Kulturore Turke “Junus Emre”. Me fillimin e aktivitetit të Qendrës Kulturore “Yunus Emre” në Tiranë në vitin 2009, TİKA i transferon filimisht kurset e turqishtes aty dhe më pas edhe në qendrën kulturore në Shkodër. (Çağlayan, 2013:331).

Në raportin e Çağlayan-it (2013) janë specifikuar në këtë mënyrë aktivitetet e TİKA-s përsa i përket mësimin të turqishtes:

Republika e Turqisë ka mbështetur që në fillim mësimin e gjuhës turke në universitetin e Tiranës. Ministria e Arsimit dhe TİKA (Agjencia turke e bashkëpunimit dhe zhvillimit) kanë ndihmuar në emërimin e stafit pedagogjik, restaurimin e klasave, dhurimin e mjeteve teknike dhe librave, arsimimin e elementeve të mësimin etj.

Në vitin 2004 nga ana e TİKA-s u hap brenda fakultetit një qendër kulturore turke. Turqia themeloi një bibliotekë të pasur me libra, të cilët do të plotësonin nevojat për literaturë në degët e Kulturës Turke, si dhe në atë të historisë dhe letërsisë turke. U punua që me anë të kompjuterave dhe të një sistemi të bëhej e mundur ndjekja e televizioneve turke, të videove në mënyrë që të jepej një mësimdhënie më e mirë.

TİKA, çdo vit, në muajt e verës, me organizimin e programeve të stazhit në Turqi, bëri të mundur pjesëmarrjen falas të studentëve më të mirë. Vazhdoi të mbështesë financiarisht anëtarët e stafit pedagogik për dhënien e seminareve në Turqi, si dhe pjesëmarrjen e tyre në konferenca.

Me themelimin e Institutit “Yunus Emre” dhe me hapjen e Qendrës Kulturore “Yunus Emre” në Tiranë, në vitin 2009 mbështetja e bërë nga ana e Turqisë filloi të bëhej më shumë përmes kësaj qendre. (Çağlayan,2013:327).

Qendra kulturore “Yunus Emre” në Tiranë u hap në vitin 2009. Me fillimin e aktiviteteve të Qendrës kulturore “Yunus Emre” në Shqipëri, TİKA fillimisht i kaloi kurset e gjuhës turke dhe më pas me Qendrën Kulturore në Shkodër, por më pas kësaj qendre i kaloi i gjithë projekti i Turkologisë iu kalua Institutit “Yunus Emre”.

Qendra kulturore “Yunus Emre” zhvillon kurse të gjuhës turke sipas standardeve europiane të gjuhës. Kursantët e dalluar pajisen me certifikatë dhe u bëhet e mundur pjesëmarrja në shkollat verore të turqishtes, të cilat organizohen në Turqi nga turqit që jetojnë jashtë kufijve dhe kryesisë së popujve turqishtfolës.

Në institutin “Yunus Emre” zhvillohet provimi i mbrojtjes së gjuhës turke , provim ky i përgatitur nga qendra e provimeve (TYS). Vecanërisht në bashkëpunim me qendrën kulturore “Yunus Emre” u jepet kursi i gjuhës turke nxënësve që do t`i vazhdojnë studimet e tyre të larta në Turqi, të cilët kanë fituar bursë në prej Bursave të Turqisë, të cilat jepen nga Kryesia e Turqve dhe e atyre të Vëllazërisë Turke,.

3.3.8. Serialet Turke

Që prej viti 2008 serialet turke kanë fituar një popullaritet të madh në Ballkan dhe ndiqen me shumë interes. Në Shqipëri këto seriale transmetohen me titra në gjuhën shqipe dhe në këtë mënyrë rritet edhe interesimi i njohjes së gjuhës dhe kulturës turke. Këto seriale rrisin edhe dëshirën e mësimit të gjuhës turke. Sipas studimit të bërë nga Sögütlü-ja me 107 veta mbi

serialet, doli në pah se serialet turke të cilat ndiqen më shumë janë “Sulejmani i Madhëri, Gymyshi dhe Ezeli”. Në të njëjtin studim vërehet se 28 % i ndjekin këto seriale se pëlqejnë turqishten, 25 % prej tyre i ndjekin ngaqë u pëlqen Turqia. Është vënë re se 88% e të anketuarve kanë mësuar shumë fjalë turqisht. (Söğütü, 2013:119-126)

Siç shihet, interesimi i shqiptarëve për turqishten po shtohet nga dita në ditë. Ata të cilët kanë mësuar disa fjalë turqisht nga këto seriale mundohen që këto fjalë t'i përdorin për të folur turqisht kur takohen me turq. Deri më tani kjo gjuhë që dukej e vështirë për shqiptarët falë përhapjes së këtyre serialeve ka bërë të mundur lehtësimin e mësimit të gjuhës dhe thyerjen e paragjyqimeve në lidhje me gjuhën. (Ekrem, 2014:32)

3.3.9. Përkthimet e letërsisë turke - Përkthimet e romaneve dhe tregimeve

Gjuha është themeli dhe transmetuesja kryesore e kulturës dhe për këtë është edhe mbartësja e një pjese të madhe të kulturës. Produktet letrare dhe marrëdhënia e fjalëve hynë me anë të gjuhës. Prandaj gjuha dhe kultura e një shteti hyn në marrëdhënie me vendet e tjera me anë të përkthimit.

Në Shqipëri, aktivitetet në lidhje me përkthimin nga turqishtja në shqip kanë filluar qysh në periudhën osmane. Është bërë më shumë përkthimi i veprave, si shqipërimi i Librit të Shenjtë, i rregullave fetare, haditheve, mevludeve dhe librave të lutjeve. Pas viteve 1990 me rritjen e interesit ndaj gjuhës turke dhe me rritjen e personave që dinin gjuhën turke filluan përsëri të bëheshin përkthime. Sipas Yurt-it, nga viti 2000, me pjesëmarrjen e TEDA-s janë përkthyer në shqip veprat e shumë autorëve turq. Këto janë veprat e shkrimtarëve si: Orhan Pamuk,

Ahmed Hamdi Tanpınar, Elif Şafak, Ayşe Kulin, Azis Nesin, Yaşar Kemal, Serdar Özkan.
(Yurt, 2013:160)

Gjendja e shtëpive botuese që bënin ose mbështetnin këto aktivitete të përkthimit lindi nevojën e personave të cilët kishin njohuri të mirë të gjuhës shqipe. Gjithashtu transmetimi i serialeve turke me titra ka rritur nevojën e personave që kanë njohuri të mira të turqishtes.

3.3.10. Popullariteti i Turqisë dhe mundësitë e turizmit

Përkrah zhvillimit që ka treguar Turqia gjatë viteve të fundit dhe bashkë me fillimin e ndjenjës së potencialit në rajon,, disa nga faktorët kryesorë që ka çuar në rritjen e interesimit të shqiptarëve kanë qenë vecoritë gjeografike, historia dhe pasuria turistike, veçanërisht edhe mundësitë e turizmit. Lidhur me këtë, një element kryesor dhe i rëndësishëm për mësimin e gjuhës turke është turizmi. Shumë njerëz, të cilët nuk e njihnin vendin tonë pasi panë, si bukuritë natyrore, ashtu edhe ato historike të tij, vunë re se u lindi dëshira për të mësuar turqishten, të arsimohen në Turqi, të punojnë ose të jetojnë në vendin tonë. (Tok dhe Yığın, 2013:145).

Turqia është vendi i parë, në të cilin shqiptarët preferojnë të kalojnë pushimet. Në këtë punim, 1000 individëve të cilët kanë marrë pjesë në anketim dhe që mësojnë turqisht në institucione të ndryshme në Shqipëri u është pyetur arsyeja e mësimin të turqishtes. Sipas përfundimit të anketave, 73.3 % e të anketuarve e mësojnë turqishten për të njohur Turqinë dhe për arsye turizmi.

3.4. Institucionet që ofrojnë mësimdhënie të turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri

Për shkak të bashkëpunimit dhe miqësisë pesëshekullore midis Turqisë dhe Shqipërisë, turqishtja është tashmë një gjuhë e njohur gjerësisht në Shqipëri. Por, pas Luftës së Dytë Botërore, në periudhën komuniste, turqishtja u shkëput për një periudhë 40-50 vjeçare. Me ardhjen e demokracisë, pas hapjes së kufijve në vitin 1990, shqiptarët filluan të shkojnë e vijnë në Turqi. Këto vizita nuk ishin vetëm për qëllime tregëtie, në të njëjtën kohë ato kryheshin edhe për qëllime studimi apo për arsye shëndetësore. Me rikthimin e vizitave, së bashku me të turqishtja filloi edhe një herë të bëhet një gjuhë e njohur për shqiptarët. Në ditët e sotme, në qytete të ndryshme të Shqipërisë mësimi i gjuhës turke ofrohet në shkolla dhe në qendra të ndryshme kursesh. Përveç kësaj, ka edhe nga ata që shkojnë në Turqi enkas për të mësuar gjuhën turke. Në mënyrë të tillë, numri i atyre që dinë turqisht shtohet vazhdimisht. Në të njëjtën kohë numri i investitorëve turq në Shqipëri është rritur ndjeshëm. Ata ushtrojnë aktivitete në fusha të ndryshme, si industri, turizëm, ndërtim, telekomunikacion, energji, banka dhe në edukim. Edhe këta kontribuojnë në zhvillimin e mëtejshëm të marrëdhënieve të mira mes dy vendeve, ofrojnë mundësi punësimi për ata që flasin turqisht dhe, si pasojë rrit nevojën dhe kërkesën për të mësuar turqishten.

Në Shqipëri gjenden institucione që ofrojnë mësimin e gjuhës turke si gjuhë e huaj që përfshijnë nivele të shkollës 9-vjeçare, të mesëm dhe në arsimin universitar, në të njëjtën kohë ka edhe qendra kursesh dhe kulturash. Çağlayan-i (Çağlayan, 2013:329), institucionet që ofrojnë mësimin e gjuhës turke në Shqipëri në punimin e tij të kryer në vitin 2013 i rendit si më poshtë :

A- Mësimdhënia e turqishtes në Arsimin e Lartë

1. Universiteti i Tiranës
2. Akademia e Mbrojtjes “Spiro Moisiu
3. Univeristeteti “Epoka”
4. Universiteti “Beder”

B- Mësimdhënia e turqishtes në arsimin e mesëm

1. Kolegji "Mehmet Akif" (Vajza)
2. Kolegji "Mehmet Akif" (Djem)
3. Kolegji “Turgut Özal”
4. Kolegji “Turgut Özal”, Durrës
5. Kolegji “Hasan Riza Pasha”, Shkodër
6. Memorial International School of Tirana-MIST
7. Medreseja e Tiranës (H. Mahmud Dashi) - 2005
8. Medreseja e Elbasanit (Liria) - 1995
9. Medreseja e Korçës (Medreseja e “Korçes”) - 2009
10. Medreseja e Beratit (Vexhi Buharaja) – 2011
11. Medreseja e Kavajës "Hafiz Ali Korça" (Djem)– 1998
12. Medreseja e Kavajës "Hafiz Ali Korça" (Vajza) - 2013
13. Medrseja e Shkodrës "Haxhi Shejh Shamia" – 1991

C- Mësimdhënia e turqishtes në qendra kursesh

1. Qendra e kulturës turke “Yunus Emre”- Tiranë
2. Qendra e kulturës turke “Yunus Emre” - Shkodër

3. Qendra e kurseve “Meridian”
4. Instituti Shqiptar i Mendimit dhe i Qytetërimit Islam(AIITC)
5. Qendra të tjera kursesh

D- Konviktet Studentore

E- Mësimdhënia e Turqishtes në Rrugë të Tjera

3.4.1. Mësimdhënia e Turqishtes në Shkollë të Lartë

Universiteti i Tiranës

Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Departamenti i Gjuhëve Sllave dhe Ballakanike, në vitin akademik 1996-1997 çeli degën e Gjuhës dhe Letërsisë Turke. Në fillim dega që jepte një diplomë me programin katër vjeçar, i pranonte nxënësit bazuar në rezultatet e provimit të organizuar nga fakulteti. Në vitet e para kjo degë zgjidhte kryesisht nga maturantët e kolegjeve turke, të cilët dinin gjuhën deri në një nivel të caktuar, apo nga nxënës që e dinin dhe e përdornin gjuhën nga njohuritë e marra nëpërmjet kursesh të ndryshme.

Më pas me hyrjen në zbatim të sistemit të Bolonjës, kohëzgjatja e studimeve u bë tre vjet dhe provimet e pranimit ishin të përqendruar kryesisht te rezultatet e Maturës Shtetërore. Dega ofron mësimin e turqishtes edhe për fakultetet e tjera që duan ta mësojnë atë. Prej 15 vitesh, çdo vit, në Universitetin e Tiranës e mësojnë turqishten si lëndë me zgjedhje afërsisht 15 nxënës nga dega e Historisë (İlhan, 2013:193).

Marrëdhëniet e mria midis Turqisë dhe Shqipërisë, dhe shtimi i mundësive të punësimit ka bërë që kontigjenti dhe numri i nxënësve që regjistrohen në degën e turqishtes të rritet. Për

shkak të rritjes së kërkesës kuota e numrit të nxënësve që hyjnë në degën e turqishtes në vitin 2005 është bërë 20 nga 10 që ishte në vitet e para. Ka edhe vite ku numri i regjistrimeve shkon në 50.

Republika e Turqisë e ka mbështetur që në fillim degën e turqishtes në universitetin e Tiranës. Ministria e arsimit dhe TIKA (Agjensia Ndërkombëtare e Bashkëpunimit me Turqinë) është gjendur në ndihmë me anë të punësimit të mësuesve, riparimin dhe rinovimin e klasave, mjetet teknike dhe donacioneve të librave, trainimin e mësuesve, etj. Në vitin 2004 u hap për fakultetin nga TIKA Qendra e Kulturës Turke. Është krijuar një bibliotekë që përmban libra për të përmbushur nevojat e problematikave të ndryshme të departamentit të Turqishtes lidhur me Turqinë, kulturën dhe historinë e saj, si dhe gjuhën turke. Është bërë përpjekje që t'u vihet në ndihmë me anë të instalimit të sistemeve televizive, kompjuterike dhe audiovizive të ndryshme. (Çağlayan, 2013:329)

Me krijimi e Institutit “Yunus Emre” dhe fillimin e operimit të Qendrës Turke të Kulturës “Yunus Emre” në Tiranë në vitin 2009, mund të themi se mbështjetja e Turqisë është shtuar edhe më shumë. Si përfundim, bashkëpunimi midis Universitetit “Bilkent” dhe Universitetit të Tiranës, për organizimin e Kongresit VIII të Madh të Gjuhës Turke, me zgjedhjen e mësuesve për trainime, me regjistrimin e studentëve në kurse verore të mësimin të turqishtes, pikat më të rëndësishme që u arritën në këto punime në vitin 2014-2015 i rendisim si më poshtë:

Numri i Nxënësve do të vazhdoj të jetë: 51 klasa 1, 50 klasa 2, 34 klasa 3.

Në degë do të jenë gjithashtu programet e Masterit për Turizëm dhe Komunikim; Kultura dhe Historia e Gjuhës Turke.

Personeli Akademik: 4 pedagogë, 1 lektor.

Krijimi i një bibliotekë që përmban libra për të përmbushur nevojat e temave të ndryshme të departamentit të turqishtes lidhur me Turqinë, kulturën dhe historinë e saj si dhe gjuhën turke.

Në mësimdhënien e turqishtes duhet që në klasë të parë të ketë 6 orë praktikë turqishtjeje, 3 orë hyrje në gjuhë, 3 orë analizë teksti, 3 orë fonetikë, dhe orë orë mësim osmanisht.

Si libër të përdoret seti i librave të mësimit të turqishtes Gökkuşağı.

Akademia e Forcave të Armatosura

Akademia e Forcave të Armatosura u krijua me Vendim të Qeverisë Nr. 136, më datë 10 maj 1958, në Tiranë, në rajonin e Rrapit të Treshit, fillimisht me emërtimin Shkolla e Lartë Ushtarake

Gjatë historisë së saj 57 vjecare Akademia e ka ndryshuar disa herë emërtimin (<http://www.tradoc.mil.al/>) :

Këshilli i Ministrave, me Vendimin Nr. 381, datë 28 tetor 1961 vendosi mbi bazën e Shkollës së Lartë Ushtarake të krijohet “Akademia Ushtarake e Republikës Popullore të Shqipërisë” dhe programi arsimor ishte trevjeçar, i akredituar nga Ministria e Arsimit.

Me vendim të posaçëm të Këshillit të Ministrave të RPSH, më datë 5 janar 1963, Akademia Ushtarake mori emrin Akademia Ushtarake “Mehmet Shehu”.

Vite më vonë me vendim të Këshillit të Ministrave Nr. 465, datë 24 dhjetor 1992 institucioni u emërtua Akademia e Shtabit të Përgjithshëm.

Në vendimin e Këshillit të Ministrave Nr. 37, datë 7 shkurt 1994 Akademia u riemërtua Akademia e Mbrojtjes e Republikës së Shqipërisë.

Në vitin 1998 Akademia e Mbrojtjes u pranua anëtare me të drejta të plota në Konsorciumin e Akademive të Mbrojtjes dhe të instituteve të studimit e sigurimit të vendeve anëtare të NATO-s dhe PfP.

Me Vendimin e Këshillit të Ministrave të Republikës së Shqipërisë, Nr. 180, datë 10.04.2004, Akademia e Mbrojtjes mori emrin Akademia e Mbrojtjes “Spiro Moisiu”.

Nga data 01.10.2012 Akademia mori emrin Akademia e Forcave të Armatosura, në zbatim të dekretit të Presidentit të RSH nr. 7458, datë 11.05.2012 “Struktura Organizative e FA të RSH”, dhe përbëhej nga 2 Fakultete: Fakulteti i Sigurisë dhe Mbrojtjes, (ish Akademia e Mbrojtjes “Spiro Moisiu”), Qendra e Gjuhëve të Huaja, si dhe nga Fakulteti i Arsimit të Përgjithshëm, ish-Akademia Ushtarake “Skenderbej”.

Nga data 1.10.2014 Akademia e Forcave të Armatosura funksionon si Institucion i Arsimit të Lartë dhe përbëhet nga Fakulteti Sigurisë dhe Mbrojtjes, Qendra e Gjuhëve të Huaja dhe dega e Administratës.

Akademia, sipas ligjit të Arsimit të Lartë në Republikën e Shqipërisë, në fushën e kualifikimit shkencor ka të drejtën të organizojë studime të thelluara pasuniversitare në

fushën e Sigurisë e të Mbrojtjes të nivelit “Master”, organizimin e “Doktoraturës”, si dhe për klasifikimin e punonjësve shkencorë.

Edhe në Akademinë e Forcave të Armatosura që ushtron aktivitetin e saj që në vitin 1958 dhe që vazhdon të jap mësim edhe sot gjendet Qendra e Gjuhës së Huaj. Këtu zbatohen programe gjuhe sipas standarteve të NATO-s: anglisht, gjermanisht, italisht, frëngjisht, greqisht dhe turqisht (<http://www.tradoc.mil.al/>).

Në qendrën e Gjuhës së huaj që ka filluar mësimdhënien në vitin akademik 2000-2001 dhe e vazhdon aktivitetin akoma. Kurset çdo vit kanë një kohëzgjatje gjashtë mujore. Vetëm se në nivelet oficer dhe nënoficer u jepet niveli bazik dhe mesatar i gjuhës. Ata që janë të sukseshëm në provimin e turqishtes dërgohen në Turqi për specializim dhe trainim. Kështu mbarojnë mësimin e turqishtes në shkollën Lisan të Shtabit të Bashkuar në Stamboll.

Në vitin akademik 2014-2015 kanë vazhduar kursin 12 nxënës dhe nga këta 8 prej tyre kanë shkuar për të mbaruar në Turqi. Në degën e turqishtes deri sot janë diplomuar 139 persona.

Programi i turqishtes fillon në muajin shtator dhe mbaron në fund të marsit, duke vazhduar kështu për 6 muaj.

Si libër përdoren seti i librave të Mësimin të Turqishtes Hitit. Përdoren librat mësimorë dhe fletoret e punë, Hitit 1(Turqishtja Bazë) dhe Hitit 2 (Turqishtja e Mesme).

Aty janë në dispozicion edhe mësimet me mbështetje audio-vizuale. Përveç këtyre ka edhe një bibliotekë me libra në gjuhën turke.

Universiteti “Epoka”

Universiteti “Epoka”, i cili e ka filluar aktivitetin e tij në Tiranë si vazhdimësi e Institucioneve Arsimore “Turgut Özal” në vitin 2008, i jep hapësirë mësimi të turqishtes si lëndë me zgjedhje. Mësimi jepet nga personel turk. Mësimi I turqishtes jepet në Degën Marrëdhënie Ndërkombëtare si lëndë me zgjedhje në vitin e 2 dhe të 3, ku mund të marrin pjesë edhe nxënës nga degë të tjera. Sipas nivelit të nxënësve u jepet 3 orë në javë mësim Baza (Turqisht 1), niveli i mesëm (Turqisht 2) dhe niveli i avancuar (Turqisht 3). Si libër për mësimdhënien përdoret Seti i librave të mësimdhënies së turqishtes “Lale”.

Në vitin akademik 2014-2015 hyjnë në orën e turqishtes si lëndë me zgjedhje 38 nxënës të nivelit bazë dhe në total ka 76 nxënës.

Universiteti “Hëna e Plotë-Bedër”

Në këtë universitet, që ka filluar operimin në Tiranë në vitin 2011, në Fakultetin e Filologjisë dhe Edukimit është i përfshirë edhe departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë Turke. Kohëzgjatja e studimit është 3 vjet dhe i bazuar në sistemin e Bolonjës. Kurrikulat janë hartuar në përputhje me Fakultetet e Edukimit në Turqi. Mësimi zhvillohet në gjuhën turke. Mësimin e japin profesorë të zgjedhur nga Turqia, së bashku me akademikë shqiptarë. Nxënësve që vijnë nga shtete të ndryshme, në vitin e parë të studimeve, duke qenë se nuk dinë turqisht bëjnë një program të ngjeshur bazuar në programin përgatitor të turqishtes. Për arsye se shumë lëndë në degën e Shkancave Islame të Fakultetit të Shkancave Humane zhvillohen në gjuhën turke, nxënësit e kësaj dege duhet të mësojnë turqisht ose nëse e dinë duhet të

avancojnë nivelin. Në degën e Shkencave Islame bëhen 4 orë në javë turqisht. Si libër mësimor përdoret seti i librave të mësimdhënies së turqishtes “Lale”.

Universiteti Hëna e Plotë "Bedër" me anë të degës së Gjuhës dhe Letërsisë Turke organizon Kongresin Ndërkombëtar të Gjuhës dhe Letërsisë që prej vitit të parë të themelimit.

3.4.2. Mësimdhënia e turqishtes në arsimin 9-vjeçar

Mësimi i turqishtes në shkollat 9-vjeçare në Shqipëri ofrohet nga institucionet arsimore turke apo shoqatat që kanë hapur shkolla jopublike në vend.

Hapja e shkollave private në vend filloi të bëhej me ardhjen e demokracisë në fillim të viteve 1990. Pas ardhjes së demokracisë, shkolla e parë private e hapur që njihet me emrin Kolegji Turk është Kolegji “Mehmet Akif”. Hapja e këtyre shkollave në qytete të ndryshme të Shqipërisë, ofrojnë njohuri dhe edukim në qytetet ku ndodhen, si dhe kontribuojnë në përmirësimin e marrëdhënieve të dy vendeve. (Ekrem, 2014:28).

Një tjetër insitucion që ofron mësimin e turqishtes në arsimin 9-vjeçare në Shqipëri janë edhe medresetë.

Kolegjet Turke

Kolegjet turke u hapën në vitin 1992 me anë të protokollit të nënshkruar nëpërmjet Ministrisë së Arsimit dhe Institucioneve Arsimore “Gülistan”. Kolegji i parë që u hap është Kolegji “Mehmet Akif”, i cili e nisi aktivitetin e tij në shkurt të vitit 1993 në një ceremoni ku mori

pjesë edhe presidenti i Turqisë Turgut Özal. Shkolla e parë turke e hapur në kryeqytetin e Shqipërisë në një kohë shumë të shkurtër u bë mjaft e njohur dhe fitoi pëlqimin e popullit.

Që nga ajo kohë e deri në ditët e sotme Kolegjet Turke janë rritur si në numrin e nxënësve që e zgjedhin po ashtu edhe në potencial, duke gëzuar kështu privilegjin e të qënurit shkollat e para private më të mëdhaja të hapura në vend. Këto shkolla si fillim u hapën në Tiranë dhe më vonë edhe në Shkodër dhe në Durrës. Mësimdhënia e gjuhës turke në këto shkolla është bërë që në fillim, siç paraqitet shkurtimisht më poshtë:

Kolegji “Mehmet Akif”

Kolegji i parë që u hap është Kolegji Mehmet Akif në 19 shkurt të vitit 1993 në një ceremoni ku mori pjesë edhe presidenti i Turqisë Turgut Özal. Si fillim mësimi zhvillohej i ndarë në grupe sipas gjinisë, djemtë veç dhe vajzat veç, por në të njëjtën godinë, dhe në vitet e mëvonshme, me shtimin e numrit të nxënësve, godina ishte e pamjaftueshme dhe shkolla u nda në kolegjet “Mehmet Akif” (djem) dhe Mehmet Akif (vajza) (Vjetari i kolegjit “Mehmet Akif” 1997).

Kolegji "Mehmet Akif" (Vajza)

Kolegji Mehmet Akif vajza ofron shërbimin e tij që prej vitit 1993 në një godinë në qendër të Tiranës. Kolegji i vajzave, më i preferuari midis shkollave private, duke qenë me konvikt përzgjedh nxënësit më të mirë me provim. Ai është bërë synimi i gjithë popullsisë shqiptare për shkak të suksesit, disiplinës dhe mjedisit të besueshëm. Gjatë vitit akademik 2014-2015 vazhdojnë shkollën 218 nxënës (Türk Kolejleri Tanıtım Kitapçığı, 2014). Nga këta nxënës

78 janë në klasën e 10 dhe po mësojnë turqishten bazë. Klasat e dhjeta në semestrin e parë bëjnë 10 orë, ndërsa në simestrin e dytë bëjnë 5 orë; klasat e 11 në të dy semestret bëjnë 3 orë; klasat e 12-a në të dy semestret bëjnë 2 orë në javë.

Si libër përdorin setin e librave të mësimdhënies së turqishtes “Gökkuşağı”.

Jashtë orarit të mësimin nxënësit kanë mundësi të praktikojnë gjuhën me mësuesit turq. Po ashtu, praktika e gjuhës turke bëhet edhe në zgjedhje të ndryshme si përhembull, Olimpiada e Turqishtes për këngë, poezi, gramatikë, folklore apo aftësi të tjera. Aktivitete të tjera të zhvilluara, si aktivitetet sportive, piknikët, gatime tradicionale etj. organizohen me mësuesit turq dhe ndihmojnë gjithashtu në përmirësimin e turqishtes.

Kolegji “Mehmet Akif” (djem)

Kolegji “Mehmet Akif” (djem) ka filluar aktivitetin e tij në të njëjtnë kohë me kolegjin e vajzave, në të njëjtën godinë, derisa në vitin 1994 u zhvendos në ambientet e Akademisë Ushtarake “Skënderbej” dhe në vitin 2005 u zhvendos në godinën që ndodhet edhe sot. Në këtë shkollë ka nxënës nga qytete të ndryshme të vendit, duke qenë se ofron edhe kushtet e akomodimit në konvikt. Në shkollë numërohen gjithsej 191 nxënës (Türk Kolejleri Tanıtım Kitapçığı, 2014). Nga këto 65 janë në klasën e 10 dhe marrin mësimet bazë të gjuhës turke.

Kolegji “Mehmet Akif” (djem) zbaton të njëjtin program si edhe kolegji i vajzave. Turqishten e ofron si lëndë të detyruar të gjuhës së huaj. Orët e turqishtes bëhen si më poshtë: klasat e dhjeta në semestrin e parë bëjnë 10 orë dhe në semestrin e dytë bëjnë 5 orë; klasat e 11-a në

të dy simestret bëjnë 3 orë; klasat e 12-a në të dyja simestret bëjnë nga 2 orë në javë. Si libër përdorin setin e librave të mësimdhënies së turqishtes “Gökkuşığı”.

Shkolla fillore “Turgut Özal”

Së bashku më hapjen e Kolegjit “Mehmet Akif” në vitin 1993 filloi aktivitetin e saj edhe shkolla fillore “Turgut Özal”. Kjo shkollë njihet si shkolla e parë fillore private në Shqipëri. Në shkollën që ofron mësimdhënine në gjuhën anglishte dhe shqipe, ku shumica e mësuesve janë vendas, ndër ta ka edhe mësues turq që kanë detyra të ndryshme, të cilët ofrojnë shërbimin e tyre për 846 nxënës në fillore dhe për 656 nxënës në 9-vjecare (Türk Kolejleri Tanıtım Kitapçığı, 2014).

Nxënësit bëjnë mësim të gjuhës turke si gjuhë e huaj 5 ore në javë në klasat e 7, 8, 9, 10. Si libër mësimor përdorin setin e librave të mësimdhënies së turqishtes “Lale”.

Kolegji “Turgut Ozal” i Tiranës

Kolegji “Turgut Ozal” i Tiranës, për shkak të aktivizimeve sociale dhe të suksesit të treguar, është shkolla më e preferuar e Tiranës. Kjo shkollë e ka filluar aktivitetin e saj në fillim si shkollë filloreje dhe më vonë e pa të nevojshme të zgjerohej edhe në nivelet e tjera. Kolegji “Turgut Ozal” i Tiranës që ushtron aktivitetin e tij prej vitit 1997 është tepër tërheqëse, zhvillohet gjatë ditës dhe ka nxënës të përzier.

Në vitin akademik 2014-2015 mësojnë 403 nxënës (Türk Kolejleri Tanıtım Kitapçığı, Ekim 2014). Nga këta nxënës, 50 prej tyre bëjnë mësim turqishteje të nivelit bazë. Kjo shkollë ka dy gjuhë të huaja të detyrueshme, ku njëra prej tyre është turqishtja. Në klasën e 10 bëjnë 5

orë në javë, në klasën e 11 bëjnë 3 orë në javë dhe në klasën e 12 bëjnë 2 orë në javë. Si libër mësimor përdorin setin e librave të mësimdhënies së turqishtes “Gökkuşağı”.

Kolegji “Turgut Ozal” i Durrësit

Ky kolegji ka filluar aktivitetin e tij në vitin 2001 në qytetin e Durrësit. Disa vite më vonë hapi gjithashtu shkollën fillore dhe 9-vjecare. Në shtator të vitit 2011 u transferua në kampusin modern ku ndodhet edhe libraria, komplekset sportive dhe salloni i konferencave.

Në vitin akademik 2014-2015 ka në total 771 nxënës, nga të cilët 285 janë në shkollë të mesme. 41 prej tyre bëjnë nivelin bazë të turqishtes.

Kolegji “Hasan Riza Pasha” i Shkodrës

Pjesa e shkollës së mesme u hap në shtator të vitit 2000 në qytetin e Shkodrës. Në vitin 2002 u hap dhe shkolla 9-vjecare dhe në shkurt të vitit 2006 u hap edhe sistemi parashkollor. Kjo shkollë është ndër shkollat e pakta private të Veriut të Shqipërisë me konvikt.

Në vitin akademik 2014-2015 janë të regjistruar gjithsej 506 nxënës, nga të cilët 37 janë në klasë të 10 dhe mësojnë nivelin bazë të turqishtes.

Memorial International School of Tirana – MIST

Kjo shkollë u hap për të plotësuar nevojat për nxënës të kombeve të ndryshme nën emrin e Institucioneve Arsimore “Turgut Ozal” me lejen e qeverisë shqiptare dhe ushtron aktivitetin e saj që prej vitit 2001.

Në vitin akademik 2014-2015 numërohen plot 303 nxënës nga 18 shtete të ndryshme, ku ofrojnë shërbimin e tyre përveç mësuesve turq dhe shqiptarë, edhe mësues të kombësisë amerikane, kanadeze, angleze dhe australiane. Kjo është një shkollë që njihet nga Ministria e Arsimit të Shqipërisë dhe është një shkollë që njihet po ashtu edhe ndërkombëtarisht.

Ajo e ofron gjuhën turke si lëndë me zgjedhje, ndërkohë që nxënësit turq e bëjnë mësimin në gjuhën amtare, pra në turqisht.

Medresetë

Pas ndalimit të fesë dhe të mësimt fetarë në sistemin komunist, me ardhjen e demokracisë ajo u lejua përsëri. Në vitin 1991 filloi aktivitetin e tij Komuniteti Mysliman i Shqipërisë, si dhe, për të përballuar nevojat për njohuritë fetare, nën administrimin e tij u hapën edhe medresetë. Medreseja e Tiranës, e mbyllur në vitin 1964, u rihap në vitin 1991 dhe njëkohësisht u filloi aktivitetin e saj edhe medreseja e Shkodrës. Kurse në vitin 1992 u hapën medresetë e Durrësit, Kavajës, Shkodrës dhe Gjirokastrës. Në vitin 1995 u hap medreseja e Elbasanit/Cërrikut dhe në vitin 2009 u hap medreseja e Korcës.

Medreset janë shkolla me status të veçantë, gjysëm shtetërore - gjysëm private, status të cilin e gëzojnë që prej vitit 1995. Pas ventimit të marrë në vitin 1995, në Tiranë u hap medreseja “Mahmut Dashi”, në Kavajë “Hafiz Ali Korça”, në Cërrik medreseja “Liria”, në Gjirokastrë “Hoxha Tahsin” dhe në Shkodër medreseja e Shkodrës. Të njohura pikërisht në këtë mënyrë që prej vitit 1995, ato gëzojnë lejen e operimit prej institucioneve shtetërore.

Ndërkohë pse medrese të tjera, ajo e Durrësit “Mustafa Vokshi”, medreseja e Beratit “Vexhi Buharaja”, medreseja e Kukësit “Sulejman Laçi”, medreseja e Peshkopisë “Raif Kadim” dhe medreseja e Korcës gëzojnë vetëm statusin e shkollës private deri sa të nxjerrin maturantët e parë dhe të vazhdojë më tej veprimtaria e tyre.

Medrseja e Durrësit dhe Medreseja e Beratit kanë lejen e operimit që prej vitit 1999 ndërkohë që medreseja e Korcës përse i përket shkollës së mesme e ka lejen e operimit që prej viti 2000 ndërkohë që shkolla 9-vjeçare e ka marrë lejen në vitin 2009.

Ndërkohë medreseja e Gjirokastrës, e Kukësit dhe e Peshkopisë aktualisht nuk vazhdojnë aktivitetin.

Si rezultat i marrëveshjes së Komunitetit Mysliman të Shqipërisë me Shoqatën e Kulturës dhe Arsimit “Sema” i lidhur me Shoqatën “Istanbul”, në total 7 medrese varen pikërisht nga kjo shoqatë. Këto shkolla janë ekuivalente të shkollave të mesme Imam-Hatip të Anadollit. Ato bëjnë orë mësimi të turqishtes si më poshtë: Klasat e 6, 7 dhe 8 bëjnë 3 orë në javë, klasat e nënta bëjnë 2 orë në javë. Përse i përket shkollës së mesme; klasat e 10 në semestrin e parë bëjnë 6 orë në javë dhe në semestrin e dytë bëjnë 4 orë në javë. Po ashtu, përveç orës së turqishtes, duke filluar nga klasa e 11 lëndët fetare i bëjnë të gjitha në turqisht. Orët mësimore në javë ndryshojnë në varësi të marrëveshjes së bërë me Ministrinë e Arsimit. Qëllimi i orës së turqishtes nuk është të mësojë vetëm gjuhën por të jap informacione të ndryshme si p.sh., piknikët dhe shëtitjet në Turqi, vizitat në familjet turke, shëtitjet në Turqi, javët e turqishtes, njohuri rreth festave fetare dhe popullore në Turqi, olimpiadat ndërkombëtare të kulturës dhe gjuhës, leximi i librave, apo shikimi i filmave apo programeve të tjera me video.

Nga medresetë që operojnë në Shqipëri vetëm ajo e Durrësit nuk e zhvillon lëndën e gjuhës turke.

Mësimi i turqishtes si gjuhë e huaj në medrese bëhet në këtë formë:

Medreseja e Tiranës “Haxhi Mahmud Dashi”

Medreseja e Tiranës e rihapur në vitin 1991 është e ndarë veçanërisht për djem dhe për vajza, ndërkohë që përfshijnë dhe sistemin 9-vjecar prej klasës së gjashtë. Përveç ambienteve të shkollës, medreseja e Tiranës ka godinat përkatëse të konvikteve për djem dhe vajza dhe përsa i përket shkollës 9-vjeçare është me frekuentueshmëri ditore. Për vitin akademik 2014-2015 numri total i nxënësve është 465.

Turqishtja në medrese zhvillohet si gjuhë e huaj e dytë. Orët e mësimit ndahen si më poshtë: klasat e 6, 7 dhe 8 bëjnë 3 orë në javë, klasa e nëntë bën 2 orë në javë. Pjesa e shkollës së mesme organizohet në mënyrë të tillë: klasat e 10 në semestrine e parë bëjnë 6 orë dhe në semestrin e dytë bëjnë 4 orë. Si libër për mësimdhënien e gjuhës turke përdoret seti i librave “Gökkuşağı”.

Medreseja e Shkodrës "Haxhi Sheh Shamia"

Menjëherë pas medresesë së Tiranës, po në vitin 1991, është hapur medreseja e Shkodrës, e cila ushtrn aktivitetin e saj për shkollat e mesme dhe për arsimin 9-vjeçar. Sikurse medreseja e Tiranës, edhe medreseja e Shkodrës ndahet për djem dhe për vajza. Për sa i përket nivelit 9-vjeçar ushtron aktivitetin për klasat e 6-a deri në klasën e 9 dhe në shkollë të mesme klasat

e 10, 11, dhe 12. Ambientet konviktit në medresenë e Shkodrës ndodhen në të njëjten godinë dhe, përsa i përket shkollës 9-vjeçare është me frekuentim të përditshëm.

Veç nxënësve shqiptarë, në medresenë e Shkodrës vijnë edhe nxënës nga vendet fqinje. Për vitin akademik 2014-2015 në total numërohen gjithsej 921 nxënës. Edhe medreseja e Shkodrës e zhvillon mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e dytë të detyrueshme. Turqishja në klasën e 8 dhe të 9 zhvillohet 2 orë në javë. Ndërkohë, në shkollë të mesme nuk zhvillohet lënda e gjuhës turke, vetëm se mbas mësimit zbatohet ora e leximit të turqishtes për të avancuar me turqishten. Si libër mësimor përdoret seti i librave “Gökkuşağı”.

Medreseja e Elbasanit "Liria"

Medreseja e Elbasanit e ka nisur aktivitetin e saj në vitin 1995. Ajo ofron shërbimin e saj vetëm për djem dhe vetëm në arsimin e mesëm. Nga fillimi i aktivitetit deri në vitin akademik 2012-2013, ajo ka qenë me vendndodhje në Cërrik, derisa u transferua në Elbasan në vitin akademik 2013-2014. Ajo ka edhe ambientet e konviktit dhe pranon nxënës nga zona të ndryshme. Në vitin akademik 2014-2015 numërohen në total 172 nxënës.

Në medresenë e Elbasanit turqishtja është gjuha e dytë e detyrueshme dhe mësimi zhvillohet në këtë mënyrë: klasat e 10 në semestrin e parë bëjnë 6 orë dhe në semestrin e dytë bëjnë 4 orë. Si libër për mësimdhënien e turqishtes ata përdorin setin e librave “Gökkuşağı”.

Medreseja e Kavajës "Hafiz Ali Korça"

Ndërkohë që e ofron shërbimin e saj vetëm për djem dhe në nivelin e shkollës së mesme, në vitin akademik 2012-2013 kjo shkollë filloi aktivitetin e saj edhe për vajza në një godinë

veç asaj ekzistuese. Në këtë shkollë nuk ofrohet arsimi 9-vjeçar. Për nxënësit që vijnë nga qytete të tjera ka konvikte të ndara, për djem dhe për vajza. Në vitin akademik 2014-2015 numërohen tërësej 284 nxënës.

Edhe në këtë shkollë turqishtja është gjuhë e dytë e detyrueshme dhe mësimi organizohet si në vijim: klasat e 10-a në semestrin e parë bëjnë 6 orë, ndërsa në semestrin e dytë bëjnë 4 orë në javë. Si libër për mësimdhënien e turqishtes përdoret setin e librave “Gökkuşığı”.

Medreseja e Beratit "Vexhi Buharaja"

Medreseja e Beratit është një institucion që ofron shërbimin e saj vetëm për djem dhe në nivelin e shkollës së mesme. Për nxënësit që vijnë nga qytete të tjera, ajo ofron edhe akomodimin në konvikt. Në vitin akademik 2014-2015 numërohen gjithsej 89 nxënës.

Edhe në këtë shkollë turqishtja është gjuhë e dytë e detyrueshme dhe mësimi organizohet si në vijim: klasat e 10-a në semestrin e parë bëjnë 6 orë dhe në semestrin e dytë bëjnë 4 orë në javë. Si libër për mësimdhënien e turqishtes përdoret seti i librave “Gökkuşığı”.

Medreseja e Korçës "Hafiz Abdullah Zëmlaku"

Kjo medrese që rifilloi aktivitetin e saj në vitin 2009 ofron shërbimin e saj për djem dhe për vajza. Ajo ofron gjithashtu për herë të parë shërbim për shkollën 9-vjeçare. Sikurse edhe medresetë e tjera, ajo ofron ambientet e konviktit të ndara për djem dhe për vajza. Në vitin akademik 2014-2015 numërohen gjithsej 267 nxënës.

Kjo shkollë zbaton të njëjtin program si edhe medreseja e Tiranës. Turqishtja në medrese zhvillohet si gjuhë e dytë e huaj. Orët e mësimit ndahen si më poshtë: klasat 6, 7 dhe 8 bëjnë 3 orë në javë, klasa e nëntë bën 2 orë në javë. Pjesa e shkollës së mesme organizohet në mënyrë të tillë: klasat e 10-a në semestrine parë bëjnë 6 orë dhe në semestrin e dytë bëjnë 4 orë. Si libër për mësimdhënien e turqishtes përdoret seti i librave “Gökkuşağı”.

3.4.3. Mësimi i gjuhës turke në qendrat e kurseve

Në shqipëri kurset e gjuhës turke u hapën për herë të parë nga Universiteti i Tiranës. Më pas, me ardhjen e demokracisë, Ambasada Turke në Tiranë hapi kurse, pjesë këto të aktiviteteve që koordinohen apo mbulohen nga TIKA. TIKA, me projektin e saj të turkologjisë, ka mbështetur si Fakultetin e Gjuhëve të Huaja në Universitetin e Tiranës, po ashtu edhe zgjerimin e kurseve të gjuhës turke duke hapur kështu në vitin 2008 Qendrën e Kulturës Turke në Shkodër. Në vitin 2009, në Tiranë filloi aktivitetin e saj qendra kulturore turke “Yunus Emre”, ku TIKA si fillim ofron kurse të turqishtes. Pastaj, të gjitha këto i përmbledh Instituti i Projektit të Turkologjisë “Yunus Emre”. Kurset e gjuhës turke në Shqipëri, aktualisht ofrohen nga këto institucione:

Qendra e kulturës turke “Yunus Emre” në Tiranë

Kjo qendër e ka filluar aktivitetin e saj në kryeqytetin e shqipërisë në një godinë private, moderne pranë Fakultetit të Gjuhëve të Huaja dhe Qyteti Studenti, ku edhe zhvillon veprimtaritw e saj aktualisht. Ajo organizon kurse në përputhje të plotë me standardet evropiane të gjuhës. Kurset organizohen në mënyrë të ngjeshur sipas nevojës, në ditë dhe orë të ndryshme. Mësimdhënia bëhet nga personel turk dhe mbështetet në aktivitete të ndryshme,

si shikimi i filmave, programeve muzikore, konferencave dhe paneleve, bisedave, ekspozitave dhe recitaleve të poezisë, etj.

Kursantët e suksesshëm pajisen me certifikata dhe dërgohen në shkolla verore në Turqi dhe në vendet fqinje, me të cilat kanë marrëveshje. Kursantët që përzgjidhen për të shkuar në Turqi, zgjedhin vetë qytete duke u mbështetur në listën e qyteteve ku operon Qendra e Kërkimeve dhe Aplikimeve të Turqishtes dhe Gjuhëve të Huaja (TÖMER), duke u njohur kështu me kulturën dhe mënyrën e jetesës së Turqisë. Qendra e Provimeve të Institutit “Yunus Emre” mbështet organizimin e Provimit të Mjatueshmërisë së Turqishtes dhe Provimin e Nxënësve të Huaj, bazuar tek marrëveshjet e nënshkuara me universitetet përkatëse në Turqi.

Për herë të parë, në vitin 1999, 'Agjencia Turke për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ndërkombëtar (TIKA)', ndërmorri nismën e projektit të Turkologjisë, e cili u hap në vitin akademik 2000-2001. Më vonë, pas nënshkrimit të memorandumit ndërmjet Shoqatës “Yunus Emre” dhe “Agjencia Turke për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ndërkombëtar (TIKA)” më 20 shtator 2011, projekti iu dorëzua shoqatës. Në këtë kontekst, Dega e Turkologjisë/Gjuhë dhe Letërsi Turke, së bashku me kurset e turqishtes, mbështet akademikët me materialet dhe lëndën e nevojshme për mësimdhënien (<http://www.yunusemrevakfi.com.tr>).

Qendra e kulturës turke “Yunus Emre” në Shkodër

Qendra ndodhet në një godinë të restauruar që i përket periudhës osmane dhe ushtron aktivitetin e saj në përputhje me qendrën homologe në Tiranë.

Kurset vjetore të ofruara për turqishten nga Qendra kulturore “Yunus Emre” organizohen në 72 orë të ndara në 4 semestre dhe në grupe të ndryshme.

Në këto kurse nxënësit mësojnë turqishten në 5 nivele të ndryshme (A1, A2, B1, B2 dhe C1), dhe si libër mësimor përdorin setin e librave të mësimdhënies së turqishtes “Yunus Emre”, “Yedi İklim Türkçe”.

Qendra e kurseve “Meridian”

E hapur në Tiranë në shtator të vitit 2006 bazuar në standardet evropiane të gjuhës, kjo qendër ofron kurse të gjuhës turke. Në këtë qendër mësohen edhe gjuhë të tjera të organizuara nga personel turk i mësimdhënies.

Instituti Shqiptar i Mendimit Dhe i Qytetërimit Islam

Kjo qendër ushtron aktivitetin që prej vitit 1996 për punime shkencore, kulturore dhe vepra arti. Organizon aktivitete të tilla, si konferenca, simpoziume, ekspozita dhe botime të ndryshme. Në këtë qendër organizohen edhe kurse të turqishtes.

Kurset e tjera

Përveç këtyre, në Tiranë ndodhen dhe disa qendra kursesh dhe shoqata që ofrojnë mësimin e turqishtes si gjuhë e huaj. Qendrat kryesore ku zhvillohet mësimdhënie e gjuhës turke janë:

Albanian Qatar Center (AQC)

Shoqate Alternativa e se Ardhmes (ALSAR)

Qendra e gjuheve të huaja “UNIVERSI”

Në këto qendra kursesh mësimi jepet vetëm nëse formohen grupet e kursit.

3.4.4. Konviktet studentore

Në Shqipëri janë hapur konvikte studentore nga organizata joqeveritare për të përmbushur nevojat e akomodimit të studentëve që studiojnë në shkolla të ndryshme në qytete të ndryshme, si Tiranë, Durrës, Shkodër, Kukës, Elbasan, Prenjas, Pukë, Kavajë, Berat dhe Bajram Curri, të cilët ofrojnë programe për njohuri fetare dhe për të mësuar Kuran, por bashkë me to ofrojnë edhe mësimin e gjuhës turke si gjuhë e huaj.

3.4.5. Mësimi i turqishtes me rrugë të tjera

Me ardhjen e e demokracisë në Shqipëri, falë mundësive që ofron Ministria e Arsimit e Republikës së Turqisë në bashkëpunim me institucione të ndryshme publike, organizata dhe institucione të shoqërisë civile shumë nxënës arsimohen në turqi. Në arsimin e mesëm dhe të lartë të fushave të ndryshme, këtyre nxënësve u është dhënë edhe mësim i gjuhës turke. Deri në vitin 2010, Komuniteti Mysliman ka dhënë bursa të ndryshme për arsye nga të shumëllojshmet, si: 638 kurse të leximit të Kuranit, më shumë 459 bursa për shkollim në Imam-Hatip (medresetë në Turqi, 21 nxënës që bëjnë Masterin, 2-3 herë në muaj kurse shërbimi për më shumë se 167 punonjës që u dërguan në Turqi dhe mbi 200 bursa për nxënësit (Kılıç, 2010:7).

Aktualisht, kontigjenti është duke u rritur dhe, përveç marrëveshjes me Turqinë, shteti ka lidhur marrëveshje edhe me shtete të tjerë fqinje, për të rritur numrin e nxënësve që

shkëmbehen për qëllime studimi. Ndër rrugët e tjera nga mund të mësohet turqishtja mund të rendisim, punimi në një vend ku banojnë shumë turq, shikimi i telenovelave apo filmave turq, tregëtia, turizimi, apo martesat.x (Çağlayan, 2013:331)

KAPITULLI IV: METODAT

Në këtë kapitull bëjnë pjesë: modeli i kërkimit, fusha e kërkimit dhe mostrat, mjetet e mbledhjes së të dhënave, zbatimi i anketave, mbledhja e të dhënave dhe analiza e të dhënave.

4.1. Modeli i studimit

Studimi ka karakter eksplorues dhe metodologjia e përzier cilësore dhe sasiore është përdorur me qëllim shpjegimin më të plotë të problemit kryesor të studimit .

Metoda Sasiore

Studimi ka si objekt mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri. Metodologjia eksploruese është përdorur me qëllim përcaktimin e praktikave të përdorura, metodave, strategjive si dhe ndikimin e tyre në këtë proces.

Metoda eksploruese është një qasje që përdoret për studimin e një situatë të shkuar ose të tashme në gjendjen e saj origjinale . (Karasar, 2009:77). Qëllimi është paraqitja sa më e plotë dhe e vërtetë e gjendjes.

Metoda sasiore është zgjedhur për arsye matje, përcaktimi sasie, analizimi, testimi, në mënyrë që të japë shpjegime, për të provuar dallim mes të variablave dhe për zhvillimin e ligjeve të përgjithshme, të cilat mund të aplikohen në botë. Sipas Creswell: “Në hulumtimin sasior objektivi është për të provuar apo për të verifikuar, në vend që ta zhvillojë atë. Kjo mënyrë fillon të studiojë përparimin e teorisë, mbledh të dhëna për ta provuar atë dhe reflekton se ku teoria është konfirmuar ose diskonfirmuar nga rezultati i studimit. Teoria bëhet një kornizë për të gjithë studimin, si model organizativ për pyetjet kërkimore ose

hipotezave dhe për procedurën e mbledhjes së të dhënave. Studjuesi teston një teori duke përdorur hipotezat apo pyetje, të cilat, nga ana tjetër, përmbajnë variabla, që maten duke përdorur elementë të ndryshëm në një instrument” (Creswell, 1994, s. 87- 88).

Metoda Cilësore

Metoda cilësore nënkupton analizat e të dhënave të grumbulluara nëpërmjet vëzhgimit, intervistave dhe studimit të dokumentave në kontekste natyrore në të cilat ngjarjet shfaqen me qëllim paraqitjen sa më holistike dhe të vërtetë të situatës në studim . Në këtë qasje, studimi i thellë dhe në detaje i objektit të studimit është më i rëndësishëm se përgjithësimet e mundëshme. (Bodgan, R. C., & Biklen, 1992). Metoda cilësore e përdorur në këtë studim konsiston kryesisht në obzervimet e zhvilluara në klasë dhe në studimet e dokumentave.

Rezultatet e nxjerra nga pyetsorët e administruar u përdorën për vlerësimin e të dhënave cilësore.

4.2. Popullata dhe kampionet e studimit

Popullata i kërkimit të këtij studimi janë mësuesit dhe nxënësit që bëjnë pjesë në institucionet të cilat ofrojnë mësimin e gjuhës turke në Shqipëri si gjuhë të huaj.

Në Shqipëri gjenden rreth njëzet e një institucione arsimore-edukative që ofrojnë mësimdhënie të gjuhës turke si gjuhë e huaj.

Kampionet e studimit përbëhen nga 968 nxënës dhe 45 mësues, të cilët mësojnë nivelin bazë të gjuhës turke (A1, A2) në këto institucione.

Kampionimi i përdorur në këtë punim është i volitshëm, jo rastësor.

Numri total i nxënësve është 968. Nga këta 9 nxënës nuk kanë paraqitur ose nuk janë përgjigjur, 3 nxënësit e kanë kuptuar keq testin ose janë përgjigjur gabim me dëshirë. Për këtë arsye nuk janë marrë në vlerësim.

Numri gjithsej i mësuesve është 45; kanë marrë pjesë të gjithë.

Vlerësimi është bërë mbi anketimin e 956 nxënësve dhe 45 mësuesve. Kështu, anketa është realizuar në 98,76% e nxënësve që mësojnë turqisht si gjuhë të huaj dhe në 100% të mësuesit e turqishtes.

Të dhënat për nxënësit dhe mësuesit të cilët morën pjesë në këtë studim janë në Tabela 4.2.1 e mëposhtme:

Tabela 4.2.1 Të dhënat në lidhje me pjesëmarrësit në studim

Ko di	Institucioni	Numri i nxënësve				Numri i mësuesve			
		Total	%	Pjes- marres	%	Total	%	Pjes- marres	%
1	Mehmet Akif vajza	78	8.1	78	100	2	4.4	2	100
2	Mehmet Akif djem	65	6.7	65	100	2	4.4	2	100
3	Hasan Riza Pasha	37	3.8	37	100	3	6.7	3	100
4	Turgut Özal Tiran	51	5.3	51	100	3	6.7	3	100
5	Turgut Özal Durres	41	4.2	41	100	4	8.9	4	100
6	Meridian	37	3.8	37	100	2	4.4	2	100
7	Medreseja Elbasanit	63	6.5	63	100	1	2.2	1	100
8	Medreseja Korcës	89	9.2	89	100	3	6.7	3	100
9	Medreseja Kavajës	87	9.0	87	100	3	6.7	3	100
10	Medreseja Tiranës	82	8.5	82	100	3	6.7	3	100
11	Medreseja Beratit	28	2.9	28	100	1	2.2	1	100
12	Medreseja	95	9.8	95	100	2	4.4	2	100

Shkodrës									
13	Universiteti Beder	21	2.2	21	100	4	8.9	4	100
14	Universiteti Epoka	38	3.9	38	100	1	2.2	1	100
15	Universiteti i Tiranës Turkologji	51	5.3	50	98	4	8.9	4	100
16	Akademia Ushtarake	12	1.2	8	67	2	4.4	2	100
17	Instituti Yunus Emre	90	9.3	86	96	5	11	5	100
GJITHSEJ		968	100	956	99	45	100	45	100

Në studim kanë marrë pjesë 956 nxënës dhe 45 mësues nga 17 institucione të ndryshme.

Duke pasur parasysh ngjashmërinë institucionale midis institucioneve pjesëmarrëse në analizën e të dhënave ato janë ndarë në tetë grupe. Tetë grupet e formuara pas kësaj ndarjeje janë paraqitur në tabelën e mëposhtme:

Tabela 4.2.2 Të dhënat e grupeve pjesëmarrëse në studim

Institucioni	Nxënësi		Mësuesi	
	f(frequency)	%(percent)	f	%
Kolegjet	272	28.5	14	31.1
Medresetë	444	46.4	13	28.9
Universiteti "Hëna e Plotë" Bedër	21	2.2	4	8.9
Universiteti "Epoka"	38	4.0	1	2.2
Universiteti Tiranës, turkologji	50	5.2	4	8.9
Qendra e kurseve "Meridian"	37	3.9	2	4.4
Akademia Ushtarake	8	.8	2	4.4
Instituti "Yunus Emre"	86	9.0	5	11.1
Gjithsej	956	100.0	45	100.0

Edhe pse studimi është bërë në 17 institucione të ndryshme, kur krijuam grupet e studimit, kolegjet dhe medresetë i bashkuam në një grup. Në analizën e të dhënave të studimit vlerësimi është bërë sipas këtyre grupeve nga 8 institucione të ndryshme.

Të dhënat gjinore të pjesëmarrësve

Të dhënat gjinore të pjesëmarrësve janë tek tabela e mëposhtme :

Tabela 4.2.3 Të dhënat gjinore të nxënësve pjesëmarrës

Gjinia	f	%
Mashkull	467	48.8
Femër	489	51.2
Gjithsej	956	100.0

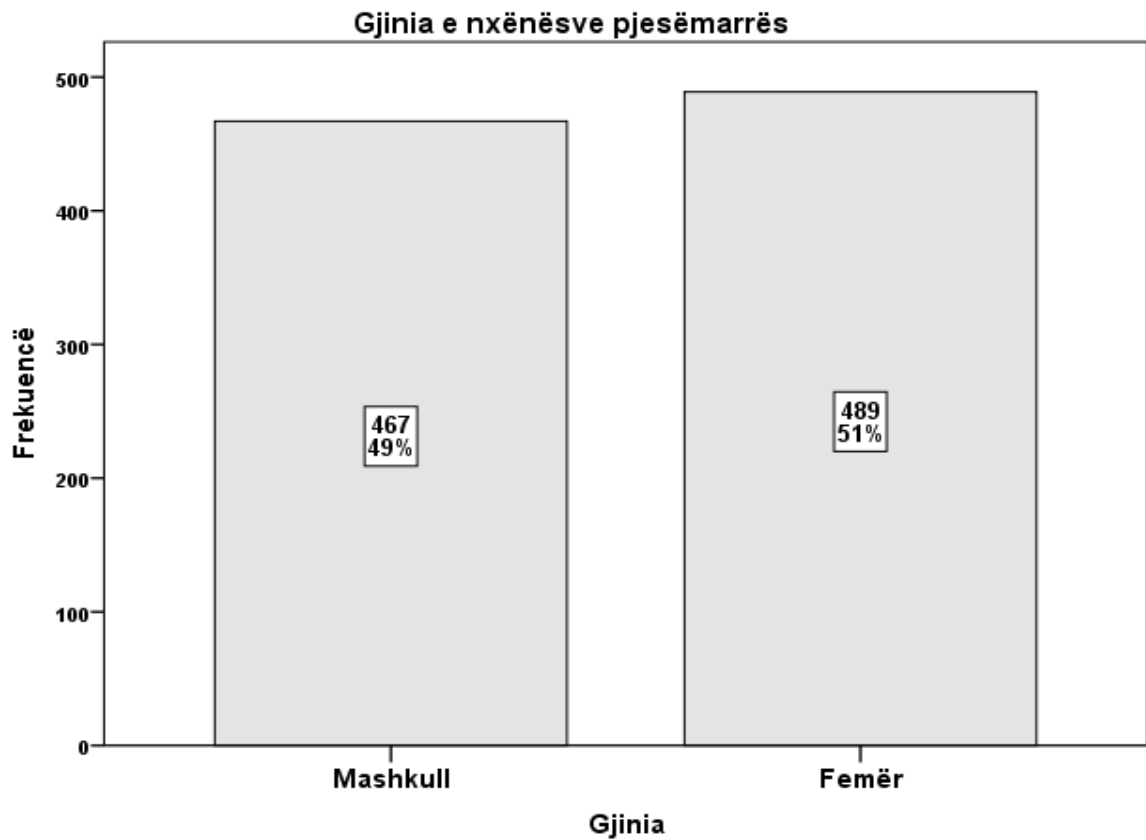


Diagram 4.2.1 Gjinia e nxënësve pjesëmarrës

Kur shohim të dhënat gjinore të nxënësve që kanë marrë pjesë në studim, vihet re se numri i femrave dhe meshkujve janë të përafërt me njëri-tjetrin. Në studim kanë marrë pjesë 467 meshkuj dhe 489 femra.

Tabela 4.2.4 Të dhënat gjinore të mësuesve pjesëmarrës

Gjinia	f	%
Mashkull	33	73.3
Femër	12	26.7
Gjithsej	45	100.0

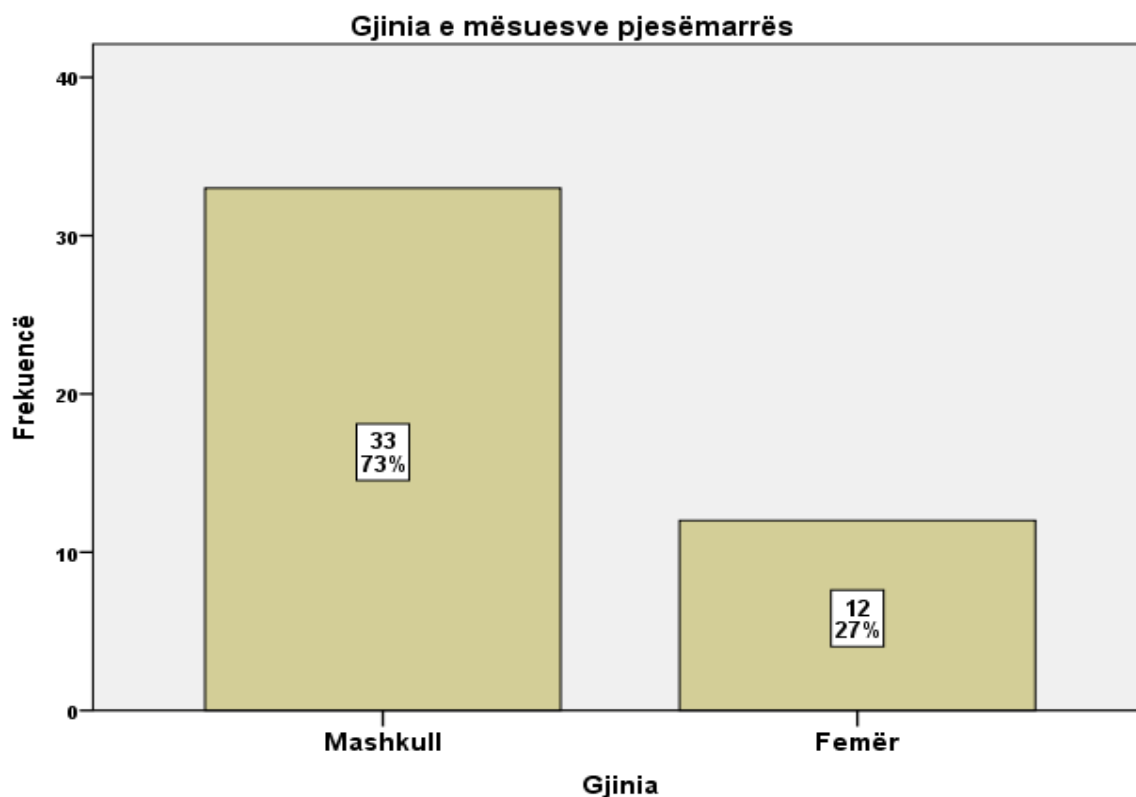


Diagram 4.2.2 Gjinia e mësuesve pjesëmarrës

Kur shohim të dhënat gjinore të mësuesve të cilët kanë marrë pjesë në studim, vihet re se kanë marrë pjesë 33 meshkuj dhe 12 femra, numri i meshkujve është më i lartë se i femrave.

Tabela 4.2.4. Të dhënat e moshës së nxënësve pjesëmarrës

Mosha	f	%
15 Vjec	226	20.3
16 Vjec	462	48.3
17 Vjec	86	9.0

18-24 Vjec	169	17.7
Mbi 25 vjec	13	1.4
Gjithsej	956	100.0

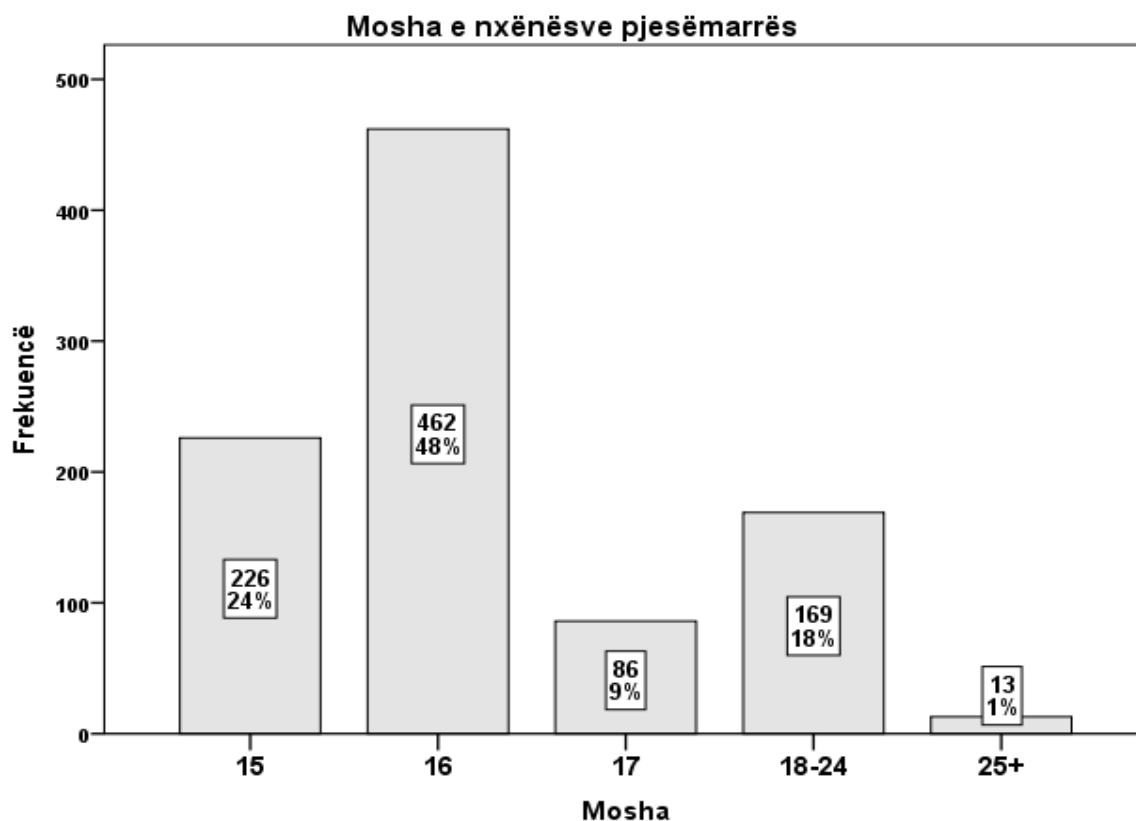


Diagram 4.2.3 Mosha e nxënësve pjesëmarrës

Kur shikohen të dhënat moshore të nxënësve që kanë marrë pjesë në studim vihet re se 32 nxënës janë nga 14 vjeç, 194 nxënës janë nga 15 vjeç, 462 nxënës nga 16 vjeç, 86 nxënës nga 17 vjeç, 169 nxënës nga 18-24 vjeç dhe 25 nxënës janë mbi 25 vjeç.

Shkaku i numrit të madh të nxënësve të moshës 16 vjeç ka lidhje me nivelin bazë të turqishtes, i cili fillon të mësohet në klasën e 10-të.

Tabela 4.2.5 Të dhënat e moshës së mësuesve pjesëmarrës

Mosha	f	%
-------	---	---

22-27 vjeç	9	20.0
28-33 vjeç	20	44.4
34-39 vjeç	9	20.0
Mbi 40 vjeç	7	15.6
Gjithsej	45	100.0

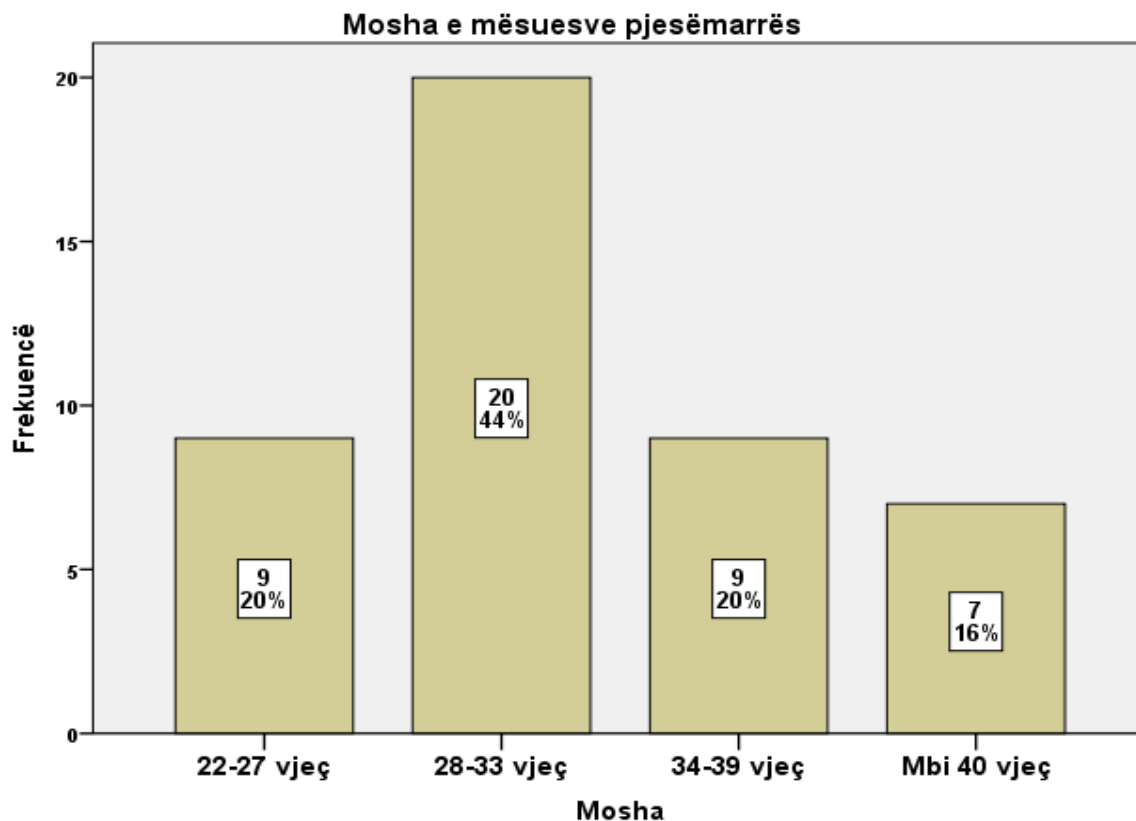


Diagram 4.2.4 Mosha e mësuesve pjesëmarrës

Kur shikohen të dhënat moshore të mësuesve, të cilët kanë marrë pjesë në studim, vihet re: 9 mësues janë nga 22-27 vjeç, 20 mësues janë nga 28-33 vjeç, 9 mësues janë nga 34-39 vjeç dhe 7 mësues janë të moshës mbi 40 vjeç.

Tabela 4.2.6 Të dhënat në lidhje me përvojën e mësuesve pjesëmarrës

Vitet e punës	f	%
1 vit	6	13.3
2 vjet	4	8.9

3 vjet	2	4.4
4-9 vjet	16	35.6
10-19 vjet	15	33.3
Mbi 20 vjet	2	4.4
Gjithsej	45	100.0

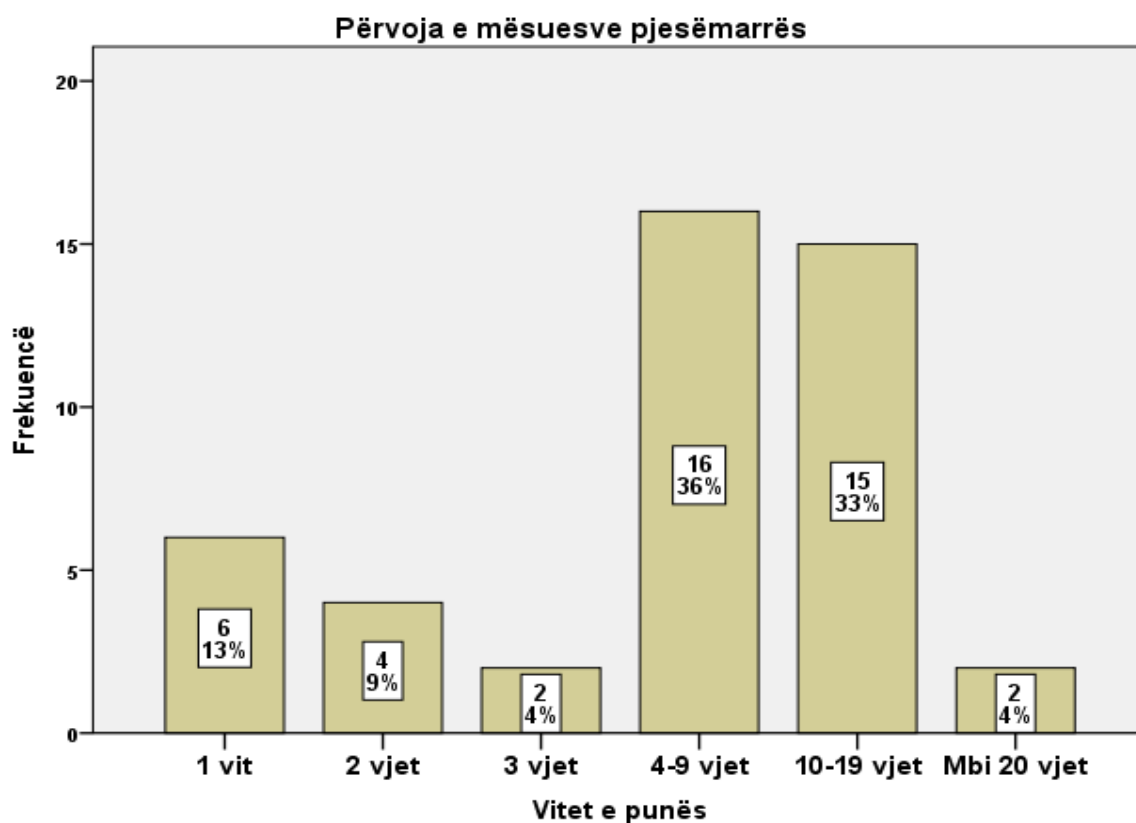


Diagram 4.2.5 Përvoja e mësuesve pjesëmarrës

Kur shikohen të dhënat në lidhje me përvojën e mësuesve, vihet re se ka më shumë me 4-19 vjet përvojë pune. Nga kjo kuptohet se përvoja e mësuesve është e lartë.

Tabela 4.2.7 Të dhënat e arsimimit të nxënësve pjesëmarrës

Arsimi	f	%
E mesme	760	79.5
Bachelor	177	18.5
Master	16	1.7
Doktoraturë	3	.3

Gjithsej**956****100.0**

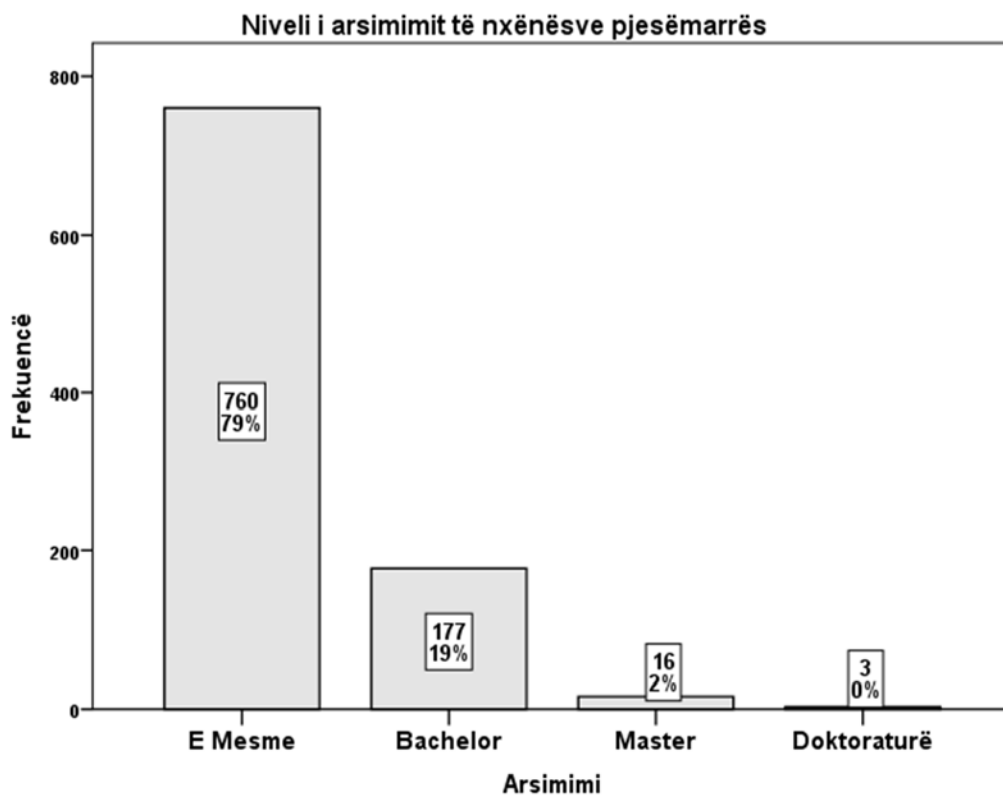


Diagram 4.2.6 Gjendja e arsimimit të nxënësve pjesëmarrës

Kur shikohen të dhënat e arsimimit të pjesëmarrësve, vihet re se pjesa më e madhe e tyre janë nxënësit e shkollës së mesme, janë të paktë ata të cilët janë me arsim të lartë dhe doktoraturë.

Tabela 4.2.8 Të dhënat në lidhje me arsimimin e mësuesve pjesëmarrës

Arsimi	f	%
Bachelor	19	42.2
Master	20	44.4
Doktoraturë	6	13.3
Gjithsej	45	100.0

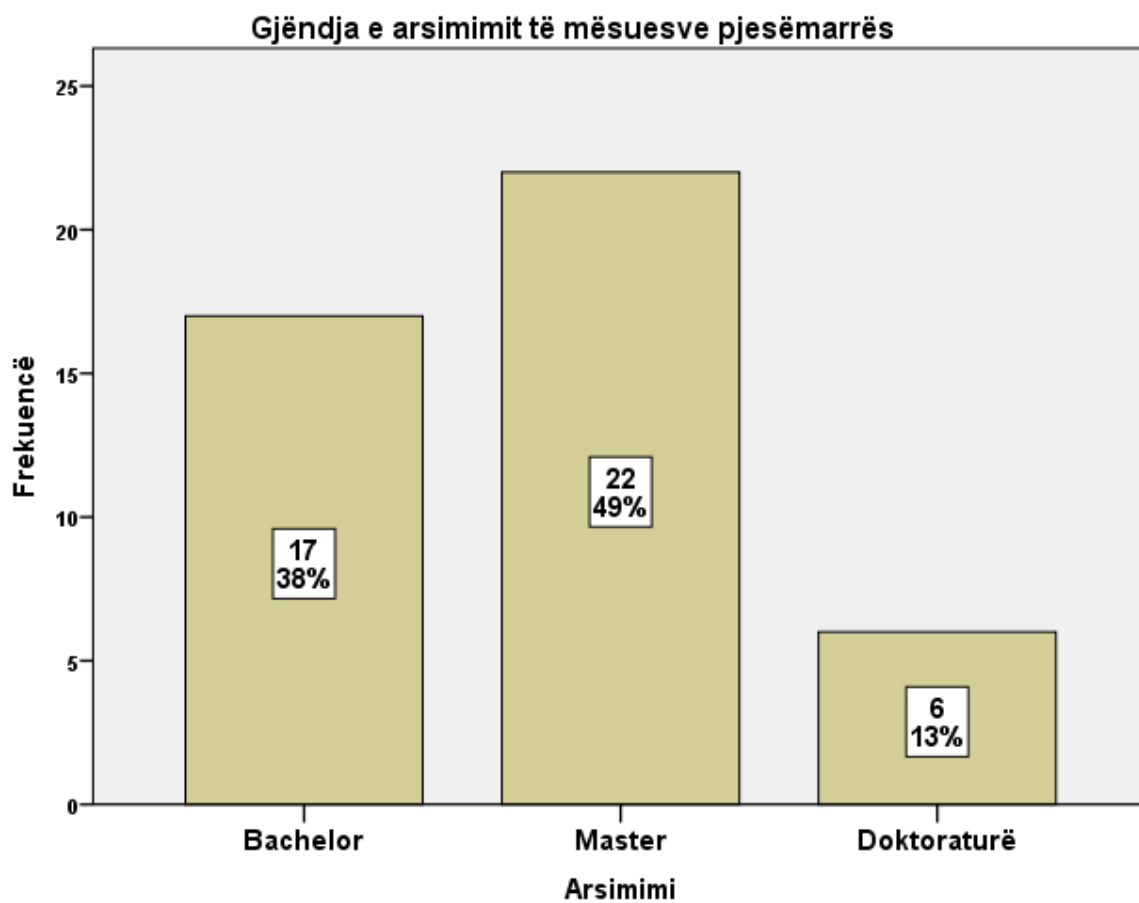


Diagram 4.2.7 Niveli i arsimimit të mësuesve pjesëmarrës

Kur shohim të dhënat në lidhje me arsimimin e mësuesve, vihet re se shumica e tyre janë me master dhe doktoraturë.

Tabela 4.2.9 Të dhënat në lidhje me diplomimin e mësuesve pjesëmarrës

Vendi	f	%
Shqipëri	18	40.0
Turqi	23	51.1
Të tjerë (Kosovë, Azerbajxhan)	4	8.9
Gjithsej	45	100.0

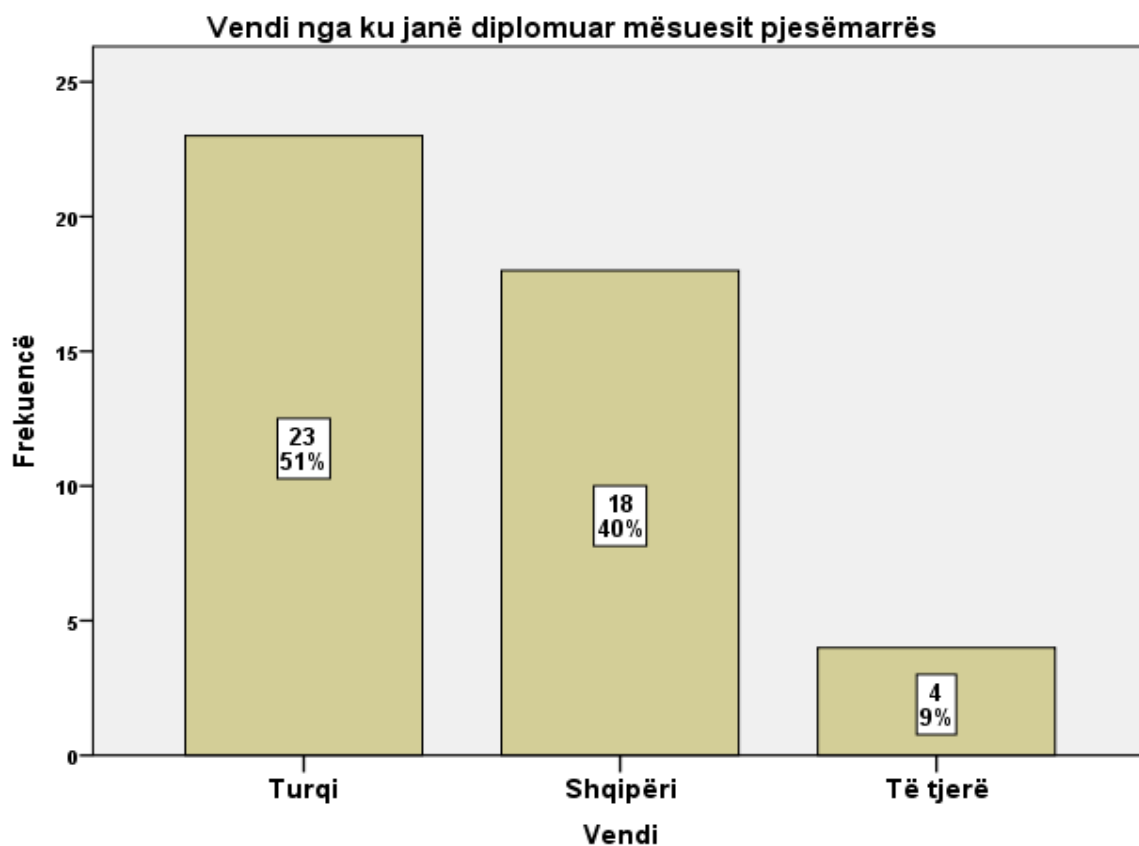


Diagram 4.2.8 Vendet nga ku janë diplomuar mësuesit pjesëmarrës

Kur shikohen shtetet ku janë diplomuar, vihet re: 18 mësues janë diplomuar në Shqipëri, 23 në Turqi, 2 në Kosovë dhe 2 në Azerbajxhan.

Tabela 4.2.10 Të dhënat në lidhje me numrin e gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Numri i gjuhëve të huaja	f	%
1	46	4.8
2	371	38.8
Mbi 3	539	56.4
Gjithsej	956	100.0

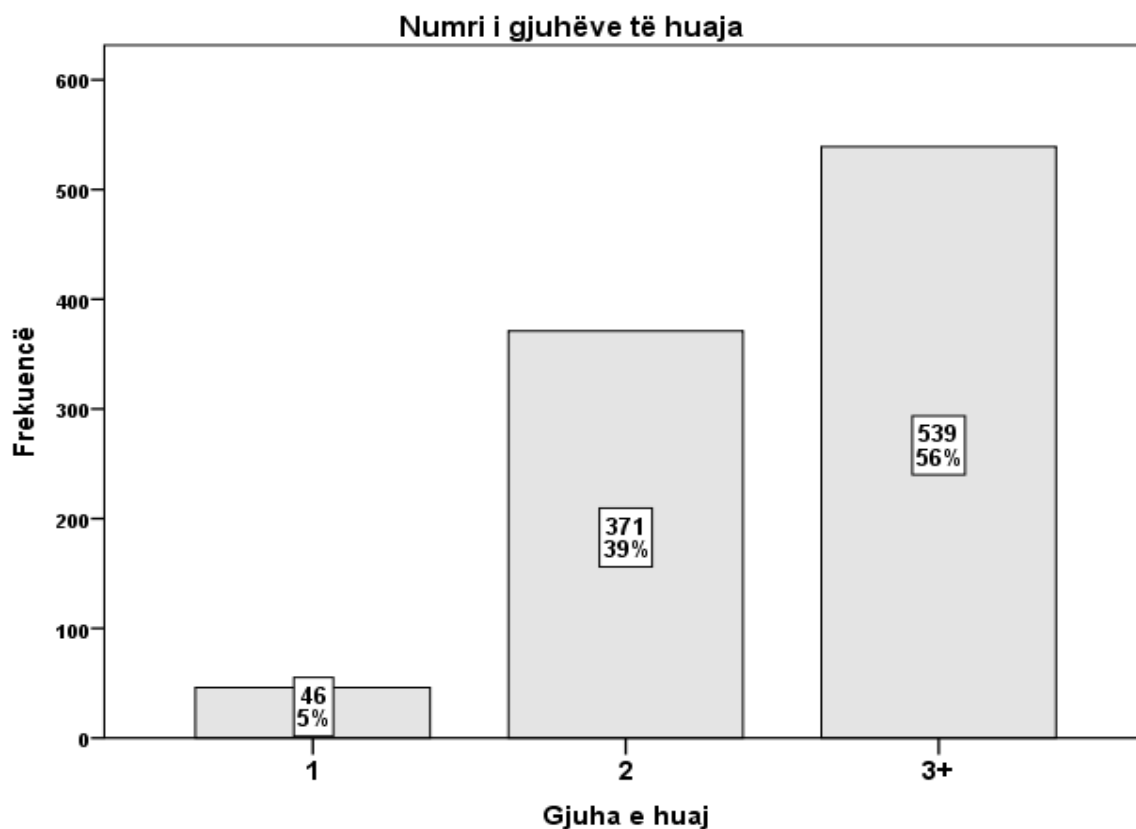


Diagram 4.2.9 Numri i gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Kur shikohet numri i gjuhëve të huaja që njihen prej nxënësve vihet re: numri i nxënësve që njohin një gjuhë të huaj është shumë i ulët, nxënësit të cilët njohin tre ose më shumë është më i lartë. Sipas kësaj, kuptohet që përqindja e pjesëmarrësve që njohin gjuhë të huaja është shumë i lartë.

Tabela 4.2.11 Të dhënat mbi numrin e gjuhëve të huaja që zotërohen nga mësuesit pjesëmarrës

Numri i gjuhëve të huaj	f	%
1	6	13.3
2	28	62.2
Mbi 3	11	24.4
Gjithsej	45	100.0

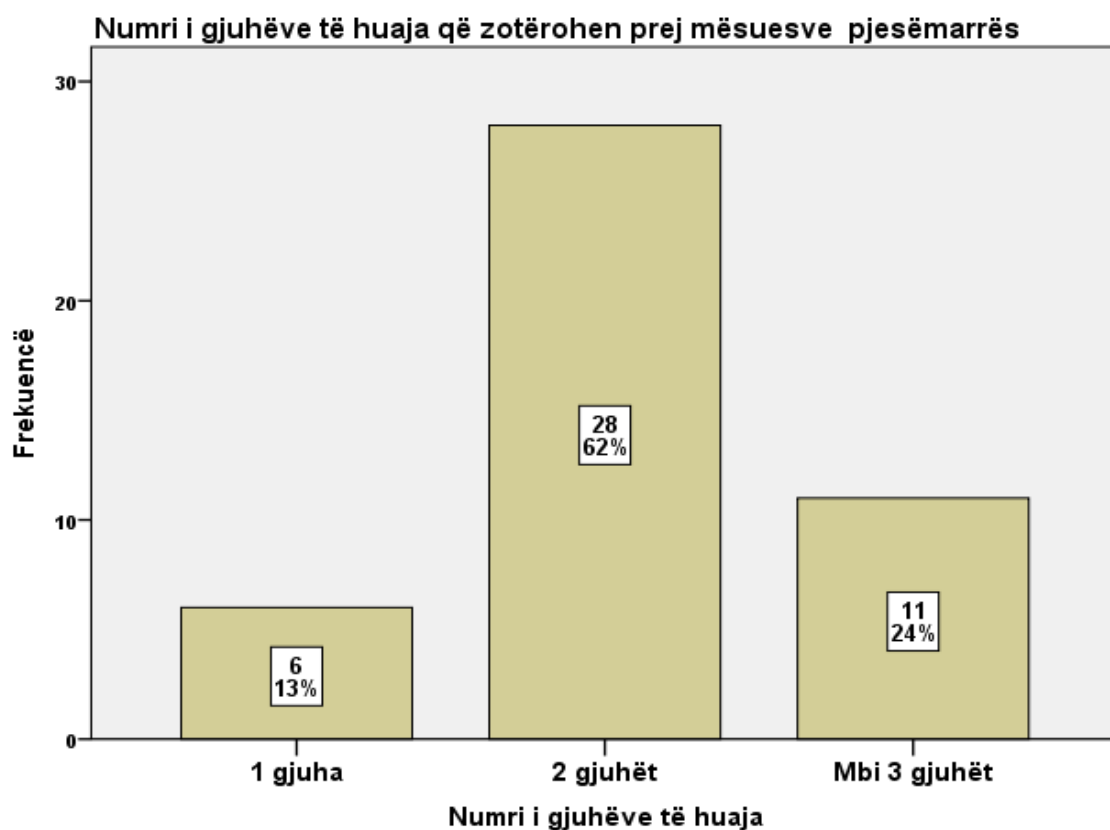


Diagram 4.2.10 Numri i gjuhëve të huaja që zotërohen nga mësuesit pjesëmarrës

Kur shikohen të dhënat në lidhje me numrin e gjuhëve të huaja që njihen prej mësuesve, vihet re se numri i atyre që njohin dy gjuhë është më i madh.

Tabela 4.2.12 Të dhënat në lidhje me institucionet ku nxënësit pjesëmarrës mësojnë gjuhën turke

Institucioni	f	%
Kolegjet	272	28.5
Medresetë	444	46.4
Universiteti "Hëna e Plotë" Bedër	21	2.2
Universiteti "Epoka"	38	4.0
Universiteti i Tiranës, turkologji	50	5.2
Qendra e Kurseve "Meridian"	37	3.9
Akademia Ushtarake	8	.8
Instituti "Yunus Emre"	86	9.0
Gjithsej	956	100.0

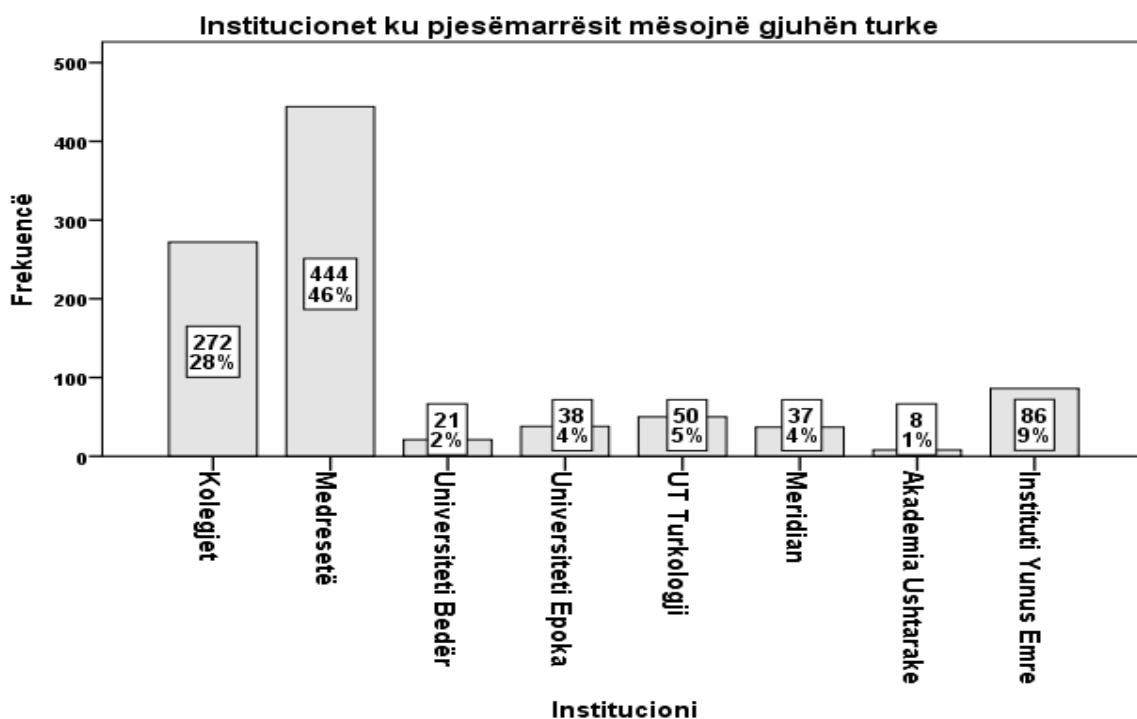


Diagram 4.2.11 Institucionet në të cilat nxënësit pjesëmarrës mësojnë gjuhën turke

Kur shikohen të dhënat në lidhje me institucionet në të cilat mësohet gjuha turke vihet re se pjesëmarrje më të madhe ka nga medresetë. Kjo ka lidhje me numrin më të madh të

Tabela 4.2.13 Të dhënat në lidhje me institucionet ku mësuesit pjesëmarrës u mësojnë gjuhën turke

Institucioni	f	%
Kolegjet	14	31.1
Medresetë	13	28.9
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	4	8.9
Universiteti "Epoka"	1	2.2
Universiteti i Tiranës "Turkologji"	4	8.9
Qendra e Kurseve "Meridian"	2	4.4
Akademia Ushtarake	2	4.4
Instituti "Yunus Emre"	5	11.1
Gjithsej	45	100.0

medreseve dhe se numri më i madh i nxënësve që kanë mësuar nivelin bazë të gjuhës turke janë nga medresetë. Të njëjtën gjë mund të themi edhe për kolegjet.

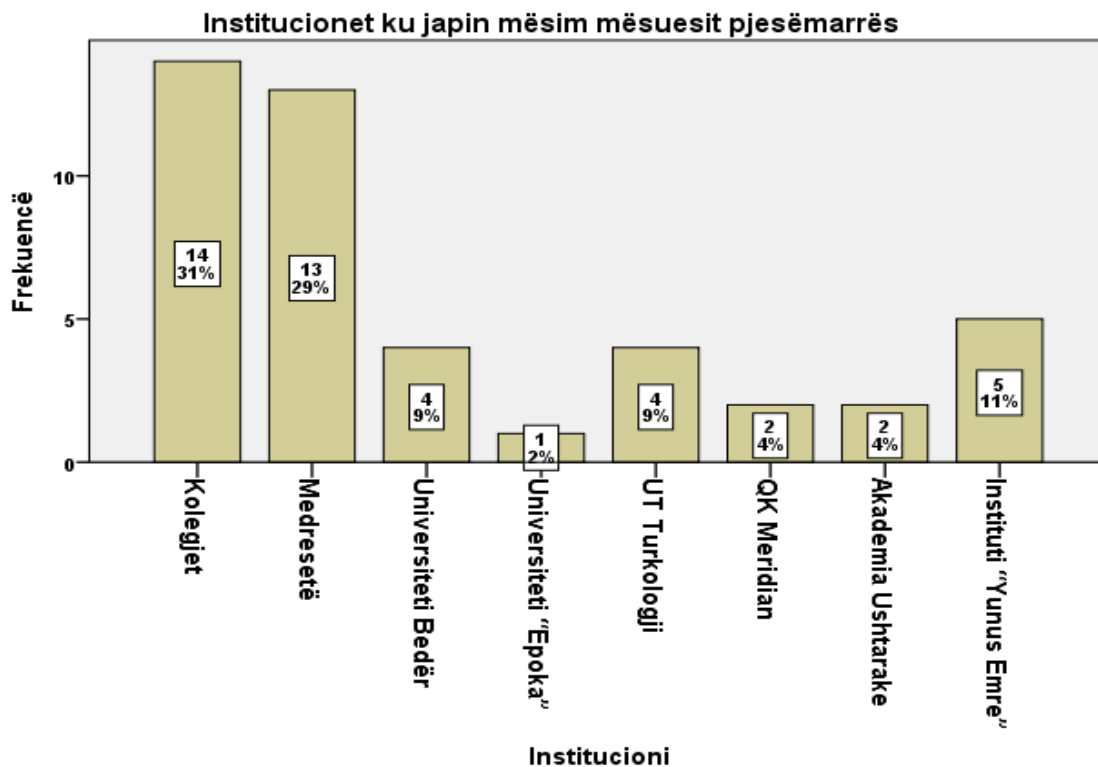


Diagram 4.2.12 Institucionet ku mësuesit pjesëmarrës u mësojnë gjuhën turke

Kur shikohen të dhënat në lidhje me institucionet ku punojnë mësuesit vihet re se pjesëmarrje më të madhe ka nga medresetë dhe kolegjet.

4.3. Metoda e mbledhjes së të dhënave

Në këtë punim si metodë për grumbullimin e të dhënave është përdorur anketa. Anketa është zhvilluar me nxënësit e nivelit fillestar që mësojnë turqisht si gjuhë të huaj dhe mësuesit e turqishtes në Shqipëri.

Vlerësimi është bërë mbi anketimin e 956 nxënësve dhe 45 mësuesve.

Anketa e mësuesve

Anketa e mësuesve(shtojca 1) përbëhet nga dy pjesë.

Pjesa 1: Formulari i të dhënave personale

Përbëhet nga gjinia, mosha, diplomimi, karriera, përvoja, institucioni ku punon mësuesi dhe numri i gjuhëve të huaja që njih.

Pjesa 2: Pyetjet

Përmban 14 pyetje në lidhje me mësimdhënien dhe mësimnxënien e turqishtes si gjuhë e huaj.

Anketimi i nxënësve

Anketa e nxënësve(shtojca 2) përbëhet nga tre pjesë.

Pjesa 1: Formulari i të dhënave personale

Përbëhet nga pyetje në lidhje me gjininë, moshën, shkollën e nxënësit, numrin e gjuhëve të huaja që njih dhe institucionin ku mëson gjuhën turke.

Pjesa 2: Pyetjet

Përmban 9 pyetje në lidhje me mësimdhënien dhe mësimnxënien e turqishtes si gjuhë e huaj.

Pjesa 3: Strategjitë e mësimin të gjuhës së huaj (ISMGH) (Oxford,1990)

Në këtë studim, për të përcaktuar parapëlqimet e nxënësve në Shqipëri që mësojnë turqishten si gjuhë të huaj në lidhje me strategjitë e mësimit të gjuhës, u zbatua *Inventari i strategjive për mësimin e gjuhës së huaj* (ISMGH) i përpiluar nga Oksfordi. (Oxford,1990:263) . Në studimin e literaturës u vu re se ISMGH ishte përdorur në pjesën më të madhe të punimeve mbi strategjitë e mësimdhënies. Ky instrument është përkthyer në 17 gjuhë dhe administruar te më shumë se 10.000 nxënës (Chamot,2001).

Në tabelën 4.3.1 më poshtë janë paraqitur dimensionet bazë dhe nëndimensionet e ISMGH-së.

Tabela 4.3.1 Inventari i strategjive për mësimin e gjuhës së huaj(ISMGH)

Dimensionet Bazë	Nëndimensionet	Artikulli Nr	Artikuj total
Strategjitë e drejtpërdrejta	Strategjitë e kujtesës/ memorizimit	1.-9.	.9
	(1) Krijimi i një lidhjeje mendore (2) Përdorimi i figurave dhe tingujve (3) Përsëritja e mjaftueshme (4) Përdorimi i gjesteve, levizjeve		
	Strategjitë kognitive/ njohëse	10.-23.	14
Strategjitë e tërthorta	(1) Praktikimi (2) Dhënia dhe marrja e mesazheve (3) Analizimi dhe kuptimi (4) Përdorimi i strukturave për të kuptuar dhe prodhuar në gjuhën e synuar		
	Strategjitë e kompensimit	24.-29.	6
	(1) Hamendësimi gjatë dëgjimit dhe leximit (2) Tejkalimi i vështirësive në të shkruar dhe të folur		
Strategjitë e tërthorta	Strategjitë metakognitive/metanjohëse	30.-38.	9
	(1) Përqëndrimi i mësimit (fokusimi) (2) Planifikimi dhe rregullimi i mësimnxënies (3) Vlerësimi i mësimnxënies		
	Strategjitë afektive/ emocionale	39.-44.	6
	(1) Reduktimi i ankthit (2) Inkurajimi i vetvetes		

(3) Kontrolli dhe zotërimi i ndjenjave Strategjitë sociale/shoqërore	45.-50.	6
(1) Bërja e pyetjeve dhe parashtrimi i kërkesave (2) Bashkëpunimi (3) Sjellje empatike		

Në anketën e nxënësve ISMGH-ja është zbatuar në 6 nëngrupe

Grupi A: Strategjitë e kujtesës (Pyetjet 1-9)

Grupi B: Strategjitë kognitive (Pyetjet 10-23)

Grupi C: Strategjitë e kompensimit (Pyetjet 24-29)

Grupi Ç: Strategjitë metakognitive (Pyetjet 30-38)

Grupi D: Strategjitë afektive (Pyetjet 39-44)

Grupi Dh: Strategjitë sociale (Pyetjet 45-50)

4.4. Mbledhja e të dhënave të kërkimit

Aplikimi i anketës është realizuar në vitin akademik 2014-2015 gjatë semestrit të pranverës (semestri i dytë i shkollave) brenda katër javësh, duke filluar në muajin maj.

Anketa e nxënësve përbëhet nga tre pjesë: Pjesa e parë, e cila është formulari i të dhënave, përbëhet nga 4 pyetje. Pjesa e dytë përbëhet nga 9 pyetje në lidhje me mësimin e gjuhës turke. Kohëzgjatja e përgjigjeve për këto dy pjesë zgjati afërsisht 10 minuta. Ndërsa koha e përgjigjeve të pjesës së tretë, duke qenë se përbëhet nga 50 pika të *Inventarit të strategjive të mësimin të gjuhës* (ISMGH), zgjati afërsisht 20 minuta. Koha e përgjithshme e aplikimit të anketës ishte 30 minuta.

Mësuesit e turqishtes që japin mësim në klasat ku do të zhvillohej anketa, janë pajisur nga studiuesi me informacione njohëse për anketat që do të plotësoheshin në klasat e tyre. Njëherazi është kërkuar të veprohet me kujdes në lidhje me përgjigjen e pyetjeve të anketës me seriozitet dhe respektimin e kohës. Kështu u bënë përpjekje për të siguruar bashkëpunimin maksimal mes mësuesve që do të zbatonin anketën.

Ndërsa koha e aplikimit të anketës së mësuesve, e përbërë nga 7 pyetje në seksionin e formularit të të dhënave dhe 14 pyetje në seksionin e pyetjeve, ishte 10 minuta.

Për arsye se nxënësit pjesëmarrës në këtë studim ishin të nivelin elementar (A1 dhe A2) u pa e arsyshme që instrumenti (ISMGH) të përkthehej në shqip. Ai u përkthye nga një specialist i fushës nga turqishtja në shqip dhe u përshtat/bë gati për përdorim nga vetë autori. Pilotimi i instrumentit u bë në qendrën ‘Yunus Emre’, me qëllim mundësinë e administrimit të një grup me diversitet maksimal përsa i përket moshës, gjinisë dhe arsimit. Si rezultat i këtij pilotimi të bërë me 62 nxënës, pyetjet, që nuk ishin të qarta ose nga të cilat nuk mund të merrej informacioni i duhur, u konsultuan me ekspertët e fushës dhe specialistin e statistikës, për t’i formuluar ato siç duhej.

Në përfundimin e këtij procesi, pyetëtori u shpërnda në të gjitha institucione të në vend.

4.5. Besueshmëria dhe vlefshmëria e pyetësorit

Kampionet e studimit përbëhen nga 968 nxënës dhe 45 mësues, të cilët mësojnë nivelin bazë të gjuhës turke (A1, A2) në këto institucione.

Numri total i nxënësve është 968. Nga këta 9 nxënës nuk kanë paraqitur ose nuk janë përgjigjur, 3 nxënësit e kanë kuptuar keq testin ose janë përgjigjur gabim me dëshirë. Për këtë arsye nuk janë marrë në vlerësim. Numri gjithsej i mësuesve është 45; kanë marrë pjesë të gjithë.

Kampioni i zgjedhur përfundimisht ka anketat e 956 nxënësve dhe 45 mësuesve dhe për analizimin e tyre është përdorur një koeficient besueshmërie 99% dhe kufi gabimi 1%.

Lidhur me testin e besueshmërisë, një mënyrë për ta vlerësuar atë është matja e qëndrueshmërisë së brendshme të tij, për shembull nëpërmjet llogaritjes së koeficientit Cronbach Alfa. Bazuar në llogaritjet për koeficientët Cronbach Alfa për matjen e qëndrueshmërisë së brendshme të pyetësorit u arrit në konkluzionin se vlera e tyre ishte më e lartë se 0.7, (norma e lejuar) duke treguar qëndrueshmëri të pyetësorit.

Në punimet mbi besueshmërisë së Inventarit të Strategjive, një mënyrë për ta vlerësuar atë është matja e qëndrueshmërisë së brendshme të tij, për shembull nëpërmjet llogaritjes së koeficientit Cronbach Alfa. Koeficienti i Cronbach Alfës janë paraqitur në tabelën 4.5.1.

Tabela 4.5.1. Rezultatet rreth Besueshmërisë së elementeve në Inventarin e Strategjive të Mësimit të Gjuhës së Huaj

Faktorë	Koeficienti Cronbach-Alfa
Strategjitë e kujtesës	.76
Strategjitë konjitive	.79
Strategjitë e kompensimit	.72

Strategjitë metakognitive	.83
Strategjitë afektive	.74
Strategjitë sociale	.79

Bazuar në llogaritjet për koeficientët Cronbach Alfa për matjen e qëndrueshmërisë së brendshme të pyetësorit u arrit në konkuzionin se vlera e tyre ishte më e lartë se 0.7, (norma e lejuar) duke treguar qëndrueshmëri të pyetësorit.

4.6. Analiza e të dhënave të kërkimit

Të dhënat e grumbulluara u koduan dhe u analizuan me anë të paketës statistike për shkencat sociale SPSS. Të dhënat janë paraqitur nëpërmjet frekuencave, përqindjeve, mesatareve dhe devijimeve standart. Strategjitë e nxënies të përdorura nga nxënësit janë analizuar për dallime të mundëshme sipas variablave të ndryshme. Për të evidentuar këto dallime janë përdorur testi T, analiza ANOVA e njëanëshme si dhe testi post-hoc Schffe. Shkalla likert nga një deri në pesë është përdorur për inventarin e strategjive (ISMGH): “Nuk është absolutisht e vërtetë (1)”, “Rrallëherë e vërtetë (2)”, “Nganjëherë e vërtetë (3)”, “Shpeshherë e vërtetë (4)”, “Gjithnjë e vërtetë. (5)”. Kodimi dhe analiza u bë me anë të programeve AMOS 7.0 dhe SPSS 21. Gjinia, mosha, niveli i arsimit, gjuhët e huaja të mësuara dhe institucioni në të cilin mësohet gjuha turke u përdorën si variabla të pavarura në këtë studim. Ndërsa strategjitë e nxënies dhe metodat e mësimdhënies të përdorura në mësim u përcaktuan si variabla të varuara. Strategjitë e nxënies së gjuhës së huaj përbëhen nga 6 nënkategori:

- *Strategjitë e kujtesës,*
- *Strategjitë kognitive/njohëse,*

- *Strategjitë e kompensimit,*
- *Strategjitë metakognitive/metanjohëse,*
- *Strategjitë afektive dhe*

Strategjitë sociale/shoqërore.

Metodat mësimdhënies së gjuhës së huaj përbëhet nga shtatë kategori:

- *Metoda gramatikë-përkthim (Grammar-Translation Method)*
- *Metoda direkte (Direct Method)*
- *Metoda natyrore (Natural Method)*
- *Metoda audio-gjuhësore (Audio-Lingual Method)*
- *Metoda njohëse (Cognitive-Code Method)*
- *Metoda komunikuese (Communicative Method)*
- *Metoda me zgjedhje (Eclectic Method)*

Departamenti i gjuhëve moderne të Këshillit të Evropës pranon këto metoda mësimdhënie të cilat janë gjithashtu gjerësisht të përdorura në mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Pyetjet e studimit paraqiten më poshtë sipas radhës:

Pyetja kërkimore e parë

rezultatet e parë është: “Cilat metoda përdoren në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri?”

Pyetja kërkimore e dytë

Pyetja kërkimore e dytë është “A ndryshojnë parapëlqimet për metodat e përdorura të mësimdhënies sipas demografisë së tjera të mësuesve?”

- a. Sipas gjinisë,
- b. Sipas moshës,
- c. Sipas përvojës në mësuesi ,
- ç. Sipas statusit të arsimimit ,
- d. Sipas institucionit ku punojnë,
- dh. Sipas shtetit ku janë diplomuar (Turqi/Shqipëri),
- e. Sipas numrit të gjuhëve të huaja që njohin,

Pyetja kërkimore e tretë

Pyetja kërkimore e tretë është “Cilat janë librat e mësimit (metodat), librat jashtëshkollorë dhe materialet e ndryshme që përdoren për realizimin e mësimdhënies së gjuhës turke?”

Pyetja kërkimore e katërt

Pyetja kërkimore e katërt është: “Cili është raporti i efikasitetit të metodave, librave dhe strategjive të mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj përsa i përket zhvillimit të katër aftësive kryesore gjuhësore?”

- a. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të lexuarit?

b. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të dëgjuarit?

c. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të folurit?

ç. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të shkruarit?

Pyetja kërkimore e pestë

Pyetja kërkimore e pestë është: “Cilat janë arsyt kryesore që i çojnë nxënësit shqiptarë drejt mësimit të gjuhës turke si gjuhë e huaj?”

Pyetja kërkimore e gjashtë

Pyetja kërkimore e gjashtë është: “Në cilën nga aftësitë bazë gjuhësore vështirësohen më shumë nxënësit teksa mësojnë turqishten?”

Pyetja kërkimore e shtatë

Pyetja kërkimore e shtatë është: “Cilat janë vështirësitë me të cilat përballen nxënësit shqiptarë përsa i përket përvetësimit/nxënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj?”

Pyetja kërkimore e tetë

Pyetja kërkimore e tetë është: “Cilat janë strategjitë e mësimit/nxënies që përdorin nxënësit për të kapërcyer vështirësitë që hasin kur mësojnë turqishten dhe për të lehtësuar mësimin e gjuhës.”

Pyetja kërkimore e nëntë

Nënproblematika e nëntë është: “A ndryshon përdorimi i strategjive të gjuhës së huaj sipas prejardhjes dhe veçorive demografike të nxënësve?”

- a. Sipas gjinisë,
- b. Sipas moshës,
- c. Sipas institucionit ku mësohet turqisht,
- ç. Sipas statusit të arsimimit,
- d. Sipas numrit të gjuhëve të huaja që njih.

Pyetja kryesore e studimit

Pyetja kryesore që përbën problematikën themelore të këtij studimi është: “A përdoren në mënyrë efektive metodat e mësimdhënies dhe strategjitë e mesimnxënies, në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri?”

KAPITULLI V: ANALIZA E REZULTATEVE

Në këtë kapitull do të paraqitet analiza e të dhënave të grumbulluara sipas pyetjeve kërkimore.

Për të grumbulluar të dhënat me qëllim gjetjen e përgjigjeve të pyetjeve të studimit, u vizituan të gjithë institucionet në të cilat zhvillohet mësimdhënia e gjuhës turke. U zhvilluan biseda me drejtues dhe mësues. Vëzhgime në klasë u organizuan në të gjithë institucionet pjesëmarrëse përvec Akademisë ushtarake dhe Degës së Turkologjisë në UT për arsye se në momentin e vizitës nuk kishte orë mësimi në zhvillim. Këto të dhëna ndihmuan në shpjegimin dhe analizën sa më të plotë të të dhënave të marra nga pyetsorët e zhvilluar me nxënës dhe mësues.

Rezultatet në lidhje me pyetjet kërkimore janë paraqitur më poshtë sipas radhës:

5.1. Cilat janë metodat që përdoren në mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri?

Për grumbullimin e të dhënave në lidhje me përgjigjen e kësaj pyetje kërkimore është përdorur anketa e zhvilluar me mësuesit. 45 mësues u anketuan rreth llojit të metodologjisë që përdorin në procesin mësimor.

Metodologjitë e mësimdhënies së gjuhës turke :

Rezultatet rreth metodave të përdorura në mësimdhënien e gjuhës turke bazuar tek përgjigjet e dhëna nga mësuesit që marrin pjesë në studim paraqiten në Tabelën 5.1.1.

Tabela 5.1.1 Metodatat që përdoren në mësimdhënien e turqishtes

Metoda e Mësimdhënies	f	%
Metoda Gramatikë-Përkthim (Metoda Klasike)	17	38
Metoda e Drejtpërdrejtë (Metoda Direkte)	4	9
Metoda Njohëse (Qasja Konceptuale-Kodifikuese)	9	20
Metoda Natyrale (Metoda e Sigurtë)	12	27
Metoda e Përshtatjes së Veshit-Gjuhës (Metoda Dëgjimore)	21	47
Metoda Komunikative –(Metoda Komunikuese)	16	36
Metoda Përzgjedhëse (Metoda Përpiluese)	22	49

Nëse shikojmë tabelën 5.1.1, Rezultatet të arritura rreth metodave të përdorura në mësimdhënien e turqishtes bazuar tek përgjigjet e mësuesve që marrin pjesë në studim, kuptojmë se metoda e cila përdoret më shpesh nga mësuesit pjesëmarrës në studim është Metoda Përzgjedhëse ($f=22$). Kjo gjetje tregon se mësuesit zgjedhin një metodë të përshatëshme sipas materialit, kontekstit dhe grupit të nxënësve. Për shembull, për mësimin e fjalorit mund të zgjidhet metoda e drejtpërdrejtë ndërsa për mësimin e të folurit metoda komunikative.

Kjo metodë ndiqet nga metoda e përvojës me vesh dhe me gjuhë ($f=21$), metoda gramatikore dhe ajo e përkthimit ($f=17$), metoda komunikative ($f=16$) dhe metoda natyrore ($f=12$). Ndërsa metoda që mësuesit më pak preferojnë të përdorin është Metoda e drejtpërdrejtë ($f=4$) dhe Metoda konceptuale e kodifikuar ($f=9$).

Rezultatet e vërtetojnë nën hipotezën 1 se “Metoda përzgjedhëse është metoda më e përdorur në mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë e huaj në Shqipëri”.

5.2. A ndryshojnë parapëlqimet për metodat e përdorura të mësimdhënies sipas demografisë së mësuesve?

Për përgjigjen e kësaj pyetje kërkimore është përdorur anketa e zhvilluar me mësuesit.

Rezultatet e studimit, ku morën pjesë 45 mësues, në lidhje me parapëlqimet për metodat e përdorura sipas demografisë paraqiten më poshtë.

Metodat që prapëlqejnë mësuesit sipas demografisë:

a. Sipas gjinisë

Rezultatet lidhur me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas gjinisë në mësimdhënien e turqishtes paraqiten në Tabelën 5.2.1.

Tabela 5.2. 1 Të dhëna në lidhje me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas statusit gjinor

Metoda/Gjinia	Meshkuj (33)		Femra (12)		Gjithsej (45)	
	f	%	f	%	f	%
Metoda Gramatikë-Përkthim	10	30	7	58	17	38
Metoda e Drejtpërdrejtë-e Tërthortë	3	9	1	8	4	9
Metoda Njohëse	4	12	5	42	9	20
Metoda Natyrale	9	27	3	25	12	27
Përshtatja e Veshit-Gjuhës	15	45	6	50	21	47
Qasja Komunikuese	10	30	6	50	16	36
Metoda Përzgjedhëse	17	52	5	42	22	49

Bazuar tek rezultatet që lidhen me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas statusit gjinor në mësimdhënien e turqishtes ; mësuesit meshkuj që marrin pjesë në studim përdorin më shumë Metodën me Zgjedhje (17 mësues) dhe Metodën Audio-Vizuale (15 mësues); ndërkohë që

mësueset femra përdorin më shumë Metodën e Gramatikës-Përkthimit (7 mësuese), Metodën Audio-Vizuale (6 mësuese) dhe Metodën Komunikative (6 mësuese). Për të dyja gjinitë, si mësuesit meshkuj po ashtu edhe mësueset femra, metoda që zgjedhin më pak është Metoda Direkte. Këto rezultate tregojnë se metodat e preferuara ndryshojnë sipas gjinisë të mësuesëve.

Këto rezultate indikojnë se preferenca e mësuesëve për metodat e përdorura ndryshon sipas grupmoshës së mësuesëve.

b. Sipas moshës

Rezultatet lidhur me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas moshës në mësimdhënien e turqishtes paraqiten në Tabelën 5.2.2.

Tabela 5.2.2 Metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas grupmoshës

Metoda/Mosha	22 - 27 vjeç (9)		28 - 33 vjeç (20)		34 - 39 vjeç (9)		40 vjeç e lart (7)		Gjithsej (45)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gramatikë-Përkthim	1	11	6	30	6	67	4	57	17	38
Metoda e Drejtpërdrejtë	1	11	1	5	1	11	1	14	4	9
Metoda Njohëse	3	33	3	15	0	0	3	43	9	20
Metoda Natyrale	2	22	7	35	2	22	1	14	12	27
Përshtatja e Veshit-Gjuhës	4	44	12	60	4	44	1	14	21	47
Qasja Komunikuese	4	44	9	45	2	22	1	14	16	36
Metoda Përzgjedhëse	6	67	12	60	2	22	2	29	22	49

Nëse analizojmë rezultatet e arritura lidhur me zgjedhjen e metodave nga mësuesit sipas grupmohave të ndryshme të paraqitura në Tabëlen 5.2.2. shikojmë që; mësuesit e grupmohave 34-39 dhe ata të grupmohës mbi 40 vjeç kryesisht zgjedhin më shumë Metodën e Gramatikës-Përkthimit, mësuesit e grupmohave 22-27 dhe 28-33 zgjedhin më shumë të përdorin Metodën me Zgjedhje. Këto rezultate indikojnë se preferenca e mësuesëve për metodat e përdorura ndryshon sipas grupmohës së mësuesëve.

c. Sipas përvojës së mësimeve

Rezultatet lidhur me metodat që parapëlqejnë mësuesit të përdorin bazuar tek ekspserienca në mësimeve të turqishtes paraqiten në Tabelën 5.2.3.

Tabela 5.2.3 Të dhëna në lidhje me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas përvojës së mësimeve

Metoda/Vite pune	1 - 3 vjet (12)		4 - 9 vjet (16)		10-19 vjet (15)		20 vjet e lart (2)		Gjithsej (45)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gramatikë-Përkthim	4	33	4	25	9	60	0	0	17	38
Metoda e Drejtpërdrejtë	2	17	1	6	1	7	0	0	4	9
Metoda Njohëse	3	25	3	19	3	20	0	0	9	20
Metoda Natyrale	3	25	5	31	4	27	0	0	12	27
Përshtatja e Veshit-Gjuhës	4	33	12	75	5	33	0	0	21	47
Qasja Komunikuese	4	33	10	63	2	13	0	0	16	36
Metoda Përzgjedhëse	7	58	8	50	5	33	2	100	22	49

Nëse analizojmë rezultatet e arritura lidhur me zgjedhjen e metodave nga mësuesit tek ekspserienca të paraqitura në Tabëlen 5.2.3. shikojmë që; 2 mësues me ekspserienca më të

gjatë se 20 vite zgjedhin Metodën me Zgjedhje; mësuesit me eksperiencë që varion nga 10-19 vite zgjedhin Metodën e Gramatikës-Përkthimit (9 mësues), Metodën Audio-Vizuale (5 mësues) dhe Metodën me Zgjedhje (5 mësues); mësuesit me eksperiencë nga 4-9 vite me shumë përdorin Metodën Audio-Vizuale (12 mësues), Metodën Komunikative (10 mësues) dhe Metodën me Zgjedhje (8 mësues); mësuesit me eksperiencë nga 1-3 vite me shumë përdorin Metodën me Zgjedhje (7 mësues), Metodën Audio-Vizuale (4 mësues), Metodën Komunikative (4 mësues) dhe Metodën e Gramatikës-Përkthimit (4 mësues). Rezultatet indikojnë se metoda e preferuar ndryshon sipas përvojës në mësimdhënien e gjuhës turke.

ç. Sipas statusit të arsimimit

Rezultatet lidhur me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas statusit të arsimimit paraqiten në Tabelën 5.2.4.

Tabela 5.2.4 të dhëna në lidhje me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas statusit të arsimimit

Status i Arsimimit	Universitar (19)		Pasuniversitar (20)		Doktoraturë (6)		Gjithsej (45)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Metoda Gramatikë-Përkthim	6	32	7	35	4	67	17	38
Metoda e Drejtpërdrejtë-e	2	11	2	10	0	0	4	9
Tërthortë								
Metoda Njohëse (Konjitive)	5	26	3	15	0	0	9	20
Metoda Natyrale	8	42	3	15	1	17	12	27
Përshtatja e Veshit-Gjuhës	13	68	6	30	2	33	21	47
Qasja Komunikuese	8	42	8	40	0	0	16	36
Metoda Përzgjedhëse	10	53	11	55	1	17	22	49

Nëse analizojmë rezultatet e arritura lidhur me zgjedhjen e metodave nga mësuesit bazuar tek arsimimi të paraqitura në Tabelën 5.2.4. shikojmë që mësuesit që janë me doktoraturë përdorin më shumë Metodën e Gramatikës-Përkthimit. Kjo ngjason edhe me mësuesit e Degës së Turkologjisë të Universitetit të Tiranës duke qënë se janë në të njëjtin nivel arsimimi. Mësuesit me Master përdorin më shumë Metodën me Zgjedhje dhe Metodën Komunikative. Rezultatet tregojnë se metodat e preferuara ndryshojnë sipas arsimit të mësuesëve.

d. Sipas institucionit ku mësohet turqisht

Rezultatet lidhur me metodat që parapëlqejnë mësuesit të përdorin sipas institucionit ku mësohet paraqiten në Tabelën 5.2.5.

Tabela 5.2.5 Të dhëna në lidhje me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas institucionit ku mësohet turqisht

Metoda /Institucioni	Kolegjet(14)	Medresetë(13)	Bedër(4)	Epoka(1)	Turkologjia(4)	Meridian(2)	Akademi(2)	Yunus Emre(5)	Gjithsej(45)	
Gramatikë-Përkthim	5	1	1	0	4	1	2	0	17	%38
Metoda e Drejtpërdrejtë	0	2	1	0	0	0	1	0	4	%9
Metoda Njohëse	2	4	0	0	0	2	1	0	9	%20
Metoda Natyrale	5	3	1	0	0	1	0	2	12	%27
Përshtatja e Veshit-Gjuhës	5	8	0	0	2	1	0	5	21	%47
Qasja Komunikuese	6	4	0	0	0	1	0	5	16	%36
Metoda Përzgjedhëse	9	7	2	1	0	0	0	3	22	%49

Nëse analizojmë rezultatet e arritura lidhur me zgjedhjen e metodave nga mësuesit sipas institucionit ku punojnë të paraqitura në Tabelën 5.2.5. shikojmë që në Institutin Yunus

Emre përdorin Metodën Komunikative dhe Metodën Audio-Vizuale; tek kolegjet, Universiteti Epoka dhe Universiteti Hëna e Plotë "Bedër" përdorin Metodën me Zgjedhje; në Medrese përdorin po ashtu Metoden Audio-Vizuale; tek dega e Turkologjisë në Universitetin e Tiranës dhe tek Akademia e Forcave të Armatosura përdorin kryesisht Metodën e Gramatikës-Përkthimit. Kjo gjetje mund të shpjegohet me faktin se mësuesit në këto institucione janë kryesisht shqipëtarë dhe ka më shumë gjasa të përdorin gjuhën shqipe gjatë procesit mësimor. Ky shpjgim mbësetet dhe nga të dhënat e tabelës 5.2.6. ku paraqiten rezultatet e preferencave sipas shtetit ku mësuesit janë diplomuar. Tv dhënat tregojnë se mvsuesit e diplomuar në Shqipëri përdorin më shumë metodën e gramatikë-përkthimit. Rezultatet tregojnë se preferencat për metodat e mësimdhënies ndryshojnë sipas institucioneve arsimore.

dh. Sipas shtetit ku janë diplomuar

Rezultatet lidhur me metodat që mësuesit preferojnë të përdorin sipas shteteve ku janë diplomuar në mësimdhënien e turqishtes paraqiten në Tabelën 5.2.6.

Tabela 5.2.6 Të dhënat në lidhje me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas shtetit ku janë diplomuar

Metoda/Shteti	Turqi (23)		Shqipëri (18)		Tjetër (4)		Gjithsej(45)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Metoda Gramatikë-Përkthim	6	26	10	56	1	25	17	38
Metoda e Drejtpërdrejtë-e Tërthortë	1	4	1	6	2	50	4	9
Metoda Njohëse	4	17	2	11	3	75	9	20
Metoda Natyrale	9	39	2	11	1	25	12	27

Përshtatja e Veshit-Gjuhës	15	65	4	22	2	50	21	47
Qasja Komunikuese	13	57	2	11	1	25	16	36
Metoda Përzgjedhëse	14	61	8	44	0	0	22	49

Nëse analizojmë rezultatet e marra lidhur me zgjedhjen e metodave nga mësuesit sipas shteteve ku janë diplomuar të paraqitura në Tabëlen 5.2.6. shikojmë që; metodat e përdorura nga mësuesit ndryshojnë sipas vendit të diplomimit. Të diplomuarit në Shqipëri përdorin më shumë Metodën e Gramatikës-Përkthimit, ndërsa të diplomuarit në Turqi përdorin më shumë Metodën Audio-Vizuale, Metodën me Zgjedhje dhe Metodën Komunikative. Kjo gjetje mund të shpjegohet me parashikimin se mësuesit e diplomuar në Shqipëri ka gjasa të përdorin më shumë gjuhën shqipe në procesin e mësimdhënies së gjuhës turke.

e. Sipas numrit të gjuhëve të huaja që njohin,

Rezultatet lidhur me metodat që parapëlqejnë mësuesit të përdorin bazuar tek numri i gjuhëve të huaja që njohin në mësimdhënien e turqishtes paraqiten në Tabelën 5.2.7.

Tabela 5.2.7. Të dhënat në lidhje me metodat që parapëlqejnë mësuesit sipas numrit të gjuhëve të huaja që njohin

Metoda/ Numri i gjuhëve të huaj	1 Gjuha e huaj (6)		2 Gjuha e huaj (28)		Mbi 3 Gjuha e huaj (11)		Gjithsej	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Metoda Gramatikë-Përkthim	2	33	12	43	3	27	17	38
Metoda e Drejtpërdrejtë-e Tërthortë	1	17	3	11	0	0	4	9
Metoda Njohëse (Konjitive)	0	0	8	29	1	9	9	20
Metoda Natyrale	2	33	8	29	2	18	12	27
Përshtatja e Veshit-Gjuhës	2	33	14	50	5	45	21	47

Qasja Komunikuese	2	33	11	39	3	27	16	36
Metoda Përzgjedhëse	2	33	14	50	6	55	22	49

Nëse analizojmë rezultatet e arritura lidhur me zgjedhjen e metodave nga mësuesit bazuar tek numri i gjuhëve të huaja që njohin të paraqitura në Tabëlen 5.2.7. shikojmë që; ata që njohin 3 apo më shumë gjuhë dhe ata që njohin 2 gjuhë të huaja ngjasojnë me njëri-tjetrin. Bazuar tek kjo të dy grupet zgjedhin më shumë të përdorin Metodën me Zgjedhje dhe Metodën Audio-Vizuale.

Rezultatet indikojnë se metodat e preferuara ndryshojnë sipas numrit të gjuhëve të huaja që fliten nga mësuesit.

Duke pasur parasysh të gjithë rezultatet në lidhje me pyetjen dytë, konstatohet se preference e mësuesëve për metodat e mësimdhënies së gjuhës turke ndryshon sipas faktorëve demografikë duke vërtetuar nënhipotezën e dytë se “Metodat e mësimdhënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj dallojnë sipas faktorëve demografikë”.

5.3. Cilat janë tekstet shkollorë, librat jashtëshkollorë dhe materialet e ndryshme që përdoren për realizimin e mësimdhënies së gjuhës turke?

Për të grumbulluar të dhëna rreth kësaj pyetje kërkimore, u vizituan të gjithë institucionet që merren me mësimdhënien e gjuhës turke në Shqipëri në nivelin elementar dhe u zhvilluan takime me drejtuesit dhe mësuesit përkatës me qëllim marrjen e informacionit të duhur. Këto të dhëna u përforcuan dhe me vëzhgime në klasë. Të dhënat e grumbulluara në lidhje me tekstet, librat dhe materialet ndihmëse të përdorura në mësimdhënien e gjuhës turke janë paraqitur në tabelën 5.3.1.

Tabela 5.3.1 Të dhëna në lidhje me librat e mësimi

Institucioni	Libri më simor dhe librat ndihmës
Kolegjet	Seti Mësimor Gökkuşağı Türkçe (Kolegji Mehmet Akif), Seti Mësimor Lale Türkçe (Kolegjet Turgut Özal)
Medresetë	Seti Mësimor Gökkuşağı Türkçe
Universiteti Bedër	Seti Mësimor Lale Türkçe
Universiteti Epoka	Seti Mësimor Lale Türkçe
Universiteti i Tiranës Turkologjia	Seti Mësimor Gökkuşağı Türkçe
Meridian	Seti Mësimor Lale Türkçe
Akamedia Ushtarake	Seti Mësimor Hitit Türkçe
Instituti Yunus Emre	Seti Mësimor Yedi İklim Türkçe

Setet e Mësimdhënies së Turqishtes kanë një brendi të pasur të përbërë nga Libri i Mësimi, Fletore Pune, Libri i Gramatikës, Libri i mësuësit, Librat e Leximit, CD Interaktive, CD dëgjimi dhe postera. Gjithashtu, me anë të anketës së administruar të mësuësit u mbledhën të dhëna rreth materjaleve ndihmëse të përdorura në përdorura krahas teksteve kryesore.

Të dhënat në lidhje me materialet e tjera mësimore që përdoren në mësimdhënien e turqishtes, përveç teksteve mësimore paraqiten në Tabelën 5.3.2.

Tabela 5.3.2 Të dhëna në lidhje me materialet mësimore që përdoren përveç teksteve mësimore dhe librave ndihmës

Materialet Mësimore/Institucioni	Kolegjet	Medresetë	Bedër	Epoka	Turkologji	Meridian	Akademi	Yunus Emre	Gjithsej
Libra me tregime	10	7	2	0	2	1	1	1	24
Fotografi/Postera	10	8	1	1	0	1	0	5	26
Smart Board	13	11	4	1	0	1	0	0	38
Harta	4	3	0	0	0	0	1	0	8
Kompjuter/Monitor	9	7	3	1	2	1	1	5	29
Libra leximi	10	7	3	0	4	2	1	1	28

Rezultatet tregojnë se materialet ndihmëse të përdorura krahas teksteve kryesore përbëhen nga tabelat interactive, projektorë, libra leximi, fotografi, harta dhe postera të ndryshëm. Mësuesit gjithashtu u pyetën edhe rreth përdorimit të teknologjisë në mësim. Të dhënat paraqiten në tabelën e mëposhtme.

Tabela 5.3.3 Të Dhëna në Lidhje me Përdorimin e Teknologjisë Edukative në Mësimdhënien e Turqishtes

Institucioni	Po	Pjesërisht	Jo	Gjithsej
Kolegjet	13	1	0	14
Medresetë	11	2	0	13
Universiteti Bedër	2	2	0	4
Universiteti Epoka	1	0	0	1
Turkologjia Universiteti i Tiranës	1	3	0	4
Meridian	1	1	0	2
Akademia Ushtarake	1	1	0	2
Instituti Yunus Emre	5	0	0	5
Gjithsej	35	10	0	45

Rezultatet tregojnë se, brenda mundësive, teknologjia përdoret në mësimdhënien e gjuhës turke në Shqipëri.

5.4. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera që përdoren në zhvillimin e aftësive kryesore gjuhësore të nxënësve?

- a. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të lexuarit?
- b. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të dëgjuarit?
- c. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të folurit?

ç. A janë efikase metodat, librat dhe materialet e tjera të përdorura për zhvillimin e aftësisë së të shkruarit?

Për rezultatet e kësaj pyetje kërkimore dhe nën pyetjeve që rrjedhin prej saj është përdorur anketa e zhvilluar me nxënësit dhe mësuesit.

Rezultatet në lidhje me raportin e ndikimit të metodave të përdorura në mësimdhënien e turqishtes, librave mësimorë dhe materialeve në zhvillimin e aftësive bazë gjuhësore të 956 nxënësve dhe 45 mësuesve që morën pjesë në studim janë të paraqitura më poshtë .

Raporti i Ndikimit të Metodave të Përdorura në Mësimdhënien e Turqishtes, Librave Mësimorë dhe Materialeve në Zhvillimin e Aftësive Bazë Gjuhësore:

a. Sipas pikëpamjeve të nxënësve (Anketa e nxënësit)

Tabela 5.4.1 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të lexuarit sipas nxënësve

Institucioni	Nr.nx.	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
Kolegjet	272	190	70	70	26	12	12
Medresetë	444	275	62	139	31	30	7
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	21	14	67	5	24	2	10
Universiteti Epoka	38	26	68	11	29	1	3
Turkologjia në UT	50	18	36	30	60	2	4
Qendra e Kurseve Meridian	37	21	57	16	43	0	0
Akademia Ushtarake	8	7	88	1	13	0	0
Instituti Yunus Emre	86	57	66	28	33	1	1
Gjithsej	956	608	64	300	31	48	5

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura materialeve të tjera për të përmirësuar leximin e librave nga nxënësit dhe qenia sa më efektive e tyre.

Tabela 5.4.2 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të dëgjuarit sipas nxënësve

Institucioni	Nr.nx.	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
	Gjithsej						
Kolegjet	272	169	62	90	33	13	5
Medresetë	444	286	64	122	27	36	8
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	21	16	76	4	19	1	5
Universiteti Epoka	38	20	53	14	37	4	11
Turkologjia në UT	50	19	38	17	34	14	28
Qendra e Kurseve Meridian	37	20	54	14	38	3	8
Akademia Ushtarake	8	4	50	4	50	0	0
Instituti Yunus Emre	86	56	65	25	29	5	6
Gjithsej	956	590	62	290	30	76	8

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura, librave dhe materialeve të tjera për të përmirësuar zhvillimin e aftësisë dëgjimore tek nxënësi.

Tabela 5.4.3 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të folurit sipas nxënësve

Institucioni	Nr.nx.	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
	Gjithsej						
Kolegjet	272	171	63	88	32	13	5
Medresetë	444	266	60	138	31	40	9
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	21	13	62	6	29	2	10
Universiteti Epoka	38	22	58	16	42	0	0
Turkologjia në UT	50	20	40	22	44	8	16
Qendra e Kurseve Meridian	37	22	59	13	35	2	5
Akademia Ushtarake	8	6	75	2	25	0	0
Instituti Yunus Emre	86	55	64	27	31	4	5
Gjithsej	956	575	60	312	33	69	7

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura, librave dhe materialeve të tjera për të përmirësuar zhvillimin e aftësisë së shprehurit në turqisht tek nxënësi.

Tabela 5.4.4 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit sipas nxënësve

Institucioni	Nr.nx.	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
	Gjithsej						
Kolegjet	272	168	62	87	32	17	6
Medresetë	444	286	64	132	30	26	6
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	21	14	67	3	14	4	19
Universiteti Epoka	38	27	71	10	26	1	11
Turkologjia në UT	50	33	66	13	26	4	8
Qendra e Kurseve Meridian	37	27	73	7	19	3	8
Akademia Ushtarake	8	6	75	2	25	0	0
Instituti Yunus Emre	86	61	71	23	27	2	2
Gjithsej	956	622	65	277	29	57	6

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura, librave dhe materialeve të tjera për të përmirësuar zhvillimin e aftësisë me shkrim tek nxënësi.

b. Sipas pikëpamjeve të mësuesve(Anketa e mësuesit)

Tabela 5.4.5 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të lexuarit sipas mësuesve

Institucioni	Nr.mesuesve	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
	Gjithsej						
Kolegjet	14	11	79	3	21	0	0
Medresetë	13	6	46	7	54	0	0
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	4	2	50	2	50	0	0
Universiteti Epoka	1	1	100	0	0	0	0
Turkologjia në UT	4	1	25	3	75	0	0
Qendra e Kurseve Meridian	2	2	100	0	0	0	0
Akademia Ushtarake	2	2	100	0	0	0	0
Instituti Yunus Emre	5	2	40	3	60	0	0
Gjithsej	45	27	60	18	40	0	0

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura materialeve të tjera për të përmirësuar leximin e librave nga mësuesit dhe qenia sa më efektive e tyre.

Tabela 5.4.6 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të dëgjuarit sipas mësuesve

Institucioni	Nr.mesuesve	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
	Gjithsej						
Kolegjet	14	10	71	4	29	0	0
Medresetë	13	7	54	6	46	0	0
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	4	1	25	3	75	0	0
Universiteti Epoka	1	1	100	0	0	0	0
Turkologjia në UT	4	3	75	1	25	0	0
Qendra e Kurseve Meridian	2	1	50	1	50	0	0
Akademia Ushtarake	2	0	0	2	100	0	0
Instituti Yunus Emre	5	2	40	3	60	0	0
Gjithsej	45	25	56	20	44	0	0

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura, librave dhe materialeve të tjera për të përmirësuar zhvillimin e aftësisë dëgjimore tek mësuesi..

Tabela 5.4.7. Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të folurit sipas mësuesve

Institucioni	Nr.mesuesve	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
	Gjithsej						
Kolegjet	14	8	57	6	43	0	0
Medresetë	13	7	54	6	46	0	0
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	4	1	25	3	75	0	0
Universiteti Epoka	1	1	100	0	0	0	0
Turkologjia në UT	4	2	50	2	50	0	0
Qendra e Kurseve Meridian	2	1	50	1	50	0	0
Akademia Ushtarake	2	0	0	2	100	0	0
Instituti Yunus Emre	5	3	60	2	40	0	0
Gjithsej	45	23	51	22	49	0	0

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura, librave dhe materialeve të tjera për të përmirësuar zhvillimin e aftësisë së të folurit në turqisht tek mësuesi.

Tabela 5.4.8 Ndikimi i metodës së përdorur, librave dhe materialeve të tjera në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit sipas mësuesve

Institucioni	Nr. mesuesve	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
	Gjithsej						
Kolegjet	14	8	57	6	43	0	0
Medresetë	13	5	38	8	62	0	0
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	4	2	50	2	50	0	0
Universiteti Epoka	1	1	100	0	0	0	0
Turkologjia në UT	4	3	75	1	25	0	0
Qendra e Kurseve Meridian	2	1	50	1	50	0	0
Akademia Ushtarake	2	2	100	0	0	0	0
Instituti Yunus Emre	5	2	40	3	60	0	0
Gjithsej	45	24	53	21	47	0	0

Duke iu referuar tabelës, është shprehur ndikimi i metodave të përdorura, librave dhe materialeve të tjera për të përmirësuar zhvillimin e aftësisë së të shkruarit në turqisht tek mësuesi.

Kur analizohen rezultatet e përftuara vihet re se shumica e nxënësve që janë pjesë e studimit i kanë përcaktuar metodat e përdorura në mësimdhënien e turqishtes, librin mësimor dhe materialet e tjera si efikase në zhvillimin e aftësive bazë gjuhësore.

Po ashtu, edhe pikëpamjet e mësuesve janë që metoda e përdorur, libri mësimor dhe materialet e tjera janë efikase për zhvillimin e aftësive bazë gjuhësore.

Rezultatet mbështesin hipotezën 3 “Metodat, tekstet shkollore dhe materialet ndihmëse janë efikase në mësimin e gjuhës turke”

5.5. Cilat janë arsyet kryesore që i çojnë nxënësit shqiptarë drejt mësimit të gjuhës turke si gjuhë e huaj?

Për grumbullimn e të dhënave në lidhje me këtë me këtë pyetje kërkimore është përdorur anketa e zhvilluar me nxenësit dhe mësuesit.

Rezultatet e studimit, ku morën pjesë 956 nxenës dhe 45 mësues, në lidhje me qëllimet e mësimit të turqishtes nga ana e nxënësve paraqiten më poshtë.

a. Sipas pikëpamjeve të nxënësve (Anketa e nxënësit)

Tabela 5.5.1 Pikëpamjet e Nxënësve në Lidhje me Qëllimet e Nxënësve që Mësojnë Turqisht në Shqipëri

Qëllimi/Institucioni	Kolegjet(272)	Medresetë(444)	Bedër(21)	Epoka(38)	Turkologjia(50)	Meridian(37)	Akademi(8)	Yunus Emre(86)	Gjithsej (f=956)	Gjithsej (%)
Për mundësi pune, për të punuar në një prej firmave turke në Shqipëri	85	164	5	11	40	15	0	32	352	37
Për t'u shkolluar në Turqi	151	288	6	15	20	17	8	50	555	58
Për ta njohur më mirë Turqinë dhe kulturën turke	122	162	9	13	18	17	4	50	395	41
Për të parë dhe ndjekur filmat turk	43	56	0	5	1	1	0	5	111	12
Për të bërë tregti	31	41	0	7	4	1	0	7	91	10
Për të punuar në Turqi	70	164	5	3	23	7	0	24	296	31
Për të bërë udhëtime(Turizm)	126	135	2	9	9	12	0	17	310	32
Për të mësuar një gjuhë më shumë	220	332	17	30	20	23	0	55	697	73
Të tjera	23	34	5	1	1	30	0	9	103	11

Kur analizohet tabela 5.5.1 duket se synimet e nxenësve pjesëmarrës në studim që mësojnë turqisht janë me radhë për të mësuar një gjuhë më shumë ($f=697$), për t'u shkolluar në Turqi ($f=555$), për të njohur më mirë Turqinë dhe kulturën turke ($f=395$), për të punuar në një prej firmave turke në Shqipëri ($f=352$), për të bërë udhëtime (turizm) ($f=111$), për të jetuar dhe punuar në Turqi ($f=296$), për të parë dhe ndjekur filmat turk ($f=395$), për të bërë tregti ($f=91$), dhe të tjera ($f=103$).

Nga tabela 5.5.2 kuptohet që edhe pikëpamjet e mësuesve në lidhje me këtë temë janë të përafërta me ato të nxënësve.

b. Sipas pikëpamjeve të mësuesve (Anketa e mësuesit, sipas institucionit ku shpjegon turqisht)

Tabela 5.5.2 Pikëpamjet e Mësuesve në Lidhje me Qëllimet e Nxënësve që Mësojnë Turqisht në Shqipëri

Qëllimi/Institucioni	Kolegjet(14)	Medresetë(13)	Bedër(4)	Epoka(1)	Turkologjia(4)	Meridian(2)	Akademi(2)	Yunus Emre(5)	Gjithsej(45)	Gjithsej (%)
Për mundësi pune, për të punuar në një prej firmave turke në Shqipëri	10	5	4	1	4	1	0	5	30	67
Për t'u shkolluar në Turqi	10	8	1	0	1	1	2	5	28	62
Për ta njohur më mirë Turqinë dhe kulturën turke	6	4	1	1	2	0	0	3	17	38
Për të parë dhe ndjekur filmat turk	5	2	0	0	1	0	1	1	10	22
Për të bërë tregti	5	2	0	1	0	1	0	2	11	24
Për të punuar në Turqi	2	2	0	1	1	0	0	2	8	18
Për të bërë udhëtime(Turizm)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Për të mësuar një gjuhë më	12	9	1	1	3	2	1	2	31	69

shumë										
Të tjera	0	0	2	1	3	0	0	1	7	16

Sipas mësuesëve arsytet pse nxënësit shqipëtarë mësojnë gjuhën turke rradhiten si: për të mësuar një gjuhë të huaj ($f=31$), për të punuar në kompani turke ($f=30$) dhe për të kryer studimet e larta në Turqi ($f=28$). Kjo gjetje duket se mbështet dhe nga fakti se shumica e nxënësëve pjesëmarrës në studim (539) dinin më shumë se tre gjuhë të huaja. Prat e nxënësit shqipëtarë egziston një predispozitë për të mësuar sa më shumë gjuhë të huaja.

Nëse analizojmë arsytet e mësimit të gjuhës turke sipas institucionit ku ajo mësohet mund të arrihet në përfundimin se:

Në kolegje dhe medrese ku gjuha turke është pjesë e programit shkollor, nxënësit shprehen se e mësojnë gjuhën turke për të mësuar një gjuhë të huaj. Krahas kësaj, shumë nxënës në këto institucione zgjedhin të vazhdojnë studimet e larta në Turqi pra arsyeja e studimeve në Turqi mbështetet.

Gjithashtu, për arsye se në disa institucione (në universitetin Hëna e Plotë, Departamenti i Teologjisë dhe UT Departamenti i Turkologjisë) një pjesë e lëndëve zhvillohet në gjuhën turke, dhe nxënësit janë të detyruar ta mësojnë atë për të arritur sukses në studimet e larta. Si rrjedhojë arsyeja pse mësohet gjuha turke është cilësuar si mësimi i një gjuhe të re dhe njohja e Turqisë dhe kulturës turke.

Ndërsa në Universitetin Epoka, gjuha turke ofrohet si lëndë me zgjedhje dhe arsyeja e mësimit anon më shumë nga dëshira për të mësuar një gjuhë të huaj. Krahas kësaj, një pjesë

e studentëve shkojnë për studime në Turqi për një semester në kuadrin e programeve të shkëmbimit prandaj një arsye tjetër cilësohet edhe vazhdimi i studimeve në Turqi.

Qëllimi i studentëve në Departamentin e Turkologjisë në UT për mësimin e gjuhës turke, është shprehur kryesisht si dëshirën për të punuar në kompani turke në Shqipëri ose në Turqi. Gjithashtu, një qëllim tjetër paraqitet dhe ai i kryrjes së studimeve pasuniversitare në Turqi.

Nxënësit e Kursit Meridian, të pyetur për qëllimin e mësimin të gjuhës turke zgjedhën më shumë alternativën “tjetër”. Një arsye për këtë zgjedhje mund të jetë prania e nxënësve të cilët duan të regjistrohen në kolegjin Turgut Ozal në klasat e ndërmjetme dhe kërkojnë të plotësojnë mangësitë me gjuhën turke.

5.6. Në cilën nga aftësitë bazë gjuhësore vështirësohen më shumë nxënësit teksa mësojnë turqishten?

Për rezultatet e këtij pyetje kërkimore është përdorur anketa e zhvilluar me nxënësit dhe mësuesit.

Rezultatet e studimit, ku morën pjesë 956 nxënës dhe 45 mësues, në lidhje me qëllimet e mësimin të turqishtes nga ana e nxënësve paraqiten më poshtë.

a. Sipas pikëpamjeve të nxënësve

Në tabelën 5.6.1. jepen edhe pikëpamjet e nxënësve në lidhje me fushat që vështirësohen më shumë nxënësit

Tabela 5.6.1 Pikëpamjet e nxënësve në lidhje me fushat që vështirësohen më shumë nxënësit

Aftësia/Institucioni	Kolegjet(272)	Medresetë(444)	Bedër(21)	Epoka(38)	Turkologjia(50)	Meridian(37)	Akademi(8)	Yunus Emre(86)	Gjithsej (f=956)	Gjithsej (%)
Të shkruarit	37	31	2	4	0	3	3	6	86	9
Shpjegim me gojë	88	125	4	8	17	10	0	21	273	29
Bashkëbisedim	36	83	4	8	10	6	0	14	161	17
Të dëgjuarit	43	30	1	1	1	4	0	4	84	9
Të lexuarit	3	4	1	1	0	2	0	3	14	1
Gramatika	65	171	9	16	22	12	5	38	338	35
Gjithsej	272	444	21	38	50	37	8	85	956	100

Kur analizohet Tabela 5.6.1. kuptohet se nxënësit që marrin pjesë në studim vështirësohen më shumë në përvetësimin e gramatikës ($f=338$).

Pikëpamjet e mësuesëve në lidhje me këtë çështje mbështesin këto rezultate.

b. Sipas pikëpamjeve të mësuesve

Pikëpamjet e mësuesëve janë paraqitur në tabelën 5.6.2.

Në tabelën 5.6.2. jepen edhe pikëpamjet e mësuesve. Tabela 5.6.2 Pikëpamjet e mësuesve në lidhje me fushat që vështirësohen më shumë nxënësit

Aftësia/Institucioni	Kolegjet(14)	Medresetë(13)	Bedër(4)	Epoka(1)	Turkologjia(4)	Meridian(2)	Akademi(2)	Yunus Emre(5)	Gjithsej(f=45)	Gjithsej (%)
Të shkruarit	1	4	2	0	0	0	0	0	7	16
Shpjegim me gojë	2	0	2	1	2	1	2	2	12	27

Bashkëbisedim	3	2	0	0	2	0	0	1	8	18
Të dëgjuarit	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Të folurit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gramatika	7	7	0	0	0	1	0	2	17	38
Gjithsej	14	13	4	1	4	2	2	5	45	100

Kur shihet tabela edhe sipas mësuesve vështirësitë më të mëdha të nxënësve janë në përvetësimin e aftësive gramatikore ($f=17$).

Këto rezultate vërtetojnë hipotezën 4 që cilësoi se “Nxënësit shqipëtarë që mësojnë gjuhën turke hasin më shumë vështirësi në fushën e gramatikës. Një shpjegim për këtë gjetje mund të jenë ndryshimet në strukturën gramatikore të gjuhës shqipe dhe asaj turke. Këto dy gjuhë i përkasin dy grupeve të ndryshme gjuhësore. Ky arsytim mbështet dhe nga gjetja se pjesa më e madhe e nxënësve pjesëmarrës në studim raportuan se vështitësia më e madhe që ata hasin janë prapashtesat (pjesët me funksjon morfologjik dhe sintaksor që i shtohen fjalëve në gjuhën turke në ndryshim nga gjuha shqipe ku ato shpeshherë përdoren të shkëputura nga fjala kryesore) dhe bashkimi i tyre me fjalën në gjuhën turke.

Përsa i përket vështirësive të tjera të përmendura, nxënësit cilësuan aftësitë e të folurit si të vështira për t’u përvetësuar. Kjo gjetje mund të shpjegohet me vështirësinë që paraqit mungesa e mjaftueshme e fjalorit në aftësitë e të folurit (një aftësi prodhuese) të gjuhëve në përgjithësi. Nxënësit nuk raportuan vështirësi në lexim, shkrim dhe dëgjim.

5.7. Cilat janë vështirësitë me të cilat përballen nxënësit shqiptarë përsa i përket përvetësimit/nxënies së gjuhës turke si gjuhë e huaj?

Për rezultatet e kësaj pyetje kërkimore është përdorur anketa e zhvilluar me nxënësit dhe mësuesit.

a. Sipas pikëpamjeve të nxënësve

Vështirësitë e hasura gjatë procesit të përvetësimit të gjuhës turke të raportuara nga 956 nxënës pjesëmarrës janë paraqitur më poshtë:

Tabela 5.7.1 Pikëpamjet e nxënësve në lidhje me vështirësitë që hasin nxënësit kur mësojnë turqisht

Vështirësia/Institucioni(f)	Mendimi	Kolegjet(272)	Medresetë(444)	Bedër(21)	Epoka(38)	Turkologjia(50)	Meridian(37)	Akademi(8)	Yunus Emre(86)	Gjithsej (f=956)	Gjithsej (%)
Pamjaftueshmëria e pajisjeve teknologjike	Po	24	78	1	6	26	4	0	18	157	16
	Pjesëisht	37	79	3	14	15	4	5	19	176	18
	Jo	211	287	17	18	9	29	3	49	623	65
Mungesa e një fjalori turqisht-turqisht të përshtatur sipas nivelit të njohjes së gjuhës.	Po	71	107	1	6	18	6	6	26	241	25
	Pjesëisht	53	104	6	12	16	11	2	27	231	24
	Jo	148	233	14	20	16	20	0	33	484	51
Mungesa e librave për lexim jashtëskollor, të përgatitura sipas nivelit të njohjes së gjuhës.	Po	44	115	5	7	22	12	1	26	232	24
	Pjesëisht	59	108	7	13	9	3	2	16	217	23
	Jo	169	221	9	18	19	22	5	44	507	53
Mungesa e materialeve audio-vizive të përshtatura sipas nivelit të njohjes së gjuhës.	Po	37	91	1	9	27	4	1	21	191	20
	Pjesëisht	61	113	8	15	13	11	1	17	239	25
	Jo	174	240	12	14	10	21	6	48	525	55
Mungesa e mundësive veç orëve të mësimi për ta praktikuar gjuhën.	Po	47	119	5	10	27	10	2	32	252	26
	Pjesëisht	66	125	6	11	15	7	3	25	258	27
	Jo	159	200	10	17	8	20	3	29	446	47
Ndryshimet në alfabet,	Po	73	56	2	7	8	16	1	10	173	18

Shqiptimi	Pjesëisht	65	108	5	13	18	7	2	37	255	26
	Jo	134	280	14	18	24	14	5	39	528	27
Turqishtja ka një rend tjetër sintaksor të fjalisë	Po	82	124	2	7	31	9	5	33	293	31
	Pjesëisht	108	191	11	16	14	15	3	34	392	41
	Jo	82	129	8	15	5	13	0	19	271	28
Përdorimi i shumë prapashtesave, të cilat shkruhen bashkë.	Po	143	216	11	18	34	17	5	53	497	52
	Pjesëisht	96	161	6	13	8	14	3	23	324	34
	Jo	23	67	4	7	8	6	0	10	125	13

Kur analizohet tabela 5.7.1. kuptohet se nxënësit që marrin pjesë në studim më shumë vështirësohen në përdorimin e mbaresave/ prapashtesave.

Nxënësit hasin më shumë vështirësi në përdorimin e prapashtesave në gjuhën turke. Sic u përmend dhe më lart, gjuha turke është gjuhë aglutinative ku fjalët nuk zgjedhohen por funksjonet gramatikore realizohen nëpërmjet elementëve dhe shtesave në fund të fjalëve të cilat ndryshojnë edhe sipas regullave të caktura të fonetikës ndryshe nga gjuha shqipe ku shumë nga element gramatikore vendosen të ndara dhe në fillim të fjalëve.

Mendimet e mësuesëve mbështesin këto gjetje.

b. Sipas pikëpamjeve të mësuesve(Anketa e mësuesit)

Po ashtu 45 mësuesit që marrin pjesë në studim thonë se nxënësit gjatë mësimin të gjuhës turke më shumë vështirësohen në përdorimin e prapashtesave dhe ndërtimin e ndryshëm sintaksor të fjalisë.

Rezultatet e kërkimit në lidhje me vështirësitë e mësimin të gjuhës turke sipas 45 mësuesve dhe nxënësve pjesëmarrës në studim paraqiten në tabelën 5.7.2. më poshtë.

Tabela 5.7.2 Pikëpamjet e mësuesve sipas gjinisë në lidhje me vështirësitë që hasin nxënësit kur mësojnë turqisht

Vështirësia/Institucioni	Mendimi	Kolegjet(14)	Medresetë(13)	Bedër(4)	Epoka(1)	Turkologjia(4)	Meridian(2)	Akademi(2)	Yunus Emre(5)	Gjithsej (f=45)	Gjithsej (%)
Pamjaftueshmëria e pajisjeve teknologjike	Po	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pjesëisht	3	3	2	0	2	0	1	3	14	31
	Jo	11	10	2	1	2	2	1	2	31	69
Mungesa e një fjalori turqisht-turqisht të përshtatur sipas nivelit të njohjes së gjuhës.	Po	4	5	1	0	2	0	1	3	16	36
	Pjesëisht	7	8	2	1	2	2	1	0	23	51
	Jo	3	0	1	0	0	0	0	2	6	13
Mungesa e librave për lexim jashtëshkollor, të përgatitura sipas nivelit të njohjes së gjuhës.	Po	2	3	1	0	0	0	1	4	11	24
	Pjesëisht	1	4	1	1	3	2	1	1	14	31
	Jo	11	6	2	0	1	0	0	0	20	44
Mungesa e materialeve audio-vizive të përshtatura sipas nivelit të njohjes së gjuhës.	Po	1	2	1	0	3	1	1	3	12	27
	Pjesëisht	3	4	1	0	0	0	1	1	10	22
	Jo	10	7	2	1	1	1	0	1	23	51
Mungesa e mundësive veç orëve të mësimin për ta praktikuar gjuhën.	Po	2	0	2	0	1	1	2	3	11	24
	Pjesëisht	5	8	2	1	3	1	0	2	22	49
	Jo	7	5	0	0	0	0	0	0	12	27
Ndryshimet në alfabet, Shqiptimi	Po	1	2	0	0	1	0	1	1	6	13
	Pjesëisht	8	5	4	1	3	2	1	4	28	62
	Jo	5	6	0	0	0	0	0	0	11	24
Turqishtja ka një rend tjetër sintaksor të fjalisë	Po	7	4	1	0	2	1	1	2	18	40
	Pjesëisht	5	8	3	1	2	1	1	3	24	53
	Jo	2	1	0	0	0	0	0	0	3	7
Përdorimi i shumë prapashtesave, të cilat shkruhen bashkë.	Po	8	8	3	1	3	1	1	3	28	62
	Pjesëisht	6	5	1	0	1	1	1	2	17	38
	Jo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Në të njëjtën mënyrë, 45 mësuesit pjesëmarrës shprehin se nxënësit hasin më shumë vështirësi në përdorimin e mbaresave.

5.8. Cilat janë strategjitë e mësimnxënies që përdorin nxënësit për të kapërcyer vështirësitë që hasin kur mësojnë turqishten?

Për rezultatet e këtij pyetje kërkimore është përdorur inventari i strategjive për mësimin e gjuhës (ISMGH).

Rezultatet në lidhje me Inventarin e Strategjive të Mësimit të Gjuhës së Huaj

Në këtë pjesë të studimit është përdorur Analiza e Variancës së njëanëshme (ANOVA) për të përcaktuar nëse pikët e grumbulluara nga nëndimensionet e Inventarit të Strategjive të Mësimit të Gjuhës së Huaj nga nxënësit që përbëjnë mostrën e studimit, ndryshojnë apo jo sipas gjinisë, moshës, arsimimit, numrit të gjuhëve të huaja përveç turqishtes, ndryshimeve mes institucioneve ku mësohet turqishtja. Në përfundim të ANOVA-s, kur u gjetën ndryshime mes grupeve, u aplikua Testi Post Hoc me qëllim përcaktimin e burimit të ndryshimeve (mes cilave grupe ka ndryshim).

Mesataret dhe devijimet standart të 956 nxënësve pjesëmarrës rreth strategjive të nxënies janë paraqitur në tabelën 5.8.1.

Tabela 5.8.1 Mesatarja Aritmetike dhe Vlerat e Devijimit Standard të Strategjive të Mësimit të Gjuhës

Nënmatjet e ISMGH-së	N	Mesatarja (X)	Devijimi standard (DS) (Std. Deviation)	Gabimi Standard (GS) (Std. Error)
Strategjitë e kujtesës	956	3.57	0.72	0.02
Strategjitë kognitive	956	3.43	0.75	0.02
Strategjitë e kompensimit	956	3.55	0.77	0.02
Strategjitë metakognitive	956	3.62	0.79	0.03
Strategjitë afektive	956	3.09	0.94	0.03

Strategjitë sociale	956	3.46	0.80	0.03
---------------------	-----	------	------	------

Në tabelën 5.8.1 paraqiten me radhë pikët mesatare sipas vlerave të nënmatjeve të përzgjedhjeve të SMGH (Strategjive të Mësimin të Gjuhës së Huaj); Strategjitë metakognitive 3.62, Strategjitë e kujtesës 3.57, Strategjitë e kompensimit 3.55, Strategjitë sociale 3.46, Strategjitë kognitive 3.43 dhe Strategjitë afektive 3.09. Pikët mesatare mes 3.00 dhe 3.99 tregojnë shpeshmërinë e përdorimit të “shpesh”. Këto gjetje tregojnë së nxënësit e nivelit fillestar të gjuhës turke në Shqipëri i përdorin të gjitha strategjitë “shpesh”.

Kur shohim tabelën, po ashtu vihet re se nxënësit përdorin në nivel të lartë ($X > 3.50$) strategjitë metakognitive ($X = 3.62$), strategjitë e kujtesës ($X = 3.57$) dhe strategjitë e kompensimit ($X = 3.55$), ndërsa në nivel mesatar strategjitë sociale ($X = 3.46$), strategjitë kognitive ($X = 3.43$) dhe strategjitë afektive ($X = 3.09$). Nga rezultatet u zbulua se strategjitë e përdorura më shumë nga shumica e studentëve që morën pjesë në studim janë strategjitë metakognitive ($X = 3.62$), ndërsa strategjitë që përdoren më pak janë strategjitë afektive ($X = 3.09$). Përdorimi në nivel të ulët i këtyre strategjive mund të jetë i lidhur me mos dijen si të përballojnë stresin dhe pasigurinë që lindin gjatë procesit të mësimin të gjuhës. Nëse shikohen nën kategoritë e strategjive afektive të shprehura nga pikat 39.40.41.42.43. dhe 44 mund të arrihet në përfundimin se ato nuk e ndikojnë procesin e mësimin në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe mund të jenë përdorur nga nxënësit më rrallë.

Pas analizimit të rezultateve të përftuara u vu re se pikët mesatare të nxënësve variojnë mes 3.09 dhe 3.62. Nivelet e përdorimit të strategjive sipas Oksfordit janë si më poshtë: mesatarja nën 2.40 tregon nivel të ulët përdorimi të strategjive, mesatarja mes 2.50 dhe 3.40 tregon nivel mesatar, ndërsa mbi 3.50 tregon nivel të lartë përdorimi. Në këtë kontekst duke qenë se

nivelet e përdorimit të strategjive të mësimin të gjuhës nga nxënësit janë mbi 2.40, mund të thuhet se asnjë strategji e mësimin të gjuhës nuk përdoret në nivel të ulët. Kjo situatë mund të lidhet me faktin që nxënësit e mësojnë turqishten si gjuhë të huaj të dytë ose të tretë. Kështu nxënësit që mësojnë turqisht kanë përvojë në mësimin e nje gjuhe të huaj dhe në përdorimin e strategjive të mësimin të gjuhës. Kur analizojmë tabelën 5.9.5 vihet re se strategjitë e mësimin të gjuhës përdoren shpesh nga nxënësit që dinë dy gjuhë të huaja.

Rezultatet mbështesin hipotezën 5 “ Strategjitë e nxënies përdoren në nivel të lartë nga nxënësit e nivel elementar të gjuhës turke në Shqipëri”.

5.9. A ndryshon përdorimi i strategjive të gjuhës së huaj sipas prejardhjes dhe veçorive demografike të nxënësve?

a. Përdorimi i Strategjive të Mësimin të Gjuhës sipas Gjinisë

Për të analizuar lidhjen mes strategjive të mësimin të gjuhës të përdorura nga nxënësit dhe gjinisë u përdor analiza me një drejtim e variancës (One-Way ANOVA).

Rezultatet e kërkimit në lidhje me raportet e përdorimit të strategjive të mësimin të gjuhës nga nxënësit vajza dhe djem që morën pjesë në studim paraqiten në Tabelën 5.9.1 dhe Diagramin 5.9.1.

Tabela 5.9.1 Përdorimi i Strategjive të Mësimin të Gjuhës sipas Gjinisë

Strategjitë	Meshkuj (n=467)			Femra(n=489)			
	Mes.	DS	GS	Mes	DS	GS	P
Strategjitë e kujtesës	3.57	0.73	0.03	3.56	0.71	0.03	0.99

Strategjitë kognitive	3.49	0.76	0.04	3.37	0.74	0.03	0.01
Strategjitë e kompensimit	3.59	0.75	0.03	3.51	0.78	0.04	0.14
Strategjitë metakognitive	3.63	0.78	0.04	3.61	0.80	0.04	0.70
Strategjitë afektive	3.24	0.93	0.04	2.95	0.93	0.04	0.00
Strategjitë sociale	3.52	0.83	0.04	3.41	0.77	0.03	0.04
Të gjitha strategjitë	3.51	0.80	0.04	3.40	0.79	0.04	0.31

Kur analizohet tabela 5.9.1 vihet re se tek të gjitha strategjitë pikët mesatare të nxënësve meshkuj janë më të larta se pikët mesatare të nxënësve femra. Nëse shohim tabelën kuptojmë se strategjitë që përdoren më shumë si nga nxënësit meshkuj ($X=3.63$) ashtu edhe nga femrat (3.61) janë strategjitë metacognitive, ndërsa strategjitë që përdoren më pak janë strategjitë afektive ($X=3.24$ ve $X=2.95$). Kjo situatë pasqyrohet më mirë në Diagramin 5.9.1.

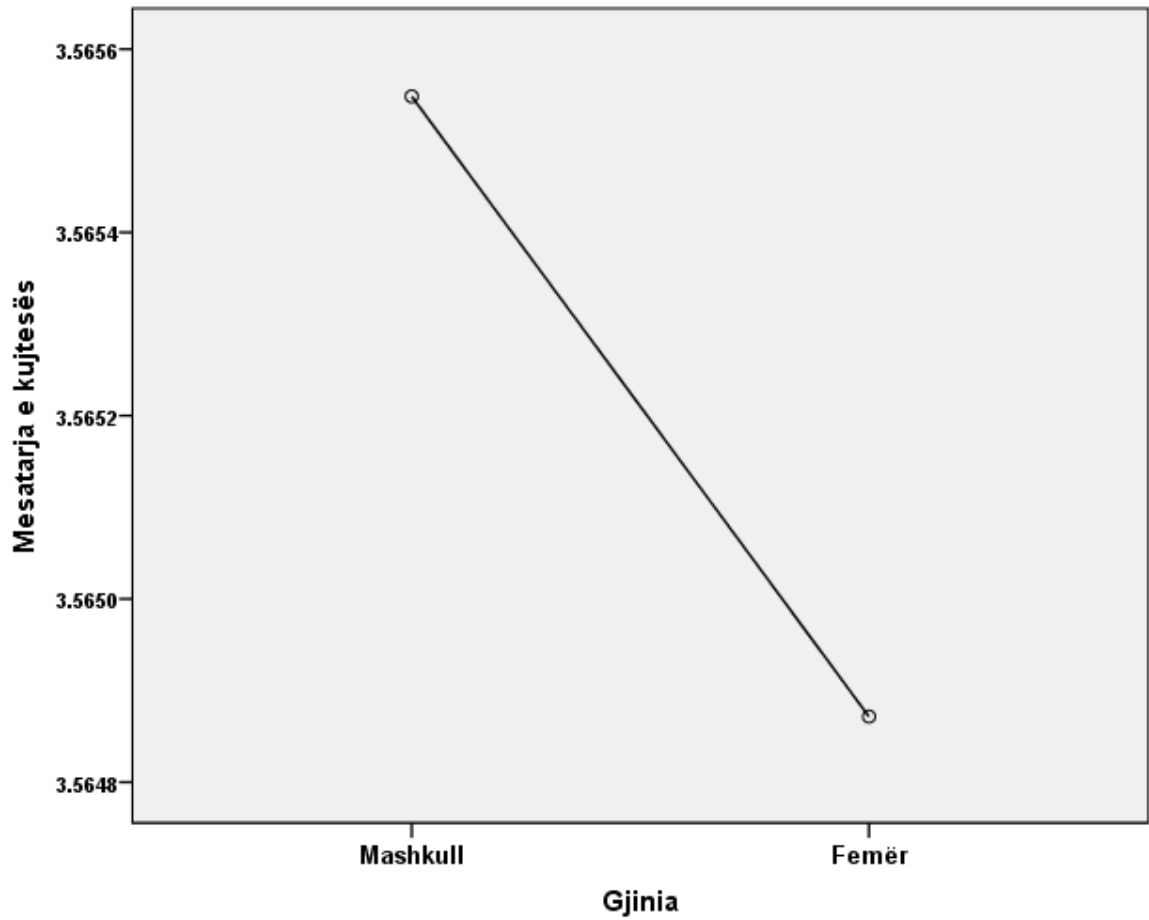


Diagram 5.9.1 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas gjinisë

Në lidhje me strategjitë e kujtesës pikët mesatare të nxënësve meshkuj janë 3.57, ndërsa të nxënësve femra janë 3.56. Sipas niveleve të Oksfordit për përdorimin e strategjive, strategjitë e kujtesës duket se përdoren në nivel të lartë nga nxënësit meshkuj dhe femra.

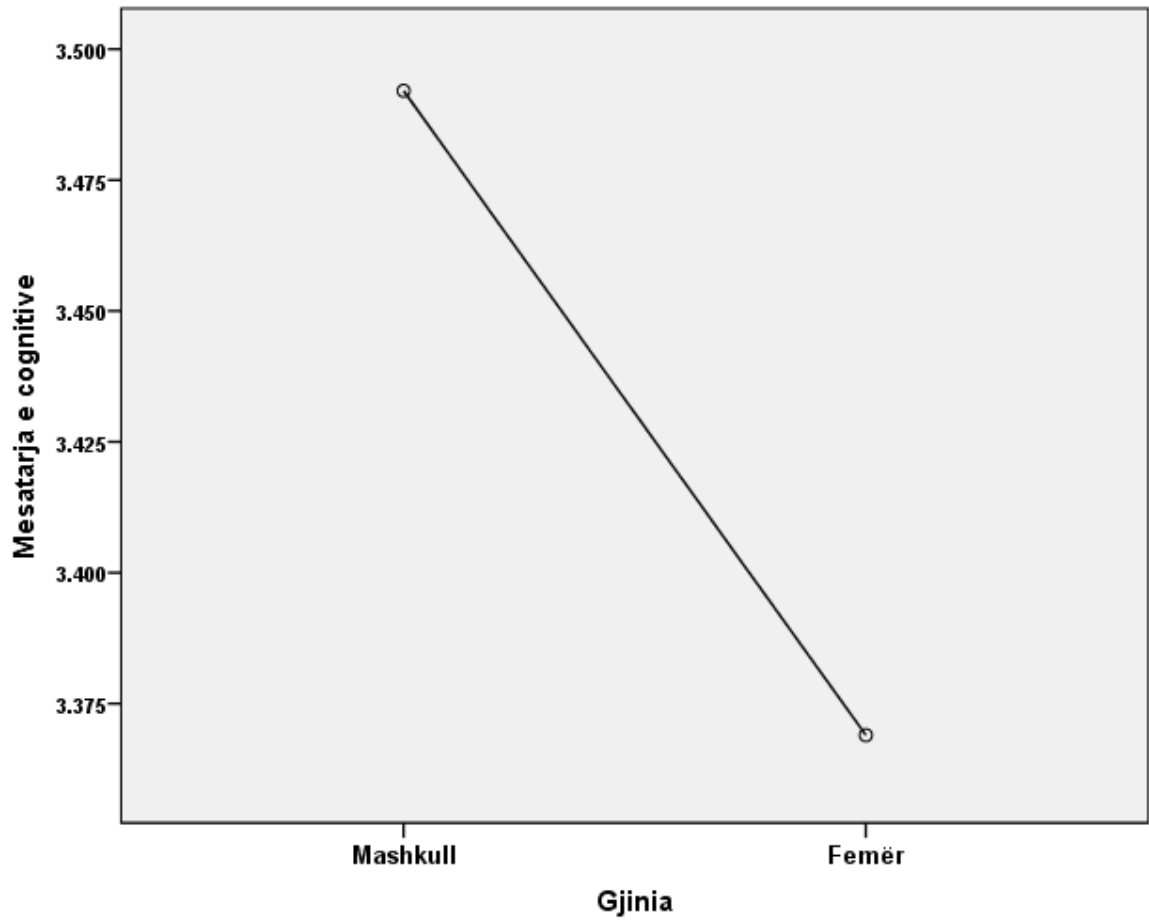


Diagram 5.9.2 Përdorimi i strategjitë cognitive sipas gjinisë

Në lidhje me strategjitë cognitive mesatarja e meshkujve është 3.49 ndërsa e femravë është 3.37. Vihet re se strategjitë cognitive përdoren në nivel mesatar nga nxënësit meshkuj dhe femra.

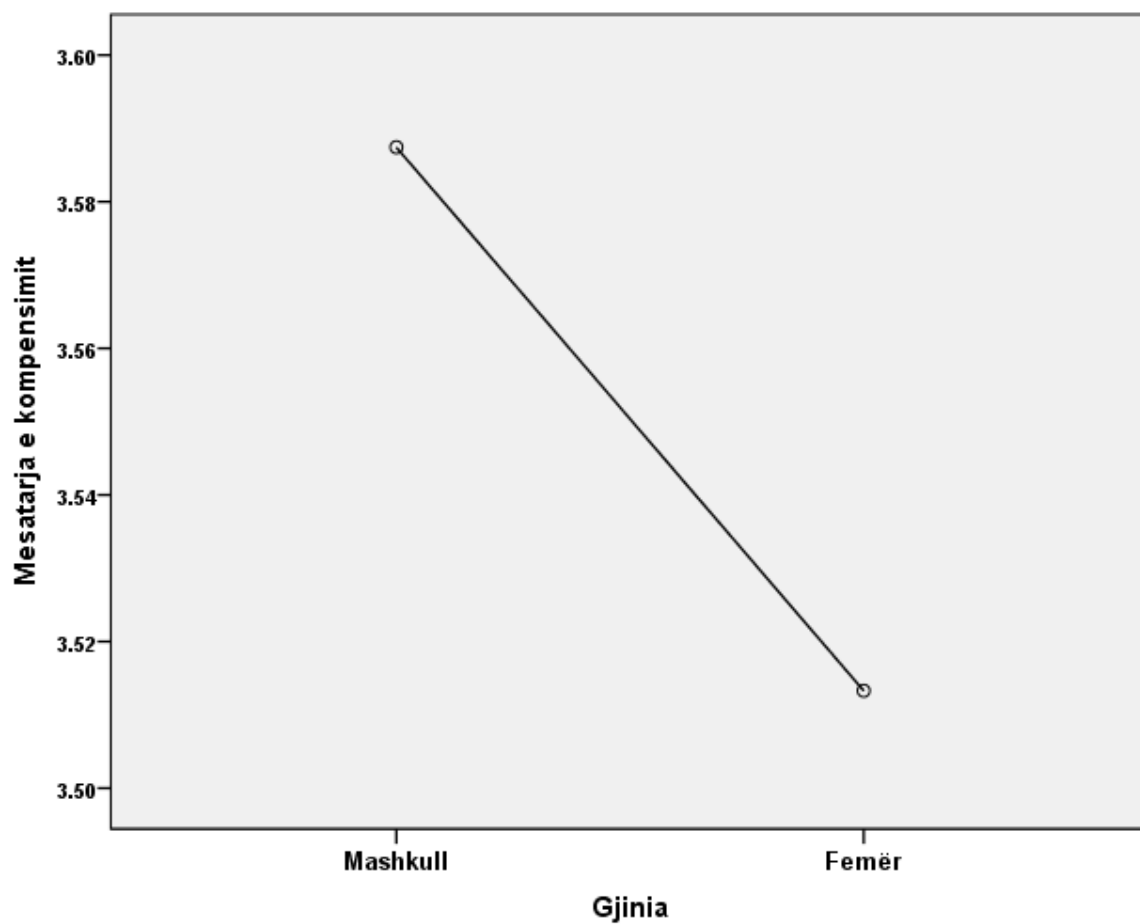


Diagram 5.9.3 Përdorimi i strategjitë e kompensimit sipas gjinisë

Në lidhje me strategjitë e kompensimit mesatarja e meshkujve është 3.59 ndërsa e femrave 3.51. Nga kjo kuptohet se strategjitë e kompensimit përdoren në nivel të lartë nga nxënësit meshkuj dhe femra.

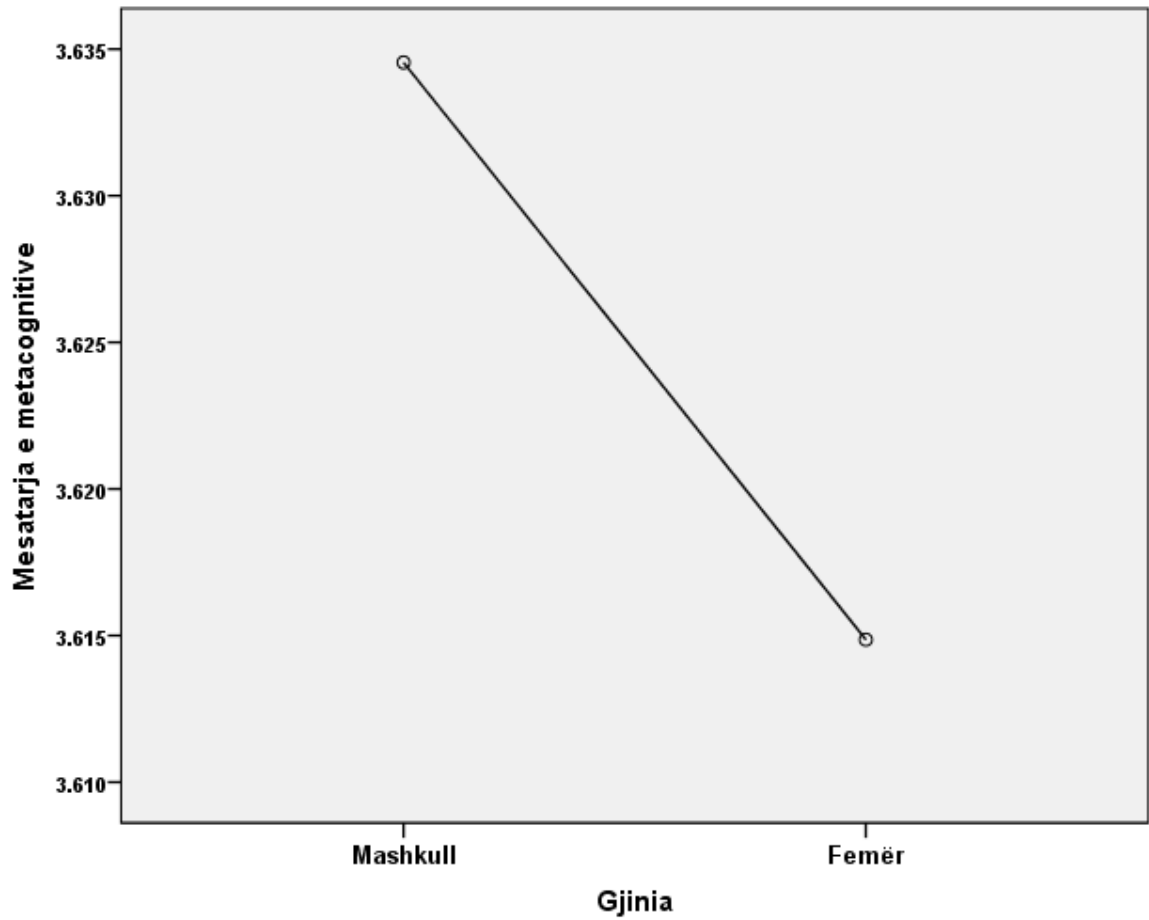


Diagram 5.9.4 Përdorimi i strategjitë e metacognitive sipas gjinisë

Për sa i përket strategjive metakognitive mesatarja e meshkujve është 3.63, ndërsa e femrave 3.61. Strategjitë metakognitive janë strategjitë që përdoren më shumë si nga nxënësit meshkuj, ashtu edhe nga nxënëset femra. Ato përdoren në nivel të lartë.

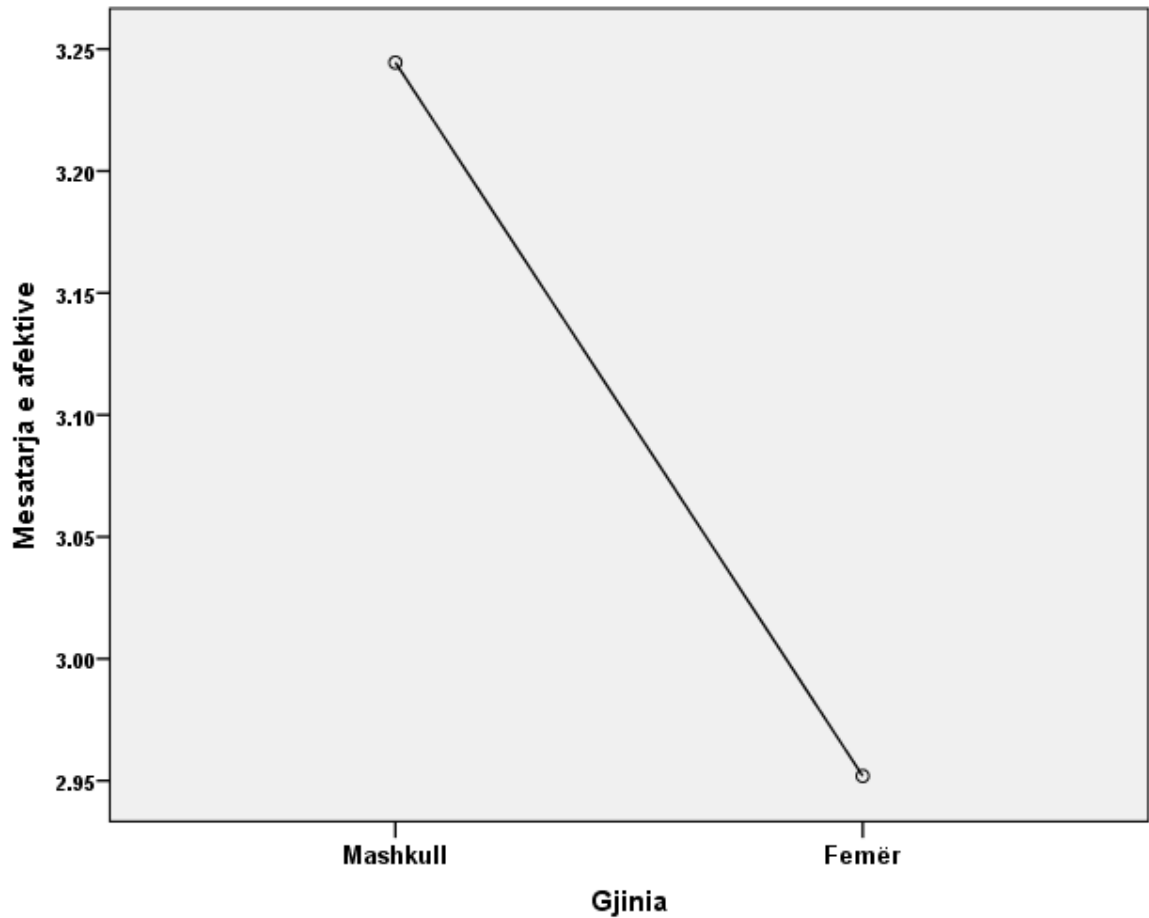


Diagram 5.9.5 Përdorimi i strategjitë e afektive sipas gjinisë

Në lidhje me strategjitë afektive mesatarja e meshkujve është 3.24, ndërsa e femrave 2.95. Pavarësisht se strategjitë afektive janë strategjitë më pak të përdorura si nga meshkujt ashtu edhe nga femrat, sipas niveleve të Oksfordit për përdorimin e strategjive ato përdoren në nivel mesatar.

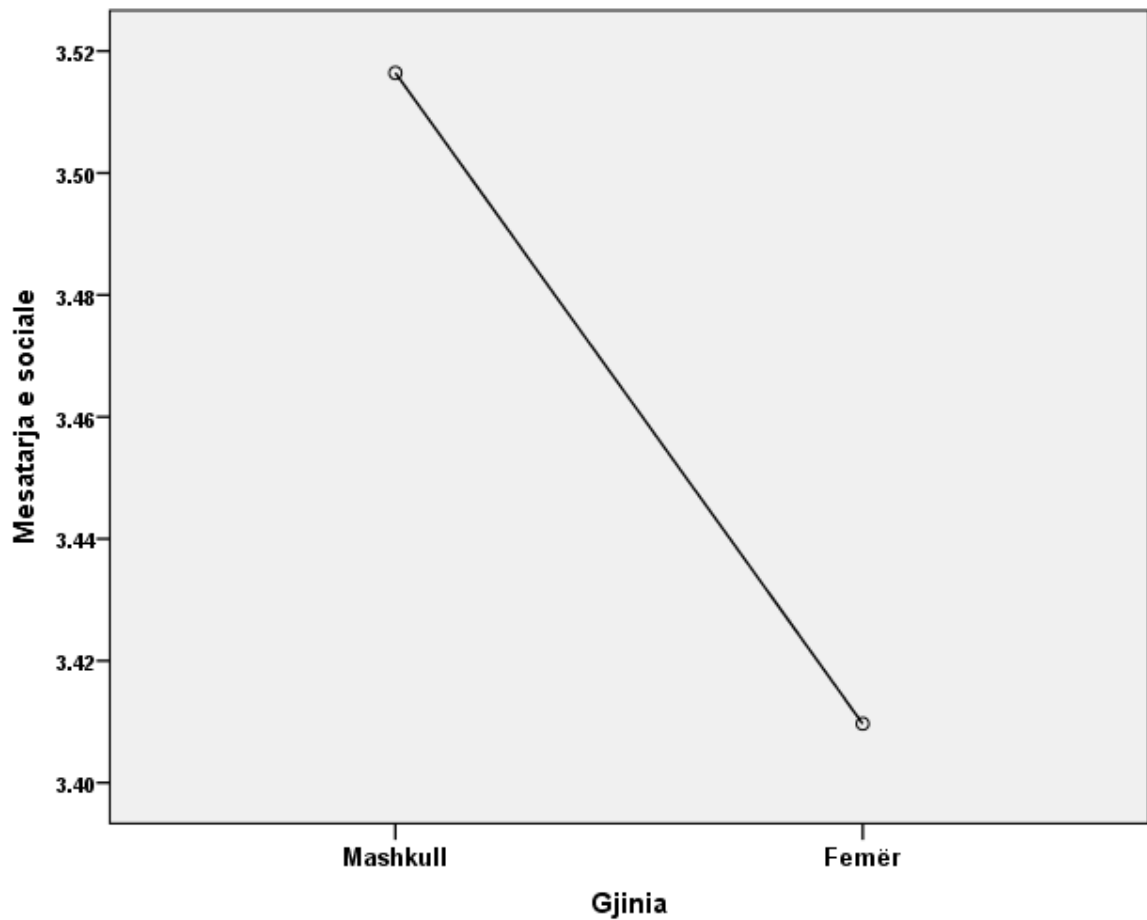


Diagram 5.9.6 Përdorimi i strategjitë e sociale sipas gjinisë

Në lidhje me strategjitë sociale mesatarja e meshkujve është përcaktuar si 3.52 ndërsa mesatarja e femrave 3.41.

Sipas rezultateve të kërkimit vihet re se strategjitë e mësimit të gjuhës përdoren më shpesh nga nxënësit meshkuj ($X=3.51$) se sa nga nxënëset femra ($X=3.40$). Megjithatë nga ana statistikore nuk ka një dallim domethënës ($p < .05$).

Këto rezultate përputhen edhe me rezultatet e punimve të bëra nga Wherton (2000). Por në kërkimet e bëra në këtë fushë nga Ian dhe Oxford(2003), Cesur (2008) është gjetur se nxënëset vajza i përdorin më shumë strategjitë gjuhësore se sa nxënësit djem.

Rezultatet nuk mështesin hipotezën 6 “Strategjitë e nxënies përdoren në nivel më të lartë nga vajzat në krahasim me djemtë”

b. Përdorimi i Strategjive të Mësimi të Gjuhës sipas Grupmoshave

Për të analizuar lidhjen mes strategjive të mësimi të gjuhës të përdorura nga nxënësit dhe grupmoshës u përdor analiza me një drejtim e variancës (One-Way ANOVA).

Rezultatet e kërkimit në lidhje me raportet e përdorimit të strategjive të mësimi të gjuhës nga nxënësit e grupmoshave të ndryshme paraqiten në Tabelën 5.9.2.

Tabela 5.9.2 Përdorimi i Strategjive të Mësimi të Gjuhës sipas Grup moshave

Strategjitë	15 vjeç (n=226)		16 vjeç (n=462)		17 vjeç (n=86)		18-24 vjeç (n=169)		25+ vjeç (n=13)		p
	Mes	DS	Mes	DS	Mes.	DS	Mes.	DS	Mes.	DS	
Strategjitë e kujtesës	3.56	0.75	3.58	0.69	3.69	0.75	3.43	0.72	4.04	0.56	0.00
Strategjitë kognitive	3.48	0.77	3.41	0.76	3.44	0.79	3.40	0.69	3.66	0.62	0.54
Strategjitë e kompensimit	3.60	0.79	3.59	0.78	3.53	0.64	3.41	0.75	3.38	0.46	0.07
Strategjitë metakognitive	3.69	0.80	3.57	0.80	3.61	0.85	3.65	0.72	4.00	0.51	0.14
Strategjitë afektive	3.11	0.97	3.14	0.95	3.06	0.99	2.97	0.87	3.03	0.46	0.37
Strategjitë sociale	3.44	0.85	3.52	0.79	3.44	0.81	3.33	0.76	3.78	0.50	0.06
Të gjitha strategjitë	3.48	0.82	3.47	0.80	3.46	0.81	3.37	0.75	3.65	0.52	0.20

Kur analizojmë Tabelën 5.9.2 në përgjithësi përdorimi më i shpeshtë e strategjive të mësimi të gjuhës nga nxënësit/studentët e moshës mbi 25 vjeç në raport me nxënësit e grupmoshave të tjera, përveç se tek strategjitë e kujtesës, nuk ka kuptim statistikor.

Sipas rezultateve të kërkimit, vetëm për strategjitë e kujtesës është gjetur një ndryshim domethënës midis grupmohave. Ndërsa për strategjitë e tjera nuk vihet re ndonjë ndryshim statistikor midis grupmohave.

Për të përcaktuar grupmohat në të cilat ka ndryshime statistikore u aplikua Testi Post Hoc.

Tabela 5.9.3 Rezultatet e Testit Post Hoc të Aplikuar për të Përcaktuar Burimin e Ndryshimit mes Grupmohave në Lidhje me Strategjitë e Kujtesës

Variabli i varur: Strategjitë e Kujtesës				
(I) Moshë	(J) Moshë	Diferenca e Mes.(I-J)	Gabimi standard	Sig
15	16	-.02910	.05786	.615
	17	-.13307	.09031	.141
	18-24	.13018	.07249	.073
	25+	-.48718*	.20330	.017
16	15	.02910	.05786	.615
	17	-.10397	.08371	.215
	18-24	.15928*	.06408	.013
	25+	-.45808*	.20046	.023
17	15	.13307	.09031	.141
	16	.10397	.08371	.215
	18-24	.26325*	.09442	.005
	25+	-.35410	.21211	.095
18-24	15	-.13018	.07249	.073
	16	-.15928*	.06408	.013
	17	-.26325*	.09442	.005
	25+	-.61736*	.20516	.003
25+	15	.48718*	.20330	.017
	16	.45808*	.20046	.023
	17	.35410	.21211	.095
	18-24	.61736*	.20516	.003

Kur shohim rezultatet e Testit Post Hoc të Aplikuar për të Përcaktuar Burimin e Ndryshimit mes Grupmohave në Lidhje me Strategjitë e Kujtesës vihet re se ka një ndryshim domethënës mes grupmohave 15 dhe 25 vjeç; 16 me 18-24 vjeç dhe mbi 25 vjeç; 17 me 18-24 vjeç. Përdorimi i strategjive të mësimi të gjuhës sipas grupmohave paraqitet në

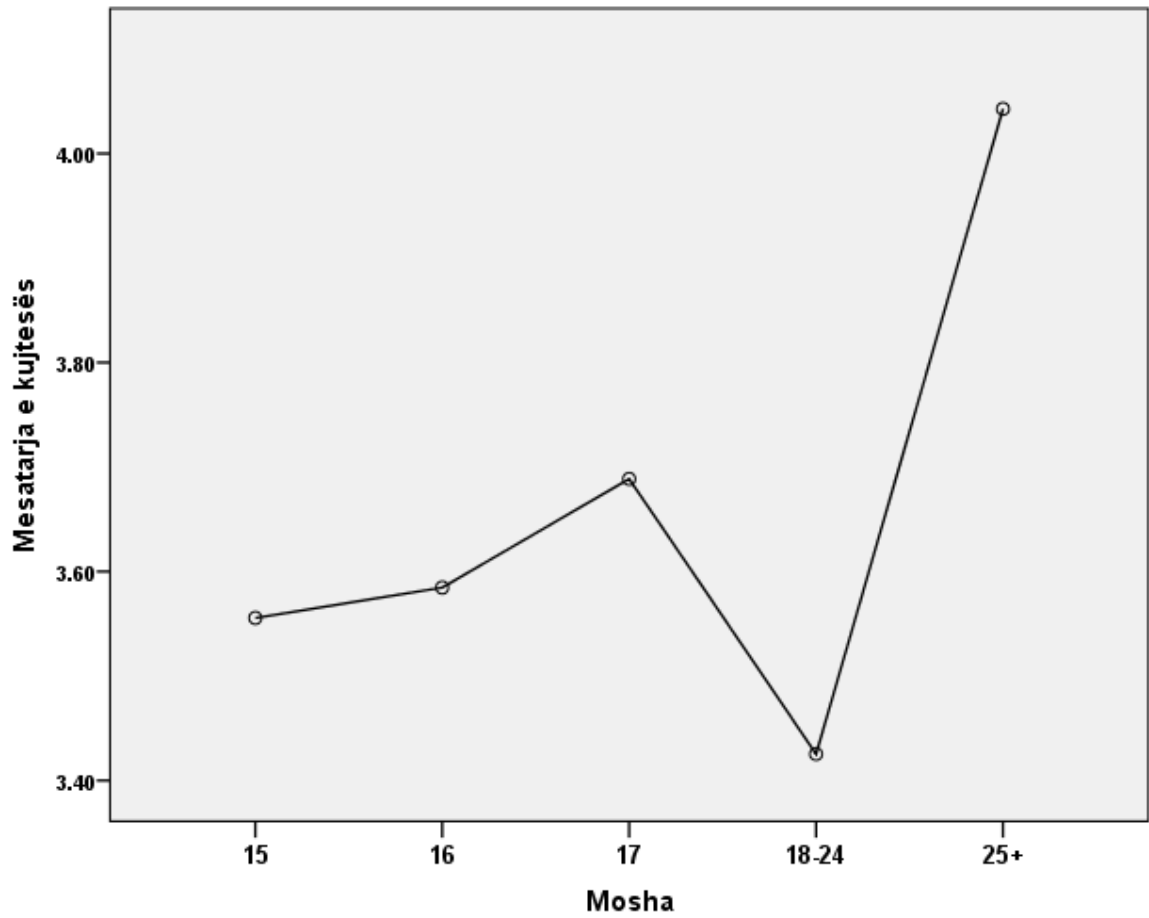


Diagram 5.9.7 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas grupmohave

Në lidhje me strategjitë e kujtesës nxënësit e grupmohës mbi 25 vjeç kanë mesataren më të lartë ($X=4.04$), ndërsa nxënësit e moshës 18-24 mesataren më të ulët ($X=3.43$).

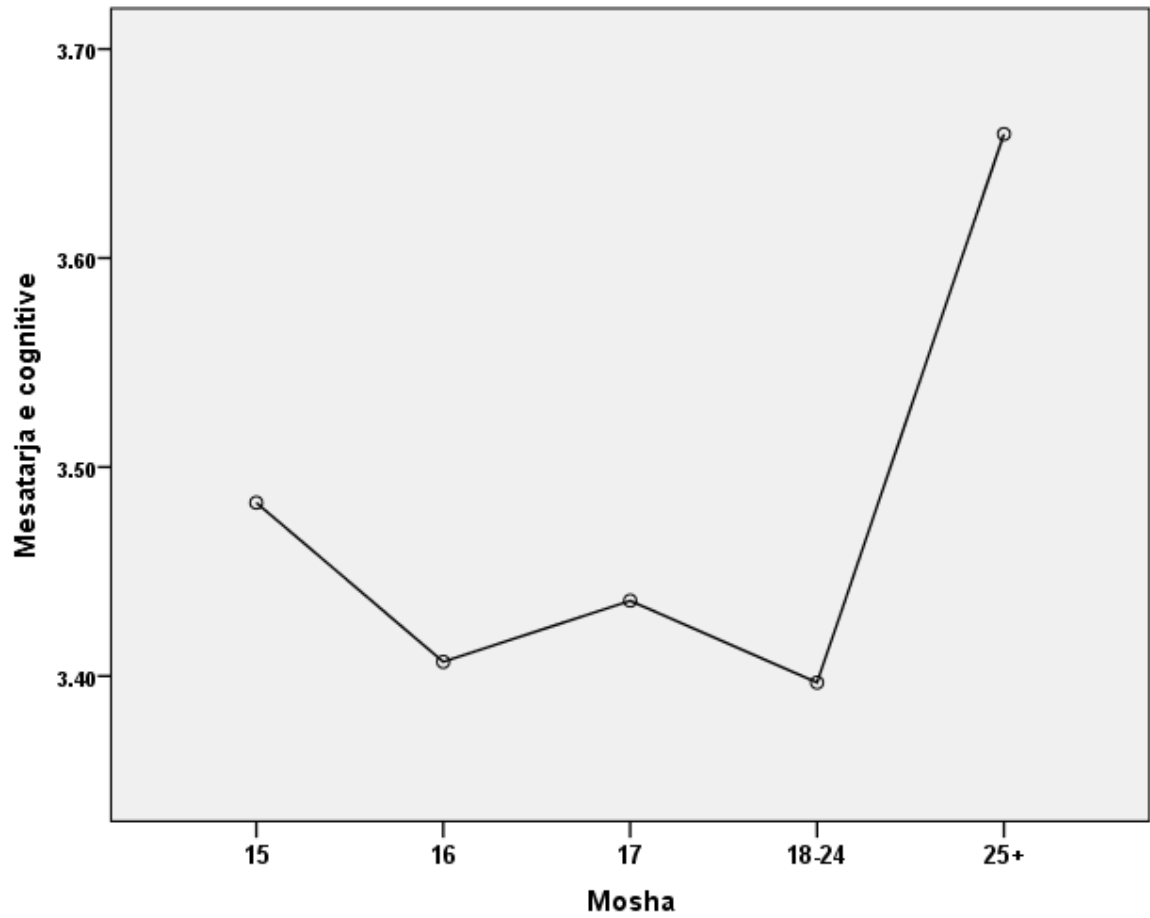


Diagram 5.9.8 Përdorimi i strategjitë e kognaktives sipas grupmoshave

Në lidhje me strategjitë e kognaktives nxënësit e grupmoshës mbi 25 vjeç kanë mesataren më të lartë ($X=3.66$), ndërsa nxënësit e moshës 18-24 mesataren më të ulët ($X=3.40$).

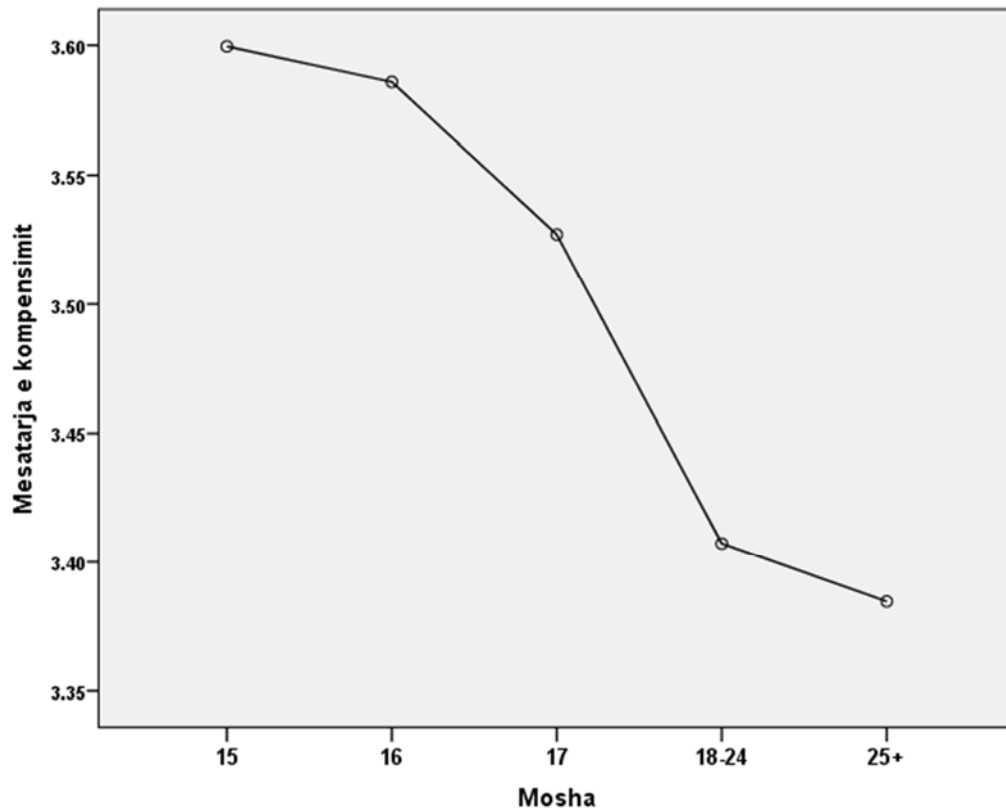


Diagram 5.9.9 Përdorimi i strategjitë e kompensimit sipas grupmohave

Në lidhje me strategjitë e kompensimit nxënësit e grupmohës 15 vjeç kanë mesataren më të lartë ($X=3.60$), ndërsa nxënësit e grupmohës mbi 25 vjeç kanë mesataren më të ulët ($X=3.38$).

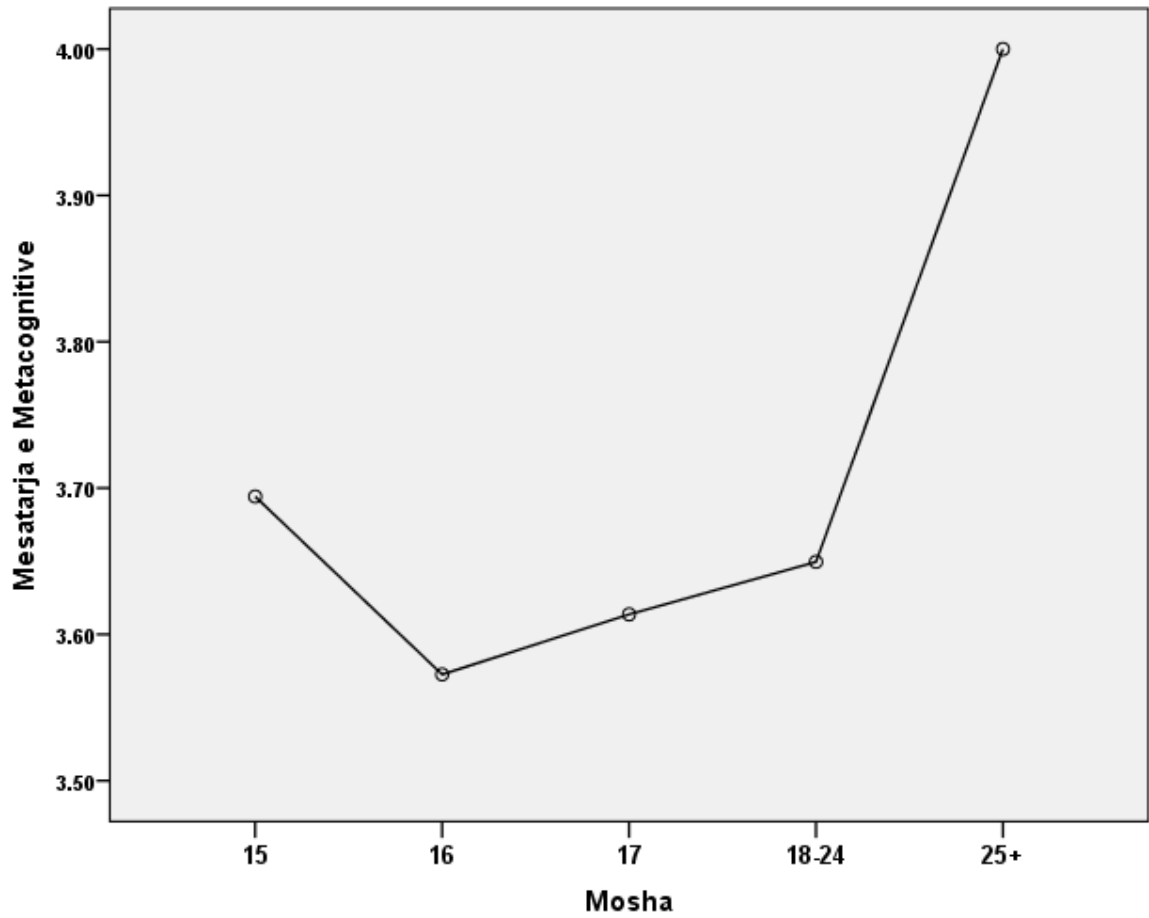


Diagram 5.9.10 Përdorimi i strategjitë e metakognitive sipas grupmoshave

Në lidhje me strategjitë metakognitive nxënësit e grupmoshës mbi 25 vjeç kanë mesataren më të lartë ($X=4.00$), ndërsa nxënësit e moshës 16 vjeç kanë mesataren më të ulët ($X=3.75$).

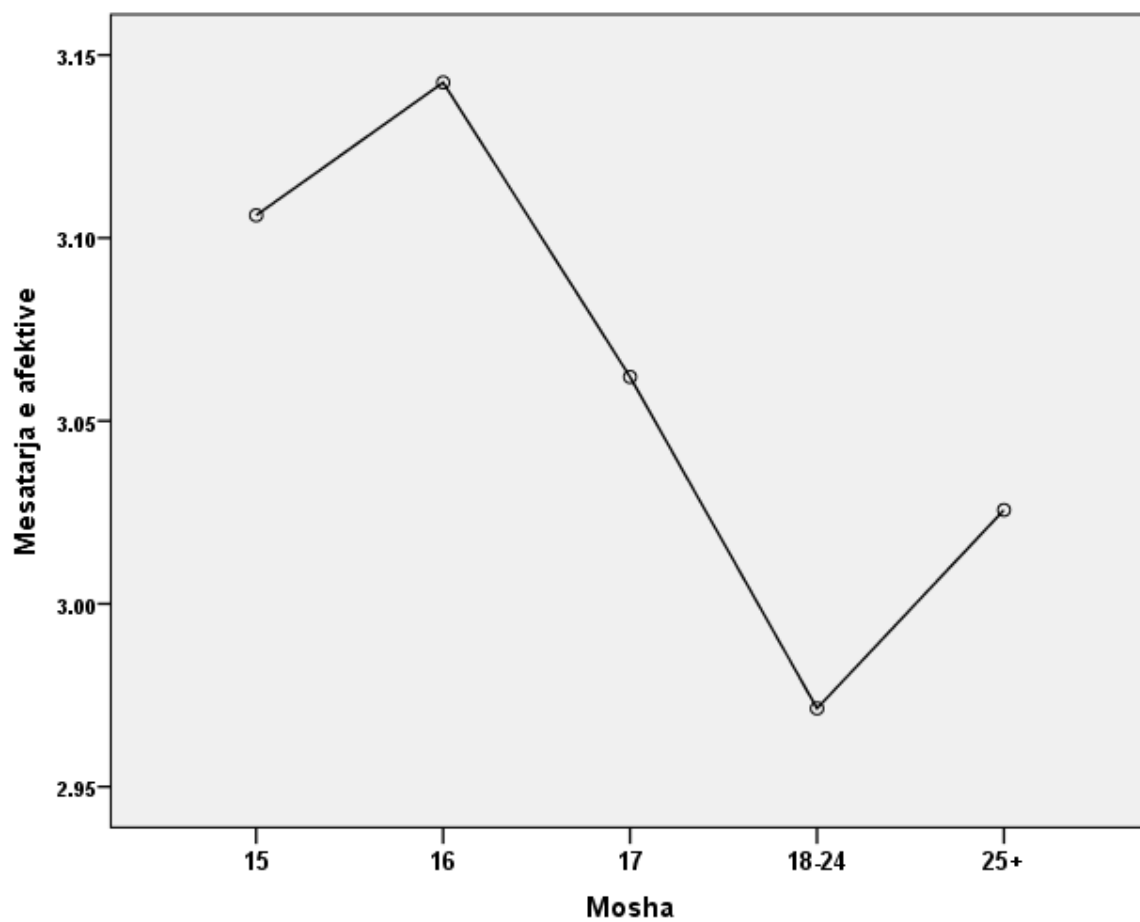


Diagram 5.9.11 Përdorimi i strategjitë e afektive sipas grupmoshave

Në lidhje me strategjitë afektive nxënësit e grupmoshës 16 vjeç kanë mesataren më të lartë ($X=3.14$), ndërsa nxënësit e grupmoshës mbi 25 vjeç kanë mesataren më të ulët ($X=3.03$).

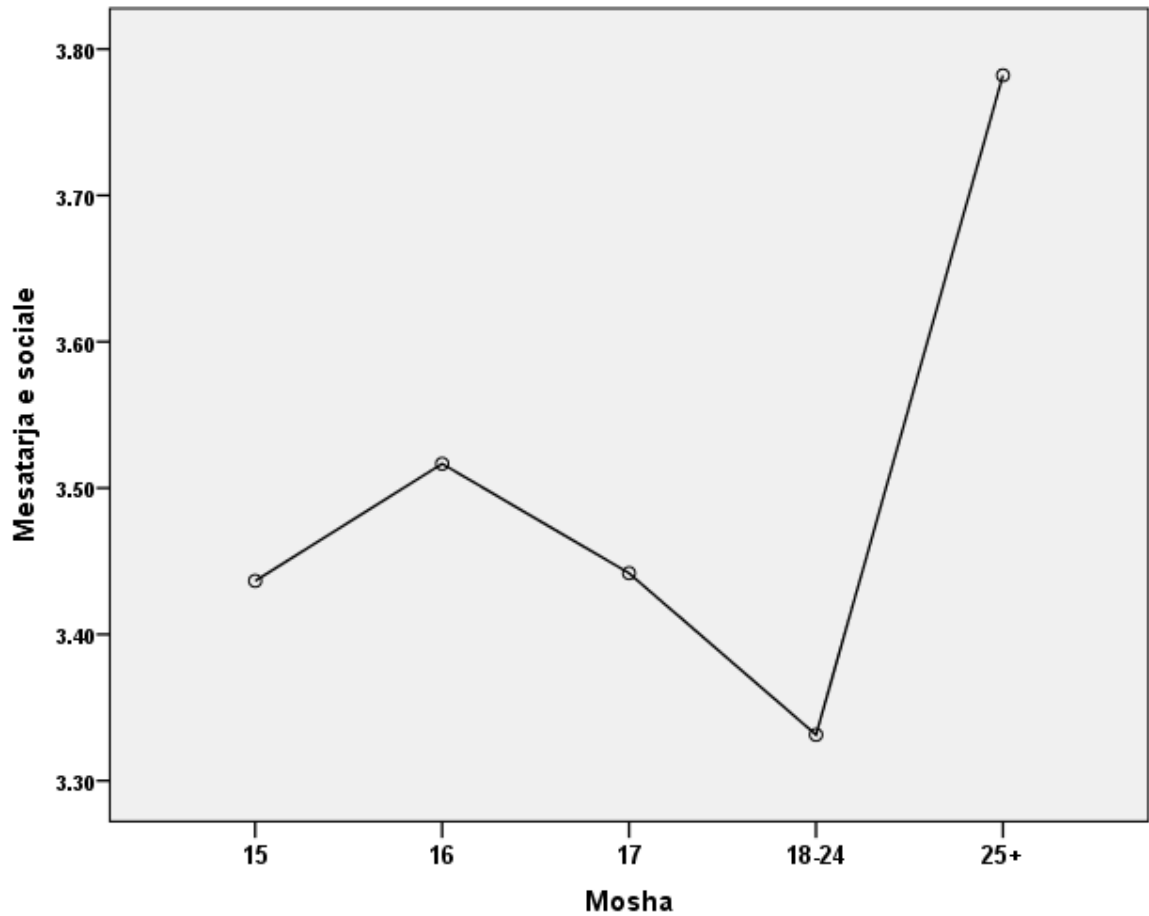


Diagram 5.9.12 Përdorimi i strategjitë e sociale sipas grupmoshave

Në lidhje me strategjitë sociale nxënësit e grupmoshës mbi 25 vjeç kanë mesataren më të lartë ($X=3.78$), ndërsa nxënësit e moshës 18-24 mesataren më të ulët ($X=3.33$).

c. Përdorimi i Strategjive të Mësimin të Gjuhës sipas Nivelit të Arsimimit

Për të analizuar lidhjen mes strategjive të mësimin të gjuhës të përdorura nga nxënësit dhe nivelit të arsimimit u përdor analiza me një drejtim e variancës (One-Way ANOVA).

Rezultatet në lidhje me raportin e përdorimit të strategjive të mësimin të gjuhës nga nxënësit me nivel të ndryshëm arsimimi që morën pjesë në studim, paraqiten në Tabelën 5.9.4.

Tabela 5.9.4 Përdorimi i Strategjive të Mësimi të Gjuhës sipas Nivelit të Arsimit

Strategjitë	E mesme (n=654)		Bachelor (n=177)		Master (n=16)		Doktoraturë (n=3)		p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	
Strategjitë e kujtesës	3.59	0.71	3.44	0.72	3.88	0.70	3.81	0.84	0.02
Strategjitë kognitive	3.43	0.76	3.42	0.70	3.60	0.65	3.19	0.51	0.75
Strategjitë e kompensimit	3.58	0.77	3.46	0.76	3.15	0.42	3.39	0.69	0.04
Strategjitë metakognitive	3.61	0.81	3.65	0.71	3.94	0.68	3.74	0.32	0.40
Strategjitë afektive	3.12	0.96	3.02	0.89	2.80	0.53	2.67	0.67	0.30
Strategjitë sociale	3.49	0.81	3.33	0.77	3.68	0.58	3.56	0.69	0.09
Mesatarja e Përgjithshme	3.47	0.80	3.39	0.76	3.51	0.59	3.39	0.62	0.27

Sipas gjetjeve të kërkimit vetëm për strategjitë e kujtesës dhe strategjitë e kompensimit raporti mes statusit të arsimit dhe përdorimit të strategjive të mësimi të gjuhës ka një ndryshim domethënës nga ana statistikore.

Kur analizojmë tabelën 5.9.4 vëmë re se strategjitë që përdorin më shumë të gjithë nxënësit e të gjithë grupeve të arsimit, përveç doktoraturës, janë strategjitë metakognitive, ndërsa strategjitë që përdorin më shumë nxënësit e doktoraturës janë strategjitë e kujtesës ($X=3.81$). Ndërsa strategjitë që përdorin më pak nxënësit e të gjitha niveleve të arsimit duket të jenë strategjitë afektive.

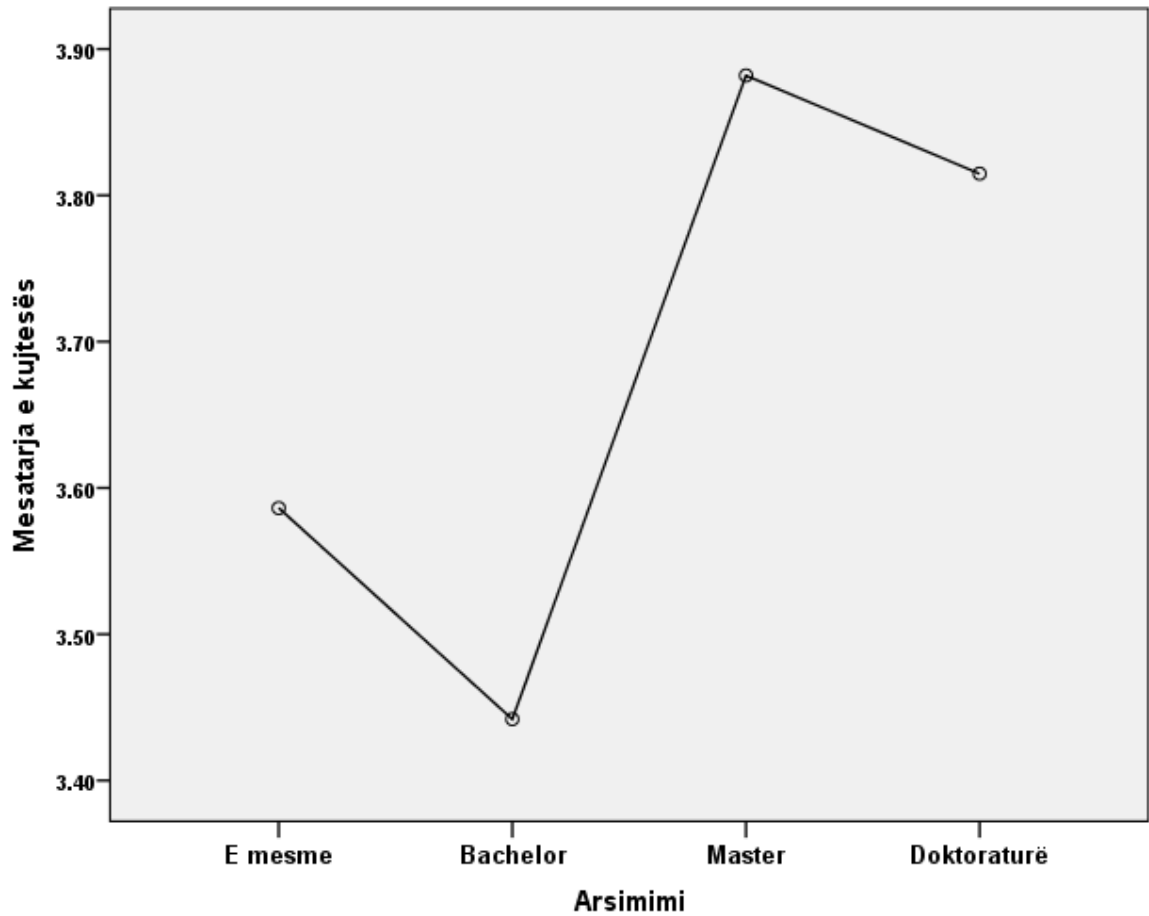


Diagram 5.9.13 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas nivelit të arsimimit

Në lidhje me strategjitë e kujtesës pikët mesatare për nxënësit e grupit të studimeve pasuniversitare (master) janë më të lartat ($X=3.88$), ndërsa pikët mesatare të studentëve të bachelorit janë më të ulëtat ($X=3.44$).

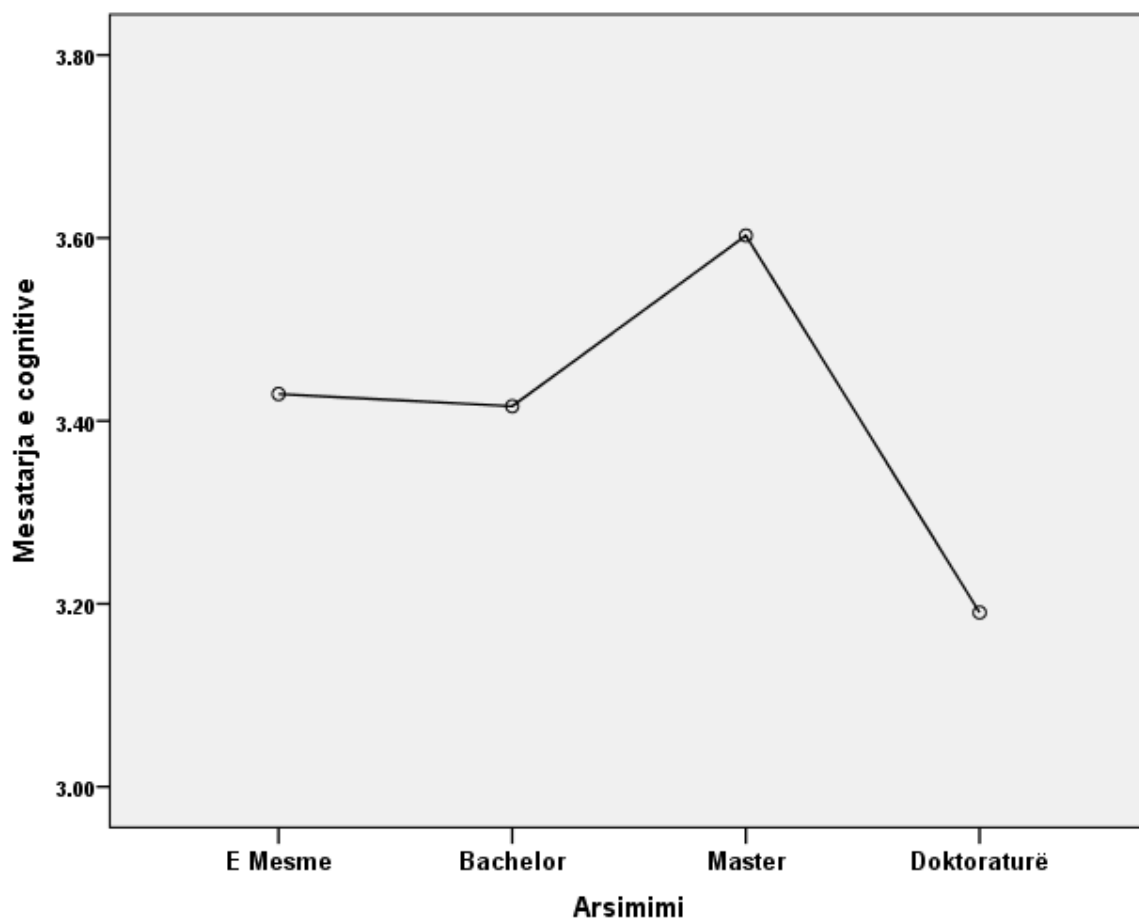


Diagram 5.9.14 Përdorimi i strategjitë e kognatives sipas nivelit të arsimimit

Në lidhje me strategjitë kognatives nxënësit e grupit master kanë mesataren më të lartë ($X=3.60$), ndërsa nxënësit e grupit të doktoraturës kanë mesataren më të ulët ($X=3.19$).

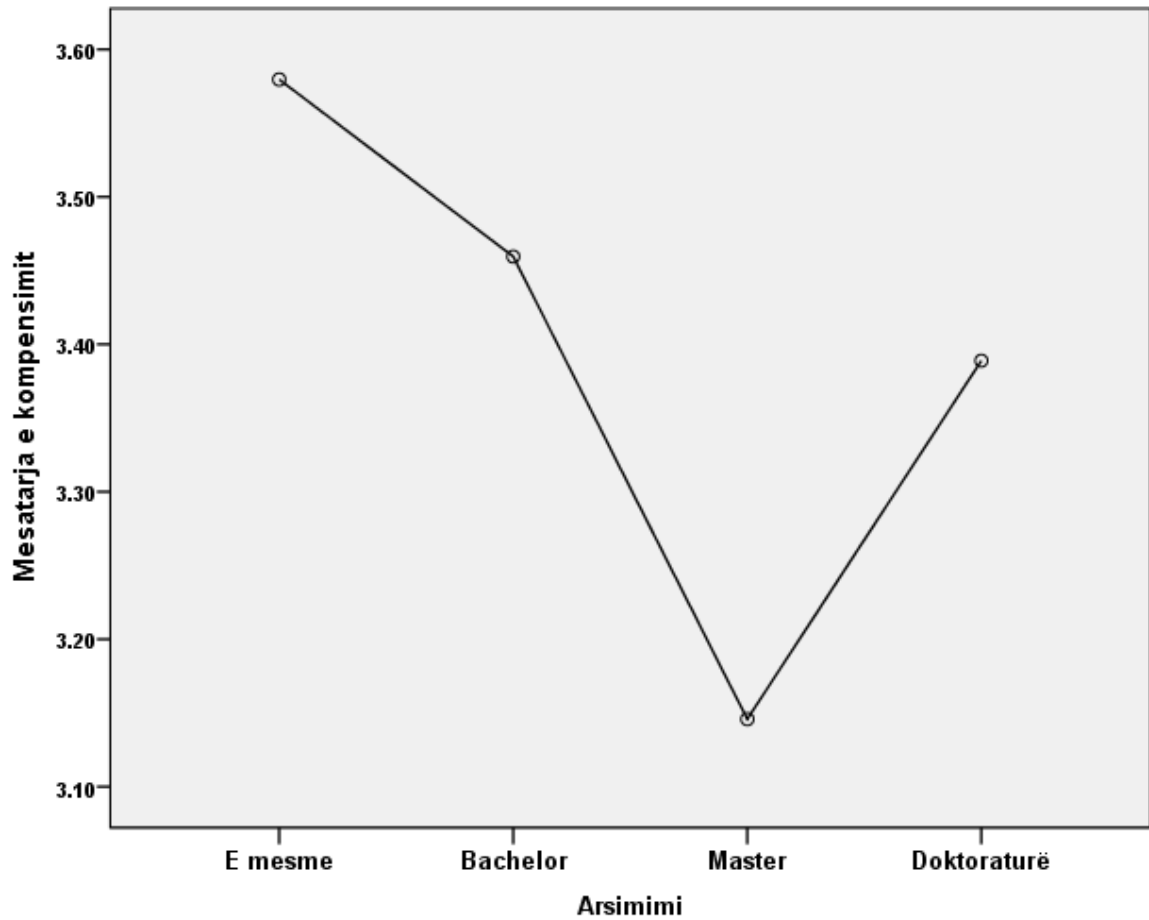


Diagram 5.9.15 Përdorimi i strategjitë e kompensimit sipas nivelit të arsimimit

Në lidhje me strategjitë e kompensimit nxënësit e grupit të shkollës së mesme kanë mesataren më të lartë ($X=3.58$), ndërsa nxënësit e masterit kanë mesataren më të ulët ($X=3.15$).

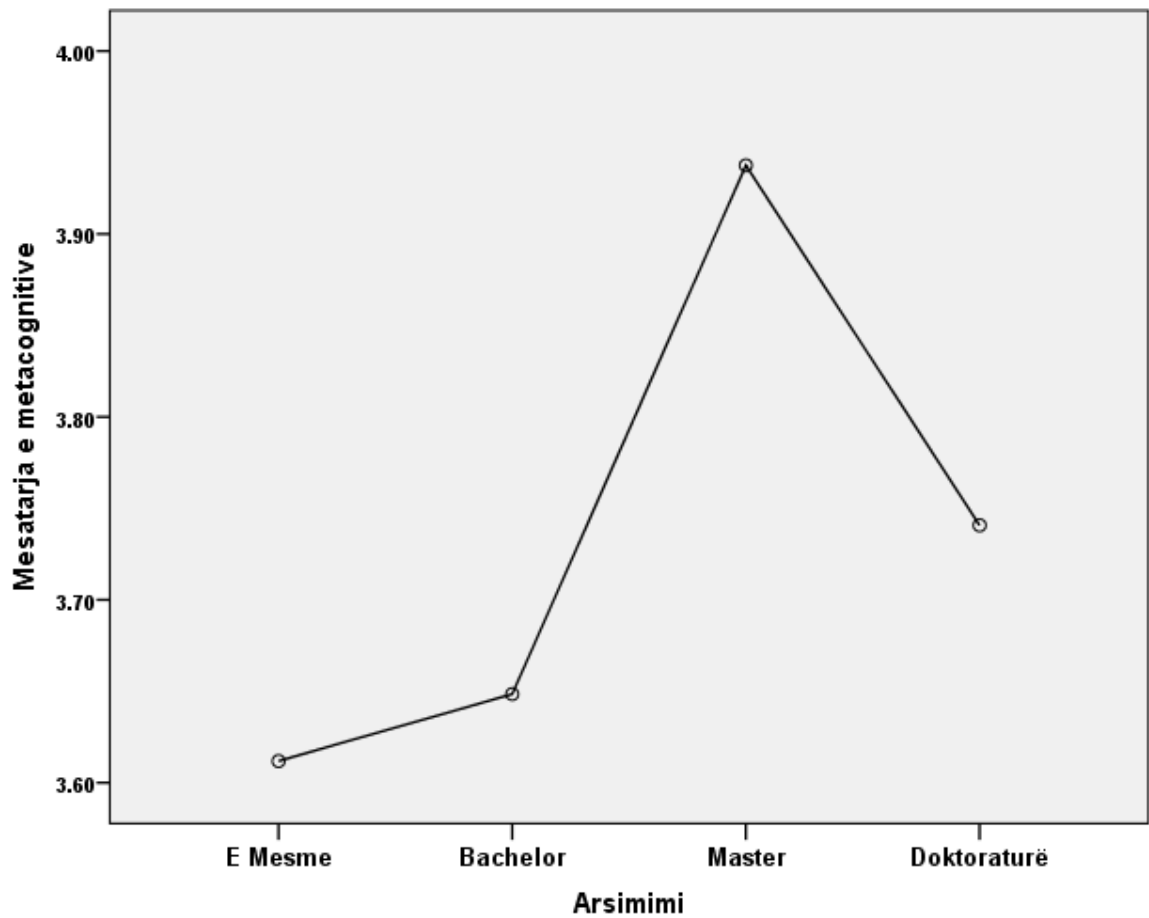


Diagram 5.9.16 Përdorimi i strategjitë e metakognitive sipas nivelit të arsimimit

Në lidhje me strategjitë metakognitive studentët e masterit kanë mesataren më të lartë ($X=3.94$), ndërsa nxënësit e shkollës së mesme kanë mesataren më të ulët ($X=3.61$)

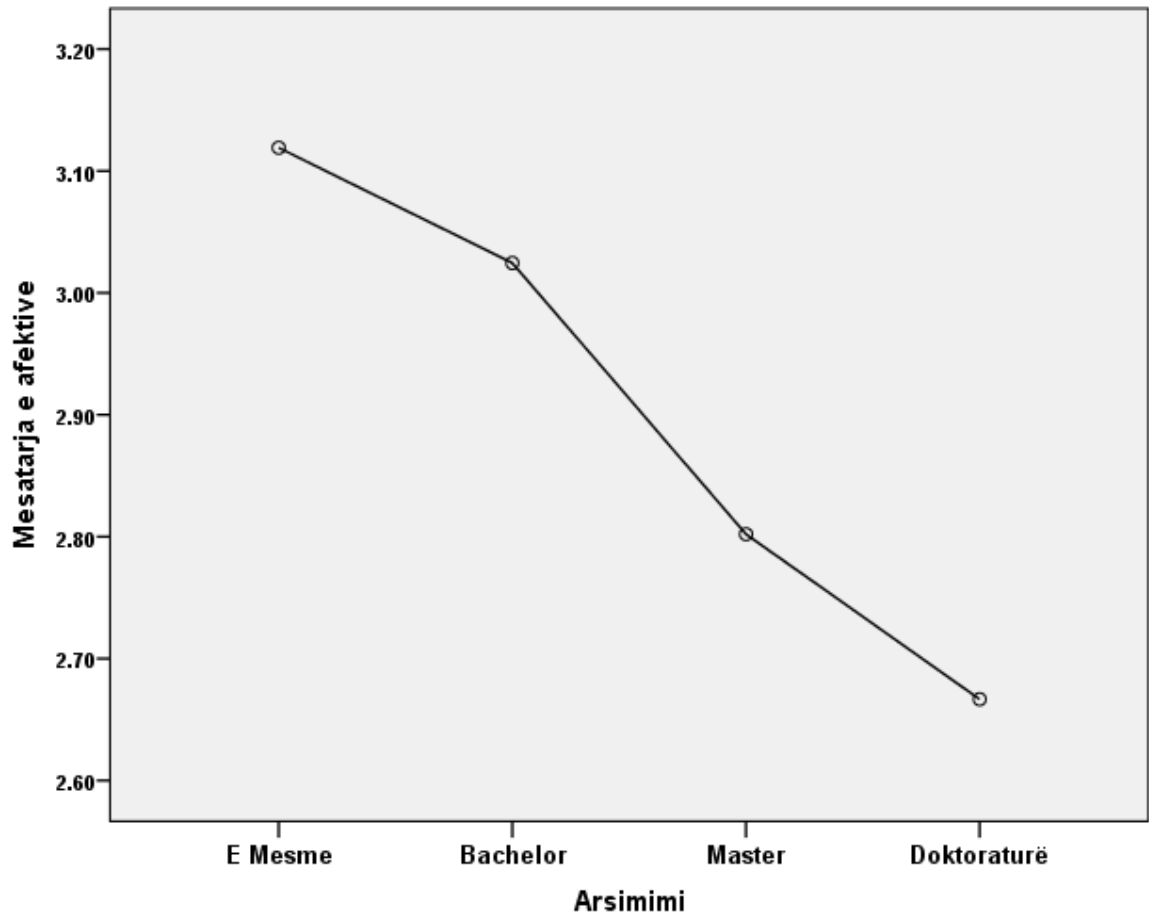


Diagram 5.9.17 Përdorimi i strategjitë e afektive sipas nivelit të arsimimit

Në lidhje me strategjitë afektive nxënësit e shkollës së mesme kanë mesataren më të lartë ($X=3.12$), ndërsa grupit e doktoraturës kanë mesataren më të ulët ($X=2.67$).

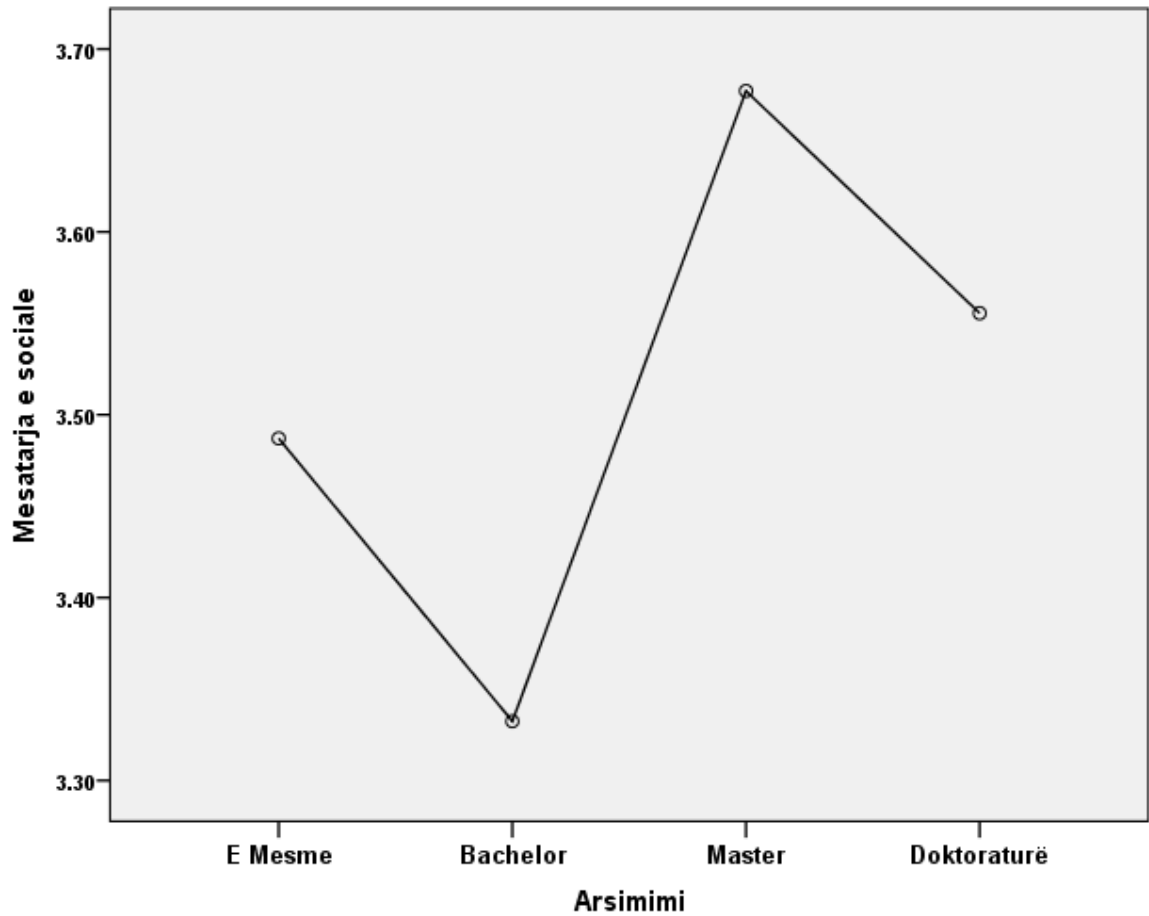


Diagram 5.9.18 Përdorimi i strategjitë e sociale sipas nivelit të arsimimit

Në lidhje me strategjitë sociale nxënësit e grupit të masterit kanë mesataren më të lartë ($X=3.68$), ndërsa nxënësit e grupit të bachelorit kanë mesataren më të ulët ($X=3.33$).

ç. Përdorimi i Strategjive të Mësimit të Gjuhës sipas Numrit të Gjuhëve të Huaja që Zotërohen prej Nxënësve Pjesëmarrës

Për të analizuar lidhjen mes strategjive të mësimit të gjuhës të përdorura nga nxënësit dhe numrit të gjuhëve të huaja që njihin u përdor analiza me një drejtim e variancës (One-Way ANOVA).

Rezultatet në lidhje me raportin e përdorimit të strategjive të mësimit të gjuhës dhe numrit të gjuhëve të huaja që dinë nxënësit që morën pjesë në studim, paraqiten në Tabelën 5.9.5.

Tabela 5.9.5. Përdorimi i Strategjive të Mësimit të Gjuhës sipas Numrit të Gjuhëve të Huaja që Zotërohen prej Nxënësve Pjesëmarrës

Strategjitë	1 gjuhë e huaj (n=46)		2 gjuhë të huaja (n=371)		3 dhe më tepër gjuhë të huaja (n=539)		P
	Mes.	DS	Mes.	DS	Mes.	DS	
Strategjitë e kujtesës	3.33	0.63	3.59	0.74	3.57	0.71	0.07
Strategjitë kognitive	3.37	0.69	3.48	0.75	3.40	0.75	0.24
Strategjitë e kompensimit	3.27	0.58	3.60	0.76	3.54	0.78	0.02
Strategjitë metakognitive	3.64	0.69	3.69	0.76	3.58	0.82	0.10
Strategjitë afektive	3.04	0.74	3.13	0.96	3.07	0.94	0.60
Strategjitë sociale	3.36	0.76	3.50	0.82	3.45	0.80	0.44
Mesatarja e përgjithshme	3.34	0.68	3.50	0.80	3.44	0.80	0.25

Sipas gjetjeve të studimit shihet se vetëm midis numrit të gjuhëve të tjera të huaja dhe përdorimit të strategjive të kompensimit dhe strategjive sociale ka një ndryshim domethënës me rëndësi statistikore për raportin ndërmjet numrit të gjuhëve të huaja që dinë nxënësit dhe strategjive të përdorura.

Kur analizohet tabela 5.9.5. shihet se në përgjithësi nxënësit që dinë dy gjuhë të huaja ($X=3.50$) i përdorin strategjitë e mësimit të gjuhës më shpesh se nxënësit e grupeve të tjera.

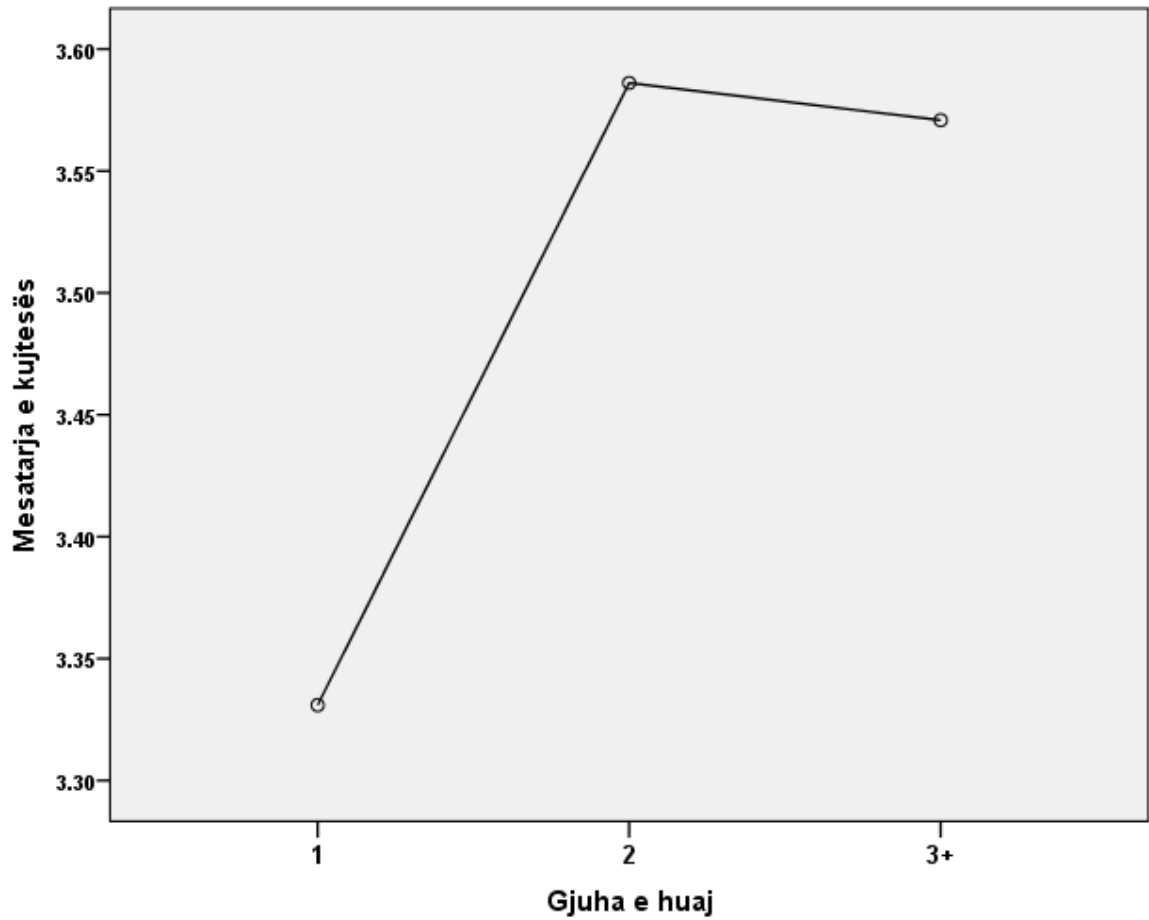


Diagram 5.9.19 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas numrit të gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Për strategjitë e kujtesës pikët mesatare të nxënësve që dinë dy gjuhë të huaja janë më të larta ($X=3.59$), ndërsa pikët mesatare të nxënësve që dinë një gjuhë të huaj janë më të ulëta ($X=3.33$).

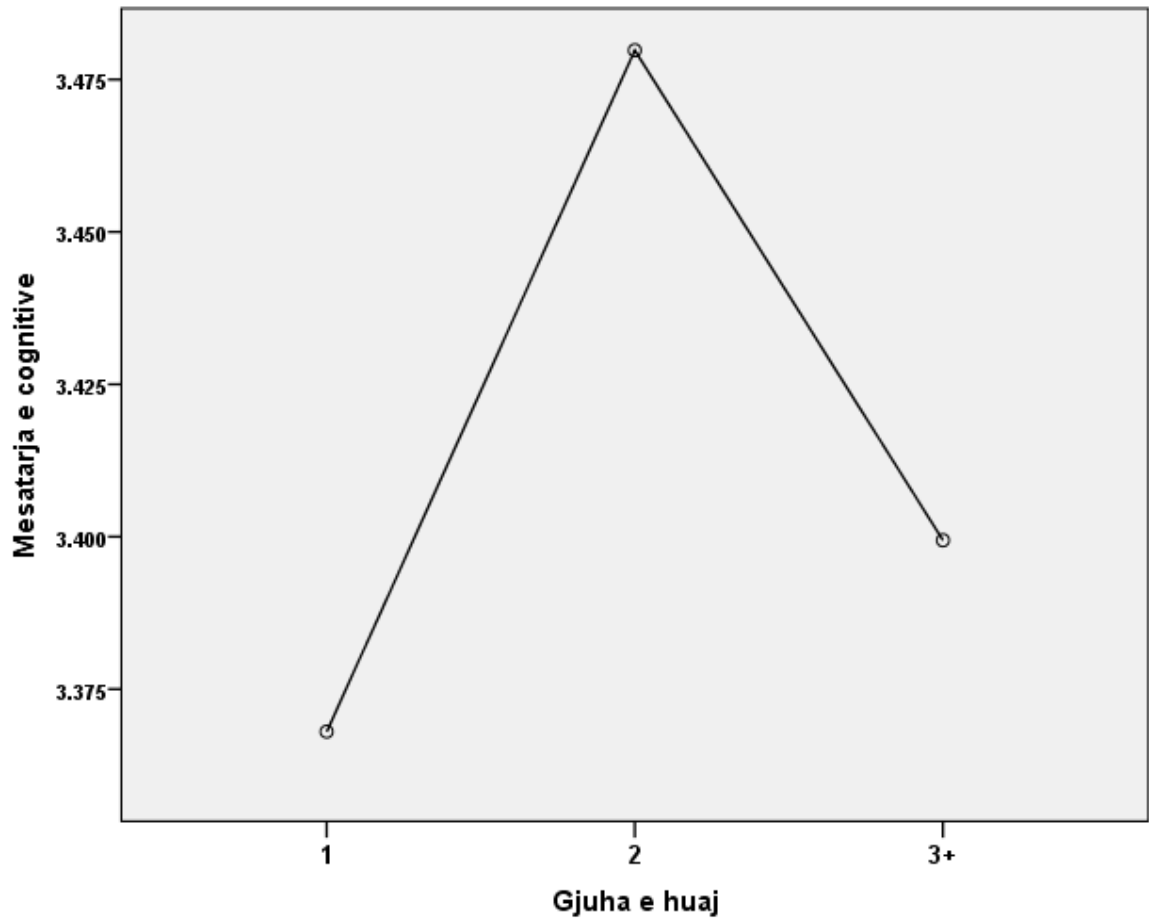


Diagram 5.9.20 Përdorimi i strategjitë e kognatives sipas numrit të gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Pë r strategjitë kognatives pikë t mesatare të nxënësve që dinë dy gjuhë të huaja janë më te larta ($X=3.48$) ndërsa pikë t mesatare të nxënësve që dinë një gjuhë të huaj janë më të ulëta ($X=3.37$).

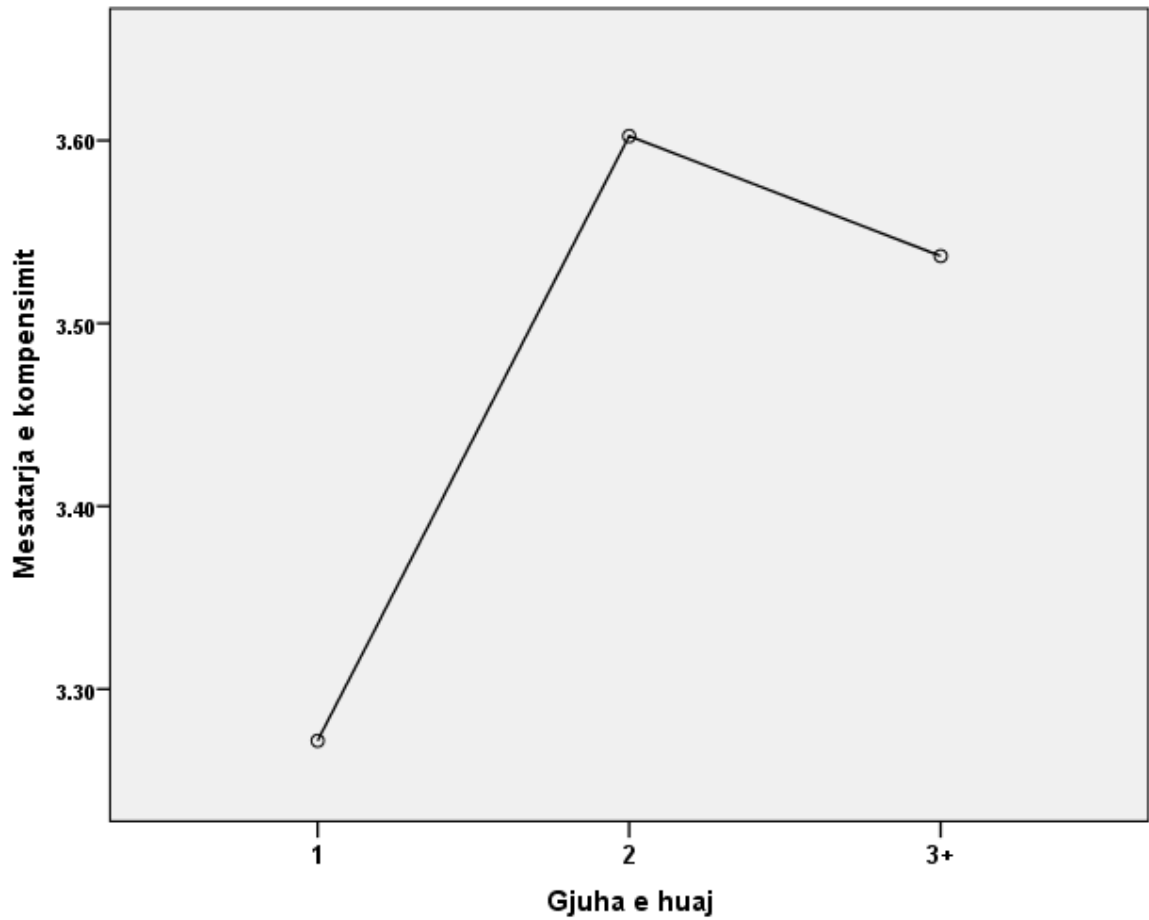


Diagram 5.9.21 Përdorimi i strategjitë e kompensimit sipas numrit të gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Për strategjitë e kompensimit pikë t mesatare të nxënë sive që dinë dy gjuhë të huaja janë më te larta ($X=3.60$), ndërsa pikë t mesatare të nxënë sive që dinë një gjuhë të huaj janë më të ulë ta ($X=3.27$).

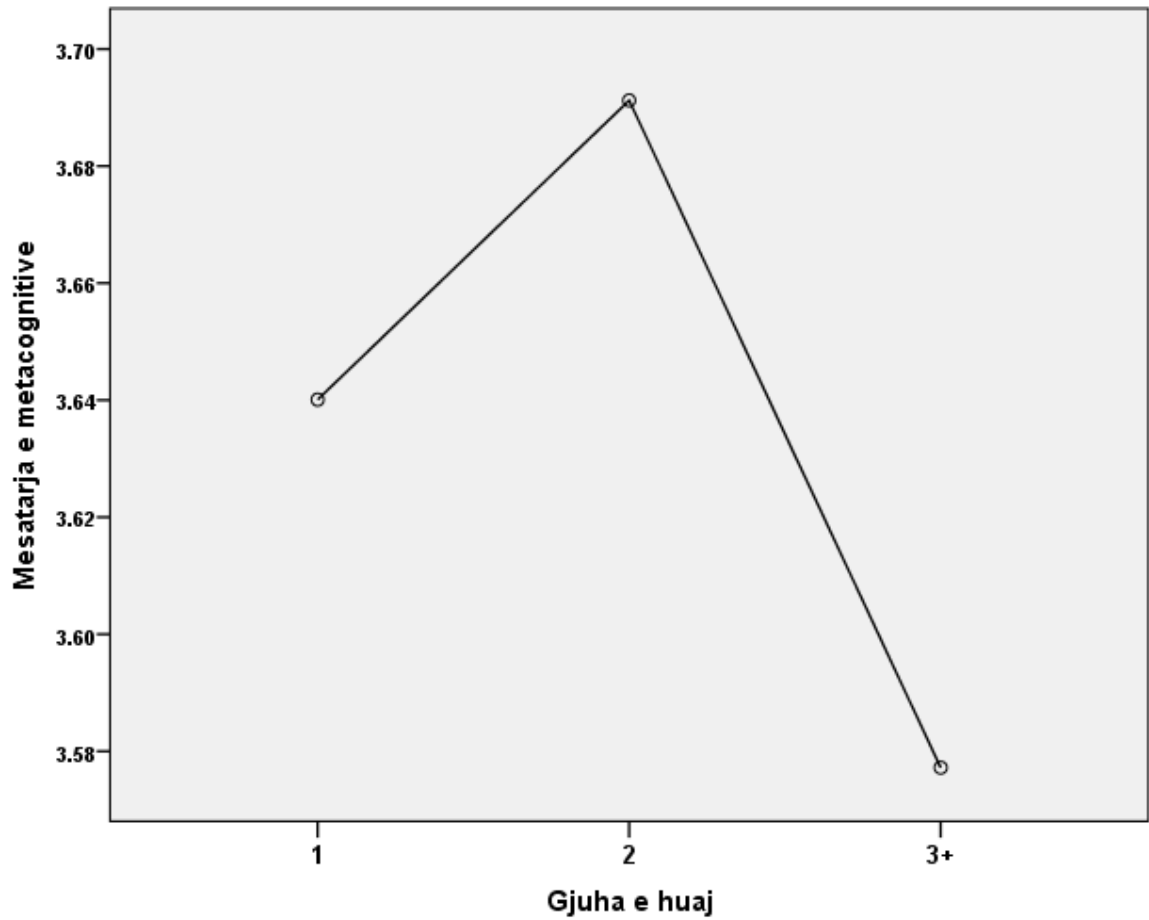


Diagram 5.9.22 Përdorimi i strategjitë e metakognatives sipas numrit të gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Për strategjitë metakognatives mesatarja e nxenë sve që dinë dy gjuhë të huaja ë shtë më e lartë ($X=3.69$), ndërsa mesatarja e nxenësve që dinë tre gjuhë të huaja ë shtë më e ulët ($X=3.58$).

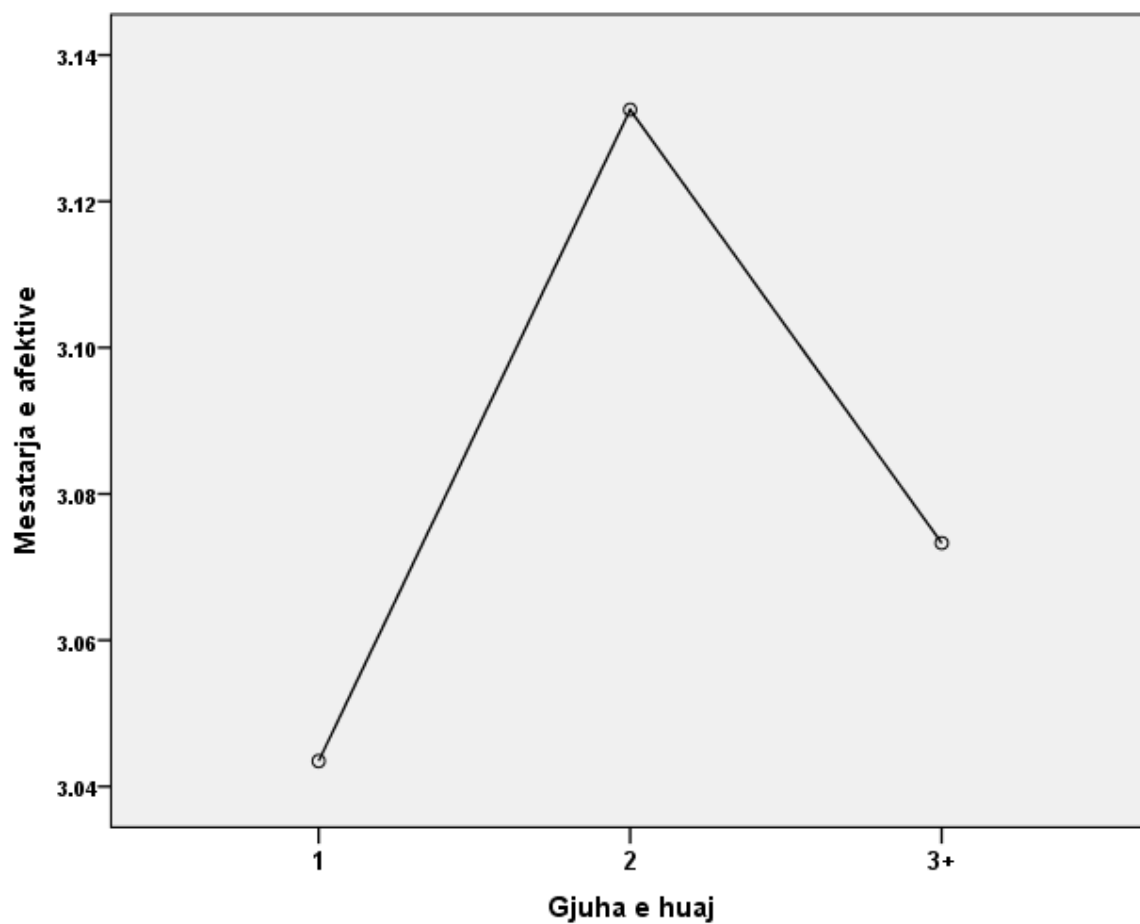


Diagram 5.9.23 Përdorimi i strategjitë afektive sipas numrit të gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Për strategjitë afektive e nxënësve që dinë dy gjuhë të huaja është më e lartë ($X=3.13$), ndërsa mesatarja e nxënësve që dinë një gjuhë të huaj është më e ulët ($X=3.04$).

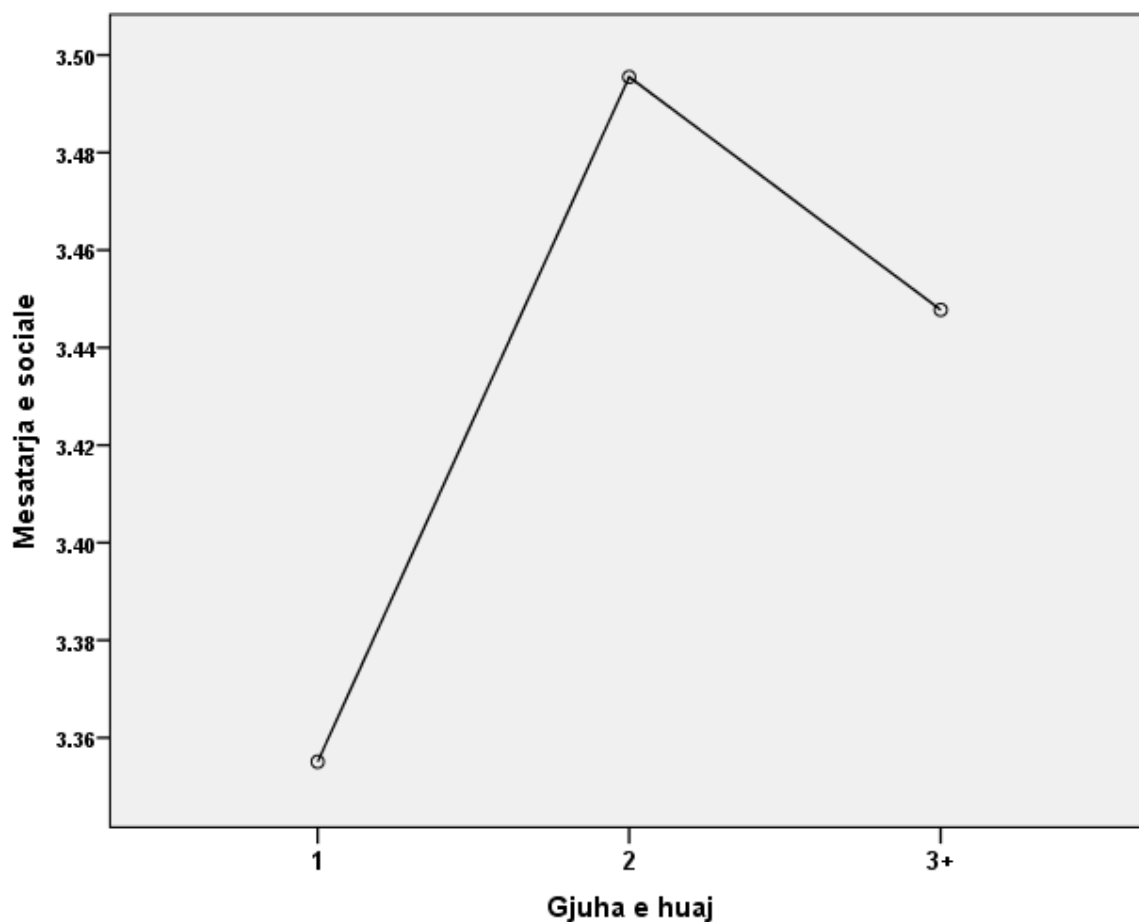


Diagram 5.9.24 Përdorimi i strategjitë sociale sipas numrit të gjuhëve të huaja që zotërohen prej nxënësve pjesëmarrës

Për strategjitë sociale mesatarja e nxënësve që dinë dy gjuhë të huaja është më e lartë ($X=3.50$) ndërsa mesatarja e nxënësve që dinë një gjuhë të huaj është më e ulët ($X=3.36$).

Në mbështetje të këtyre të dhënave mund të thuhet se përdorimi i strategjive të mësimin të gjuhës së huaj është më i ulët tek nxënësit që dinë një gjuhë të huaj dhe më i lartë tek nxënësit që dinë dy gjuhë të huaja.

d. Përdorimi i Strategjive të Mësimi të Gjuhës sipas Institucionit ku Mësohet Turqishtja

Me qëllim analizimin e lidhjes mes institucionit ku nxënësit mësojnë turqisht dhe përdorimit të strategjive të mësimi të gjuhës u aplikua analiza e variancës me një drejtim (One-Way ANOVA).

Rezultatet e kërkimit në lidhje me përdorimin e strategjive të mësimi të gjuhës nga nxënësit pjesëmarrës të studimit, të cilët mësojnë turqisht në institucione të ndryshme, paraqiten në tabelë n 5.9.6.

Sipas gjetjeve të kërkimit është gjetur një ndryshim domethënës mes përdorimit të të gjitha strategjive dhe institucioneve ($.00 < .05$).

Kur analizohet tabela 5.9.6. vihet re se në përgjithësi si mesatarja e nxënësve të Akademisë së Forcave të Armatosura është më e lartë ($X=3.80$) dhe strategjitë e mësimi të gjuhës përdoren më shpesh se nga nxënësit që mësojnë në institucionet e tjera. Ndërsa mesatarja e nxënësve të Qendrës së Kurseve Meridian është më e ulët ($X=3.16$).

Tabela 5.9.6 Përdorimi i Strategjive të Mësimi të Gjuhës sipas Institucionit ku Mësohet Turqishtja

Strategjitë														
	Strategjitë e kujtesës		Strategjitë kognitive		Strategjitë e kompensimit		Strategjitë e metakognitive		Strategjitë e afektive		Strategjitë e sociale		Të gjitha strategjitë	
Institucionet	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	SS	Mes	
Kolegjet	3.5	0.7	3.	0.	3.	0.	3.4	0.	2.9	0.8	3.	0.73	3.34	
	0	1	28	73	50	72	0	83	7	8	41			
Medresetë	3.	0.7	3.	0.	3.	0.	3.7	0.	3.2	0.9	3.	0.84	3.59	
	67	1	56	76	67	80	8	75	7	9	59			
HP "Bedër"	3.	0.5	3.	0.	3.	0.	3.4	0.	2.6	1.0	3.	0.90	3.27	
	46	8	39	56	26	78	9	65	4	3	37			
Epoka	3.	0.5	3.	0.	3.	0.	3.3	0.	2.7	0.9	3.	0.67	3.18	
	37	6	29	67	26	88	8	64	5	6	05			
UT Turkologji	3.	0.7	3.	0.	3.	0.	3.7	0.	3.1	0.7	3.	0.80	3.42	
	38	4	43	70	40	68	5	77	9	7	34			
Meridian	3.	0.5	3.	0.	3.	0.	3.3	0.	2.7	0.7	3.	0.71	3.16	
	41	9	17	73	27	68	2	72	5	4	03			
Akademia	4.	0.3	4.	0.	3.	0.	4.1	0.	3.1	0.3	4.	0.30	3.80	
	21	7	00	37	23	28	9	40	9	0	00			
Yunus Emre	3.	0.8	3.	0.	3.	0.	3.7	0.	2.9	0.9	3.	0.75	3.40	
	46	3	38	75	53	66	0	77	5	0	39			
Mesatarja	3.	0.7	3.	0.	3.	0.	3.6	0.	3.0	0.9	3.	0.80	3.45	
	57	2	43	75	55	77	2	79	9	4	46			
P	.00		.00		.00		.00		.00		.00			

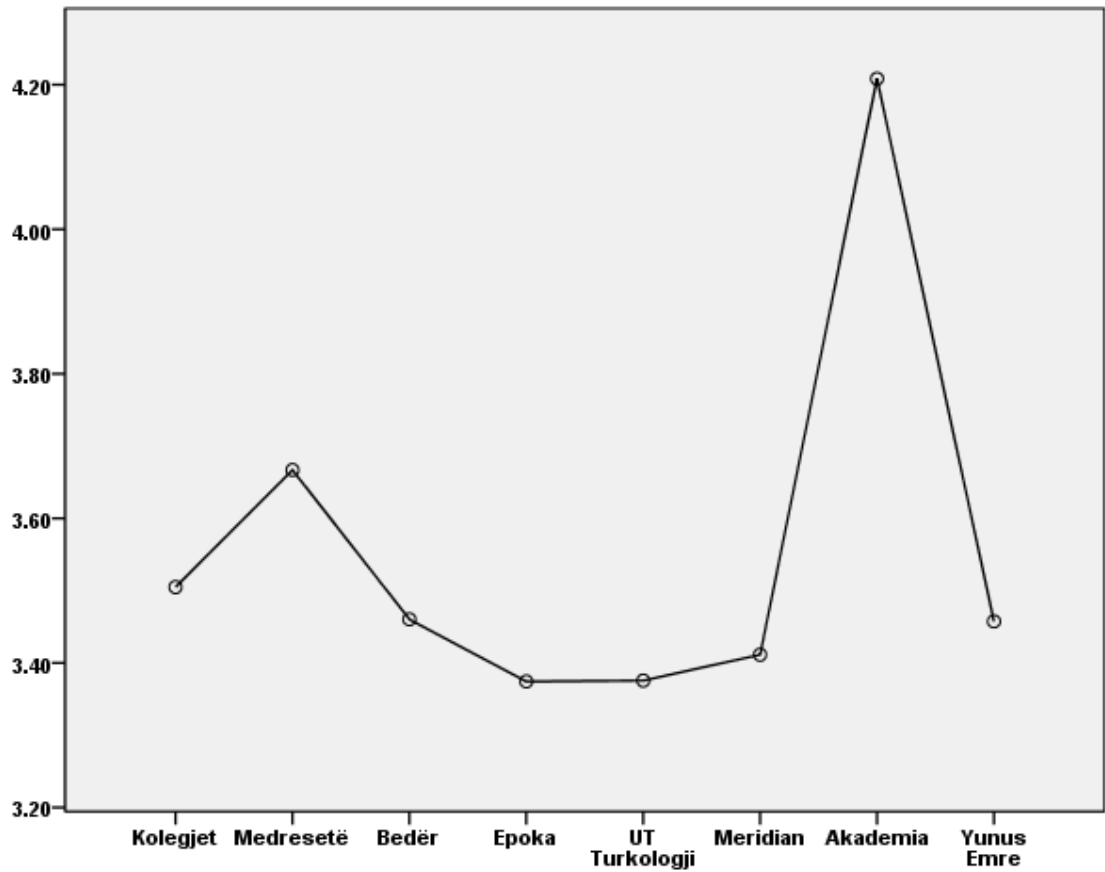


Diagram 5.9.25 Përdorimi i strategjitë e kujtesës sipas Institucionit ku Mësohet Turqishtja

Për strategjitë e kujtesës mesatarja e nxënësve të Akademisë së Forcave të Armatosura është më e larta ($X=4.21$), ndërsa mesatarja e nxënësve të Universitetit Epoka është më e ulët ($X=3.37$).

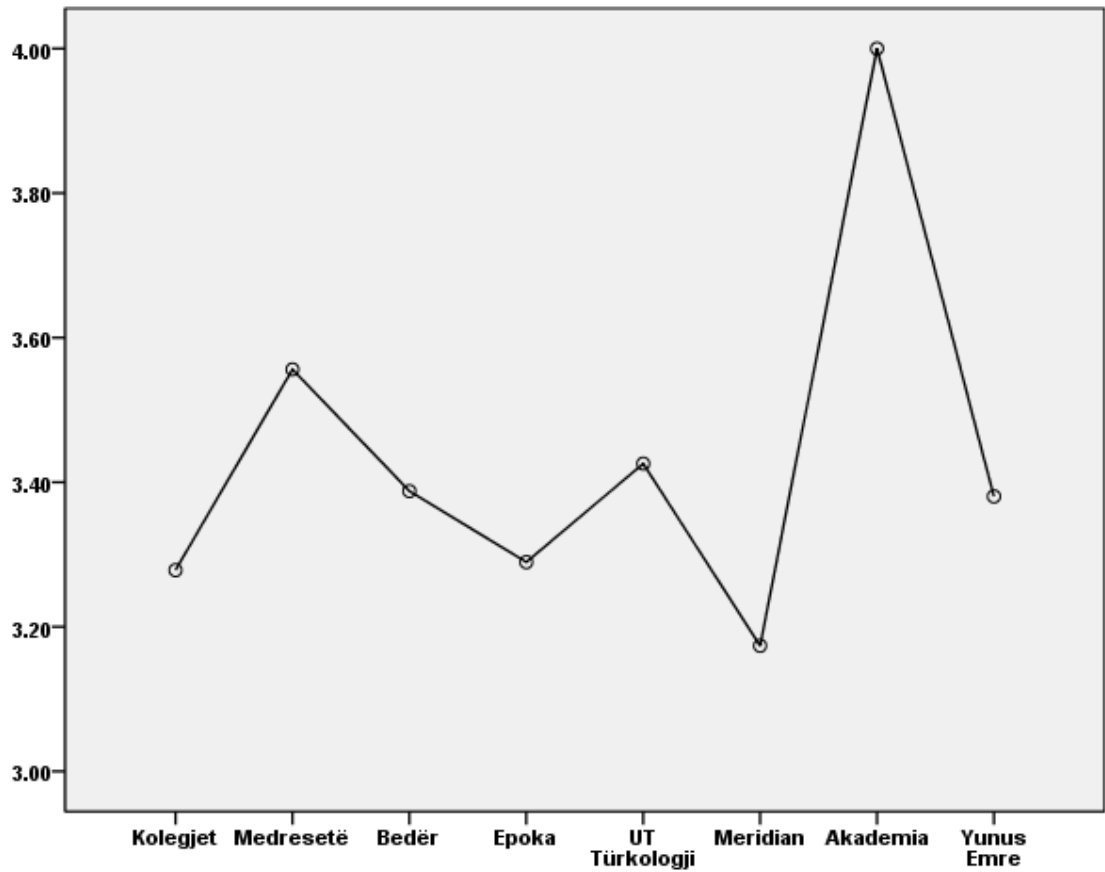


Diagram 5.9.26 Përdorimi i strategjitë e kognatives

Për strategjitë kognitive se mesatarja e nxënësve të Akademisë së Forcave të Armatosura është më e larta ($X=4.00$) ndërsa mesatarja e nxënësve të Qendrës së Kurseve Meridian është më e ulëta ($X=3.17$).

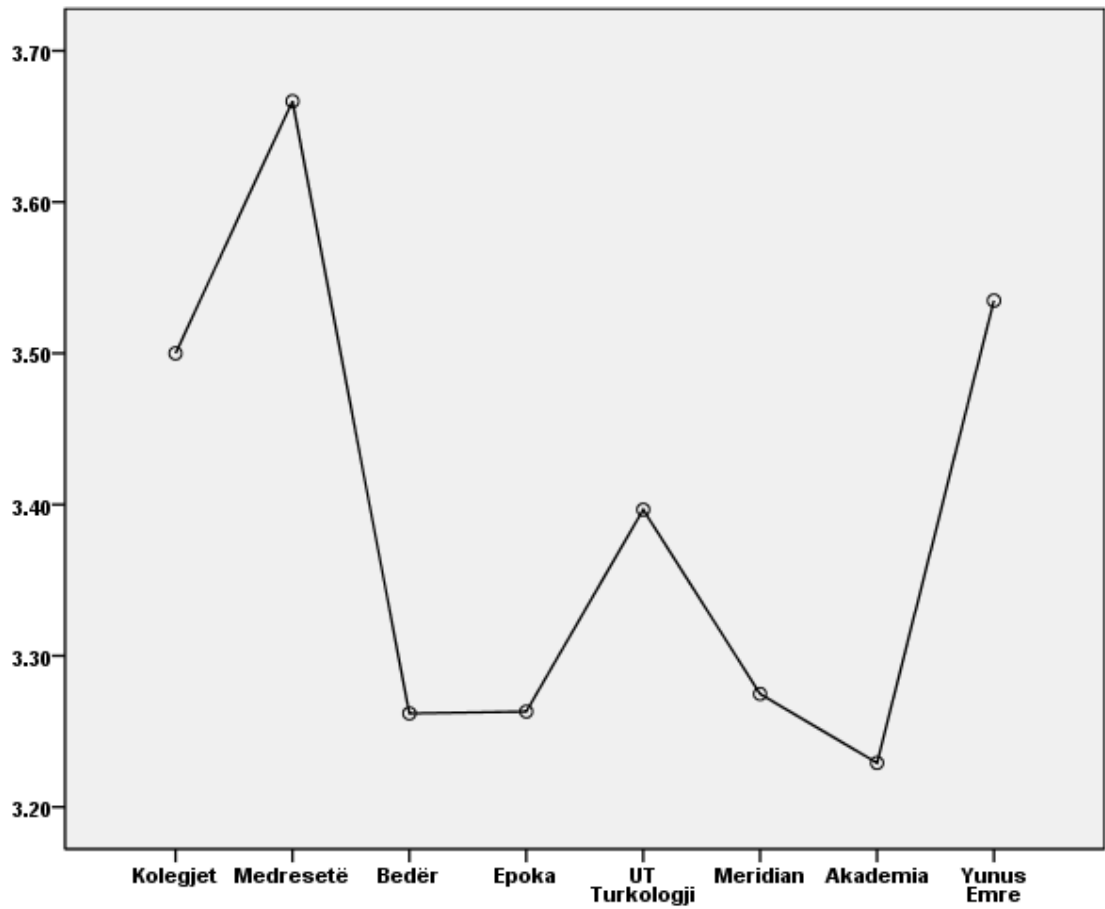


Diagram 5.9.27 Përdorimi i strategjitë e kompensimit

Për strategjitë e kompensimit mesatarja e nxënësve të Medresetë është më e larta ($X=3.67$), ndërsa mesatarja e nxënësve të Akademisë është më e ulët ($X=3.23$).

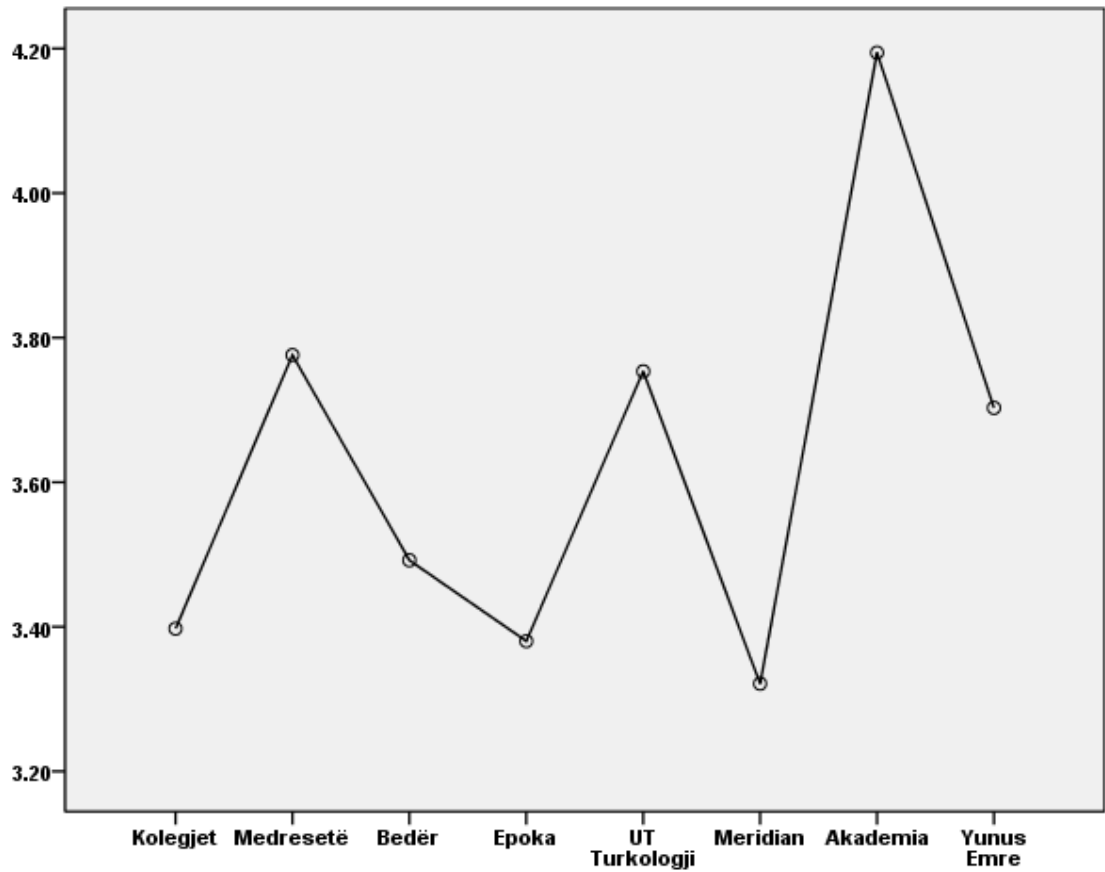


Diagram 5.9.28 Përdorimi i strategjitë e metakognatives

Për strategjitë metakognatives mesatarja e nxënësve të Akademisë është më e larta ($X=4.19$), ndërsa mesatarja e nxënësve të Qendrës së Kurseve Meridian është më e ulët ta ($X=3.32$).

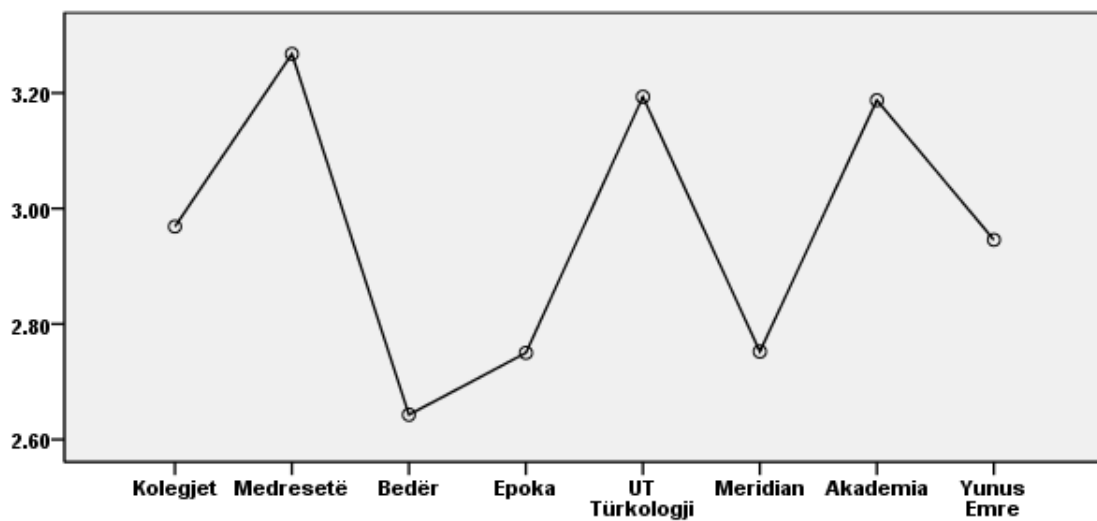


Diagram 5.9.29 Përdorimi i strategjitë afektive

Për strategjitë afektive nxënësit e Medresetë kanë mesataren më të lartë ($X=3.27$), ndërsa nxënësit e Universitetit Hëna e Plotë "Bedër" kanë mesataren më të ulët ($X=2.64$).

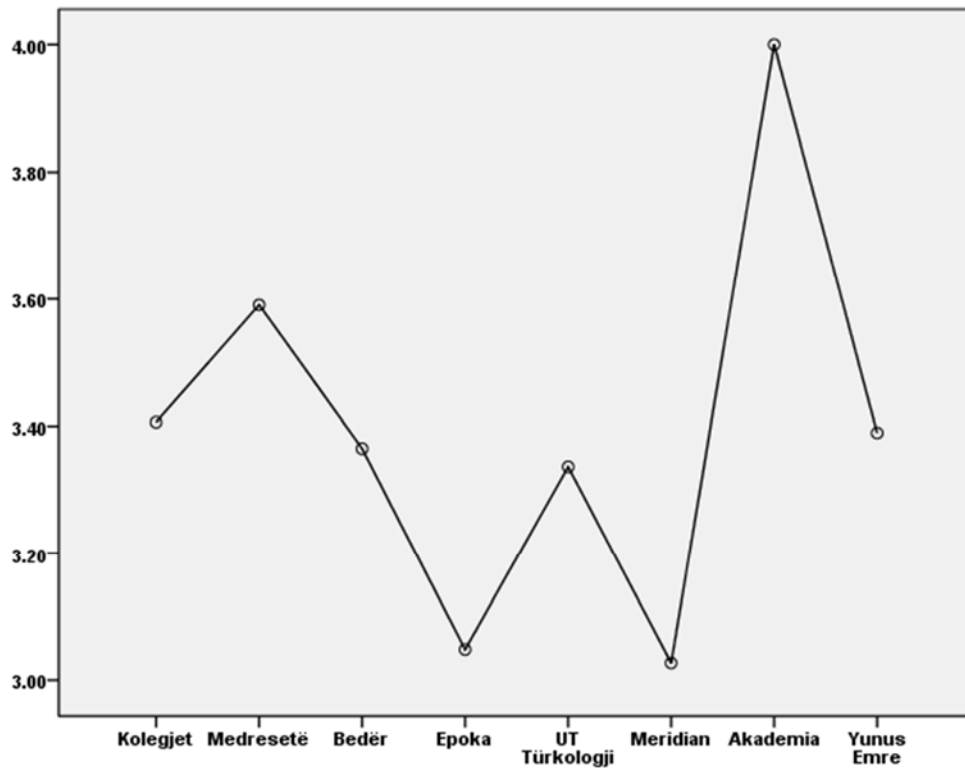


Diagram 5.9.30 Përdorimi i strategjitë sociale

Për strategjitë sociale mesatarja e pikëve të nxënësve të Akademisë është më e larta ($X=4.00$), ndërsa mesatarja e nxënësve të Qendrës së Kurseve Meridian është më e ulët ($X=3.03$).

5.10. A përdoren në mënyrë efektive metodat e mësimdhënies dhe strategjitë e

mesimnxënies në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri?"

Rezultate për pyetja kërkimore kryesore është përdorur mënyra e mbledhjes së të dhënave me anë të pyetësorëve të cilët u janë aplikuar mësuesve. Në kërkim kanë marrë pjesë 45 mësues, të cilët përdorin metodat e mësimdhënies në mësimdhënien e gjuhës turke si gjuhë

e huaj në Shqipëri, përodrin strategjitë dhe elementët e tjerë të ndërlidhur me mësimdhënien e gjuhës së huaj. Gjetjet në lidhje me këto pyetje kërkimore paraqiten më poshtë.

Tabela 5.10 Pikëpamjet e Mësuesve lidhur me metodat e mësimdhënies së turqishtes, strategjitë e nxënies dhe përdorimit efektivë të elementëve të tjerë të lidhur me to.

Institucioni /Përdorimi efikas	Nr. Mësuesve	Po		Pjesërisht		Jo	
		f	%	f	%	f	%
Kolegjet	14	13	93	1	7	0	0
Medresetë	13	10	77	3	23	0	0
Universiteti Hëna e Plotë "Bedër"	4	2	50	2	50	0	0
Universiteti Epoka	1	1	100	0	0	0	0
Turkologjia në Universitetin e Tiranës	4	2	50	2	50	0	0
Qendra e Kurseve Meridian	2	2	100	0	0	0	0
Akademia Ushtarake	2	1	50	1	50	0	0
Instituti Yunus Emre	5	4	80	1	20	0	0
Gjithsej	45	35	76	10	24	0	0

Kur analizohet tabela 5.10 vihet re se të gjithë mësuesit janë të mendimit se metodat e mësimdhënies së turqishtes, strategjitë e mësimin dhe faktorët e tjerë lidhur me këto përdoren në mënyrë efikase.

Sipas rezultateve të kërkimit është përcaktuar se 78% e mësuesve janë plotësisht dakord me këtë këndvështrim dhe 22 % (f=110) janë pjesërisht dakord, ndërsa asnjë mësues nuk është kundër kësaj pikëpamjeje.

Nga analiza e rezultateve në lidhje me problemin kërkimor është verifikuar se metodat e mësimdhënies së gjuhës turke, strategjitë e të mësuarit dhe faktorët e tjerë në lidhje me këto përdoren në një mënyrë efektive.

Rezultatet e vërtetojnë hipotezën “Metodat e mësimdhënies dhe strategjitë e mësimnxënies përdoren në mënyrë efikase në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri.”

KAPITULLI VI: KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME

Në këtë kapitull paraqiten konkluzionet dhe rekomandimet e nxjerra sipas gjetjeve të përftuara nga kërkimi.

6.1. Konkluzione

Në këtë kërkim, Në këtë kërkim, ku synohet analizimi i mënyrës së përdorimit të metodave të mësimdhënies së turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri, strategjive të të mësuarit dhe elementeve të tjera në lidhje me këto, është arritur në konkluzionet e mëposhtme:

- Nga rezultateve e kërkimit kuptojmë se metoda e përzgjedhjes (metoda eklektike) dhe metoda audio linguale, janë metodat më të përdorura në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj nga mësuesit që morën pjesë në studim. Këto metoda ndiqen sipas radhës nga metoda e gramatikës-përkthimit, metoda komunikative dhe metoda natyrale. Ndërsa metoda që mësuesit preferojnë më pak është metoda e drejtpërdrejtë dhe metoda konceptuale e kodifikuar. Preferenca e mësuesëve për metodën e përzgjedhjes tregon se mësuesit zgjedhin metodën e mësimdhënies sipas kontekstit, temës dhe grupit të nxënësëve.

- Analiza e të dhënave tregon se përdorimi i metodave të mësimdhënies ndryshon sipas të dhënave demografike të mësuesëve. Sipas rezultateve të studimit:

- Mësuesit meshkuj preferojnë më shumë metodën me përzgjedhje, ndërsa mësueset femra metodën e gramatikës-përkthimit.

➤ Mësuesit e grupmoshës 34-39 vjec si dhe ata mbi moshën 40 vjec përdorin më shumë metodën e gramatikë –përkthimit ndërsa mësuesit e grupmoshave 22-27 dhe 28-33 raportojnë të përdorin më shumë metodën e përzgjedhjes.

➤ Mësuesit me doktoraturë përdorin më shumë metodën e gramatikë-përkthimit, ata me master përdorin më shumë metodën e përzgjedhjes dhe mësuesit me bachelor (studime të larta universitare) përdorin më shumë metodën audio-linguale.

➤ Mësuesit që punojnë në Institutin Yunus Emre përdorin më shumë metodën audio-linguale; mësuesit që punojnë në kolegje, në Universitetin “Epoka” dhe në Universitetin Hëna e Plotë "Bedër" përdorin më shumë metodën e përzgjedhjes; mësuesit e medreseve preferojnë më shumë metodën audio-linguale; mësuesit në Departamentin e Turkologjisë në UT dhe në Akademinë e Forcave të Armatosura përdorin më shumë metodën e gramatikë-përkthimit.

➤ Vërehet një paralelizëm në metodat e preferuara të mësuesëve që dijnë tre ose më shumë gjuhë të huaja me ata që dijnë dy gjuhë të huaja. Të dy këto grupe mësuesisht preferojnë metodën e përzgjedhjes dhe atë audio-linguale.

➤ Mësuesit e diplomuar në Shqipëri përdorin më shumë metodën e gramatikë përkthimit, ndërsa ata të diplomuar në Turqi preferojnë më shumë metodën audio linguale dhe atë me përzgjedhje. Një nga arsyet e këtyre gjetjeve mund të jetë përdorimi i shpeshtë i gjuhës shqipe në mësimin e gjuhës turke.

- Sipas rezultateve të studimit u përcaktua se në mësimdhënien e turqishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri përdoren 4 tekste të ndryshme mësimore: teksti mësimor Gökkuşığı Türkçe,

teksti mësimor Lale Türkçe, teksti mësimor Hitit Türkçe dhe teksti mësimore Yedi İklim Türkçe. Departamenti i Turkologjisë në UT dhe Medresetë përdorin tekstin mësimor Gökkuşığı Türkçe; Qendra e kurseve Meridian, Universiteti Hëna e Plotë, Universiteti Epoka dhe Kolegjet përdorin tekstin mësimor Lale Türkçe; Qendra Kulturore Yunus Emre përdor tekstin mësimore Yedi İklim Türkçe; dhe Akademia Ushtarake përdor tekstin mësimor Hitit Türkçe. Tekstet mësimore të turqishtes zotërojnë një brendi të pasur të përbërë nga libri mësimor, fletore pune, libri i gramatikës, libri i mësuësit, libra leximi, CD ndërvepruese, CD zanore dhe postera.

Nga studimi i teksteve mësimore përsa i përket përshatshmërisë dhe llojshmërisë së tyre për nivelin e nxënësve, u arrit në përfundimin se tekstet e përdorura në Qendrën Kulturore Yunus Emre, në kolegje dhe medrese ishin të përshtatshme për nevojat, nivelet dhe llojshmërinë e nxënësve. Në këto institucione përdoren libra të ndryshëm të përshtatshëm për nivelin e nxënësve të arsimit bazë dhe atij të mesëm. Ndërsa në Universitetin Hëna e Plotë “Bedër”, UT-Departamenti i Turkologjisë dhe Universiteti Epoka përdoret teksti mësimor Lale i cili është përgatitur për nivelin e nxënësve të arsimit bazë dhe të mesëm. Për arsye se ky tekst mësimor nuk është hartuar për të rriturit, rekomandohet përdorimi i një teksti të ngjashëm hartuar për të rriturit: Seti Anadolu për Mësimin e Gjuhës Turke. Ky set do të ishte më i përshtatshëm për t’u përdorur edhe në Qendrën e Kurseve Meridian. Gjithashtu, për arsye se teksti mësimor Hitit i përdorur në Akademinë Ushtarake targeton nxënës të arsimit bazë dhe të mesëm, rekomandohet që në bashkëpunim me Institutin Yunus Emre të përdorin tekstin “Yedi İklim”.

Përveç librit mësimor dhe librave ndihmës, në mësimdhënien e turqishtes përdoren edhe materiale mësimore si smart board, kompjuter dhe projektor.

- Analiza e rezultateve të të dhënave të përftura nga nxënësit dhe mësuesit pjesëmarrës në studim rreth efektivitetit të teksteve në mësimin e gjuhës turke tregon se librat mësimorë dhe materialet e përdorura në mësimdhënien e turqishtes cilësohen si efektive në zgvillimin e aftësive bazë gjuhësore.

- Analiza e rezultateve të të dhënave të nxënësve rreth arsyeve për mësimin e gjuhës turke indikon arsyet e mëposhtëme si më të rëndësishme: nxënësit që morën pjesë në studim kanë deklaruar se mësojnë turqisht për t'u arsimuar në Turqi, për të mësuar një gjuhë të re, për të punuar në firmat turke në Shqipëri, për të njohur Turqinë dhe kulturën turke, për të udhëtuar dhe turizëm, për të punuar dhe jetuar në Turqi, për të ndjekur dhe kuptuar filmat turq dhe për të bërë tregti me Turqinë. Krahas këtyre qëllimeve është zbuluar se nxënësit, e mësojnë turqishten edhe sepse ndodhet në programin mësimor, duke qenë se mësojnë në shkollat turke, ose me qëllim përkthimin nga letërsia turke, për hobi, për t'u martuar me turq, për të dashur turqit dhe Turqinë etj.

- Rezultatet e studimit në lidhje me aftësitë gjuhësore në të cilat nxënësit hasin më shumë vështirësi në mësimin e gjuhës turke tregojnë se ata kanë më shumë vështirësi në gramatikë. Një shpjegim për këtë gjetje mund të jenë ndryshimet në strukturën gramatikore të gjuhës shqipe dhe asaj turke. Këto dy gjuhë i përkasin dy grupeve të ndryshme gjuhësore. Ky arsyetim mbështet dhe nga gjetja se pjesa më e madhe e nxënësëve pjesëmarrës në studim raportuan se vështitësia më e madhe që ata hasin janë prapashtesat (pjesët me funksjon morfologjik dhe sintaksor që i shtohen fjalëve në gjuhën turke në ndryshim nga gjuha shqipe

ku ato shpeshherë përdoren të shkëputura nga fjala kryesore) dhe bashkimi i tyre me fjalën në gjuhën turke.

Përsa i përket vështirësive të tjera të përmendura, nxënësit cilësuan aftësitë e të folurit si të vështira për t'u përvetësuar. Kjo gjetje mund të shpjegohet me vështirësinë që paraqit mungesa e mjaftueshme e fjalorit në aftësitë e të folurit (një aftësi prodhuese) të gjuhëve në përgjithësi. Nxënësit nuk raportuan vështirësi në lexim, shkrim dhe dëgjim. Një nga arsyet është se gjuha turke është gjuhë fonetike ku simbolet e shkruara i korrespondojnë tingujve të folur.

- Nëse analizojmë rezultatet në lidhje vështirësitë që hasin nxënësit në Shqipëri kur mësojnë turqisht arrihet në përfundimin se nxënësit kur mësojnë turqisht, hasin më shumë vështirësi në përdorimin e prapashtesave. Një shpjegim për këtë gjetje është fakti se gjuha turke është gjuhë aglutinative ku fjalët nuk zgjedhohen por funksjonet gramatikore realizohen nëpërmjet elementëve dhe shtesave në fund të fjalëve të cilat ndryshojnë edhe sipas regullave të caktura të fonetikës, ndryshe nga gjuha shqipe ku shumë nga elementet gramatikore vendosen të ndara dhe në fillim të fjalëve. Përveç kësaj, edhe ndërtimi i sintaksor i fjalisë në turqisht, mungesa e fjalorit turqisht-turqisht në përputhje me nivelin e nxënësve dhe mungesa e librave me tregime, janë përcaktuar si ndër vështirësitë e tjera, me të cilat përballen nxënësit, kur mësojnë turqisht.

- Nga analiza e rezultateve të të dhënave rreth përdorimit të strategjive të nxënies në kapërcimin e vështirësive në mësimin e gjuhës turke është arritur në këto konkluzione:

- Nga rezultatet e studimit janë identifikuar mesataret e strategjive të SMGH të cilat janë: strategjitë meta-njohëse 3.62, strategjitë e kujtesës 3.57, strategjitë e kompensimit 3.55.

Duke qenë se mesatarja midis 3.00 dhe 3.99 tregon përdorimin e “shpeshtë”, këto gjetje tregojnë se nxënësit që mësojnë nivelin fillestar të turqishtes në Shqipëri i përdorin të gjitha strategjitë “shpesh”.

➤ Sipas rezultateve, është arritur në përfundimin se strategjitë që përdorin më shumë nxënësit që morën pjesë në studim janë strategjitë meta-njohëse, ndërsa strategjitë që përdorin më pak janë strategjitë emocionale. Mund të thuhet se meqë materialet që përbëjnë nëndimensionin e strategjisë emocionale e ndikojnë të mësuarit në mënyrë të tërthortë, ato përdoren pak nga nxënësit.

➤ Kur analizohen përfundimet e përfuara vihet re se mesataret e nxënësve janë midis 3.09 dhe 3.62. Sipas klasifikimit të Oksfordit për përdorimin e strategjive, mesatarja nën 2.40 tregon nivel të ulët të përdorimit të strategjive, midis 2.50 dhe 3.40 nivel mesatar, ndërsa 3.50 e më shumë nivel të lartë. Kur bëjmë krahasimin me këto nivele, duke qenë se nivelet e përdorimit të strategjive të mësimit të gjuhës për nxënësit që mësojnë turqishten në Shqipëri në nivelin fillestar janë mbi 2.40, kuptohet se asnjë strategji e të mësuarit të gjuhës nuk përdoret në nivel të ulët. Kjo gjendje mund të lidhet me faktin që nxënësit që morën pjesë në studim e mësojnë turqishten si gjuhë të huaj të dytë ose të tretë dhe janë eksperimentues në përdorimin e strategjive të të mësuarit.

• Rezultatet rreth pranisë së dallimeve sipas të dhënave demografike në përdorimin e strategjive nga nxënësit tregojnë se:

➤ Në të gjitha strategjitë mesataret e nxënësve djem janë më të larta se mesataret e nxënësve vajza. Në përgjithësi është vënë re se nxënësit djem ($X=3.51$) i përdorin më shpesh strategjitë e të mësuarit të gjuhës krahasuar me nxënëset vajza ($X=3.40$). Nuk është gjetur

nga ana statistikore ndonjë ndryshim i rëndësishëm ($p < .05$). Këto konkluzione shfaqen edhe në studimet e bëra nga Wherton (2000) dhe Boylu (2015). Megjithatë në studimet e bëra në këtë fushë nga Ian dhe Oxford (2003), Cesur (2008), është identifikuar se nxënëset vajza i përdorin strategjitë e gjuhës në nivele më të larta se nxënësit djem.

➤ Sipas analizës së përdorimit të strategjive të mësimi të gjuhës nga nxënësit e grupmoshave të ndryshme, është vënë re se në përgjithësi nxënësit 25 vjeç e më shumë i përdorin më shpesh ($X=3.65$) strategjitë e mësimi të gjuhës sesa nxënësit e grupmoshave të tjera. Vetëm mes strategjive të kujtesës dhe grupmoshave është identifikuar një ndryshim i rëndësishëm. Ndërsa mes strategjive të tjera dhe grupmoshave nuk është vënë re një ndryshim i rëndësishëm. Kur shihen përfundimet e testit Post Hoc të aplikuar për të përcaktuar burimin e ndryshimit mes grupmoshave dhe strategjive të kujtesës, vihet re se mes nxënësve të grupmoshave 15 me 25 vjeç ; 16 me 18-24 vjeç dhe 25 e më shumë; 17 me 18-24 ka një ndryshim të rëndësishëm.

➤ Sipas gjetjeve të kërkimit është konstatuar një dallim statistikor domethënës vetëm mes statusit të arsimimit të nxënësit dhe nivelit të përdorimit të strategjive të kujtesës e të kompensimit. Me përjashtim të studentëve të doktoraturës, strategjitë që përdorin më shumë nxënësit e të gjitha niveleve të arsimit janë strategjitë meta-njohëse, ndërsa strategjitë që përdorin më shumë studentët e doktoraturës janë strategjitë e kujtesës ($X=3.81$). Strategjitë që përdorin më pak të gjitha grupet e nxënësve janë strategjitë emocionale.

➤ Nga analiza e gjetjeve është vënë re se në përgjithësi nxënësit që dinë dy gjuhë të huaja i përdorin strategjitë e të mësuarit më shpesh sesa nxënësit e kategorive të tjera. Në përputhje me këto informacione është arritur në përfundimin se niveli i përdorimit të

strategjive të të mësuarit është më i ulët tek nxënësit që dinë një gjuhë të huaj, ndërsa më i lartë te nxënësit që dinë dy gjuhë të huaja.

➤ Analiza e rezultateve në lidhje me përdorimin e strategjive të mësimit të gjuhës sipas institucionit ku mësohet turqishtja, tregon se në përgjithësi mesataret më të larta i kanë nxënësit e Akademisë së Forcave të Armatosura ($X=3.80$) që i përdorin më shpesh strategjitë e mësimit të gjuhës në krahasim me nxënësit që mësojnë turqisht në institucionet e tjera. Një nga arsyet për këtë gjetje është dhe fakti se këta nxënës zhvillojnë një mësim intensiv të gjuhës turke në atë që ndryshe quhet dhe vit përgatitor. Për më tepër, përfundimi i suksesshëm i këtij viti përgatitor i hap rrugën këtyre nxënësve për vazhdimin e studimeve në Turqi, mundësi e cila rrit ndjeshëm motivimin. Motivimi dhe sasia më e madhe e orëve të mësimit (5 herë në javë në krahasim me 2 ose 3 herë në javë në institucionet e tjera) mund të jetë përgjegjëse për përdorimin më të shpeshtë të strategjive. Ndërsa në institucione të tilla si kolegjet dhe medresetë faktori motivues për përdorimin e strategjive është arritja e rezultateve dhe mesatares së lartë. Rezultatet e studimit treguan se nxënësit e qendrës së kurseve Meridian i përdorin strategjitë në një nivel më të ulët ($X=3.16$). Një gjetje e tillë mund të shpjegohet me mungesën e faktorëve motivues dhe numrin më të vogël të orëve të mësimit.

- Rezultatet e studimit në lidhje me përdorimin efektiv të metodave të mësimdhënies dhe strategjive të nxënies tregojnë se metodat e mësimdhënies së gjuhës turke dhe strategjitë e të mësuarit përdoren në mënyrë efektive.

Sipas gjetjeve të kërimit është përcaktuar se 78%(f=35)e mësuesve janë plotësisht dakord me këtë këndvështrim dhe 22 % (f=10) janë pjesërisht dakord, ndërsa asnjë mësues nuk është kundër kësaj pikëpamjeje.

6.2. Rekomandime

Rekomandimet e mëposhtëme rrjedhin si rezultat i rezultatetve të studimit në fjalë. Këto rekomandime vlejné për studjuesit që punojné dhe merren me këtë çështje si dhe për mësuesit, administratorët dhe nxënësit e interesuar.

- Në procesin e mësimit të gjuhës së huaj, një nga pikat ku duhet të ndalemi më tepër është pikërisht vendimi se cilën metodë mësimsdhënie do të përdorim dhe sesi do të realizohet kjo metodë. Vitet e fundit janë bërë shumë kërkime dhe punime lidhur me këtë temë. Programet e mësimit të gjuhës në vende të ndryshme marrin për bazë tekstet e përbashkëta të aplikuara në Evropë për gjuhën. Me qëllim lehtësimin e mësimit të gjuhës për nxënësit, tekstet e përbashkëta të aplikuara nga Evropa për gjuhët përdorin qasjet e aftësive gjuhësore dhe qasjen komunikative. Në qasjen komunikative qëllimi bazë në mësimsdhënien e gjuhës është “zhvillimi i aftësive komunikuese” dhe qëndron në metodat që zhvillojnë këto aftësi (CECR, 2000, Puren, 2004).

Në punim vërehet se mësuesit e Institutit “Yunus Emre” në krahasim me mësuesit e institucioneve të tjera përdorin më tepër metodat komunikative. Do të ishte me dobi një përdorim më i madh i metodave komunikative në mësimin e gjuhës turke edhe nga institucionet e tjera. Në fakt, mundësitë e përdorimit dhe praktikimit të gjuhës kryesisht në kolegje dhe medrese jashtë orës së mësimit bëjnë të mundur që të zhvillohen aftësitë komunikative dhe shtojné edhe më tepër rëndësinë e përdorimit të kësaj metode. Kjo metodë duhet të promovohet më shumë ndërmjet mësueseve femra të cilat duket se preferojné

metodën e gramatikë-përkthimit e cila rekomandohet për përdorim të rrallë në metodologjitë bashkëkohore të mësimit të gjuhëve të huaja.

- Rezultatet e këtij studimi mështesin gjetjet e studimeve të mëparëshme se strategjitë e nxënies dhe përdorimi efektiv i tyre ndikon në procesin e mësimit të një gjuhe të huaj. Mësuesit e gjuhës turke duhet t'i mësojnë nxënësit si t'i përdorin dhe të inkurajojnë përdorimin e shpeshtë të tyre gjatë mësimit të gjuhës turke duke theksuar se një përdorim i tillë rrit suksesin. Në këtë kuadër, mësuesit duhet të marrin një qasje aktive dhe përfshirëse duke vënë nxënësin në qendër të procesit të përdorimit të strategjive. Nxënësit duhet të mësohen të jenë autonomë dhe të përdorin strategji për të kapërcyer vështirësitë në mënyrë të pavarur. Materjalet e zgjedhura dhe metodologjia e përdorur nga mësuesi për t'ja aritur këtij qëllimi duhet të jenë të përshatëshme për secilin nxënës dhe të shumëllojshme.

Që mësuesi të arrijë këtë nuk duhet të ketë asnjë dyshim mbi rëndësinë e strategjive dhe duhet të jetë i vetëdijshëm për to, si dhe të dijë si t'ua shpjegojë nxënësve këto strategji. Për këtë arsye, mësuesve të gjuhës turke duhet t'u bëhen vazhdimisht seminare mbi përdorimin e strategjive deri sa të arrijnë në automaticitet për strategjitë që do të transmetojnë te nxënësit.

- Një nga temat më të rëndësishme që duhet të fokusohemi kur kemi të bëjmë me procesin e mësimdhënies së gjuhës turke janë edhe librat e mësimit. Tekstet hartohen në përputhshmëri me kriteret e gjuhës së Kongresit të Përbashkët Evropian dhe me nivelet e tjera të gjuhës. Përveç kësaj, në hartimin e librave u jepet rëndësi strategjive të mësimdhënies, ndikimit të ushtrimeve, etj.

Renditja e temave në libër duhet të bëhet bazuar në tërësinë e tij. Libra të ndryshëm të përdorura nga një institucion duhet të arrijnë një unifikim temash dhe përmbajtjesh. Për shembull, kohët e foljeve në nivelin elementar duhet të fokusohen në tre kohët kryesore dhe të mësohen hap pas hapi. Është e rëndësishme që materialet, që e gjallërojnë dhe e bëjnë tërheqës mësimin, të përdoren bashkë me librin. Që mësimi të jetë tërheqës dhe i gjallë, materialet e përfshira në mësimdhënien e turqishtes duhet të përfshijnë edhe muzikën si mjet tepër i dobishëm.

- Përveç kësaj, programet e mësimdhëniës së turqishtes si një gjuhë e huaj dhe librat e përdorura për këtë duhet të jenë të përshtatshëm për nxënësit e huaj dhe duhet të jenë në përputhje me kërkesat, nivelin dhe diversitetin e nxënësve. Në rastin e Shqipërisë Qendra kulturore Yunus Emre, Kolegjet, dhe Medresetë përdorin materjale të përshtatshme për moshën dhe nivelin e nxënësve. Institucionet e tjera duhet të bëjnë kujdes në këtë pikë dhe librat e përdorur duhet të jenë të përshtatshëm me nevojën, nivelin dhe diversitetin e nxënësve. SHLHP "Bedër", Universiteti "Epoka", dhe dega e Turkologjisë e Universitetit të Tiranës në vend të Gökkuşağı dhe metodës mësimore Lale Türkçe, rekomandohen të përdorin metodën Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti. Në të njëjtën mënyrë, po ashtu edhe Qendra e Kurseve Meridian rekomandohet të përdorin të njëjtin tekst për të riturit që duan të mësojnë gjuhën turke. Bashkëpunimi midis Akademisë së Forcave të Armatosura dhe Institutit "Yunus Emre" duhet të vazhdojë, ndërkohë që librat e përdorur prej të parit duhet të zëvendësohen me setin e librave Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti.

- Në hartimin e librave duhet të merren parasysh karakteristikat kulturore dhe gjuha e shtetit të atyre që e mësojnë gjuhën. Këto sugjerime janë në të njëjtën linjë mendimi edhe me

pikëpamjet e Alyılmaz (2010) dhe Candaş Karababak (2009) lidhur me shkrimin e librave të veçantë për shtetet që duan të mësojnë turqishten. Përsa i përket shkrimit të librave të veçantë për shtetet që duan të mësojnë turqishten, Instituti “Yunus Emre” ka nisur punimet në Federatën e Bosnje-Hercegovinës ku ka filluar aplikimi i librave të përgatitur për klasat e 6, 7, 8, dhe 9.

- Nga studimi, sugjerohet hartimi më i hollësishëm i fjalorëve të gjuhës, të cilët mund të jenë shqip-turqisht apo turqisht-shqip, në varësi të nivelit dhe më tej përgatitja e fjalorëve turqisht-turqisht me shpjegime fjalësh, fjali shembull dhe fraza të përdorëshme për nivelet më të larta të mësimit të gjuhës.

Rekomandime për studime të mëtejshme:

- Studime të mëtejshme rekomandohen të kryhen më tej me nxënësit që mësojnë turqishten në nivel të mesëm (B1,B2) dhe të lartë(C1,C2) duke qenë se studimi aktual është realizuar me nxënësit që mësojnë turqishten në nivelin bazë të saj (fillestar;A1,A2).

- Punimi aktual arriti në përfundimin se për përdorimin e strategjive të mësimit të gjuhës duhet të merren parasysh karakteristikat demografike dhe ndryshimet që mund të kenë nxënësit. Megjithatë punimi nuk përfshiu dallimet që mund të shfaqen në përdorimin e strategjive sipas kohëzgjatjes të mësimit të gjuhës. Studime të mëtejshme mund të fokusohen në dallimet e përdorimit të strategjive sipas ISMGH sipas kohëzgjatjes së mësimit të gjuhës turke.

- Studimi aktual është përqëndruar në studimin e vështirësive të hasura nga nxënësit në përgjithësi. Studime të mëtejshme mund të thellohen në vështirësitë që rrjedhin nga struktura

gramatikore e turqishtes duke bërë një studim krahasimor mes gjuhës shqipe dhe asaj turke. Gjithastu studime të mëtejshme mund të bazohen edhe në gabimet që bëhen nga nxënësit shpëtarë gjatë mësimit të gjuhës turke.

- Së fundmi, në këtë studim analizohen të gjitha institucionet që ofrojnë mësimin e gjuhës turke në Shqipëri. Rekomandojmë që studiuesit të bëjnë kërkime të ndryshme lidhur me mësimdhënien e gjuhës turke në secilin prej institucioneve veç e veç (modeli i kolegjeve turke, modeli i medreseve apo modeli i institucioneve “Yunus Emre”).

LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA

Abazi, G. E. (2002). Arnavutluk'ta Türkoloji Çalışmaları. 21.

Açık, F. (2013). Dil Politikaları ve Arnavutluk'ta Türkçe:Osmanlı imparatorluğu Döneminde.

Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Gramer-Tercüme Metodu. *Bilig*(16), 25-43.

Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa"sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873) . *Turkish Studies International Periodical For the Languages*, 5(3), 693-704.

Akalın, Ş. H. (n.d.). (Dilset Yayınları Yabancılara Türkçe Öğretimi Akademisi) Retrieved August 16, 2015, from <http://dilset.com/>

Akarsu, B. (1998). Dil-Kültür Bağlantısı. İstanbul, Türkiye, Türkiye: İnkılap Yayınları.

Akkurt, B. (2012, 05 22). *Yabancı dilde eğitim nedir, ne değildir?* Retrieved 09 03, 2014, from <http://www.bilim.org/>: <http://www.bilim.org/yabanci-dilde-egitim-nedir-ne-degidir.html>

Aksan, D. (1978, 16-17 Şubat). Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri. (pp. 42-49). Ankara: Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü ve "Ankara Dilbilim Çevresi"nin İşbirliğiyle.

Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim* (Vol. 5). Ankara: Levent Ofset Mat. ve Yayıncılık.

Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğrenimde strateji seçimi: Doğal ve eğitsel dil edinimi . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 31(1), 4-11.

Alyılmaz. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).

Artun, E. (2003). Osmanlının İlk Dönemlerinde Türk Ve Balkan Kül-türlerinde Etkileşim. *Folklor/Edebiyat*, 33(1), 99-105.

Artun, E. (2003). Osmanlının İlk Dönemlerinde Türk ve Balkan Kültürlerinde Etkileşim . *Folklor/Edebiyat*, 1(33), 99-105.

- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi ve Uygulama merkezi(DİLMER) . *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*(51), 435-456.
- Balaban, A. (2014). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi ve Arnavutların Türkçe Öğrenme Sebepleri. *The Journal of International Social Research*, 625-635.
- Barın, E. (1992). Yabancılara Türkçenin Öğretilmesinde Bir Metod Denemesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe / Ankara, Türkiye, Türkiye. 05 03, 2014 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/Dilbilim/eb_ilkeler/eb_ilkeler.htm adresinden alındı
- Başar, E. (1998). *Genel Öğretim Yöntemleri (Öğretme-Öğrenme Süreci)*, .: Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaacılık.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*(119), 62.
- Bedell, D. A. (1996). Cross-cultural Comparison Of Language Learning Strategies In People's Republic Of China And Other Countries . (R. L. Oxford, Ed.) *Language Learning Strategies Around The World: Cross-cultural Perspectives*, 47-60.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bodgan, R. C., & Biklen. (1992). *Qualitative Research for Education" An Introduction to Theory & Methods* . S. K. Boston: Allyn & Bloom.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri . *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. (2015, Nisan). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*, 9. Ankara, Türkiye: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin Dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.

Çağatay, S. (1994). Codex Cumanicus Sözlüğünün Basılışı Dolayısıyla. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*(2), s.761- 762.

Çağlayan, B. (2009, Mart 6-7). Arnavutluk'ta Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Telaffuz Hatalarının Sebepleri Ve Çözüm Yolları. "8. Dünyada Türkçe Öğretimi" sempozyumu "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenler Zirvesi". Ankara: Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER.

Çağlayan, B. (2013). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi. *VIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı* (pp. 322-331). Tiran: Bilkent Üniversitesi ve Tiran Üniversitesi. Retrieved from www.sosyalarastirmalar.com.

Çağlayan, B. (2013b). Arnavutlukta Türkçe Öğretimi ve Arnavutların Türkçe Öğrenme Sebepleri. Tiran. Retrieved from www.sosyalarastirmalar.com.

Can, T. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 1-16.

Çavuşoğlu, Ali. (2006, 11 1). *Ana Dili Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi*. Retrieved 10 20, 2014, from <http://www.eskieserler.com>:
[http://www.eskieserler.com/dosyalar/mpdf%20\(146\).pdf](http://www.eskieserler.com/dosyalar/mpdf%20(146).pdf)

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*(2), 3-10.

Cesur, M. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi V eYabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örneği. *Doktora Tezi*, 14. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Chamot, A. U. (2001). *The role of learning strategies in second language acquisition. Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, England: Longman.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. Ankara: Ayrac Yayınevi. Retrieved August 15, 2014

Cohen, A. D. (1998). *Strategies In Learning And Using A Second Language*. Harlow: Longman.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative*.

Dağışan, D. (2007, Temmuz 9). Türkçenin Balkan Dillerine Etkisi ve Balkan Dillerindeki Türkçe Kelimeler.

Demircan, Ö. (2002). *Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi* (Vol. 8). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist Theory And Language Learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(3), 135-140.
- Derjaj, A. (2010, September). Arnavutça Türkçe Dil İlişkileri . *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 991-996 .
- Dil ile ilgili Söylenmiş Güzel Sözler*. (2013, 11 04). Retrieved 06 07, 2014, from <http://www.reitix.com/>: <http://www.reitix.com/Makaleler/Dil-ile-Ilgili-Soylenmis-Guzel-Sozler/ID=996>
- Dilaçar, A. (1989). 1612'de Avrupa'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerin Özellikleri. *TDK Belleten*, 197-210.
- Dizdari, T. N. (2005). *Fjalor i Orientalizmave Në Gjuhën Shqipe*. Tiranë: AIITC.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, S. (2011). 19. Yüzyılda Batı'da Yabancılar Türkçe Öğretimi Çalışmaları: W.B. Barker Örneği. Elazığ.
- Dörnyei, Zoltan. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London.
- Dünyada En Çok Konuşulan Diller*. (2013, Mayıs 13). Retrieved Temmuz 21, 2014, from <http://www.pazarraporu.com/>: <http://www.pazarraporu.com/2013/05/dunyada-en-cok-konusulan-diller.html#0>
- Egro, D. (1999). Arnavutluk'ta Osmanlı Çalışmaları. *XIII Türk Tarih Kongresi*. Ankara.
- Egro, D. T. (2007). Historia dhe ideologia. *Maluka*, 107-108.
- Ekmekçi, F. Özden. (1983, Temmuz). *Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı*. Retrieved 10 17, 2014, from <http://turkoloji.cu.edu.tr>: http://turkoloji.cu.edu.tr/Dilbilim/ekmekci_01.pdf
- Ekmekçi, Ö. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Psiko-Sosyal Etmenler. Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ekrem, A. (2014, Mayıs). Arnavutluk Tarihinde Türkçe. *Hëna e Plotë "Bedër" Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Master Programı*. Tiran.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* . New York: Oxford University Press.

Enstitüsü, Y. E. (2014, Temmuz 6). <http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkoloji>. Retrieved from <http://yee.org.tr>

Enstitüsü, Y. E. (2015, Ağustos 12). (Yunus Emre Enstitüsü) Retrieved from <http://www.yee.org.tr>

Ercilasun, A. B. (2011). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies; International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 889-937.

Ergin, M. (2011). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Bil*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

Erol, F. H. (2008). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tasarlama ve Bildirme Kiplerinin Öğretimi ve Sıralanması. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Europe, C. o. (2008, Ekim). Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında. Brussels: EACEAP9 Eurydice.

Fromkin, Victoria & Rodman, Robert and Hyams, Nina. (2003). *An Introduction to Language*. (Vol. 7). Massachusetts, Boston: Thomson Heinle.

Gedik, D. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği) . *Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göçer, Ali & Tabak, Gürkan & Coşkun, Aydın. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 73-126.

Göçer, Ali; Moğul, Selçuk. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies;International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.

Gözaydın, N. (1998). Dil ile Folklor İlişkilerinin Özellikleri 1. ,Türkiye.

Green, John M., & Rebecca Oxford. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. . *TESOL quarterly*, 261-297.

Grosser, C. (2001). Avrupa Birliğinde Dil Öğreniminin ve Öğretiminin Geliştirilmesi . *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, s. 7-9. Ankara: MEB.

Gulistan Colleges. (2014). Retrieved 10 10, 2014, from www.gulistan.edu.al:
www.gulistan.edu.al

Gülseven, Ü. (2015, Haziran). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencileri Motive Eden Faktörlerin İncelenmesinde Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Hëna e Plotë "Bedër" Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Master Programı*. Tiran.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 123 - 148.

Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature Education*, 2(7), 71-92.

Güngör, H. (2013). Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, 27. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Güven, H. (1995, Eylül). Yabancı dil öğretiminde yeni eğilimler ve Türkiye'de Fransızca öğretimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, 22. İzmir.

Güzel, A. (2010). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dallarını. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (27), 371-383.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*.

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Ian, Rae & Rebecca Oxford. (2003). Language Learning Strategy Profiles Of Elementary School Students In Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.

İlhan, J. (2013). Arnavutların Türkçe Öğreniminde Kolay Ve Zor Olarak Değerlendirilen Yönler. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Bildiri Kitabı*. 2, p. 187. Tiran: Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi Yayınları.

İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(13), 159.

İyiyol, Fatih & Kesmeçi, Ahmet M. (n.d.). Balkan Dillerindeki Türkçe Kelimelerin Tanımlanması Problemi Üzerine Tespitler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 621-632.

Kabadayı, A. (2003). Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 63-64.

Kadiu, Spartak & Abdiu, Xhemile . (2009). Türkçe Yapım Eklerinin Arnavutçada Yapım Eklerine Etkisi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 1229-1241.

Kahriman, Ramazan & Dağtaş, Abdullah: Çapoğlu, Erhan;Ateşal, Zeynep. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası. *TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*(1), 80-132.

Karal, E. Z. (2001). Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama).Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe. *Türk Tarih Kurumu Yayınları* , 42-43.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayadibi, F. (2008). Kaşgarlı Mahmud ve Divan-ı lügatit-Türk'te Eğitim ile İlgili Kavramlar , S:18, s.5. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(18), 1-22.

Kaylani, C. (2003). The Influence Of Gender And Motivation On EFL Learning Strategy Use In Jordan . (R. L. Oxford, Ed.) *Language Learning Strategies Around The World: Cross-Cultural Perspectives*, 5-88.

Koç, N. (1988). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. In A. Ü. Fakültesi (Ed.), *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı Bildirileri* (pp. 241-247). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Köksal, D. &. (2011, Ekim). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. *1*. (D. D.-Y. Şahin, Ed.) Ankara, Türkiye: Pegem.

Koloğlu, O. (1993). Osmanlı Döneminde Balkanlar. (p. 66). İstanbul: Obiv Yayınları.

Kuçcu, E. (2011, Ekim). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutulan Fransızca Öğretimi Ders Materyallerinin Metotsal Yönden İncelenmesi. *Doktora Tezi*, 11. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Lale Türkçe Öğretim Seti. (2014). Retrieved 10 14, 2014, from <http://www.dilset.com: http://www.dilset.com/yayinlar/website/content/222>

Larsen-Freeman, L. D. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learner Strategies: An Overview For L2 Teacher. *The Interner TESL Journal*, 24(3), 12.

Levine, Adina , Thea Reves & Betty Lou Leaver. (1996). Relationship Between Language Learning Strategies And Israel Versus Russian Culturall-educational Factors. (R. L. Oxford, Ed.) *Language Learning Strategies Around The World: Cross-cultural Perspectives*, 35-45.

- Liceras, J. M. (2010). *Second Language Acquisition and Syntactic Theory in the 21st Century*. (Vol. 30). Annual Review of Applied Linguistics .
- Martinet, A. (1985). *İşlevsel genel dilbilim*. (B. Vardar, Trans.) Ankara: Birey Toplum Yayınları.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9).
- Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: media, technologies, and language acquisition*. Athelstan, Houston.
- Morina, İ. (2010). "Türkçenin Balkan Dillerindeki Rolü ve Gücü.". *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (pp. 16-18). izmir: Dokuz Eylül Üniversitesi .
- Moulton, W. G. (1961). Applied linguistics in the classroom. *Publications of the Modern Language Association of America*, 1-4.
- O'Malley, J. Micheal & Anna Uhl Chamot. (1990). *Learning Strategies In Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What everyone use*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1986). *Second Language Learning Strategies: Current Research and Implications for Practice* . Los Angeles: Center for Language Education and Research.
- Özbay, M. (2011). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi. *Bilig Türk Dünyası Dergisi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*,(17), 97-103.
- Özdemir, N. (2005). Almanya ve Berlin'deki Türkoloji Araştırmaları Tarihi ve Freie Universitat Berlin Türkoloji Enstitüsü. *Millî Folklor*(17), 32.
- Padem, S. (2012). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, 27. Düzce, Türkiye: Düzce Üniversitesi.
- Peacock, Matthew & Belinda Ho . (2003). Student Language Learning Strategies Across Eight Disciplines . *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.
- Porzig, W. (2011). *Dil Denen Mucize*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Reid, S. D. (1996). *A second language acquisition model based on neurolinguistic, psycholinguistic and applied linguistic theory*. Doctoral dissertation, University of Texas at Arlington, Arlington .

relations-between-turkey-and-albania.en.mfa. (n.d.). Retrieved from <http://www.mfa.gov.tr>

Riding, Richard & Stephen Rayner. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences In Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.

Rodgers, T. S. & Richards, J. C. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Pres.

Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History And Typology. (J. A. Wenden, Ed.) *Learner Strategies In Language Learning*.

Şahenk, S. S. (2009). Avrupa Dil Portfolyosu Çerçevesinde İlköğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algıları ile Sınıfta Dil Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişki. *Doktora Tezi*. İstanbul.

Şahin, E. Y. (2013). Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 10(23), 57-79.

Şahin, G. (2008). Osmanlı Devleti'nde Ermeni Tercümanlar. *Ermeni Araştırmaları*, 59-83.

Şahin, M. (2008). Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar . *Yüksek lisans Tezi*, 118-119. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, Abdullah & Kılınc, Aziz. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi(p. 6). Yeni Şehir - Ankara: PEGEM AKADEMİ. Retrieved 11 5, 2014, from <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/02052012115610ydt%C3%B6%20interneti%C3%A7inolan.pdf>

Saracaloğlu, A. S. & Varol, R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları Ve Akademik Benlik Tasarımları İle Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1(3), 39-59.

Sayın, Ş. (1993). Çağdaş Eğitimde Tek Bir Yabancı Dil Yeterli Olabilir mi? *Ankara Üniversitesi Türk Dili Dil Dergisi*(13), 10-11.

Sefer, Ada & Şahenk, Senem Seda. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. *Avrupa araştırmaları Dergisi*, 18(1-2), 363-88.

- Söğütlü, E. (2013). Reasons For The Popularity Of Turkish Soap Operas In Albania. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Bildiri Kitabı*. 2, pp. 119-126. Tiran: Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi Yayınları.
- Stern, H. H. (1992). Issues and options in language teaching. *Oxford Univ Pr.*, 21-28.
- Sülçevsi, İ. (2010). Anadili Arnavutça Olanlara Türkçe İsim Çekimlerinin Öğretilmesinde Yaşanan Bazı Güçlükler. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (pp. 847-850). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sülükçü, Y. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme Ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi. *Doktora Tezi*, 85. Konya, Türkiye: Selçuk Üniversitesi.
- Sümbül, A. M. (2010). İlk Öğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu. Konya, Türkiye. Retrieved from http://www.ide.konya.edu.tr: http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/ilkogretim_rapor.pdf
- TDK. (2015). *Güncel Sözlük*. Retrieved August 17, 2015, from Türk Dil Kurumu: <http://www.tdk.gov.tr/>
- Tok, Mehmet & Yığın, Musa. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Journal of Language and Literature Education*(8), 132-147.
- Tosun, C. (2006, Mayıs). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences*(Sayı: 5), 81.
- Tosun, C. (2006, Mayıs). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. (5), 81.
- Troike, M. S. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truçi, B. (2010, Mart). Arnavutluk Diyanet İşleri'nin Kuruluşu ve İşlevi. *Diyanet Avrupa Aylık Dergi* (131), s.9-12.
- Türk Kolejleri Tanıtım Kitapçığı*. (2014). Kurumları, Gülistan Eğitim.
- Türk, V. (2012). Yabancı Dille Öğretim. *Türk Yurdu*(302), 35-38.
- Türkiye-Arnavutluk İlişkileri*. (2014). Retrieved from http://www.mfa.gov.t: http://www.mfa.gov.tr/_turkiye-arnavutluk-siyasi-iliskileri.tr.mfa
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara, Türkiye, Türkiye: Nobel Yayın Dağıtım.

Ungan, S. (2006, Agustus). <http://www.akademiktarih.com/>. Retrieved Eylul 16, 2014, from Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi: <http://www.akademiktarih.com/tarih-anabilim-dal-/224-dumlupnar-ueni-sosyal-bilimler-dergisi/12930-sayi15-yil-austos-2006.html>

Weinstein, Claire E. & J Husman, D. R. Dierking. (2000). Self-Regulation Interventions With A Focus On Learning Strategies. (P. R. M. Boekaerts, Ed.) *Academic Press Handbook Of Self-Regulation*, 727- 747.

Wenden, C. & Rubin, J. (1987). *Learner's strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Wherton, G. (2000). Language Learning Strategy Use Of Bilingual Foreign Language Learners In Singapore . *Langue Learning*, 50(2), 203-243.

Yılmaz, H. (2014, Mayıs). Türkçe İsim ve Fiil Çekim Eklerinin Yabancılara Öğretiminde Halk Edebiyeti Ürünlerinin Kullanılması. *Hëna e Plotë "Bedër" Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Master Programı*.

Yılmaz, S. & Akyüz, O. (2015). Arnavutluk'ta Türkçe Kökenli Soyadları ve Anlamsal Değerleri. *Journal of International Social Research*, 8(40), 170-187.

Yılmaz, Sadullah & Kaceli, Ilirjana & Hysa, Xhuljan. (19-22 Aralık 2012). Arnavutluk'ta Türkçe Kökenli Yer Adları ve Anlamsal Değerleri. *5.Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Yolcu, M. (2002). Yabancı Dil Öğretimi 1.

SHTOJCA

SHTOJCA 1: ANKETË PËR MËSUESIT

Pjesa 1: TË DHËNA PERSONALE

I. Gjinia: (1) mashkull (2) femër

II. Moshë: 22-27 vjeç() 28-33 vjeç() 34-39 vjeç() 40 + vjeç()

III. Shteti ku është diplomuar: Turqi () Shqipëri () Tjetër ()

IV. Formimi akademik: Bachelor () Master() Doktoraturë()

V. Përvoja juaj si mësues? (sa vjet keni që kryeni profesionin e mësuesit)?

1 vit () 2 vjet () 3 vjet () 4-9 vjet() 10-19 vjet() 20+ vjet ()

VI. Numri i gjuhëve të huaja që dini: 1() 2() 3+()

VII. Shkolla/institucioni ku keni kryer profesionin e mësuesit:

1. Kolegjet () 2. Medrese () 3. Universiteti “Beder” () 4. Universiteti “Epoka” ()

5. UTTürkoloji () 6. Meridian () 7. Harp Akamedisi () 8. Instituti “Junus Emre” ()

Pjesa 2: PYETJE

1. Për mendimin tuaj, cilat janë qëllimet e nxënësve për mësimin e gjuhës turke? (Mund të rrethoni më tepër se një mundësi)

1.1. Punë, për të punuar në një prej firmave turke në Shqipëri()

- 1.2.Për t'i vazhduar studimet në Turqi ()
- 1.3.Për të njohur Turqinë dhe kulturën e saj ()
- 1.4.Për të parë dhe për të kuptuar filmat turq ()
- 1.5.Për tregti ()
- 1.6.Për të punuar në Turqi ()
- 1.7.Për të shëtitur (Turizëm) ()
- 1.8.Për të mësuar një gjuhë më shumë ()
- 1.9.Tjetër:

2. Në cilën prej aftësive themelore gjuhësore nxënësit janë më të suksesshëm në përdorimin e gjuhës turke?

- 2.1.Lexim () 2.2. Shkrim () 2.3. Dëgjim () 2.4. Të folur ()

3.Në cilën prej aftësive të sipërpërmendura nxënësit e kanë më të vështirë përdorimin e gjuhës turke?

- 3.1.Shkrim() 3.2.Ligjërim () 3.3.Bashkëbisedim ()
- 3.4.Dëgjim () 3.5.Lexim() 3.6.Gramatikë ()

4-a.A zhvilloni aktivitete jashtëshkollore për të zhvilluar aftëitë gjuhësore të të folurit dhe të dëgjuarit, për të cilat nxënësit kanë shumë nevojë?

- 1. Po () 2. Pjesërisht () 3. Jo ()

4-b. Cilat janë aktivitetet jashtëmësimore që realizoni për të zhvilluar aftësitë e të folurit dhe të të dëgjuarit tek nxënësit?

- 4b.1. Bashkëbisedime çaji dhe kafeje ()
- 4b.2. Shohim filma turq ()
- 4b.3. Dëgjojmë këngë turke ()
- 4b.4. Shëtitje()
- 4b.5. Organizojmë piknikë()

4b.6. Tjetërr:

5. A janë metodat, librat dhe materialet e tjera në përdorim efikase përsa i përket zhvillimit të aftësisë së leximit në gjuhën turke?

1. Po () 2. Pjesërisht () 3. Jo ()

6. A janë metodat, librat dhe materialet e tjera në përdorim efikase në zhvillimin e aftësisë së të dëgjuarit të nxënësve në gjuhën turke?

1. Po () 2. Pjesërisht () 3. Jo ()

7. A janë metodat, librat dhe materialet e tjera në përdorim efikase përsa i përket zhvillimit të aftësisë së të folurit tek nxënësit?

1. Po () 2. Pjesërisht () 3. Jo ()

8. A janë metodat, librat dhe materialet e tjera efikase përsa i përket zhvillimit të aftësisë së shkrimit tek nxënësit?

1. Po () 2. Pjesërisht () 3. Jo ()

9. Cilat materiale mësimore përdorni përveç librave bazë dhe ata ndihmës të mësimin?

9.1. Librat me tregime () 9.2. Fotografitë dhe posterat tematikë ()

9.3. Smart-board (tabelën inteligjente) () 9.4. Hartat ()

9.5. Kompjuterin-Projektor () 9.6. Libra të ndryshëm për lexim jashtëshkollor ()

10. Cilat janë metodat tuaja të preferuara të mësimdhënies së gjuhës turke?

10.1. Metoda gramatikore dhe ajo e përkthimit (Metoda klasike) ()

10.2. Metoda e komunikimit të drejtpërdrejtë (E drejtpërdrejtë dhe jo e tërthortë) ()

10.3. Metoda konceptuale e kodifikuar ()

- 10.4. Metoda natyrore
- 10.5. Metoda e përvojës me vesh dhe me gjuhë
- 10.6. Qasja komunikative
- 10.7. Metodë e përzier
- 10.8. Tjetër:

11. Cilat janë teknikat që përdorni kryesisht në mësimdhënien e gjuhës turke?

- 11.1. Teknika e rrëfimit
- 11.2. Teknika e shfaqjes
- 11.3. Teknika e pyetje-përgjigjeve
- 11.4. Loja (Teknika dramaturgjike)
- 11.5. Teknika e diskutimit/debatit
- 11.6. Lojërat edukative dhe zhvilluese
- 11.7. Teknika e përngjasimit
- 11.8. Diktimi
- 11.9. Tjetër:

12. A përfitoni prej teknologjive të reja të mësimdhënies së gjuhës turke?

1. Po 2. Pjesërisht 3. Jo

13. A përdoren me efikasitet metodat e mësimdhënies, strategjitë e përvetësimit, si dhe elementët e tjerë lidhur me to përta i përket mësimdhënies së gjuhës turke?

1. Po 2. Pjesërisht 3. Jo

14. Sipas jush, cilat janë vështirësitë kryesore me të cilat hasin nxënësit që mësojnë gjuhën turke si gjuhë të huaj?

14.1. Pamjaftueshmëria e mundësive teknologjike Po Pjesërisht Jo

14.2. Mungesa e fjalorëve të mjaftueshëm Turqisht-Turqisht Po Pjesërisht Jo

14.3.Mungesa e librave me tregime sipas niveleve të njohjes së gjuhës Po() Pjesërisht () Jo ()

14.4.Mungesa e materialeve audio-vizuale sipas niveleve të njohjes së gjuhës

Po() Pjesërisht () Jo ()

14.5.Mungesa e mundësive për të zhvilluar aktivitete praktikuese jashtë orëve mësimore

Po() Pjesërisht () Jo ()

14.6.Ndryshimet alfabetike, mënyra e shkrimit

Po() Pjesërisht () Jo ()

14.7.Fakti që rendi i fjalisë në gjuhën turke është i ndryshëm.

Po() Pjesërisht () Jo ()

14.8.Përdorimi i shumë mbaresave dhe prapashtesave, realizimi i tyre sintetik njëra pas tjetërs

Po() Pjesërisht () Jo ()

14.9.Tjetër:

SHTOJCA 2: ANKETË PËR NXËNËSIT

Pjesa 1: Të dhëna personale

I. Gjinia: djalë () vajzë ()

II. Moshë:

14 vjeç () 15 vjeç () 16 vjeç () 17 vjeç ()

18-24 vjeç () 25 + vjeç ()

III. Arsimimi:

Shkolla 9-vjeçare() Shkolla mesme () Bachelor()

Master () Doktoraturë ()

IV. Sa gjuhë të tjera të huaja dini përveç gjuhës turke:

1 (), 2 (), 3 dhe më shumë ()

V. Institucioni ku mësoni gjuhën turke?

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---|
| 1. Mehmet Akif Vajza | 7. Medreseja e Elbasanit | 13. Universiteti “Beder” |
| 2. Mehmet Akif Djem | 8. Medreseja e Korces | 14. Universiteti “Epoka” |
| 3. Hasan Riza Pasha | 9. Medreseja e Kavajes | 15. Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë Turke, Universiteti i Tiranës |
| 4. Turgut Ozal Tiranë | 10. Medreseja e Tiranës | 16. Akademia Ushtarake |
| 5. Turgut Özal Durres | 11. Medreseja e Beratit | 17. Instituti “Junus Emre” |
| 6. Qendra e kurseve “Meridian” | 12. Medreseja e Shkodrës | |

VI. Grupi institucional në të cilën mësoni/mësuat turqishten?:

1. Kolegjet turke () 2. Medresetë () 3. Universiteti “Beder” ()
4. Universiteti “Epoka” () 5. UT Turkologji () 6. Qendra e kurseve “Meridian” ()
7. Akademia Ushtarake () 8. Instituti “Junus Emre” ()

Pjesa 2: Pyetjet

1. Cili është qëllimi juaj në mësimin e gjuhës turke? (Mund të zgjidhni më shumë se një përgjigje.)

1.1.Për mundësi pune, për të punuar në një prej firmave turke në Shqipëri ()

1.2.Për të bërë tregti ()

1.6.Për t’u shkolluar në Turqi ()

1.3.Për të punuar në Turqi ()

1.7.Për të bërë udhëtime(Turizm) ()

1.4.Për të parë dhe ndjekur filmat turkë () 1.8.Për të mësuar një gjuhë më shumë ()

1.5.Për ta njohur më mirë Turqinë dhe kulturën turke ()

1.9.Të

tjera:

.....

2. Në cilën prej aftësive themelore të njohjes së një gjuhe jeni më të suksesshëm?

Lexim ()

Shkrim ()

Dëgjim ()

Të folur ()

3 Në cilën prej aftësive themelore gjuhësore të mëposhtme ndieni më tepër vështirësi në përvetësimin e gjuhës turke?

Shkrim () Rrëfim me gojë () Bashkëbisedim () Dëgjim ()

Lexim () Gramatikë ()

4. A janë efikase për të zhvilluar aftësinë e leximit metodat, librat dhe materialet e tjera shtesë që përdoren gjatë mësimdhënies së gjuhës turke?

Po () Pjesërisht () Jo ()

5. A janë efikase për të zhvilluar aftësinë e dëgjimit metodat, librat dhe materialet e tjera shtesë që përdoren gjatë mësimdhënies së gjuhës turke?

Po () Pjesërisht () Jo ()

6. A janë efikase për të zhvilluar aftësinë e të folurit metodat, librat dhe materialet e tjera shtesë që përdoren gjatë mësimdhënies së gjuhës turke?

Po () Pjesërisht () Jo ()

7. A janë efikase për të zhvilluar aftësinë e shkrimit metodat, librat dhe materialet e tjera shtesë që përdoren gjatë mësimdhënies së gjuhës turke?

Po () Pjesërisht () Jo ()

8. A bëhen organizime shtesë në mënyrë që nxënësve t'u ofrohen më shumë mundësi për të zhvilluar aftësitë e të folurit dhe dëgjimit, ku edhe ata ndiejnë më shumë nevojë?

Po () Pjesërisht () Jo ()

9. Cilat janë vështirësitë dhe problemet me të cilat përballeni gjatë mëimit të gjuhës turke?

9.1.Pamjaftueshmëria e pajisjeve teknologjike

Po () Pjesërisht () Jo ()

9.2.Mungesa e një fjalori turqisht-turqisht të përshtatur sipas nivelit të njohjes së gjuhës.

Po () Pjesërisht () Jo ()

9.3.Mungesa e librave për lexim jashtëshkollor, të përgatitura sipas nivelit të njohjes së gjuhës. Po () Pjesërisht () Jo ()

9.4.Mungesa e materialeve audio-vizuale të përshtatura sipas nivelit të njohjes së gjuhës.

Po () Pjesërisht () Jo ()

9.5.Mungesa e mundësive veç orëve të mësimi për ta praktikuar gjuhën.

Po () Pjesërisht () Jo ()

9.6.Ndryshimi i alfabetit, shqiptim

Po () Pjesërisht () Jo ()

9.7.Turqishtja ka një rend tjetër sintaksor të fjalisë.

Po () Pjesërisht () Jo ()

9.8.Përdorimi i shumë prapashtesave, të cilat shkruhen bashkë.

Po () Pjesërisht () Jo ()

9.9 Të tjera:

.....

Pjesa 3: Inventari i Strategjive Të Mësimi Të Gjuhës Së Huaj (Oxford, 1990)

INVENTARI I STRATEGJIVE TË MËSIMIT TË GJUHËS SË HUAJ (OXFORD, 1990)					
<p>Ky inventar i strategjive të mësimi të gjuhës së huaj është përgatitur për nxënësit e gjuhës turke si gjuhë e huaj.</p> <p>Në këtë inventar do të vëreni shprehje që lidhen me mësimin e gjuhës turke. Përpiquni të zgjidhni vetëm një nga mundësitë e ofruara duke vlerësuar mundësitë 1-5. Alternativat e ofruara nuk janë binare, të natyrës ‘e saktë – e gabuar’. Andaj nuk është e nevojshme që të qëndroni gjatë në secilën prej tyre. Përpiquni t’i zgjidhni ato me kujdes, pa dashur që t’ju merret shumë kohë.</p> <p>Koha në dispozicion për plotësimin e anketës është 15 minuta.</p>	1= Nuk është absolutisht e vërtetë	2= Rrallëherë e vërtetë	3= Nganjëherë e saktë	4= Shpeshherë e saktë	5= Gjithnjë e saktë.

PJESA A:

1. Përpiqem të bëj lidhje mes atyre që di për/në turqisht/en dhe gjërave të reja që mësoj.	1	2	3	4	5
2. Që t’i përvetësoj, i përdor fjalët e reja gjithnjë në një fjali.	1	2	3	4	5
3. Që të mund t’i mbaj mend, përpiqem ti lidh fjalët e reja me një imazh apo objekt të caktuar.	1	2	3	4	5
4. Që të mund ta mbaj mend, çdo fjalë të re përpiqem ta lidh me një vend apo situatë të caktuar që ka të bëjë me kuptimin e saj.	1	2	3	4	5
5. Që të mund t’i mbaj mend, përpiqem, që çdo fjalë të re që mësoj ta lidh me fjalë të tjera që di, të cilat kanë domosdoshmërisht lidhje me të.	1	2	3	4	5
6. Fjalët e reja i shënoj gjithnjë nëpër copëza letrash, në mënyrë që t’i mbaj mend.	1	2	3	4	5
7. Fjalët e reja i shoqëroj gjithnjë me gjestikulacione të caktuara, në mënyrë që t’i përvetësoj.	1	2	3	4	5
8. Përpiqem t’i përsëris dhe t’i praktikoj gjithnjë ato që mësoj gjatë orëve të gjuhës turke.	1	2	3	4	5

9. Çdo fjalë të re, apo klasë të caktuar fjalësh, përpiqem t'u bëj lidhje me vendet në të cilat i kam hasur (qoftë libër, dërrësë e zezë apo çdo lloj bartësi tjetër).	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

PJESA B:

10. Fjalët e reja përpiqem t'i përsëris vazhdimisht nëpërmjet shkrimit ose artikulimit.	1	2	3	4	5
11. Përpiqem të flas si njerëzit që e kanë gjuhën turke gjuhë amtare.	1	2	3	4	5
12. Përpiqem vazhdimisht, që tingujt që nuk gjenden në gjuhën time amtare (si (ö,ı,ü,ğ), t'i ushtroj duke i artikuluar?	1	2	3	4	5
13. Ato fjalë që di përpiqem t'i përdor nëpër fjali, duke sajuar situata nga më të ndryshmet.	1	2	3	4	5
14. Jam unë i pari që i nis bisedat në gjuhën turke	1	2	3	4	5
15. Në televizor përpiqem të ndjek programe ose filma që transmetohen në gjuhën turke.	1	2	3	4	5
16. Më pëlqen të lexoj në gjuhën turke.	1	2	3	4	5
17. Mesazhet, letrat dhe raporte të ndryshme përpiqem t'i shkruaj në turqisht.	1	2	3	4	5
18. Një teksti në gjuhën turke, fillimisht përpiqem t'i hedh një sy përciptazi, mandej e lexoj me kujdes.	1	2	3	4	5
19. Përpiqem, që për çdo fjalë të re që mësoj, t'i mësoj edhe sinonimet.	1	2	3	4	5
20. Çdo fjale të re që mësoj në turqisht, përpiqem që t'i nxjerr rrënjën.	1	2	3	4	5
21. Çdo fjalë të re në gjuhën turke e ndaj fillimisht në rrënjën dhe prapashtesa për t'i kuptuar formimin e fjalës dhe kuptimit të saj.	1	2	3	4	5
22. Përpiqem, që të mos përkthej fjalë-për-fjalë.	1	2	3	4	5
23. Çdo tekst që dëgjoj apo lexoj përpiqem që t'i bëj një përmbledhje të shkurtër.	1	2	3	4	5

PJESA C:

24. Çdo fjale të panjohur nga gjuha turke përpiqem fillimisht që t'ia hamendësoj kuptimin.	1	2	3	4	5
25. Nëse teksa jam duke folur në gjuhën turke nuk më vjen ndërmend një fjalë nga turqishtja, përpiqem që ta shpjegoj situatën nëpërmjet lëvizjes së duarve.	1	2	3	4	5
26. Në situatat kur nuk e di fjalën e duhur apo të përshtatshme stis fjalë nga mendja ime.	1	2	3	4	5
27. Teksa lexoj dhe has fjalë të panjohura, e vazhdoj leximin pa u konsultuar me fjalorë.	1	2	3	4	5
28. Ndërsa jam duke biseduar me ndokënd, përpiqem të marr me mend edhe fjalinë vijuese nga ana e tij.	1	2	3	4	5
29. Kur nuk më kujtohet ndonjë fjalë, vendos të përdor një fjalë a një shprehje tjetër që bart një përmbajtje të ngjashme e të përafërt.	1	2	3	4	5

PJESA D:

30. Përfitoj prej çdo situatë ku do të mund të përdor turqishten time.	1	2	3	4	5
31. E kuptoj menjëherë gabimin që kam bërë në përdorimin e një fjale a shprehjeje të caktuar, që është e gabuar, dhe përfitoj nga rasti për t'i bërë vetes me dije trajtën e saktë dhe të duhur.	1	2	3	4	5
32. I kushtoj menjëherë vëmendje dikujt që dëgjoj se është duke folur në gjuhën turke.	1	2	3	4	5
33. Përpiqem vazhdimisht për t'iu përgjigjur pyetjes “Si mund ta përdor më saktë gjuhën turke?”.	1	2	3	4	5
34. E planifikoj kohën në mënyrë që të mund t'i ndaj vetes kohë të mjaftueshme për të mësuar sa më shumë prej gjuhës turke.	1	2	3	4	5
35. Përfitoj prej çdo rasti për t'u njohur me njerëz me të cilët do të mund të komunikoj në gjuhën turke.	1	2	3	4	5
36. Përpiqem t'i krijoj vetes sa më shumë mundësi për të lexuar në gjuhën turke.	1	2	3	4	5

37. Kam objektiva të përcaktuara për mënyrën se si mund t'i zhvilloj aftësitë e mia në gjuhën turke.	1	2	3	4	5
38. I bëj vazhdimisht vlerësime vetes se sa kam përparuar në përvetësimin e gjuhës turke.	1	2	3	4	5

PJESA E:

39. Sa herë që kapem prej ndonjë shqetësimi apo ngurrimi në përdorimin e turqishtes përpiqem që ta qetësoj veten menjëherë.	1	2	3	4	5
40. Bëj përpjekje që të vazhdoj së foluri turqisht edhe kur ndiej shqetësimin se jam duke bërë gabim në përdorimin e gjuhës turke.	1	2	3	4	5
41. Sa herë që ndiej se ia dal me sukses në përdorimin e turqishtes, vendos t'i jap vetes ndonjë çmim.	1	2	3	4	5
42. E ndiej gjithnjë kur ndihem i shqetësuar apo i tensionuar ndërsa përdor gjuhën turke.	1	2	3	4	5
43. I shkruaj mënjatë të gjitha ndjesitë që përjetoj gjatë kohës kur jam duke mësuar një gjuhë të huaj.	1	2	3	4	5
44. Të gjitha ndjesitë që më kapin gjatë studimit të gjuhës turke ua tregoj edhe të tjerëve.	1	2	3	4	5

PJESA F:

45. Sa herë që nuk e kuptoj diçka, i lutem bashkëbiseduesit që të flasë pak më ngadalë, ose që t'i përsërisë edhe njëherë ato që ka thënë.	1	1	3	4	5
46. Kur flas, parapëlqej që bashkëbiseduesit t'ia bëj me dije të metat e tij në ligjërim.	1	2	3	4	5
47. Në shkollë flas gjithnjë turqisht me shokët/shoqët e mi(a).	1	2	3	4	5
48. Kur ndiej nevojë, u kërkoj gjithnjë ndihmë atyre që e flasin më mirë gjuhën turke.	1	2	3	4	5
49. Në mësim, të gjitha pyetjet përpiqem që t'i bëj në gjuhën turke.	1	2	3	4	5
50. Përpiqem që të përfitoj sa më shumë rreth kulturës së folësve të gjuhës turke.	1	2	3	4	5

