

NGARKESA MËSIMORE NË FORMIMIN E FËMIJËVE QË MËSOJNË GJUHËN E HUAJ NË KLASËN E TRETË

MAGBULE MEJZINI

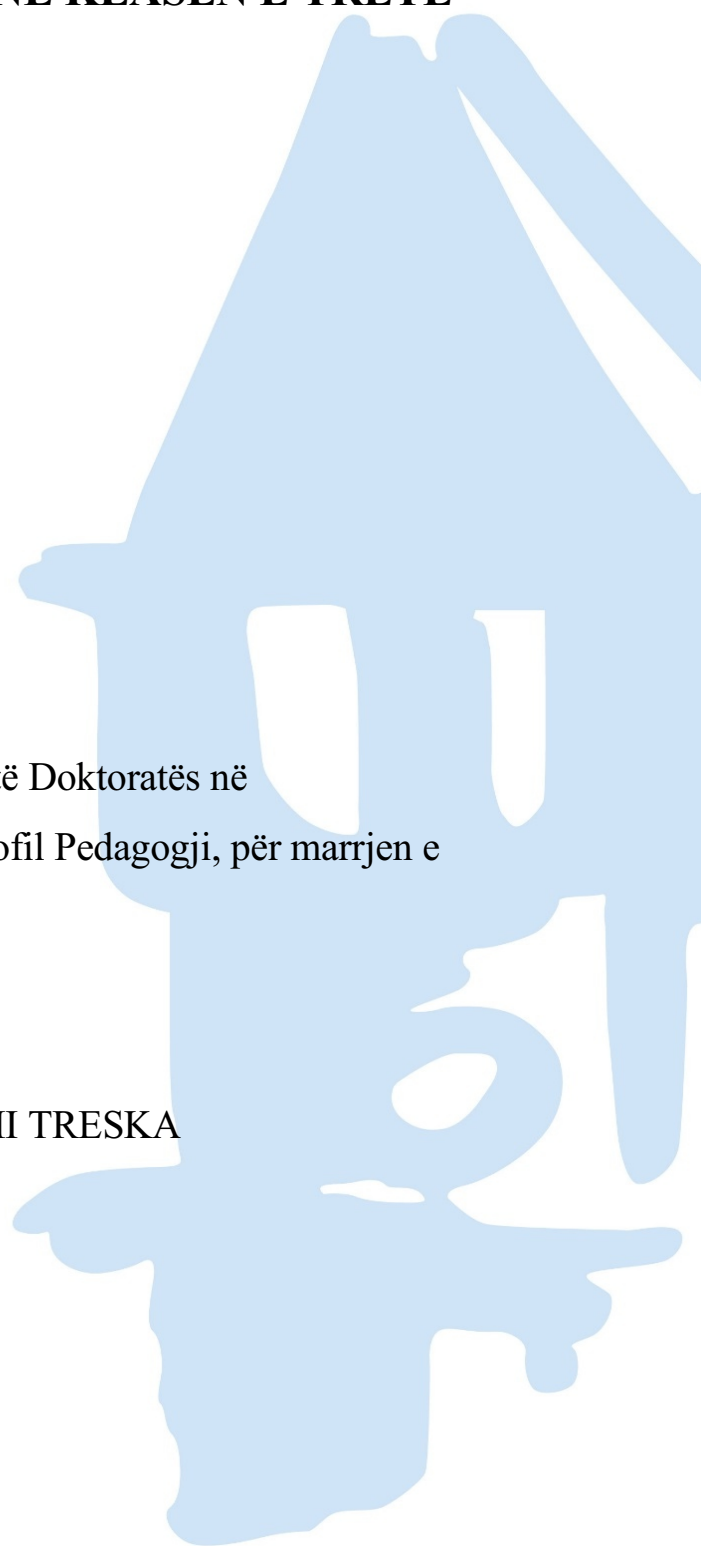
Dorëzuar
Universitetit Europian të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Departamentin e Shkencave Sociale, me profil Pedagogji, për marrjen e
gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Asoc. Dr. TOMI TRESKA

Numri i fjalëve: 55.509

Tiranë, Dhjetor 2020



DEKLARATA E AUTORËSISË

Deklaroj në përgjegjësinë time se studimi dhe punimi doktoral është puna ime origjinale.

ABSTRAKTI

Hulumtimi rreket të analizojë në mënyrë të thelluar përshtatshmërinë e programit të gjuhës angleze për klasat e treta, të zbatuar në Republikën e Kosovës, në aspektin e ngarkesës mësimore që shkakton te fëmijët. Dy janë dimensionet në të cilat do të shtrihet studimi, së pari, cilësia e programit dhe së dyti, niveli i kualifikimit të personelit arsimor të gjuhës angleze në shkollat që janë objekt i hulumtimit. Por, për të mbërritur në këtë fazë të studimit, paraprakisht në studim është paraqitur një kornizë e përgjithshme e rrafshit teorik, të përfaqësuar nga opinioni akademik mbi çështjen në fjalë. Në këtë kontekst, studimi ofron një sistem dual të qasjes teorike dhe përvojës empirike të depistuar nga opinioni i vetë të “prekurve” nga problemi shkencor, nxënësit, mësuesit dhe prindërit.

Punimi synon të sjellë një kontribut të vlefshëm në fushën e analizimit dhe vjeljes së perceptimit publik mbi zbatimin e kësaj politike arsimore në Kosovë, ku duhet thënë, që studime të tilla janë tejet të kufizuara, për të mos thënë të munguara.

Punimi synon të japë një vështrim teorik dhe një trajtim praktik të gjerë mbi rëndësinë e integritimit të gjuhës angleze në programin mësimor të ciklit fillor, por duke vënë në qendër një sërë pyetjesh mbi mënyrën sesi ky program zbatohet cilësisht dhe si ndikon grupin e synuar për studim që janë fëmijët e sotëm, të cilët përbëjnë kapitalin kryesor njerëzor dhe drejtuesit e së ardhmes tonë.

Kontributi i këtij punimi konsiston në:

1. pasqyrimin dhe analizimin e nevojës së përgatitjes së qytetarëve të së nesërme si banorë të shoqërisë globale, përmes formimit arsimor në gjuhën e huaj, të cilët duhet ta trajtojnë këtë të fundit jo si mjet pune, por si mjet komunikimi tërësor.
2. analizimin e teorive dhe praktikave bashkëkohore më të njohura në fushën e mësimin të gjuhës angleze, pa shkaktuar ngarkesë dhe në përshtatshmëri me zhvillimin psikomotor të fëmijëve.
3. mbledhjen dhe analizimin e të dhënave empirike, problemet eventuale që hasen në sistemin tonë arsimor për sa i takon programit të gjuhës së huaj.
4. hartimin e rekomandimeve mbi përmirësimin e programit mësimor dhe propozimin e teknikave alternative të të mësuarit të gjuhës së huaj.

Gjetjet dhe analizat e këtij studimi do t'i shërbejnë praktikës së mësimdhënies, për t'u njohur më mirë me shqetësimet e vetë nxënësve dhe për të përmirësuar teknikën e mësimdhënies në funksion të mësim-nxënies më efektive. Si rrjedhojë, ky punim gjen zbatim si nga mësuesit e gjuhëve të huaja, ashtu dhe nga prindërit të cilët mund t'u vinë në ndihmë fëmijëve duke investuar në teknologjinë e nevojshme për të lehtësuar fëmijët e tyre. Gjithashtu studimi u vjen në ndihmë edhe studentëve të gjuhës së huaj, si mësues të së nesërmes.

ABSTRACT

The current study attempts to analyze in some depth the appropriateness of the English language program for third graders as being implemented in the Republic of Kosovo in relation of the workload children are exposed to. The study as such covers two main dimensions which are concerned mainly with the quality of programs and the qualification level of English language teaching staff at the schools which are at the very center of the study. In order to arrive at this stage of the study, a general theoretical framework represented by the academic opinion on the subject is outlined in advance. In this context the study offers a dual system of theoretical approach and empirical experience as depicted by the self-perceived opinion of the scientific problem, the students, the teachers and the parents.

The paper is intended to bring an invaluable contribution to the field of analyzing and collecting public perception on the implementation of educational policies in Kosovo, where it could be claimed that such studies are rather limited, if not absent at all.

The paper aims to give a theoretical view and a broader practical approach to the importance of integrating English into the curriculum of primary education focusing on a series of questions on the way how this program is applied properly and how the target group impacts Today's children, yet considered to be the human capital and the leaders of our future.

The contribution of this paper consists of:

1. reflecting and analyzing the need for the training of tomorrow's citizens as inhabitants of a global society through foreign language education, which should treat the latter not as a tool but as a comprehensive communication tool.
2. analyzing the most popular contemporary theories and approaches in the field of English language teaching without causing workload and in compliance with psychomotor development of children.
3. collecting and analyzing empirical data on eventual problems encountered in our educational system with regard to the foreign language program.
4. drafting recommendations on improving the curriculum and providing alternative techniques of learning a foreign language.

The findings and analysis of this study will gear up towards far more efficient teaching practices enabling us to become better acquainted with the students' own concerns and

to improve the teaching techniques and methodologies to the effect of learning more effectively. To conclude, this paper applies both to foreign languages teacher and parents who in turn lend their assistance to children by investing into the necessary technologies in order to facilitate their children's learning process. On top of all this, the study is also of help to foreign language students as would-be teachers.

DEDIKIM

Babës Shyqri dhe motrës time Miljanes, të cilët nuk janë fizikisht në mesin tonë!

FALENDERIM

Falenderimi i parë në këtë punim është për udhëheqësin shkencor: Prof. Asoc. Dr. Tomi Treska, për inkurajimin, sygjerimet dhe mbështetjen që më dha gjatë kohës së studimit.

Falenderoj të gjithë ata që më ndihmuan në anën kërkimore për grumbullimin e të dhënave për të realizuar këtë punim.

Falenderime të veçanta ju shpreh familjarëve të mi, për ndihmën dhe mbështetjen e vazhdueshme që më kanë dhënë.

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

Shkurtesa

MASHT	Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë
KK	Kurrikula e Kosovës
KKK	Korniza e Kurrikulës së Kosovës
ODLAC	Open Development of Language Competencies Zhvillimi i Hapur i Kompetencave Gjuhësore
ALTE	Association of Language Testers in Europe Shoqata e testuesve gjuhësorë në Europë
CEF	Common European Framework Korniza e Përbashkët Europiane
KPER	Kuadri i Përbashkët European i Referencave
KEPRGJ	Kuadri European i Përbashkët i Referencave për Gjuhët
MGJH	Mësimdhënia e Gjuhëve të Huaja
MNGJH	Mësimdhënia dhe të Nxënët e Gjuhëve të Huaja
MBP	Mësimdhënia e bazuar në projekte
AAK	Agjensia e Akreditimit e Kosoves
PKM	Programi Kombëtar për Monitorim
TIK	Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit
ZNA	Zona e të Nxënët të Afërt

PËRMBAJTJA E LËNDËS

DEKLARATA E AUTORËSISË.....	II
DEKLARATA E AUTORËSISË	II
ABSTRAKTI.....	III
ABSTRACT.....	V
DEDIKIM.....	VII
FALENDERIM	VIII
LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT.....	IX
PËRMBAJTJA E LËNDËS.....	X
KAPITULLI I	1
1.1 Hyrje	1
1.2. Përshkrimi i shkurtër i përmbajtjes së kapitujve.....	2
1.3. Pyetja kërkimore dhe hipoteza.....	4
KAPITULLI II: SKELETI TEORIK DHE MODELI ANALITIK I TEMËS.....	6
2.1. Cili është roli i mësuesit të gjuhës së huaj	6
2.2. Etika pedagogjike si faktor në mësimdhënie.....	17
2.3. Përparësi dhe probleme të mëimit të gjuhës së huaj në moshë të vogël	25
2.4. Qasjet ndihmëse në lehtësimin e mëimit problemor të gjuhës së huaj	28
2.4.1. Të mësuarit përmes punës.	29
2.4.2. Të mësuarit bazuar në projekte të përbashkëta.....	30
2.4.3. Të mësuarit përmes veprimit.	31

2.4.4. Nxitja e motivimit të nxënësit për mësimin e gjuhës së huaj me anën e lojës.	32
2.4.5. Përdorimi i Teknologjisë së Komunikimit dhe Informacionit në funksion të mësimin të gjuhës së huaj.....	33

KAPITULLI III : DIVERSITETI LINGUISTIK DHE EDUKIMI

PLURILINGUAL 64

3.1. Roli i nxënësit në mësimin e gjuhës së huaj, kultura e edukimit, dhe teoritë e të nxënit	64
3.2. Ndërgjegjësimi ndërkulturor dhe mënyra e jetesës së nxënësve	71
3.3.Në gjurmë të dimensionit ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës së huaj.....	76
3.4. Politikat gjuhësore të Këshillit të Europës.....	83
3.5. Historiku i Kornizës së re të Kurrikulës	89
3.5.1 Ndërlikimet e kornizës për sistemin e arsimit në Kosovë	90
3.6. Kuadri European i Përbashkët i Referencave në kontekstin e tij politik dhe edukativ	93

KAPITULLI IV: METODOLOGJIA E STUDIMIT 134

4.1. Hyrje	134
4.2.Pyetja kërkimore dhe hipoteza.....	134
4.3. Variablat	135
4.4. Hartimi i hulumtimit dhe metodat e kërkimit	135
4.5. Pyetjet e hulumtimit, përzgjedhja e instrumenteve të matjes	148
5.6. Pilotimi i instrumenteve të hulumtimit dhe rezultatet e tij	150

KAPITULLI V: PASQYRIMI I REZULTATEVE TË HULUMTIMIT..... 153

5.1 Analiza e pyetësorëve të nxënësve	153
5.2. Analiza e pyetësorëve të mësuesve.....	154

5.3 Analiza e pyetësorëve të prindërve	155
5.4. Përfundime të integruara të hulumtimit në një analizë përmbledhëse	156
PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME	158
BIBLIOGRAFI	159
SHTOJCA	162
SHTOJCA A.....	162
ANKETA PËR NXËNËSIT:	162
SHTOJCA B.....	168
ANKETA PËR MËSUESIT:	168
SHTOJCA C.....	176
ANKETA PËR PRINDËRIT	176

KAPITULLI I

1.1 Hyrje

Në ditët tona gjuha angleze e ka mbajtur pozicionin e saj si gjuhë e globalizimit dhe vazhdon të fuqizojë vendin e saj duke mbetur gjuha më dominuese dhe me ndikimin më të madh në të gjitha fushat. Gjuha angleze si gjuhë shumë e rëndësishme ka fituar pozitat e një ure lidhëse ndërmjet popujve dhe kulturave të ndryshme. Për t'u përgatitur si një shoqëri që synon integrimin global, shoqëria jonë duhet mbi të gjitha të jetë pjesë e këtij komuniteti vlerash globale, të cilat materializohen, pikësepari përmes komunikimit, si faktor kyç bashkëpunimi e koordinimi. Për këtë është e nevojshme përgatitja e një gjenerate të tërë individësh njohës dhe komunikues të rrjedhshëm të asaj që sot njihet si “gjuha globale” gjuha angleze. Studimet rekomandojnë përfshirjen e mësimit të gjuhës angleze në moshë të hershme, në mënyrë që përshtatshmëria gjuhësore të përvetësohet më lehtësisht. Në këtë kontekst, duke qenë se shkolla fillore është niveli ku hidhen bazat për gjithçka që shoqëria mban si të vlefshme për t'u mësuar, shihet e domosdoshme përfshirja e lëndës së gjuhës angleze në kurrikulën arsimore.

Sensibilizimi që në moshë të vogël i mësimit të gjuhës angleze është ndihmesë pozitive në formimin e përgjithshëm të nxënësit, të identitetit të tij, si banor i globit pa cënuar identitetin kombëtar, por ama duke stimuluar tek ai mundësinë për të dalluar ndryshimin ndërmjet kulturave. Në pothuajse të gjitha vendet Europiane, nxënësit fillojnë të mësojnë gjuhën e tyre të parë të huaj në moshën tetë ose nëntë vjeç; kështu, në Norvegji, Maltë dhe Luksemburg ata të fillojnë më heret se mosha gjashtë vjeç dhe në vendet gjermanisht-folëse pjesë të Belgjikës dhe në Spanjë tashmë në moshën tre vjeç. Por kjo praktikë nuk është e njëjtë në të gjitha vendet e kontinentit të vjetër; ndryshe ndodh në Britaninë e Madhe ku fëmijët vihen në kontakt me një gjuhë tjetër në moshën njëmbëdhjetë vjeç. Gjithsesi, opinioni akademik bashkohet në një pikë, mësimi i gjuhës angleze mbetet sfidë për çdo popull joanglisht folës, në situatat dhe kërkesat e kohës në të cilën jetojmë.

Në përputhje me opinionin e përgjithshëm akademik si dhe duke synuar integrimin e shpejtë në fushëveprimin global, qeveria e Republikës së Kosovës ka ndërmarrë politika arsimore që synojnë formimin e brezave të rinj me bazat e njohjes së gjuhës angleze që në moshë të hershme, aktualisht në shkollat e Kosovës, mësimi i anglishtes fillon në klasën e tretë fillore, pra në moshën 8-9 vjecare, por objektivi i Ministrisë së Arsimit, artikuluar në një sërë aktivitetesh akademike e shkencore, si dhe në media, është që lënda e gjuhës angleze të përfshihet në programin mësimor të klasës së parë. Ky objektivi duket se i afrohet opinionit akademik të Prof. Andreas Rohde, sipas të cilit *“gjeja më e mirë për të mësuar gjuhën angleze është të fillohet mësimi që në kopësh”*.

Por, a është e gatshme shoqëria kosovare ta mirëpres këtë hap të rëndësishëm në edukimin e brezit të ri? A janë të gatshëm fëmijët tanë të mësojnë një gjuhë të huaj në moshë kaq të re pa u shkaktuar atyre ngarkesë të tepërt dhe vështirësi në formimin e përgjithshëm? Dhe mbi të gjitha a ka sistemi arsimor i Kosovës mësues të përgatitur dhe të kualifikuar për mësimin e gjuhës së huaj fëmijëve në klasën e tretë fillore? Pikërisht këto pyetje dhe ky reflektim ka nxitur te unë, si një lektore e gjuhësisë angleze, shkëndijën e parë për analizimin dhe depistimin e opinionit rreth këtyre ndryshimeve në politikën arsimore të Kosovës. Me anë të këtij punimi do të përpiqem t’u jap përgjigje pyetjeve të mësipërme.

Përmes hulumtimit dhe studimit të literaturës në këtë fushë, përmes hartimit dhe zbatimit të metodologjisë përkatëse shkencore, përgjatë prekjes dhe përjetimit më nga afër të kompleksitetit të kësaj çështjeje gjatë vëzhgimeve të kryera si njohëse e gjuhësisë angleze, përgjatë bisedave e diskutimeve të shpeshta mbi këtë temë me kolegë, nxënës, studentë, studjues dhe këshillave të vlefshme të udhëheqësit të këtij punimi shkencor Prof. Asoc. Dr. Tomi Treska.

1.2. Përshkrimi i shkurtër i përmbajtjes së kapitujve

Përmes takimeve dhe intervistave me personalitete të fushës së edukimit e gjuhësisë u bë i mundur hartimi i këtij punimi shkencor i ndarë në pesë kapituj dhe i plotësuar nga hyrja, bibliografia dhe shtojcat.

Në kapitullin e dytë të këtij punimi synohet paraqitja dhe kontributet teorike të kryera nga studiues e kërkues vendas e të huaj për sa i takon teknikave të mësimit të gjuhës së huaj, rolit të mësuesit dhe kontributit të tij në aftësimin gjuhësor të përshtatshëm për moshën e nxënësit. Më tej, në vijim të këtij kapitulli rrekem të paraqes një pamje të përgjithshme mbi qasjet dhe teknikat ndihmëse të mësimit të gjuhës angleze nga fëmijët.

Në kapitullin e tretë prezantohet një analizë e kuadrit evropian të politikave të edukimit gjuhësor sipas direktivave dhe udhëzimeve të Këshillit të Europës. Gjithashtu, në këtë pjesë të studimit do të analizohet përvoja e vendeve të tjera evropiane sa i takon mësimit të gjuhës së huaj në shkolla. Në vijim të kapitullit do të përshkruaj një pamje të përgjithshme të situatës së arsimit në Kosovë, nevojës që diktoi ndryshimin e kurrikulës së Kosovës dhe një analize e thelluar e programit të gjuhës angleze për klasat e treta.

Në kapitullin e katërt paraqitet puna për realizimin metodologjik dhe teknik të punimit shkencor dhe metodologjia e hulumtimit në terren, pyetjet e hulumtimit, përzgjedhja e instrumenteve të matjes, hartimi i tyre si dhe vënia në zbatim i instrumenteve. Hulumtimi është përqëndruar në shkollat e 7 komunave kryesore në Kosovë duke arsyetuar se opinioni i vjelë në këto zona është përfaqësues dhe i mjaftueshëm për krijimin e një pamje të përgjithshme në rang kombëtar. Për realizimin e këtij hulumtimi janë përdorur instrumentat e pyetësorëve, intervistave dhe vëzhgimi, të cilët më kanë ndihmuar së tepërmi që të krijoj një panoramë të plotë të situatës në shkollat që kanë qenë objekt i hulumtimit.

Në kapitullin e pestë janë prezantuar dhe analizuar rezultatet e hulumtimit për secilën prej kategorive të kampionit të hulumtimit (nxënës, mësues, prindër). Në përfundim të kapitullit gjëndet një analizë e gjetjeve të mbledhura dhe të harmonizuara me të dhënat e terrenit, e cila trajton në mënyrë të detajuar krahasimore rezultatet e secilës shtresë të kampionit, duke dhënë një pamje përgjithëse dhe shumë planëshe të situatës.

Në pjesën e fundit të punimit jepen përfundimet e studimit bazuar në rezultatet e mbledhura duke dhënë përkatësisht përgjigjet pyetjeve bazë të hulumtimit. Janë paraqitur gjithashtu, disa rekomandime që drejtohen nga gjetjet në terren, si dhe nga

studimi i praktikave të ofruara nga literatura. Këtu kam gjetur rastin të paraqes një përmbledhje të problemeve të hasura dhe vështirësive të punimit.

Bibliografia përmban një literaturë të bollshme në fushën e teknikave të mësimdhënies dhe mësimnxënies, referuar nga autorë të ndryshëm vendas e të huaj.

Gjej rastin të theksoj se përmes këtij punimi nuk është menduar të shterret gjithçka, pasi ka ende elementë ku është e nevojshme të kryhen studime të thelluara. Me krenari cilësoj se ky punim shkencor i hap rrugën dhjetra punimeve të tjera në fushën e pashterrshme të studimeve pedagogjike.

1.3. Pyetja kërkimore dhe hipoteza

Çështjet e ngritura në këtë hulumtim kanë të bëjnë jo vetëm me rolin, rëndësinë e ndërthurjes së gjuhës angleze në programin mësimor të ciklit fillor, por duke vënë në qendër një sërë pyetjesh mbi mënyrën sesi ky program zbatohet cilësisht, dhe si ky program ndikon grupin kryesor të studimit, që janë fëmijët e sotëm.

Hulumtimi i përgjigjët pyetjes kërkimore: “Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë personel dhe me këtë program a krijon te këta fëmijë vlerë apo mbingarkesë”?

Pyetjet e tjera kërkimore:

A është sot programi mësimor në përputhje me zhvillimin psikomotorik tek fëmijët?

A punojnë sot në sistemin arsimorë mësues të përgatitur për të përcjellë programin e gjuhës së huaj në moshë të hershme?

Përmirësimi i programeve mësimore për gjuhën e huaj (angleze) a do të përkthehej në vlerë për përfituesit?

A ndikon profesionalizimi i mësimdhënësve në ngarkesën shtesë të fëmijëve?

I tërë punimi dhe çështjet e hulumtimit, janë tepër të qartë dhe të shtjelluara te paraqitja e rezultateve, si dhe diskutimi i tyre burojnë nga hipoteza: “Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë personel dhe me këtë program ndikon në ngarkesën e fëmijëve”.

Kjo është hipoteza që ne presim të vërtetojmë gjatë këtij hulumtimi e cila mbështet në përpunimin e rezultateve të marra nga pyetesorët dhe intervistat, të realizuara në shtatë qendrat e Kosovës, në shkollat urbane dhe rurale.

Prishtinë

Shkolla “PAVARËSIA”,

Shkolla “SHKËNDIJA” - Hajvali

Gjakovë

Shkolla “FEHMI AGANI”,

Shkolla “FAN NOLI” - Dujakë

Prizren

Shkolla “LEKË DUKAGJINI”,

Shkolla “ZENUN ÇOÇAJ” - Gjonaj

Pejë

Shkolla “ASDRENI”,

Shkolla “28 NËNTORI” Raushiq

Mitrovicë

Shkolla “ABDULLAH SHABANI”

Shkolla “FAZLI GRAJQEVCI” Shipol

Gjilan

Shkolla “REXHEP ELMAZI”

Shkolla “DËSHMORËT E KOMBIT”- Livoç i

Poshtëm

Ferizaj

Shkolla “TEFIK ÇANGA”

KAPITULLI II: SKELETI TEORIK DHE MODELI ANALITIK I TEMËS

2.1. Cili është roli i mësuesit të gjuhës së huaj

Së pari është e rëndësishme të sjellim në këtë punim përkufizimin e mësuesit si lidhja ndërmjet nxënësve dhe dijes/njohurive. Ata janë hallka e parë e zinxhirit dhe fillimi i procesit të mësimnxënies, janë drejtuesit e këtij procesi, dhe njëkohësisht kanë autoritetin që mundësojnë rritjen e aftësive të të mësuarit të pavarur të nxënësit.

Mësuesi në klasë ka një rol të rëndësishëm dhe e shpreh përmes funksioneve që ai bën kryesisht brenda në klasë por edhe jashtë saj. Ndër rolet kryesore të mësuesit mund të përmendim atë të motivuesit, të kërkuesit, të ndihmësit, të shoqëruesit dhe drejtuesit në punën me grupe, organizuesit të orës mësimore, të partnerit në komunikim dhe ndërveprim dhe atë të vlerësuesit.¹

Për t'u mundësuar nxënësve të nxënit, si dhe zhvillimin e aftësive të tyre për përvetësimin e gjuhës së huaj, mësuesit nxiten që:

- të negociojnë lidhur me qëllimet dhe përmbajtjen e të mësuarit duke e mbajtur aktiv të mësuarit e gjuhës së huaj;
- të marrin pjesë së bashku dhe të jenë bashkëveprues;
- të përshtasin mësimin sipas reagimeve të nxënësve;
- të përshtasin metodologjinë me nivelin e moshës dhe të të nxënit;
- të rrisin ndërveprimin cilësor në klasë;
- të promovojnë të mësuarit me vetë-qasje.

Roli i mësuesit në klasë është shumë i rëndësishëm pasi ata shtojnë arritjet për sa i përket realizimit të mësimit dhe mësimdhënies së gjuhës së huaj.

Roli i mësuesit është më i madh se programi apo metodat e përdorura në klasë. Mjedisi i mësimit mund të jetë nxitës dhe motivues nese nxënësve u jepet mundësia e të nxënit bashkëveprues. Mësuesit në klasat ku fillohet mësimi i gjuhës së huaj në fazat e para

¹M. Gjokutaj, L.Shahini, A. Markja, A. Zisi, E. Muca, *Mësimdhënia me në qëndër studentin* (2005). f.42,Tiranë

duhet në mënyrë të veçantë të jenë ndihmues dhe të mundësojnë për nxënësit situata ku ata duhet të kenë stimulime të ndryshme dhe shembuj më praktikë.

Pika më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj është se mësuesit duhet të jenë të vetëdijshëm për objektivat e përgjithshëm dhe specifike mësimore, dhe duhet të bëjnë zgjedhjen specifike dhe adekuate të metodologjisë së përdorur.

Mësuesit janë aktorë të rëndësishëm në procesin e mësimit, ata duhet të inkurajojnë nxënësit që të diskutojnë, të lexojnë dhe praktikojnë.

Arritjet e studentit në klasë varen shumë nga mësimitdhënësi, nga mënyra e mësimitdhënies dhe nga sendërtimi i metodave të ndryshme të mësimitdhënies. Duhet të ketë një ekuilibër mes mësimeve, i cili arrihet nga mësuesi ndërsa nxënësit dëgjojnë informacione të reja dhe ndjekin mësime interaktive të cilat inkurajojnë nxënësit që të mësojnë dhe të marrin pjesë në mënyrë aktive në klasat interaktive.

Roli i mësuesit është i rëndësishëm në përzgjedhjen e instrumentave të mësimitdhënies, duke filluar që nga metodologjia deri tek tekstet që përzgjedh për mësimin e gjuhës së huaj. Në rastet kur mësuesit nuk përdorin librat e dhura për nxënësit ndodh që objektivat e mësuesit nuk janë të arritshme me atë që mësojnë në klasë; mësuesit e kuptojnë tekstin në përvojën e tyre, por nuk janë elastik ndaj pikëpamjeve të ndryshme dhe kontekstit që studentët mund ta keqkuptojnë tekstin; dhe teprimi në dhënien e informacionit është një tjetër kurth për mësuesit, pasi kjo mund të shpjerë në një "fokus" të gabuar.²

Në klasë, mësuesit duhet të veprojnë si trajnerë, si model, të mendojnë me zë të lartë me studentët dhe të praktikojnë sjelljet që ata duan të përvetësohen prej nxënësve të tyre.

Mësuesit i nxisin nxënësit për të përdorur pyetje të tilla si: "Çfarë duhet të dimë më shumë? Si mund të përmirësojmë shqiptimin? Çfarë bëme ne gjatë problemit që rezultoi i efektshëm..?" dhe të marrë përgjegjësi për këtë problem. Me kalimin e një periudhe kohore, nxënësit bëhen të vetëdrejtuar, dhe te pavarur duke zbehur dalëngadalë rolin e mësuesit.

² Rosli, T. Teaching literature in ESL the Malaysian context, Kuala Lumpur Penerbit Universiti Pertanian Malaysia, 1995.

Hulumtimet sugjerojnë se studentët përfitojnë nga reagimet e menjëhershme të mësuesve, kështu që mund të eliminohen menjëherë idetë e gabuara (Norman Schmidt, 1992). Është përgjegjësi e mësuesit që të jetë i vetëdijshëm për progresin dhe bisedat brenda grupeve, në mënyrë që studentët të vazhdojnë në rrugë të frytshme. Disa autorë (Schmidt, Bridges, Barrows), sugjerojnë fuqishëm, që mësuesi të sigurojë kohën e pastrukturuar në klasë, në mënyrë që nxënësit të mblidhen në grupet e tyre, të punojnë me burimet dhe të përmbushin detyra të tjera të nevojshme në zgjidhjen e problemit.

Ka dy lloj mënyra të mësimdhënies që mund të kategorizohen si metodologjia e mësimdhënies tradicionale dhe metodologjia e mësimdhënies bashkohore.

Metodologjia tradicionale

Një nga synimet e çdo metodologjie në mësimdhënien e gjuhës së huaj është të përmirësojë aftësitë e studentit në gjuhën e huaj. Megjithatë, metodologjia tradicionale është kryesisht një procedurë funksionale që përqendrohet në aftësitë dhe fushat e dijes në izolim. Metodologjitë tradicionale janë të lidhura fort me mësimin e gjuhës e cila përdoret në një fushë të caktuar që lidhet me jetën apo punën e nxënësve. Siç thuhet në librin “Mësimdhënia e gjuhës angleze si gjuhë e huaj” nga Geoffrey Broughton “fakti se shumë studentëve të gjuhës angleze u nevojitet kjo gjuhë për qëllime specifike ka bërë që të shpjegohet për qëllime të veçanta ose specifike”. Të njëjtët autorë theksojnë ndikimin e kësaj qasjeje ndaj produktit të mësimdhënies, ata informojnë lexuesit rreth “përhapjes së kurseve dhe materialeve të hartuar për të mësuar anglishten në lidhje me shkencën, mjekësinë, bujqësinë, inxhinierinë, turizmin dhe fusha të tjera të ngjashme” e cila në fakt do të thotë se përmbajtja e kursit ishte e kufizuar në fjalorin dhe gramatikën specifike në lidhje me fushën e zgjedhur.

Për shembull, kurset e gjuhës për mjekësinë përfshijnë ekskluzivisht fjalorin e mjekësisë dhe e gjithë gramatika prezantohet vetëm në kontekstin mjekësor. Përrjashtohen fjalorë, fraza, fjali shembuj nga fusha të tjera madje edhe nga gjuha e komunikimit të përditshëm.

Një karakteristikë tipike e metodologjisë tradicionale është ndërveprimi që mbizotërohet nga mësuesi, ku mësimdhënia bazohet totalisht tek mësuesi i cili shërben si burim i dijes, ndërsa nxënësi shërben si përftues pasiv i dijeve. Richards thekson se në metodologjinë

tradicionale të mësuarit shihet si një proces i cili zhvillohet nën kontrollin e mësuesit. Metodologjia tradicionale vë përgjegjësinë e mësimdhënies dhe mësimnxënies kryesisht tek mësuesi dhe besohet se nëse studentët janë të pranishëm në mësim dhe dëgjojnë shpjegimin e mësuesit ata do të jenë në gjendje të përdorin njohuritë.

Metodologjia tradicionale nuk e paraqet gjuhën si mjet komunikimi. Përkundrazi, kjo qasje e mësimdhënies e përfytyron gjuhën si një grupim informacioni e cila duhet mësuar, me një theks mbi korrektësinë intelektuale. Shkurtimisht, metodologjia tradicionale përqëndrohet në njohuritë gramatikore dhe të fjalorit. Supozohet se një person i cili i di rregullat dhe leksikun është në gjendje të kuptojë dhe të flasë gjuhën e synuar. Në mësimet e gjuhës përparsi kanë gramatika, rregullat gramatikore, shembujt e dhënë dhe përkthimi nga anglishtja në gjuhën amtare dhe anasjelltas.

Ne mund të zbulojmë një aspekt tjetër të rëndësishëm të metodologjisë tradicionale sipas Tharp i cili deklaron që në mësimdhënien e gjuhës çështja thelbësore janë “rregullat që duhen mësuar përmendësh, analizë gramatikore e tekstit, dhe përkthimi i mirëfilltë”. Nxënësit duhet të mësojnë përmendësh rregullat gramatikore dhe të praktikojnë përdorimin e tyre ndërsa përkthejnë fjali dhe analizojnë tekste në anglisht. Ai pajtohet me idenë se të mësuarit përmendësh i rregullave gramatikore dhe fjalorit është një tipar thelbësor i metodologjisë tradicionale. Nxënësit nxiten që të mësojnë përmendësh fjali dhe tekste, dhe jo të krijojnë vetë fjali dhe tekste.

White shpreh mendimin e tij se *“Nuk ka asnjë detyrë ku praktikohet të folurit ose shqiptimi, pasi theksi bie në shpjegimin e gjuhës së shkruar dhe vihet kryesisht më tepër tek ‘disiplina mendore’ se sa tek aftësia e përdorimit të gjuhës”*.

Disa nga përparsitë dhe pengesat që sjellë metodologjia tradicionale:

Si të gjitha metodat, ajo ka disa anë pozitive si edhe negative të cilat theksohen nga - profesionistët në botimet e tyre. Xu, mësues i gjuhës angleze në një universitet të Kinës, shpreh mendimin e tij se “përkthimi dhe përdorimi i gjuhës amtare në klasë në shpjegimin e një koncepti është edhe ekonomike edhe efektive”. Ai madje pohon se “në klasa mund të shpjegohet në gjuhën amtare të nxënësve”. Xu e mendon përdorimin e gjuhës amtare si një mënyrë të mirë për të kursyer kohën e çmuar të nxënësve. Shkurtimisht, duke përkthyer fjalitë nga ose në gjuhën e tyre amtare dhe duke komunikuar në gjuhën e parë të nxënësve zbulon nëse nxënësit e kanë kuptuar me të

vërtetë çështjen kryesore, konceptin e një fjale të re ose marrëdhënien gramatikore midis fjalëve. Xu vë në dukje edhe një tjetër përparësi të metodës së përkthimit të gramatikës. Ai thekson se "përkthimi i gramatikës mund të ulë mundësitë që disa nxënës të përdorin struktura jo të sakta kur ata/ato duan të shprehen në anglisht. Që në fillim mësuesi duhet të tërheqë vëmendjen e nxënësve tek dallimet kuptimore midis dy gjuhëve me qëllim që të ndihmojnë nxënësit të krijojnë mendime të sakta në anglisht. Nëse ende ndodh një gabim këshillohet që mësuesi ta korrigjojë atë sa më shpejt të jetë e mundur. Në lidhje me korrigjimin e gabimeve, Broughton pohon se duke gabuar nxënësi zhvillon zakone të padëshirueshme. Richards pajtohet me mendimin e mësipërm, duke shprehur një besim të mbështetur nga metodologjia tradicionale: "Përdorimi i saktë i gjuhës nxitet kur nxënësit formojnë fjali të sakta dhe jo nëpërmjet gabimeve. Gabimet duhet të shmangen si në gjuhën e shkruar edhe në atë të folur. Duke mësuar përmendësh dialogje dhe duke u ushtruar në praktikë zvogëlohen gjasat për të bërë gabime.

Që në fazat e para të mësimit të gjuhës vihet theksi tek saktësia pasi hamendësohet se nëse studentët bëjnë gabime, këto gabime do të bëhen pjesë e përhershme e përdorimit të gjuhës së huaj. Për të shmangur rrënjosjen e gabimeve, të gjitha gabimet e vërejtura nga mësuesi korrigjohen menjëherë nga ai/ajo me qëllim që studentëve të mos u ngulitet në mendje forma e pasaktë. Disa autorë janë dakord se në asnjë rrethanë nuk duhet të priset rregulli i zakonshëm. Në një libër mbi arsimin Çek përshkruhen procedurat tipike të një ore mësimi ku thuhet se: "...Mësimi fillon me rishikimin e mësimit të kaluar. Mësuesi pyet nxënësin individualisht në dërrasën e zezë ku i kërkohet të zgjidhë një ushtrim ose t'i përgjigjet pyetjeve të mësuesit dhe nganjëherë e tërë klasa zhvillon një test të shkruar". Sipas të njëjtin libër më pas mësuesi shpjegon një çështje të re lëndore dhe e praktikon atë me anë të ushtrimeve. Siç thekson Chudá, gjëja e fundit që mësuesi bën gjatë mësimit është përmbledhja e temës dhe jep detyrat për mësimin e ardhshëm. Ne mund të shohim se nxënësit gjithmonë e dinë se çfarë vijon më pas. Së pari, çështja e trajtuar në mësimin e mëparshëm përsëritet nga e gjithë klasa apo nga një nxënës ose të gjithë nxënësit bëjnë një test. Komponenti i dytë është tema e re: shpjegimi i saj nga mësuesi, ndjekur më pas nga ushtrimet. Komponenti i fundit është përsëritja e temës së re dhe dhënia e detyrave të shtëpisë.

Megjithatë metodologjia tradicionale ka edhe disa pengesa. Sipas disa autorëve nuk i kushtohet mjaftueshëm vëmendje aftësive themelore që janë të lexuarit, të shkruarit, të folurit dhe të dëgjuarit. Siç u përmend më lart "të lexuarit" në një gjuhë të huaj ka të bëjë më shumë me deshifrimin, sesa me leximin në gjuhën amtare. Studenti mundohet të kuptojë çdo fjalë të vetme si edhe formën e saj gramatikore sepse ai beson se të kuptuarit e tekstit thelbësore. Siç e kam theksuar më sipër, autorët e tjerë bien dakord mbi mungesën e të folurit dhe praktikës së shqiptimit në metodologjinë e mësimdhënies tradicionale.

Në vend që të përpiqen për të folur dhe për të nxjerrë kuptimin, nxënësit mbingarkohen me informacion gjuhësor. Sipas Broughton dhe kolegëve të tij, kjo qasje për shumë vite ka prodhuar breza të cilët nuk komunikojnë. Të njëjtët autorë theksojnë se shumë nxënës kanë përjetuar zhgënjim në momentin kur ata kanë kuptuar se nuk ishin në gjendje të flasin në situata të jetës së përditshme.

Lidhur me të shkruarit, Donald H. Graves thekson se: "të shkruarit ka qenë përdorur si formë dënimi" psh. shkruani fjalët e shkruara gabim 25 herë, etj, kjo quhet një përforsim i sistemeve të kujtesës vizuale. Në vitin 1985 shumica e mësimdhënies bazohej në sindromën e dënimit kur nxënësit ishin duke mësuar që të shkruajnë. Nuk është çudi që shumica prej atyre brezave e konsiderojnë të shkruarit si një formë dënimi.

Metodologjia tradicionale e mendon gjuhën e shkruar si më kryesoren gjatë të mësuarit të një gjuhe të huaj. Megjithatë, ajo e trajton të shkruarit në një mënyrë shumë të pakëndshme. Kjo bën që qëndrimi i nxënësit ndaj gjuhës së huaj të jetë shumë kontradiktor: të shkruarit është thelbësore për një gjuhë dhe është vlerësuar shumë, pasi nëse dikush mundet të shkruaj në një gjuhë të caktuar atëhere thuhet se ai e ka arritur qëllimin. Por nga ana tjetër, ky aktivitet përdoret si formë ndëshkimi për nxënësit, gjë që bën nxënësit më pak të etur ndaj mësimit të gjuhës së huaj.

Duke përmbledhur idetë e përmendura më lart, mund të them se mësimdhënia tradicionale e një gjuhe bazohet në një qasje tradicionale të gjuhës së synuar e cila e mendon gjuhën si një grup rregullash gramatikore dhe një numër i madh fjalësh që kombinohen në përputhje me rregullat. Kështu, metodologjia tradicionale përqëndrohet tek strukturat gramatikore dhe pjesë të izoluara të fjalorit. Jim Scrivener shton se, mësuesi shpenzon një pjesë të madhe të kohës në klasë duke përdorur tabelën dhe duke

shpjeguar - sikur po 'transmeton' njohuri. Nxënësit duhet të mësojnë rregullat dhe mendohet se ata do të jenë në gjendje të përdorin gjuhën. Sipas Broughton dhe Scrivener studentët, kryesisht, zbulojnë vetëm rrugët e ngushta të gjuhës për shkak se programet mësimore përfshijnë shumë gramatikë, dhe gjuha është grupuar sipas qëllimit.

Aftësitë kryesore të tilla si të lexuarit, të shkruarit, të dëgjuarit dhe të folurit në përgjithësi mësohen në një nivel të pamjaftueshëm. Megjithatë, siç thotë Scrivener, kjo metodë me të gjitha mangësitë e mundshme ka qenë përdorur shumë shpesh në shkolla në mbarë botën dhe në disa kultura është ende metoda mbizotëruese në klasë.

Metodologjia bashkëkohore

Le të kthejmë tani vëmendjen tonë tek metodologjia bashkëkohore, tek synimi, filozofia dhe procedurat e saj si edhe tek disa shembuj të metodave të saj. Ndryshe nga metodologjia tradicionale, metodologjia bashkëkohore përqëndrohet më shumë tek nxënësi. Sipas Jim Scrivener, *“roli kryesor i mësuesit është që të ndihmojë në procesin e të mësuarit, ku nxënësit përfshihen në atë që po ndodh, u jepet mundësia që të punojnë në ritmin e tyre, nuk jepen shpjegime të gjata dhe ata nxiten të marrin pjesë, të flasin, ndërveprojnë etj.”* Në këtë proces nxënësit janë elementi më aktiv. Mësuesi nuk është thjeshtë për të shpjeguar, por për të bërë të mësuarit interesant, si edhe për t'i ndihmuar dhe për t'u dhënë zemër nxënësve që të zbulojnë dhe të provojnë, etj.

Qëllimi i të mësuarit të një gjuhe të huaj sipas metodologjisë bashkëkohore është ende duke u diskutuar. Jim Scrivener thotë se në ditët e sotme një theks i madh i është vënë, komunikimit të kuptimit. Richards gjithashtu, vë theksin tek kompetenca komunikative e cila sipas tij *“është aftësia në përdorimin e gjuhës për një komunikim kuptimplotë”*. Pra, shumë profesionistë i referohen kësaj metodologjie si qasje komunikative e gjuhës. Ndërsa Broughton propozon një ide të ndryshme. Ai thekson se gjuhët e huaja shpjegohen jo vetëm që nxënësit të jenë të aftë të shkëmbejnë letra me një shok të huaj, por edhe për të zgjeruar horizontet. Shkurtimisht, disa njerëz mësojnë një gjuhë të huaj me qëllimin që të jenë në gjendje të komunikojnë me njerëz të huaj, dhe disa të tjerë thjeshtë për të parë botën nga një këndvështrim tjetër, për të zbuluar qasje të reja për jetën ose për të mësuar rreth kulturave të tjera.

Për shkak se metodologjia bashkëkohore është duke synuar për diçka ndryshe edhe mënyra për të arritur qëllimin gjithashtu ka ndryshuar. Siç vuri në dukje Jack C. Richards, vëmendja u zhvendos tek njohuritë dhe aftësitë e nevojshme për të përdorur gramatikën dhe aspekte të tjera gjuhësore për qëllime të ndryshme komunikuese të tilla si dhënia e këshillave, bërja e sygjerimeve, përshkrimi i dëshirave dhe nevojave e kështu me radhë. Me qëllim që të përmbushen nevojat e reja të nxënësve më shumë prioritet iu dha kompetencave komunikative se sa atyre gramatikore.

Ronald V. White shpreh tre parime të metodologjisë bashkëkohore: së pari përparësia e fjalës, së dyti, një theks mbi tekstin si zemra e mësimdhënies/mësimnxënies dhe së treti, një prioritet tërësisht të një metodologjie bazuar tek bashkëbisedimi në klasë. Metodologjia bashkëkohore parapëlqen të paraqesë gjuhën në kontekst dhe të zhvillojë aftësitë gjuhësore, në vend që të mësohen përmendësh rregullat gramatikore dhe fjalori i veçantë.

Le të përqëndrohemi tani tek aftësitë e mësimdhënies si një pjesë e rëndësishme e mësimdhënies bashkëkohore. Aftësitë kryesore janë të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Ato mund të klasifikohen në dy grupe: aftësitë marrëse (të dëgjuarit dhe të lexuarit) dhe aftësitë prodhuese (të folurit dhe të shkruarit). Këto aftësi përbëhen nga nën-aftësi. Për shembull, leximi përfshin skimming (leximi për të nxjerrë thelbin), skanimin (leximi për informacion specifik), leximin i thellë dhe leximin gjithëpërfshirës. Nxënësit mund të dëgjojnë për thelbin ose për një informacion të veçantë, për disa detaje, si numrat, adresat, etj. Në jetën reale ne normalisht nuk e dëgjojmë çdo fjalë të folur. Prandaj, shumë profesionistë bien dakord se çdo detyrë duhet të jetë realiste. Detyrat duhet të përmirësojnë aftësitë dhe jo të testojnë kujtesën. Sipas Jim Scrivener, me aftësitë perceptive, që janë pjesë e grupit të aftësive marrëse, është gjithmonë, më mirë që të caktojmë një detyrë të cilën ta zhvillojnë nxënësit vetë, të marrim feedback-un dhe më pas të caktojmë një tjetër detyrë, ku nxënësit të lexojnë ose të dëgjojnë tekstin përsëri, të reagojnë, etj. Scrivener, gjithashtu, vë në dukje se detyrat duhet të jenë nga më e lehta tek më e vështira ose me fjalë të tjera nga më e përgjithshmja tek më e detajuara, si dhe nxënësit duhet të dinë se cilat janë kërkesat e detyrës para se të dëgjohet apo lexohet teksti. Nëse nxënësit nuk arrijnë të kryejnë detyrën, mësuesi duhet të përsërisë materialin e dëgjuar ose t'u japë atyre më shumë kohë për të lexuar. Nxënësit mund të shkurajohen nëse mësuesi u ngarkon shumë detyra ose detyra shumë të vështira.

Prandaj, është thelbësore që detyrat të mendohen dhe planifikohen me kujdes para mësimit në mënyrë që aktiviteti të jetë i dobishëm.

Lidhur me aftësitë prodhuese, ku bëjnë pjesë të shkruarit dhe të folurit ka, gjithashtu, disa çështje të rëndësishme që duhen përmendur. Ndërkohë që nxënësit praktikojnë aftësitë prodhuese, një mësues, i cili përdor metodologjinë bashkëkohore është i vetëdijshëm për një kontradiktë mes saktësisë dhe rrjedhshmërisë. Sipas Jack C. Richards, rrjedhshmëria është përdorimi i gjuhës në mënyrë të natyrshme e cila ndodh kur një folës angazhohet në një ndërveprim kuptimplotë dhe mban komunikim të kuptueshëm e të vazhdueshëm pavarësisht nga kufizimet e kompetencave komunikative të tij ose të saj. Nxënësit duhet të nxiten që ta flasin gjuhën, edhe pse me gabime. Metodologjia bashkëkohore përpiqet të mbajë një ekuilibër midis praktikimit të rrjedhshmërisë dhe saktësisë. Një aspekt tjetër jetik në aktivitetet e të folurit janë konteksti dhe qëllimi. Kjo është mbështetur nga opinioni i shprehur nga Jill dhe Charles Hadfield të cilët pretendojnë se aktivitetet të cilat pasqyrojnë situata nga jeta reale dhe që kanë një qëllim, për shembull gjetja e një rregulli, janë më interesante dhe më motivuese për nxënësit.

Mund të përmbledhim idetë e lartpërmendura duke nënvizuar se aftësitë duhet të mësohen në një kontekst që është afër situatave të jetës reale në të cilat nxënësit mund të gjejnë veten e tyre, praktika duhet të jetë përfshirëse dhe aktivitetet të jenë të menduara mirë, si dhe të kenë qëllim specifik. Kjo ndihmon tek nxënësit të zgjohet dëshira dhe interesi për dije. Shpjegimi i gramatikës në një mënyrë krijuese dhe nëpërmjet lojës është një pjesë shumë thelbësore. Ndryshe nga metodat tradicionale, prezantimi i gramatikës bashkëkohore, gjithashtu, i përfshin shumë nxënësit në procesin e mësimit dhe nxënies.

Për një prezantim të frytshëm të gramatikës mësuesit është e nevojshme të zbatojnë katër kushte të cilat janë: 1) krijimi i një mjedisi të sigurtë dhe të qetë në klasë dhe pa tensione nervozizmi, 2) krijimi i një mjedisi ku t'u jepet vetbesim nxënësve se detyrat janë të arritshme, 3) krijimi i një mjedisi të natyrshëm, ku nxënësit mirëkuptohen me njëri tjetrin gjatë procesit të dëgjimit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit në gjuhën e re në mënyrë aktive, 4) kuptimi duhet të mësohet para formës. Jim Scrivener, gjithashtu, thekson se shpjegimi i gramatikës duhet të jetë sa më shkurt, edhe kur kemi të bëjmë me një

shpjegim thelbësor të një rregulli të caktuar, pasi shpjegimet e gjata shpesh bëhen çorientuese dhe të mërzitshme.. Duke qenë se shumica e ndërveprimit ndodh në gjuhën angleze, metodologët bashkëkohorë rekomandojnë kontrollin e të kuptuarit gjatë prezantimit të gramatikës. Mësuesi mund ta kryejë këtë procedurë thelbësore duke përdorur afate kohore, shembuj, mjete vizive ose duke bërë pyetje kuptimore. Pyetjet kuptimore nxjerrin në pah aftësinë e të kuptuarit. Ato janë të thjeshta për t'u kuptuar dhe për t'iu përgjigjur (zakonisht 'po' ose 'jo', ose ndoshta 'nuk e dimë'). Prezantimi duhet të pasohet nga praktika e duhur, e cila zakonisht është e kontrolluar, e udhëzuar dhe e lirë. Këto sugjerime bien dakord me deklaratën e Jim Scrivener se *“aftësia për të përdorur gjuhën duket të jetë më shumë një aftësi që mësohet duke u përpjekur për ta praktikuar atë se sa një sasi të dhënash që mësohen dhe pastaj aplikohen”*. Nga studimet që janë bërë në këtë fushë theksohet se nxitja e nxënësve që të “luajnë” me gjuhën në objektiv është shumë efektiv për t'i ndihmuar ata të mësojnë të flasin.

Metodologjia bashkëkohore përfshin një numër metodash. Një nga metodat efektive për të prezantuar gjuhën e re është quajtur "zbulimi i udhëzuar". Scrivener e përkufizon në këtë mënyrë: *Mësuesi "drejton nxënësit të zbulojnë gjëra që ata nuk e dinin se i dinin me anë të një procesi pyetjesh të strukturuar"*. Mësuesi mundet, gjithashtu, të prezantojë një situatë, apo një kontekst dhe të kërkojë që nxënësit ta mveshin atë situatë me gjuhën përkatëse. Një lexim ose dëgjim i përshtatshëm mund të përdoret si një burim i gjuhës së re.

Një tjetër metodë e vlefshme është testo-shpjego-testo, në të cilën nxënësit testojnë vetveten ose me fjalë të tjera zbulojnë atë që ata tashmë e dinin, rishikojë apo mësojnë diçka të re dhe pastaj praktikojnë gjuhën e re. Këto metoda duken interesante, përfshirëse, efikase dhe shumë të suksesshme.

Fjalori është një pjesë shumë e rëndësishme gjatë të mësuarit të një gjuhe. Çfarë përfshin shpjegimi i një fjale? Çfarë duhet të dijë një nxënësi rreth një fjale? Çështjet e rëndësishme rreth një fjale janë: kuptimi ose kuptimet, shqiptimi saj (si individualisht edhe në një fjali), drejtshkrimi i saj, format e ndryshme që ajo merr (kohët, shumësi, etj), përdorimet e saj, ngjyrimet kuptimore të saj, si dhe pozicioni që ajo zë në një fjali. Sigurisht që jo të gjitha duhet të mësohen në një orë mësimi.

Do të ndalemi tani tek mënyrat moderne të shpjegimit të fjalorit. Me siguri që ka shumë mënyra për të mësuar apo përsëritur fjalorin. Sipas Jim Scrivener metodat më të përdorura në mësimdhënien bashkëkohore janë:

- Lidh fjalët me fotot.
- Kontrolllo kuptimin e këtyre fjalëve në fjalor.
- Lidh fjalët me përkufizimet.
- Mendo fjalë për një temë të caktuar (dmth. të mbledhin sa më shumë fjalë që mundën).
- Ndaj këto fjalë në dy grupe (p.sh. fjalët rreth ushqimeve dhe fjalët rreth sporteve).
- Emërto artikujt në një foto.
- Plotëso vëndet bosh në fjali me fjalët e dhëna.
- Diskuto mbi një temë.

Në lidhje me këto metoda, Zemenova ofron shumë ide të tjera:

- Imitimi, vizatimi ose foto për të treguar kuptimin e një fjale.
- Nxjerrja e kuptimit nga konteksti.
- Përdorimi i sinonimeve dhe antonimeve.
- Përdorimi i fjalëkryqeve ose gjëegjëzave.
- Për disa fjalë të vështira përkthimi është i dobishëm megjithatë është e preferueshme që përkthimi të nxirret nga studentët.

Këto lista nuk përfshijnë të gjitha metodat që një mësues mund të përdorë gjatë orës së mësimit. Megjithatë, këto metoda mund të përdoren në shumicën e aktiviteteve të tilla si para shpjegimit, gjatë dëgjimit dhe leximit të një pjese leximi, ku qëllimi është mësimi i fjalorit.

Gjatë prezantimit të një fjale të re nuk është e mjaftueshme vetëm dhënia e kuptimit. Scrivener pohon se nxënësit kanë nevojë që të përftojnë pjesë të reja leksikore dhe të kuptojnë domethënien e tyre, mënyrën se si përdoren dhe të dinë pjesët e tjera leksikore me të cilat ato fjalë përdoren. Nxënësit duhet të praktikojnë fjalët e reja, t'i memorizojnë ato dhe në fund t'i përdorin në kontekstin e duhur. Kjo mund të bëhet në orët mësimore të cilat përqëndrohen në mësimin e fjalorit. Në këto orë mësimore qëllimi është shpjegimi dhe praktikimi i fjalorit dhe jo i gramatikës apo aftësive të tjera. Është e

rëndësishme që fjalët e reja të mbahen brënda një konteksti. Sipas Jim Scrivener ky synim mund të arrihet duke respektuar 6 faza të cilat janë:

1. Prezantimi i leksikut;
2. Praktikimi i leksikut duke e shkruar;
3. Praktika gojore;
4. Leximi për të gjetur informacion specifik;
5. Puna e mëtejshme me leksikun;
6. Aktivitete komunikuese.

Këto janë të ngjashme me fazat e prezantimit të gramatikës, të cilat janë: prezantimi i kuptimit të parë, përdorimi në ligjërata, dhe në fund në të shkruar edhe praktika e kontrolluar, e udhëzuar dhe e lirë. Kjo procedurë është, gjithashtu, në përputhje me thënien e Jim Scrivener e cila u përmend më lart, aftësia për të përdorur gjuhën është më tepër një aftësi e cila mësohet duke u përpjekur për ta bërë atë se sa një sasi të dhënash të cilat mësohen dhe pastaj përdoren. Shumë studiues mendojnë se metoda më e mirë për të mbajtur mend fjalorin është duke e përdorur atë.

Për të përmbledhur parimet e metodologjisë bashkëkohore mendojmë se vendosja e nxënësit në qendër të procesit të mësimdhënies bën të mundur përfshirjen e tij në të gjitha etapat e orës së mësim. Kjo do të thotë se roli i mësuesit është të ndihmojë gjatë procesit të të mësuarit. Detyra e mësuesit është që të zgjedhë aktivitete të përshtatshme për nxënësit e tij, për t'i udhëzuar gjatë mësim, si dhe për t'i nxitur nxënësit që të zbulojnë dhe eksperimentojnë me gjuhën. Metodologjia bashkëkohore përbëhet nga një shumëllojshmëri metodash të cilat duhet të kenë disa karakteristika të përbashkëta: aktivitete që përfshijnë nxënësit dhe situata nga jeta reale. Në mënyrë që të të jenë efektive këto metoda respektojnë ndjekjen e njëra-tjetrës në një rend të përshtatshëm duke bërë një balancë të mësimdhënies të përqëndruar në aspekte të ndryshme të gjuhës.

2.2. Etika pedagogjike si faktor në mësimdhënie.

Në lëmin e analizave mbi këtë çështje, autorë të ndryshëm ofrojnë mendime, praktika, standarde dhe udhëzime për të udhëhequr mësuesit, si dhe për të nxitur diskutimin mbi etikën profesionale, jo vetëm në klasë, por edhe në shkollë dhe në shoqëri. Në këtë

pikëpamje etika pedagogjike është e mishëruar së pari në legjislacionin për arsimin, që i jep asaj karakter normativ, të detyrueshëm dhe të kontrollueshëm. Kështu, p.sh., diploma, kualifikimi, koha e paraqitjes apo largimit në punë, respektimi i orës së mësimit, qëndrimi ndaj arsimimit të fëmijëve, qëndrimi ndaj prindërve dhe komunitetit, eprorëve dhe kolegëve janë etikë e mishëruar në ligj. Së dyti, ajo është pjesë e etikës profesionale të nëpunësit, në kuptimin juridik, e cila edhe ajo ka karakter ligjor duke përfshirë fushën e sjelljes morale, të komunikimit dhe paraqitjes. Së treti, programet mësimore dhe edukative, tekstet dhe materialet didaktike, që shkolla ka në dispozicion përpos kritereve shkencore, psikologjike dhe pedagogjike janë hartuar duke pasur parasysh kriterin etik dhe estetik, pra etika pedagogjike sendërtohet përmes tyre. Së katërti, etika pedagogjike gjendet e mishëruar në praktikën shkollore të edukatorëve, mësuesve, arsimtarëve, pedagogëve dhe drejtuesve tanë më të mirë, në shkrimet dhe publikimet e tyre, si dhe në kujtimet e nxënësve të tyre, që për ta flasin dhe shkruajnë me adhurim. Së fundmi, nuk kanë munguar përpjekjet për të shkruar etikën profesionale të mësuesit, apo të profesioneve të tjera. Në mendimin pedagogjik të rilindasve, e veçanërisht në plejadën e shquar të pedagogëve tanë të parë, kemi kontribute direkte edhe në fushë të dobisë së etikës pedagogjike si faktor në edukim.

Mendoj, njëkohësisht, se është themelore, gjithashtu, se megjithë rëndësinë e madhe që ka etika pedagogjike dhe komunikimi për mbarëvajtjen e shkollës, është shkolla ajo që modelon etikën profesionale të mësuesit. Sistemi shkollor është ai që edukon përgjegjësitë morale, humanizmin apo barbarinë, pranimin e shumëllojshmërisë së vlerave apo racizmin. Dhe, shkolla si e tillë nuk mund të jetë plotësisht e zhveshur nga ndikimet politike dhe ideologjike, detyrimet morale kombëtare apo rajonale. Po t'i shtojmë kësaj se edhe mësuesi është qenie humane, zgjedhjet dhe zgjidhjet e tij ndikohen nga prurjet, aftësitë, vendimmarrjet dhe vlerat personale, atëherë bindemi se një kodifikim etik i përhershëm do të qe mbase një ndërmarrje pa dobi. Për etikën pedagogjike mund të flasësh, mund të shkruash dhe të debatosh, pasi për të ka burime përkatëse, kujtime dhe mbresa personale, mundësi anketimesh dhe vjelje dokumentash etj.

Një mësues bashkëkohor ka një përshtashmëri dhe ndjeshmëri të madhe për të modeluar pozicionet, sjelljet dhe qëndrimet etike ndaj rrethanave dhe mjedisit real të komunikimit.

Atë e udhëheq të vështruarit e botës si një sistem koherent vlerash, ndaj për të pranimit i shumëllojshmërisë është një rregull i përhershëm.

Sot, për një mësues është e ligjshme, etike e ndershme, detyrim dhe përgjegjësi qytetare që të merret me problemet e profesionit, ku ka investuar në thelb përpjekjet intelektuale, ku ka akumuluar përvoja dhe ka përjetuar emocione të fuqishme për periudha relativisht të gjata kohe. Jo më kot thonë se profesioni të bëhet indetitet. Ky identitet është një thelb i brendshëm, është pjesë e personalitetit tënd, një mënyrë e shprehjes së tij, jo thjesht një rrobë që të përshtatet, të rri mirë dhe t'i familjarizohesh aq shumë me të, sa e ke vështirë ta ndërrosh me një të re, më të mirë, më të shtrenjtë dhe më të bukur.

Po të qe ndryshe, mësuesit do ta kishin braktisur me kohë profesionin. “Është dashuria e madhe për profesionin, ai thelb i brendshëm i mësuesisë, që është më njerëzori i të gjithave, pasi s'ka kënaqësi më të madhe se sa të të rriten në sy fëmijët, të rritesh edhe t'i bashkë me ta, ta përjetosh shpirtërisht ndryshimin e botës së tyre njohëse, emocionale e sjellore, pra, është Ajo që i mban mësuesit në shkollë.”³

Nevoja e shoqërisë për të përçuar përvojën dhe njohuritë brezave të rinj kërkoi në jetën e sistemit shkollor dhe lindjen e një lloji të veçantë të veprimtarisë së domosdoshme - praktikën pedagogjike profesionale. Elementet e etikës pedagogjike u shfaqën së bashku me lindjen e veprimtarisë pedagogjike si një funksion i veçantë shoqëror.

Filozofët e shoqërisë së lashtë në veprat e tyre kanë dhënë disa gjykime për çështjet e etikës pedagogjike p.sh: *për domosdoshmërinë e të përfytyruarit të edukimit në përputhje me natyrën e fëmijës, për përdorimin e kuriozitetit të fëmijës si bazë të mësimin, për epërsinë e mjeteve të bindjes mbi ato të detyrimit; idenë e domosdoshmërisë së bindjes së fëmijëve, vullnetit të edukatorit dhe kontrollit të vazhdueshëm për ta, vlerësim të lartë për bindjen, përdorimin e metodës së ndëshkimit për mosbindje; konsideratën për edukimin si çështje të një rëndësie shtetërore.* Pedagogët e mëvonshëm vendosën çështjet e pedagogjisë në nivel profesional, rekomandimet e tij përbëjnë një përgjithësim të përvojës pedagogjike, ruajnë pedagogun nga përdorimi i detyrimit, bën thirrje për një

³ Maliqi, B., gazeta “Mësuesi” Pjesë nga studimi për etikën, “S'ka kënaqësi më të madhe se sa të të rriten në sy fëmijët, të rritesh dhe ti bashkë me ta”, 25 janar 2006, fq.4,

gjykim të shëndetshëm dhe për interesimin e fëmijës në procesin e mësimit dhe rezultatet e tij.

Në epokën e Mesjetës shoqërisë nuk i interesonin problemet e etikës pedagogjike. Atëherë sundonte feja në çështjet e mësimit. Në epokën e Rilindjes këto çështje marrin një zhvillim të ri, ku drejtimi i vëmendjes përqëndrohet në cilësitë personale të fëmijës, në studimin e veçorive shpirtërore të fëmijës, që të mos kërkosh praninë e domosdoshme të ideve të mësuesit nga nxënësit.

Në punimet e hershme etika pedagogjike u orientua në marrëdhëniet e shëndosha të pedagogut me nxënësin dhe tek kritika e performancës formale të mësuesit. Pedagogjia më vonë drejtoi vëmendjen ndaj marrëdhënieve shoqërore midis edukatorëve dhe nxënësve duke dalë kundër detyrimit dhe ndëshkimit. Ai e konsideronte të rëndësishme shembullin personal të sjelljes së mësuesit. Përfaqësuesit e Iluminizmit francez trajtuan problemet e edukimit moral, formuluan kërkesat e paraqitjes morale të mësuesit dhe paraqitën konceptet e tyre etike, duke e konsideruar forcë lëvizëse të progresit arsimor, të shkencës dhe arsyes. Sipas tyre mësuesi duhet të jetë i privuar nga dobësitë njerëzore dhe në marrëdhëniet morale, duhet të qëndrojë më lart se shoqëria. Pedagogjia e kësaj periudhe mbronte mendimin se tek çdo fëmijë pedagogu i vërtetë duhet të dijë të zbulojë dhe të zhvillojë cilësitë personale pozitive. Ajo propagandoi edukimin me idenë e punës dhe edukimin moral. Iluministët gjermanë si më thellësisht konkretizuan kërkesën për mësuesin dhe kritikuan edukimin e izoluar nga shoqëria. Në veçanti Disterveg formuloi kërkesa të qarta për mësuesin, mjështërinë e profesionit, dashurinë për profesionin dhe fëmijët, freskinë, optimizmin, punën me vetëvehten.

Ide dhe përvoja të etikës pedagogjike në shkollat shqipe të Rilindjes Kombëtare Shqiptare, në shkollat shqipe të viteve të Pavarësisë, si dhe në librat e pedagogëve shqiptarë gjejmë në të gjithë brezat arsimorë.

Në Europën Lindore një etapë e re në zhvillimin e etikës dhe problemeve të moralit pedagogjik lidhet me demokratët revolucionarë rusë të cilët pasuruan dhe thelluan idetë etike të punonjësve të arsimit. Në veçanti më shumë vëmendje problemeve të normave pedagogjike i ka kushtuar Dobroľubovi. Ai vërtetoi se edukimi duhet të bazohet jo tek autoriteti i dhunës, por tek arsimimi i lartë dhe në zhvillimin e gjithanshëm te

pedagogut, në bindjet e tij të thella e të pagabueshme, në respektin e të drejtave të fëmijëve.

Në vitet '70 përpunimin e problemeve të etikës profesionale ne i gjejmë tek shumë autorë që në mënyrë të përsëritur kanë nënvizuar se procesi i mësimit është kryesisht marrëdhënie jetesore njerëzore midis pedagogëve dhe fëmijëve. Një kontribut të rëndësishëm në përpunimin e problemeve teoriko-praktike të normave pedagogjike, studimin e nivelit të ndërgjegjes morale të mësuesit, kërkesave e rrugëve për përsosmërinë e marrëdhënies morale në kolektivin pedagogjik janë bërë prezente nga një varg studiuesish të tjerë.

Mbi etikën është nënshkruar edhe një deklaratë e cila pohon dhe përcakton dobinë e etikës pedagogjike si faktor në edukim. Deklarata e etikës profesionale të organizatave botërore të mësuesve dhe profesorëve, përcakton detyrimet e mësuesve para profesionit, nxënësve, kolegëve, drejtuesve, prindërve të nxënësve dhe komunitetit, por edhe detyrimet e shoqërisë para mësuesve dhe pedagogëve. Kjo deklaratë pasqyron përgjegjësitë individuale dhe kolektive të mësuesit dhe punonjësve të tjerë të sferës së arsimit dhe plotëson ligjet, rregulloret, rregullat dhe programet që përcaktojnë praktikën e profesionit të mësuesit. Ajo është një dokument i shkruar për të ndihmuar mësuesit dhe pedagogët për t'iu përgjigjur pyetjeve lidhur me sjelljen profesionale dhe problemet që dalin në marrëdhëniet me të gjitha anët e procesit arsimor.

Arsimi publik cilësor është një gur themeli i një shoqërie demokratike që duhet të sigurojë mundësi të barabarta për arsimimin, për të gjithë fëmijët dhe të rinjtë. Gjithashtu, arsimi publik është bazë për mirëqenien shoqërore duke kontribuar ndjeshëm në zhvillimin ekonomik, shoqëror dhe kulturor të të gjithë shoqërisë. Mësuesit dhe pedagogët kanë përgjegjësi për të bindur shoqërinë për rëndësinë dhe domosdoshmërinë e mbajtjes së standardeve të larta profesionale për të gjithë punonjësit e sferës së arsimit. Aty theksohet se profesionalizmi dhe përkushtimi i mësuesve dhe pedagogëve për profesionin e tyre i shoqëruar me kushte të mira pune, me mbështetjen e komunitetit, dhe me politikat shtetërore përkatëse mund të përmirësojë rritjen e cilësisë së arsimit.

Etika Pedagogjike në mënyrë të padyshimtë buron dhe shprehet në qëndrimin e mësuesit ndaj procesit mësimor-edukativ, në mënyrën se si është pozicionuar ndaj modeleve të të

nxënit, në faktin se sa dhe si mësuesi vë nxënësin në qendër të këtij procesi. Nëse mësuesi edhe sot si dje vazhdon të mbetet në qendër, kjo do të thotë se ai vlerëson më tepër mësimdhënien se sa të nxënët, më shumë veten se sa nxënësin, më shumë njohuritë se sa aftësitë, më shumë kujtesën se sa të menduarit. Natyrisht kjo rrjedh nga fakti se si ai vetë është përgatitur për të qenë i tillë.

Dihet se modelet e mirëfillta të mësimnxënies janë produkte të një periudhe të gjatë kërkimi shkencor dhe përvojash pedagogjike në mënyrën se si nxënësit mësojnë. Ato ndihmojnë që nxënësit të arrijnë ose të përfitojnë informacione, ide, koncepte, aftësi, shkathtësi, shprehje dhe vlera, të rriten përmes të nxënit edhe nga pikëpamja intelektuale përmes rrugëve dhe veprimeve të të menduarit duke arritur të kuptuarit dhe shprehjen e vetvetes. E rëndësishme është se ata nxënë. E jo vetëm kaq, në proces mësojnë edhe si të nxënë më mirë, të jenë më reflektive, pra të mbajnë një qëndrim kritik e krijues ndaj realitetit që i rrethon, ndaj vetes dhe të tjerëve. Në fakt kanë shumë rëndësi qëllimet afatgjata të mësimdhënies, të cilat duhet të përmirësojnë dhe të rrisin aftësitë për të nxënë me lehtësi dhe efektivitet në të ardhmen. Ky është në thelb një moral i shëndoshë dhe një ambicie me prestigj, e lakmueshme për të gjitha modelet e të mësuarit, por si do ta shohim, jo të gjitha ato e arrijnë atë në të njejtën masë e me të njejtën cilësi, kjo pasi vetëm nxënësit efektivë arrijnë të përvetësojnë ide dhe informacionin e duhur, si dhe të përdorin në një gamë të gjerë burimet e të nxënit, por dihet mirë se nxënësit mund ta arrijnë këtë nëse kanë mësues ambiciozë e largpamës.

Etika e mësuesit nuk është vetëm një manual etiketash apo sjelljesh të sukseshme, por së pari udhëheqjesh dhe vendimesh të sukseshme. Një model mësimor është një përmbledhje objektive dhe subjektive e mjedisit të të nxënit, kjo përmbledhje mund të ketë shumë përdorime, që bën të mundur radhitjen e planifikimit të kurrikulës, të kurseve, të mësimëve, të leksioneve, të skicimit të materialeve dhe të mjeteve mësimore, librave dhe fletoreve të punës, programeve të multimedias, programeve që vijnë nga përdorimi i kompjuterit etj. Këto modele sigurojnë mjetet e të nxënit për nxënësit. Në të gjithë këtë proces jashtë dhe brenda kuadrit të mësimdhënies etika e mësuesit profesionist është e dukshme dhe tepër e qartë.

Modelet e mësimdhënies të grupuara në katër familje të mëdha pretendohen të jenë një repertor bazë për shkollimin e dobishëm. Këtë pretendim e shpalosin në mënyra të

ndryshme edhe modelet e familjes sociale, ato të përpunimit të informacionit, të zhvillimit personal, apo të bazuara në sistemin e sjelljeve. Ne nuk mund të jemi krejt të bindur për këtë, pasi shohim se pavarësisht nga pretendimi, modele të ndryshme atë e arrijnë në shkallë të ndryshme. Jo vetëm kaq, por edhe nëse do të vepronim në një terren ideal, vetëm të gjitha modelet së bashku mund ta realizonin pretendimin e shkollimit të sukseshëm. Kjo pasi modelet mbeten vetëm modele. Ato nuk mund të jenë të vetme, gjithëvepruese dhe të përheshme për të gjithë. Njerëzit duke qënë të ndryshëm për nga raca, etniteti, kultura, të dhënat fizike dhe intelektuale, repertori shqisor, perceptiv, mendor dhe emocional, janë të ndryshëm edhe për nga niveli i interesave, aftësive dhe shprehive e shkathtësive psikomotore. Ata nuk mund të motivohen me të njëjtin nivel dhe në të njëjtën mënyrë. Duke e parë problemin kryesor të të mësuarit tek skemat e të nxënimit dalim në idenë se teoritë, modelet, metodat dhe strategjitë kryesore dhe më të mira të të mësuarit janë ato që venë në qendër të procesit nxënës dhe studentin. Piazhe ka të drejtë kur argumenton se thelbi i të mësuarit kognitiv qëndron në përdorimin e skemave të vjetra, e kur kjo nuk funksionon, atëherë mbështeten në ndërtimin e skemave të reja. Thelbi i të mësuarit është krijimi i skemave personale dhe ngritja e skelave individuale të nxënimit.

Nëse katër familjet kryesore të modeleve të mësimdhënies e arrijnë këtë, ato i kanë shërbyer qëllimit kryesor të të nxënimit. Nuk ka moral më të lartë profesional se sa të realizosh në praktikën shkollore ngritjen e skelave profesionale të të nxënimit, kështu arrin t'i japësh nxënësit në dorë çelsin e artë për të hapur portat e dijes. Një fëmijë dy apo tre vjeçar nuk mund të zgjidhë probleme të matematikës të cilat mbështeten në operacione të vështira logjike, abstrakte, pasi skemat e tij të të nxënimit janë ende të brishta, të thjeshta dhe të pakonsoliduara. Për të, bota e numrave janë arrat dhe goglat, pra një botë konkrete. Rrjetat neuritike të kujtesës dhe të të menduarit paraoperacional, nuk mund ta ndihmojnë atë të kryej veprime abstrakte. Ato duke qënë të pa perfeksionuara dhe të pa konsoliduara janë një bazë për harresën, ndaj dhe komunikimi i nënës dhe kujdestarit me të është i përsëritur, konkret, afektiv. Për të dhënë një argument mendoj se niveli ndijor dhe perceptiv i receptorëve bazë është i ndryshëm për njerëz të ndryshëm në mosha dhe individë të ndryshëm. Fakti se të dëgjuarit ka një jetëgjatësi 6 herë më të madhe se të parit në kujtesën shqisore nuk do të thotë se të gjithë fëmijët do t'i mbajnë mend përrallat njësoj, as se të parit është inferior ndaj të dëgjuarit. Shembulli që jepet në literaturën

psikologjike për fëmijët amerikanë dhe indianë në aftësinë e riprodhimit të ceremonive të dasmës indiane dhe amerikane, tregon se ndikimi i kulturës është, gjithashtu, një argument që nuk favorizon a priori ndonjë model të mësimdhënies. Problemi kryesor që nxjerr për shembull zgjidhja e problemeve është pikërisht frika e skemave psikologjike fikse. Shpesh vështirësia nuk qëndron tek vendimmarrja apo problemi, por tek vetë ne që nuk jemi mësuar të dalim nga vetja, të pranojmë se ka dhe një të menduar ndryshe. Nëse një mësues me etikë të lartë profesionale që përdor një numër të madh dhe të larmishëm modelesh të mësimdhënies e ndihmon fëmijën të jetë i matur, në mendime, gjykime e qëndrime, kritik e krijues, konkretisht kritik ndaj skemave të vjetra e krijues ndaj skemave të reja, atëherë po, ja vlen që ato të përdoren. Këtu problemi i të nxënësve fillon të rrjedhë normalisht, të nxënësve lehtësohet dhe bëhet i suksesshëm. Por, për asnjë çast nuk duhet të harrojmë se kjo nuk është e lehtë. Megjithatë, mësimdhënie e mirë do të thotë t'i ndihmohet nxënësve të mësojnë mirë, nxënësve me kapacitet të mirë kanë bërë të mundur të rrisin repertorin e strategjive për të përmirësuar arsimimin e tyre. Modelet e të mësuarit janë projektuar që të ndihmojnë këto strategji, që nxënësve të zhvillohen në mënyrë vetiake, të rrisin kapacitetin e tyre, që të mendojnë në mënyrë të qartë e të zgjuar dhe të ndërtojnë aftësi sociale për të plotësuar angazhimet e tyre. Në të gjithë këtë ngrehinë arsimore vepron ligji dhe morali. Nëse ligjore është ajo ç'ka arrin të futet në brendinë e kurrikulës, jashtë saj, ai që injekton këtë brendi në shpirtin dhe mendjen e fëmijës është mësuesi. Ka shumë rëndësi se me ç'moral është brumosur dhe ç'moral përcjell ai.

Në librin "Models of Teaching"⁴ pohohet se mësimdhënia është kërkim i vazhdueshëm dhe produkt i bazave të hulumtimit shkencor dhe përvojave të procesit të gjallë në klasa. Kjo nga njera anë do të thotë se ne kurrë nuk do të reshtim së studiuarit të mësuarin, pasi ai është proces aktiv, në ndryshim të vazhdueshëm si pasojë e modifikimit të bërë nga studiuesit, por më shumë si rezultat i krijimit të modeleve vetijake, të cilat ne jemi të bindur se kanë ndikim më të madh se modelet e gatshme, të servirura apo të mësuara. Prandaj, të ndërtohet kapacitetin e nxënësve për të mësuar është një temë ku mësuesit dhe studiuesit e rishikojnë qëndrimin e vet, përqendrojnë kërkimet dhe efektivitetin e tyre, duke u përpjekur për të shtuar modele të tjera në repertorin e vet dhe të nxënësve të tyre. Por, më shumë se prej përpjekjeve të tyre rezultati varet prej mendjeve të hapura dhe

⁴Joyce, R. Bruce., Weil, M., & Calhoun, E. (2007). "Modele of Teaching" Modele të mësimdhënies, botim i gjashtë, Allyn & Bacon, USA, Universiteti i Kalifornisë, botimi 7, fq. 532

aftësive reaguese të nxënësve, prej gatishmërisë së tyre për të mësuar dhe bashkëpunuar, prej aftësive kritike dhe krijuese. Pra, dalim në pikëpamjen se ndërtimi i dijes, pasnjohja dhe konceptet e inteligjencës janë veçanërisht të rëndësishme, pasi vazhdimisht mësuesit ndërtojnë aftësi dhe dije dhe nxënësit efektivë bëjnë të njejtën gjë. Në të dyja rastet të menduarit është më i rëndësishëm se të mësuarit dhe pasnjohja zë një vend qëndror. Kërkimet bashkëkohore kanë arritur në koncepte shumë të gjera të inteligjencës dhe në besimin se një fryt i dalë nga edukimi është vetë rritja e inteligjencës.

Hulumtimet e Robert Fisherit⁵ në këtë fushë kërkimesh, përvojat e shkollave amerikane, gjermane, ruse dhe japoneze të bindin se inteligjenca nuk është vetëm kusht paraprak, por rezultat i edukimit. Le të kujtojmë provën e një psikologu dhe kompozitori japonez me edukimin muzikor të fëmijëve.⁶ Një rezultat i ngjashëm, dhe shumë domethënës është arritur edhe në një shkollë profesionale në Shqipëri, ku në një masë prej 150 nxënësish u arrit të përfshihen në rrethin letrar gjysma e tyre, dhe prej kësaj mase 45 botuan cikle poetike dhe proza të shkurtra,⁷ e libra dhe zunë mbi 10 çmime kombëtare gjatë dy vjetëve të angazhimit në një projekt dhe më tej, e cila ndihmoi që 80% e nxënësve të shkojnë në shkolla të larta. E megjithatë, jemi të bindur se veç shkollës dhe modeleve të edukimit, këtu lozin rol edhe faktorë të tjerë të rëndësishëm, jo vetëm gjenetikë dhe socialë, por edhe ata të makro e mikromjedisit.

2.3. Përparësi dhe probleme të mësimit të gjuhës së huaj në moshë të vogël

Mësimdhënia/nxënia e gjuhës angleze në moshë të vogël:

- ndihmon në formimin e përgjithshëm të nxënësit;
- shfrytëzon aftësitë moshore, psikike dhe fizike të fëmijës, si: dëshira për të mësuar, nevoja për të komunikuar, gatishmëria dhe aftësia për të imituar, aftësia për të artikuluar, si dhe aftësia për të shprehur veten e tyre në mënyrë krijuese;
- i jep fëmijës një mundësi më shumë për t'u zhvilluar në mënyrë të gjithanshme;

⁵ "Studio gjithçka, arsyes vendin e parë", AEDP, Tiranë, 1998, fq. 384

⁶ Dedja, B. Sekretet e Talentit, traktat, Toena, Tiranë 1998, fq. 167

○ ndihmon në rritjen e aftësive të tij intelektuale dhe përfshirjen e tij në shkëmbime të shumllojshme.

Mësimi i gjuhës së huaj në këtë moshë shihet si periudha më intesive në jetën e fëmijëve, si më e përshtatshme për t'i futur ata në një sfidë të re. Fëmijët i përgjigjen të nxënimit të gjuhës duke e trajtuar atë si lojë, pra çfarë u jep atyre ose çfarë ata mund të bëjnë me anë të saj.

Të mësuarit e gjuhës angleze në këtë moshë synon:

- T'i përçojë fëmijës bazat e fillimit të të mësuarit të një gjuhe të huaj që ta përjetojë gjuhën si mjet komunikimi dhe po si të tillë ta përdorë atë.
- Të ndihmojë në zhvillimin e gjithanshëm të nxënësit në aspektin njohës, gjuhësor dhe emocional.
- Ta aftësojë nxënësin për të dëgjuar, për të riprodhuar, për të kuptuar dhe për të krijuar disa elemente të thjeshta të gjuhës së huaj.
- T'i krijojë mundësi nxënësit të ketë dëshirë të pyesë, të pergjigjet, të përshkruajë objektet e mjedisit rrethues, të kuptojë gjuhën e përdorur nga mësuesi në klasë.

Realizimi i objektivave të mësipërm mbështetet në:

Krijimin e një mjedisi të të mësuarit në mënyrë joformale; respektimi i aftësive moshore, psikike, fizike dhe intelektuale të nxënësit është një domosdoshmëri për të siguruar suksesin në punën me këtë grup-moshë. Nxënësit e kësaj grup-moshe mësojnë më mirë në mjedise joformale.

Në bazë të zhvillimit të mësimi të jenë këto këshilla: krijoju ndjenjën se ata po luajnë me gjuhën; lejojini të bisedojnë me njëri-tjetrin; jepuni dhe kërkoni të recitajnë vjersha të shkurtra, të këndojnë këngë, të thonë edhe ndonjë fjalë pa kuptim. Pra lodrat, kënet, vjershat, tregimet dhe veprimtaritë fizike ndërmjet tyre do të karakterizojnë të gjithë procesin mësimor. Veprimtaritë të jenë të konceptuara në mënyrë të thjeshtë që nxënësit të kuptojnë se çfarë u kërkohet.

Shumëllojshmërinë dhe vetëshprehjen e nxënësve.

Në çdo orë mësimi, krijimtaria e nxënësve dhe shprehja e tyre të nxiten nëpërmjet veprimtarive dhe detyrave, të cilat vënë në lëvizje dhe zgjerojnë imagjinatën e tyre. Detyrat e dhëna të jenë brenda aftësive të tyre, pra të jenë të realizueshme, por në të njëjtën kohë edhe nxitëse. Përdorimi i metodave sa më të larmishme dhe i mjeteve përkatëse didaktike është i domosdoshëm.

Në këtë moshë nxënësit, duke përdorur edhe gjuhën amtare, janë të aftë: të planifikojnë veprimtari të thjeshta, të përdorin arsyetimin e tyre logjik, mund të përdorin një imagjinatë të gjallë, mund të imitojnë duke përdorur intonacione të ndryshme etj.

Rëndësinë e të dëgjuarit.

Të mësuarit nëpërmjet dëgjimit është një komponent thelbësor për mësimin e gjuhës së huaj në moshë të vogël. Mësuesi t'i sigurojë nxënësit mundësi të plota për zhvillimin e aftësisë të të dëgjuarit nëpërmjet veprimtarive të tilla, si: tregime të bazuara në piktura, fotografi ose në mjete të tjera nxitëse vizuale. Veprimatritë me nxënësit e kësaj grup-moshe gjerësisht të mbështeten në të folurit, duke zënë një pjesë të mirë të kohës.

Njohjen me gramatiken.

Nxënësit e kësaj grup-moshe kanë një aftësi të jashtëzakonshme të përvetësojnë gjuhën (gramatikën), duke luajtur me veprimtari që u pëlqejnë. Suksesi i të mësuarit të gjuhës nuk shihet nëse ata kanë mësuar rregullat gramatikore, madje as që duhet synuar kjo deri në moshën 11-vjeçare. Ndërgjegjësimi gramatikor do të arrihet nëpërmjet të dëgjuarit dhe komunikimit apo modeleve që jepen gjatë orës së mësimin sesa nëpërmjet shpjegimeve dhe instruksioneve gramatikore të mirëfillta. Mësuesit të bëjnë kujdes në trajtimin e çështjeve gramatikore dhe të largohen nga tradicionalizmi i trajtimit të tyre. Qortimet gramatikore mësuesi i bën në lidhje me ushtrimet gojore, të cilat praktikojnë forma, si, p.sh.: Do they? Does he/she?, duke theksuar mësimin e modelit dhe jo shpjegim të mirëfilltë gramatikor.

Trajtimin e të shkruarit.

Veprimtaritë që lidhen me të shkruarit me nxënësit e kësaj grup-moshe të trajtohen me shumë kujdes dhe në kohën e duhur. Kjo lidhet me nivelin e njohjes së alfabetit dhe tipat e veprimtarive të të shkruarit. Gjithmonë të mbahet parsysh që nxënësit ende nuk kanë përsosur mjaft elemente të të shkruarit në gjuhën amtare.

Trajtimi i gabimeve.

Bërja e gabimeve të shpeshta gjatë mësimin të gjuhës së huaj në moshë të vogël janë normale. Njohja, paraqitja e krahasimi i vazhdueshëm me gjuhën angleze, si dhe praktika e shumtë do t'i bëjnë nxënësit të afrohen gjithnjë e më shumë me gjuhën e huaj. Qortimi i shpeshtë vetëm nga ana e mësuesit mund të dëmtojë motivimin dhe zhvillimin e gjuhës.

2.4. Qasjet ndihmëse në lehtësimin e mësimit problemor të gjuhës së huaj

Një vështirësi për t'u mundësuar mësuesve dallimin në mes të mësuarit të bazuar në probleme dhe qasjeve të tjera të ngjashme ndaj të nxënit, lidhet me të kuptuarit e hartimit të kurrikulës.

Hartimi i programit është thelbësor në të mësuarin, për shkak të mënyrës në të cilën ndikon projektimi mbi rolet dhe përgjegjësitë e mësuesve dhe nxënësve, mënyrat në të cilat perceptohen të mësuarit dhe njohuritë. Është bërë e mundur që, në kurrikula shumë tradicionale, t'i shtohen të mësuarit të bazuar mbi projektin, lojëra dhe imitime, apo mes aplikimit të mënyrave të ndryshme, të kalohet edhe në të mësuarin profesional. Megjithatë, kalimi në të mësuarin e bazuar te problemi është zakonisht mjaft i vështirë për shkak të nevojës për kërkime të thelluara dhe të vendosjes në qendër të kësaj qasje të praktikave me bazë nxënësin.

Në mënyrë ideale, kurrikulat me bazë të mësuarin problemor, duhet të jenë të projektuara me skenarë problemorë si përbërësin thelbësor të çdo mësimi, në mënyrë që shpjegimi në klasë dhe detyrat mund të shkrihen në to, për të bërë informimin e nxënësve, në vend që t'u ofrojnë atyre segmente njohurish, të cilat janë të vështira për t'u integruar në të kuptuarit e tyre.

Hartimi i një programi të bazuar në përmbajtje e njohuri disiplinore, dhe më pas përpjekja për ta bërë atë të bazuar te problemi, zakonisht përfundon në shkatërrim të procesit. Pra, nëse është një pjesë ose një program i tërë që është hartuar mbi bazën e një problemi, pikënisja duhet të jetë një grup skenarësh problemorë që do t'i aftësojë studentët që të bëhen të pavarur, që e shohin të nxënit dhe njohuritë teorike si njësi të përshtatshme, madje kuptojnë se përveç perspektivës së tyre, ka mënyra të tjera të vlefshme të të parit të gjërave.

Kështu, për të argumentuar se lehtësimi i procesit ndryshon nga metodat e tjera të mësimit, do të fillohej nga përvijimi i dallimeve mes të mësuarit problemor dhe disa qasjeve dhe teknikave të ngjashme. Disa nga këto, si p.sh, të mësuarit e bazuar në projekte janë përdorur gjerësisht për shumë vite, ndërsa të tjerat, të tilla si të mësuarit e bazuar në përvojën e punës, janë zhvillime relativisht të kohëve të fundit. Gjithashtu,

janë shfaqur forma të reja të të mësuarit problemor, në veçanti, të mësuarit problemor kompjuterik, apo të mësuarit problemor mediatik e të tjera.

2.4.1. Të mësuarit përmes punës.

Të mësuarit përmes përvojës së punës është përdorur për të përshkruar të mësuarin nëpërmjet punës në mënyrë që të nxënit të ndodhë nëpërmjet përfshirjes në rolin e atij që punon.

Formulimi i bashkëpunimit, duket se ka vend qendror në ligjërimet e të mësuarit përmes punës, dhe bashkëpunimi si koncept, funksionon në shumë mënyra.

Së pari, financuesit e të mësuarit përmes punës janë “në bashkëpunim” me institucionet e arsimit të lartë. Nën këtë marrëveshje, institucionet si, universitetet, kryesisht heqin dorë nga e drejta e tyre për të hartuar dhe zbatuar programe gjatë periudhave të punës.

Forma e dytë e bashkëpunimit është ajo midis universitetit dhe studentit. Koncepti i bashkëpunimit në debatin e të mësuarit përmes punës, është më problematik sesa në shembullin e sipërpërmendur, sepse institucionet e arsimit të lartë e shohin individin si student e jo si punonjës i ardhshëm.

Mbështetja në të mësuarin e drejtuar të nxënësi, të nxitur nga institucionet e arsimit, është problematik, jo vetëm për shkak të çështjeve të drejtimit dhe autonomisë, por për shkak se individi është lënë të drejtojë ndërlikimet duke u perceptuar nga universiteti si një student dhe nga punëdhënësi si një punonjës në të ardhmen. Por, në të njëjtën kohë, studenti mbetet aktori kryesor në një bashkëpunim trepalësh mes Universitetit, punonjësve, dhe individit.

Të mësuarit përmes përvojës së punës është një zhvillim i rëndësishëm në shumë profesione, por një nga ndryshimet kyçe, është një shmangie nga arsimi i lartë, i cili quhet si arsimi i parafundit që përgatit njerëzit për punë. Përpos kësaj, nisma të tilla si të nxënit përmes punës, kanë nxitur të mësuarit në vazhdimësi, përditësimin e rregullt, zhvillimin profesional që në mënyra të ndryshme nënkupton se institucionet e arsimit të lartë duhet të bëhen më të përgjegjshëm ndaj nevojave të studentit.

Të nxënit përmes punës nuk është pranuar zakonisht si një qasje problemore ndaj të nxënit, sepse përqëndrohet mbi të mësuarin përmes punës, ka prirje individuale dhe përqëndrohet në zgjidhjen e problemeve në mjedisin e punës.

Dallimi në mes të nxënit përmes punës dhe të nxënit problemor është se, në të mësuarin përmes punës, janë shfrytëzuar mundësitë që rrjedhin nga burimet dhe përvoja e

menjëhershme në vendin e punës dhe, për këtë arsye, rezultatet do të lidhen me qëllimet e punës.

Të mësuarit përmes eksperiencës së punës shihet si i vendosur në vendin e punës me mbështetjen e punëdhënësit dhe të universitetit. Mesimdhënia me në qendër problemet më së shumti zhvillohet si pjesë përbërëse e një kualifikimi të arsimit të lartë, ku kurrikulat organizohen rreth problemeve më tepër sesa disiplinave, ndërmerret zakonisht në ekipe bashkëpunuese dhe ku studentët pritet të zhvillojnë aftësitë për vendin e punës dhe aftësitë e të mësuarit gjatë gjithë jetës.

2.4.2. Të mësuarit bazuar në projekte të përbashkëta.

Të mësuarit e bazuar në projekte, konsiderohet nga shumë njerëz si sinonimi i të mësuarit të bazuar në probleme, sepse ata të dy perceptohen si qasje me në qendër studentin. Në fakt, disa kanë argumentuar se ato janë të njëjta.

Ka të tjerë që besojnë se janë qasja më e fundit e të mësuarit të bazuar te problemet, të cilat mund të relizohen vetëm në grupe të vogla, ndërsa shumë besojnë se të mësuarit e bazuar në projekte, mund të ndërmerret si në mënyrë individuale, si edhe në grupe të vogla. Padyshim, projektet kërkimore, disertacionet e doktoraturës në veçanti, mund të thuhet se janë qasja më e fundit e të mësuarit të bazuar te problemet. Megjithatë, ka ndryshime të dallueshme në mes të dy qasjeve dhe këto janë më të theksuara kur merret në konsideratë hartimi i planprogramit, më tepër sesa në aspektin e një qasje domosdoshmërisht më efektive se tjetra. Të mësuarit e bazuar në projekte, është kryesisht me detyra të orientuara dhe projekti shpesh caktohet nga mësuesi. Edhe në qoftë se detyra apo tema nuk është vendosur, zakonisht janë të përcaktuara parametrat dhe kriteret për paraqitjen.

Dallimet në mes të dy qasjeve janë si më poshtë:

Në të mësuarin e bazuar në projekte, studentëve u kërkohet të prodhojnë një rezultat në formën e një raporti ose projektimi, ndërsa në të mësuarit e bazuar te problemi, fokusi nuk është në këtë lloj rezultati.

Në të mësuarin e bazuar në projekte, mësuesi mbikqyr (më tepër sesa lehtëson) projektin.

Në të mësuarin e bazuar në projekte, studentëve u kërkohet të japin një zgjidhje apo strategji për të zgjidhur problemin, ndërsa në të mësuarit e bazuar në probleme, zgjidhja

e problemit mund të jetë pjesë e procesit, por përqëndrimi është mbi menaxhimin e problemit, e jo mbi një zgjidhje të qartë e të kufizuar.

Në të mësuarin e bazuar në projekte, shfaqet një kontribut nga mësuesi në formën e një lloj mësimdhënieje gjatë jetëgjatësisë së projektit. Kurse të mësuarit të bazuar te problemet, përqëndrohet mbi studentët që përpunojnë kërkesat e të nxënit. Disa programe mësimore me bazë të mësuarit e bazuar te problemet, përdorin leksionet si mjet për të mbështetur nxënësit dhe jo për të drejtuar të mësuarit.

Në të mësuarin e bazuar në projekte, studentët janë zakonisht të përfshirë në zgjedhjen e projektit (ndonjëherë nga një listë e paracaktuar). Në të mësuarin e bazuar në probleme, studentët mund të zgjedhin skenarë problemorë nga praktikat ndonëse, problemet, janë siguruar zakonisht nga stafi, por çfarë dhe si të mësojnë, përcaktohet nga studentët.

Të mësuarit e bazuar në projekte ndeshet më shpesh në përfundim të një programi diplomues, pasi është mbuluar pjesa dërmuese e njohurive që do t'i pajisë studentët me informacionin e domosdoshëm për të ndërmarrë këtë projekt. Të mësuarit problemor nuk përdoret mbi bazën që studentët kanë mbuluar tashmë njohuritë e kërkuara domosdoshmërisht, por vetë studentët pritet të vendosin se çfarë kanë nevojë të mësojnë.

Në të mësuarin e bazuar në projekte grupi apo ekipi i projektit gjenden së bashku vetëm për kohëzgjatjen e projektit. Në të mësuarin e bazuar në probleme, studentët vendosen në ekipe në përputhje të një përbërësi të rëndësishëm të kursit. Kjo do të thotë se ata duhet të mësojnë, të punojnë së bashku si një ekip, për të kapërcyer sfidat e të qenit pjesë e një ekipi të përkushtuar dhe jo si një ekip projekti afatshkurtër.

Të mësuarit e bazuar në projekte është parë shpesh si një mekanizëm për të sjellë së bashku disa fusha në bazë të një veprimtarie të përgjithshme në fund të një kursi. Ndërsa të mësuarit të bazuar te problemet realizohet sipas premisë që, të nxënit, do të paraqitet domosdoshmërisht përtej kufijve disiplinorë, madje edhe në fillim të vitit apo të kursit.

Pra, të mësuarit e bazuar në projekte, më shpesh, shihet si një teknikë e mësimdhënies në një fushë të caktuar të kurrikulës mësimore, sesa si një strategji e përgjithshme arsimore, sikundër të mësuarit me bazë problemet.

2.4.3. Të mësuarit përmes veprimit.

Të mësuarit e bazuar në veprim, mbështetet mbi idenë se përmes procesit të reflektimit dhe veprimit, bëhet e mundur zgjidhja e problemeve. Ideja është që një grup njerëzish bashkohen për të krijuar një grup të të mësuarit mbi veprimin. Grupi punon së bashku

për një periudhë të caktuar me qëllim që të "bëhen gjërat". Në praktikë, kjo do të thotë se grupi është formuar dhe çdo anëtar sjell një problem të jetës reale që ata dëshirojnë të zgjidhin. Të nxënit e bazuar te veprimi është një formë e të mësuarit mbështetur në raportin reciprok të të nxënit e të veprimit dhe në këtë mënyrë, të mësuarit ndodh nëpërmjet një procesi të vazhdueshëm reflektimi dhe veprimi të individit me problemin. Grupi është projektuar të jetë më shumë se një grup mbështetës i drejtpërdrejtë, sepse roli i anëtarëve të caktuar është të ndihmojë anëtarët individualë, të merren me problemin e veçantë. Megjithatë, grupi nuk konsiderohet si një mbledhje formale me një rend dite, as nuk është një grup këshillimi apo një analizë kritike në dhomën e personelit gjatë drekës. Në vend të kësaj, është një proces i formalizuar, i vendosur, për të përmbushur në baza të rregullta, për të ndërmarrë veprime që do të merren me, ose zgjidhin problemet dhe në këtë mënyrë, përqëndrimi i caktuar është në të mësuarin nga veprimet e ndërmarra prej individit. Jetëgjatësia e grupit priret të ndryshojë nga 6 muaj deri në 3 vjet. Dallimi në mes të mësuarit me bazë problemin dhe të nxënit përmes veprimit është se thelbi i një grupi të të nxënit përmes veprimit, është se ky i fundit mbështetet në individë dhe në veprimet e tyre në të ardhmen. Në bazë të të nxënit problemor, grupi funksionon si një ekip i cili kërkon të arrijë detyrat në bashkëpunim, jetëgjatësia është përcaktuar në përgjithësi nga koha e zgjatjes së modulit ose programit, dhe ka zakonisht një ndihmës i cili është anëtar i stafit. Kështu, në të mësuarit përmes veprimit, anëtarët kanë më shumë kontroll mbi grupin, se sa studentët në një ekip të të nxënit me bazë problemor, ku ndihmësi mund të ndikojë në rendin e ditës së të mësuarit. Në disa kurrikula me bazë të mësuarit të bazuar te problemet, seancat mund të duken se përmbajnë komponentë të një seminari, ku bëhen prezantime dhe diskutohet material i parapërgatitur. Grupet e të nxënit përmes veprimit janë më individuale, më të lira e të përqëndruar mbi të nxënit personal dhe reflektimit për arritjen e veprimit efektiv.

2.4.4. Nxitja e motivimit të nxënësit për mësimin e gjuhës së huaj me anën e lojës.

Lojërat zakonisht përshkruhen si ushtrime në të cilat individët bashkëpunojnë ose konkurrojnë në një grup sipas rregullave të caktuara, të tilla si gjëzat, e ku lojtarët përfaqësojnë vetveten.

Simulimet janë kur mundësohet një skenar, që në një farë mënyre përfaqëson jetën reale. Paqartësitë që shfaqen ndërmjet të nxënit problemor dhe simulimeve lidhen me përdorimin e situatave të jetës reale.

Në të nxënit problemor, studentët janë, zakonisht, të pajisur me skenarë të jetës reale, ata pritet të jenë vetvetja dhe situatat me të cilat prezantohen janë të përshtatura sipas nivelit të kurrikulës.

Lojërat dhe simulimet mund të rrisin motivimin studentëve për nxënie dhe u jep mundësi atyre që të mësojnë dhe bashkëpunojnë në grup. Ato janë të dobishme në fazat fillestare të të mësuarit të gjuhës së huaj, për të zhvilluar ekipin dhe mund të përdoren në bashkëpunim me skenarë mësimorë, si raste të vërteta të jetës reale. Megjithatë, në qoftë se simulimi apo loja nuk lidhet me njohuritë dhe aftësitë e tjera në kuadër të programit, atëherë të mësuarit mund të perceptohet si humbje kohe dhe tepër sipërfaqësor. Në këtë mënyrë paralajmërimi është jetik në këto qasje për të nxitur përfshirjen dhe të nxënit efektiv.

2.4.5. Përdorimi i Teknologjisë së Komunikimit dhe Informacionit në funksion të mësimit të gjuhës së huaj

Diskutimet mbi teknologjitë e internetit nuk do të ishin të plota pa një vështrim të përgjithshëm mbi teorinë e të nxënit të gjuhës së huaj, kjo për arsye se teori të ndryshme i japin jo të njëjtën rëndësi rolit të mësimit praktik dhe, nënkuptohet, internetit në klasë e përtej saj.

Qëllimi i pasqyrës së mëposhtme, pra, nuk është thjesht të sqarojmë në detaje teorinë bashkëkohore të të nxënit të gjuhës së huaj, por të tregojmë se roli i mësimit praktik, rrjedhimisht, edhe i përdorimit të teknologjisë së informacionit në të, merr vlerë jo të njëjtë në teori të ndryshme. Për më tepër, mësimit praktik të gjuhës u nevojitet një bagazh teorik paraprak për të përcaktuar se kur një mjet mund t'i vijë realisht në ndihmë zhvillimit gjuhësor të nxënësit.

Në literaturën bashkëkohore mbi të nxënësit e gjuhës së huaj shtjellohen dy kahe të ndryshme modelesh jo krejt pa lidhje me njëri-tjetrin. Njëri është modeli psikolinguistik dhe tjetri modeli sociolinguistik. Literatura dhe praktikat e sotme pedagogjike në gjuhët e huaja dhe mësimit praktik në përgjithësi priren t'i mëshojnë këtij të fundit. Më poshtë, po analizojmë më në detaj çfarë përfaqësojnë e si përkthehen në mësimit praktik të gjuhës së huaj këto qasje, për të njohur më mirë hapësirat dhe vendin që mund e duhet të zërë teknologjia e informacionit në procesin mësimor.

Këndvështrimi psikolinguistik i ka bazat tek teoria se gjuha ka lindur me njeriun⁷ e Chomsky-t mbi natyrën e gjuhës, e cila ka revolucionarizuar fushën e gjuhësisë me postulatit e famshëm fëmijët lindin me predispozitën për të mësuar gjuhë, duke qenë të pajisur me një mekanizëm të posaçëm mendor për përvetësimin e gjuhës. Duke u ekspozuar ndaj një materiali⁸ të pasur gjuhësor të karakterizuar nga përdorimi si duhet i fjalive të mirëformuara prej folësve amtarë, fëmija zhvillon gjithë strukturat e tjera specifike gjuhësore. Performanca gjuhësore, sipas Chomsky-t, është një veprimtari e drejtuar nga rregulla që gjenerohen nga kompetenca gjuhësore ose struktura e brendshme gramatikore e folësit. Idetë çomskiane u përqaftuan nga Stephen Krashen dhe u përshtatën prej tij për të shpjeguar procesin e të nxënies së gjuhës së huaj në formën e një modeli të ri të njohur si “Modeli Natyror i të Nxënies”⁹. Ky model, i mbështetur në disa hipoteza, hedh dritë mbi rolin e materialit të kuptueshëm si kusht i domosdoshëm për të nxënë të gjuhës. Sipas tij, materiali duhet të jetë sfidues për nxënësin (pra, më i ndërlikuar sesa përfaqësimi mendor aktual i tij për gjuhën si objekt), por të mos i tejkalojë mundësitë njohëse të tij.

Mbështetur tek koncepti i Chomsky-t mbi kompetencën dhe performancën, Krashen-i dallon qartë dy procese të ndryshme, atë të përvetësimit i cilësuar si proces i pandërgjegjshëm dhe të nxënies, proces që realizohet në përpjekjet e ndërgjegjshme e të qëllimshme për të nxënë format gjuhësore, duke vënë theksin mbi pamundësinë e kalimit nga të nxënë të përvetësimi. Më tej modeli plotësohet me arsyetimin se ankthet e të nxënies mund të çojnë në bllokimin e përvetësimit të gjuhës në çfarëdo rrethane, duke ngritur një filtër afektiv që pamundëson përdorimin e materialit apo informacionit të kuptueshëm.

Çfarë sjell zbatimi praktik i kësaj teorie në mjedisin e gjuhës së huaj? Sipas modelit psikolinguistik qëllimi i vërtetë i përvetësimit nxitet më së miri nga një mjedis komunikativ i pasur në materialin dhe informacionin e kuptueshëm. Prania e këtij materiali dhe informacioni, vënia e theksit tek komunikimi dhe mjedisi i ngrohtë në klasë

⁷ Chomsky, N.(1986) Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use, New York: Praeger.

⁸ Ky term i huazuar nga gjuha angleze përdoret për të përshkruar tërësinë e informacionit gjuhësor hyrës në dallim nga ai dalës (output-i) gjatë procesit të përpunimit të tij në komunikim e sipër për ndërtimin e kuptimit.

⁹ Krashen, S. (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications, Longman.

ulin filtrin emocional dhe nxitin nxënien e gjuhës së huaj. Megjithatë, edhe pse një qasje komunikative ndaj të nxënit të gjuhës dhe me një ndikim të gjerë në fushën e mësimdhënies, studiuesit mendojnë se kjo teori vendos një ngarkesë të madhe mbi mësuesin, pra, mbetemi në kushtet e një mësimdhënieje me në qendër mësuesin. Për më tepër, prania e materialit dhe informacionit të kuptueshëm në vetvete nuk e garanton dobinë e tij në nxënien e gjuhës së huaj. Vetëm kur nxënësi arrin të dallojë të dhënat e materialit apo të informacionit e t'i ruajë ato në kujtesën afatshkurtër, ai brendësohet e, kështu, mund të shfrytëzohet për të ristrukturuar ndër-gjuhën.¹⁰ Kjo do të thotë që nxënësi duhet të zhvillojë ndërgjegjësimin metagjuhësor për të mundësuar ndryshimin. Kërkimet dhe zbatimet e sotme e kanë zhvendosur përqëndrimin teorik duke sfiduar modelin natyror të Krashen-it në mbështetje të modelit sociolinguistik ndërveprues, i cili thekson, në radhë të parë, aspektin shoqëror të gjuhës dhe zbulimin e pengesave gjuhësore në procesin e komunikimit, duke e drejtuar mësimdhënien e gjuhëve të huaja drejt një mësimdhënieje me kompetenca. Siç kuptohet edhe prej vetë termit emërtues, parimi themelor i qasjes bashkëvepruese është se gjuha e huaj mësohet më mirë përmes ndërveprimit shoqëror.¹¹

Duhet vënë në dukje, megjithatë, se ndërveprimi për nxjerrjen e kuptimit, i cili luan rol të madh në përqëndrimin e vëmendjes së nxënësve në veprimtari, nuk “shkakton” menjëherë të nxënët e gjuhës. Kjo vjen gradualisht, me kohë dhe si rezultat i një numri të madh ndërveprimesh.

Ndryshe nga Modeli Natyror i Krashen-it, këndvështrimi i bashkëveprimit mbështetet në mësimdhënien me karakter të qartë, pra, jo të kufizuar brenda veprimtarisë njohëse të individit. Kjo risi shënon një ndryshim të dukshëm në qëndrimin ndaj teknologjisë së informacionit në përgjithësi, dhe internetit në veçanti, si një mjet i pazëvendësueshëm për të nxitur e zhvilluar këtë lloj mësimdhënieje.

¹⁰ E.Tarone “Interlanguage”, në *Concise Encyclopaedia of Sociolinguistics*, përg. R.Mesthrie, Oxford: Elsevier Science, 2001, f. 475-481.

¹¹ Cardenas Claros, M. “Psycho-linguistic and socio-cultural approaches to language learning: A never-ending debate”

Studimet tregojnë se individët kanë prirje të ndërveprojnë me kompjuterin në një mënyrë kryesisht shoqërore, njëlloj si me ndërveprimet e tyre në jetën reale. Prirja njerëzore për ta parë teknologjinë në mënyrë antropomorfike si një lloj ndihmuesi personal me të cilin bashkëpunohet për arritjen e një qëllimi, e rrit potencialin e internetit për të mbështetur procesin e të nxënimit të gjuhës së huaj.¹²

Pikëpamja ndërveprimit gjen shprehje në një sërë modelesh të ndryshme bazë për shtjellimin e të cilave ka shërbyer teoria sociokulturore e Lev Vygotsky-t.¹³ Sipas modelit të Vygotsky-t zhvillimi njohës, pra, edhe të nxënësve të gjuhës së huaj, e kanë zanafillën në ndërveprimin shoqëror. Tri postulatet bazë të kësaj teorie:

- veprimtaria shoqërore si burim i zhvillimit të mendimit njerëzor;
- veprimtaria e ndërmjetësuar nga shenjat;
- zona e Zhvillimit të Afërt, përmes vendosjes së mësimdhënies së gjuhës së huaj në një tekst të caktuar, kështu hedhin bazat për të thelluar perceptimin tonë rreth përfshirjes së teknologjive të internetit në mësimdhënien e gjuhëve të huaja.

Për Vygotsky-n veprimtaria njohëse ka karakter të vetëm njerëzor, pohim ky që mbështetet në faktin se ajo vjen si rrjedhojë e të nxënimit shoqëror, e brendësimit të shenjave shoqërore, të kulturës dhe lidhjeve po shoqërore. Në thelb, pra, njohja duhet parë si produkt shoqëror realizuar përmes ndërveprimit. Për mësuesit e gjuhës së huaj kjo do të thotë se krijimi i mundësive për ndërveprim mes nxënësve është faktori më i rëndësishëm në nxitjen e zhvillimit të të menduarit të një rendi më të lartë.

Ky këndvështrim teorik mund të konkretizohet në programin mësimor të gjuhës së huaj përmes zbatimit të formave të mësimdhënies së diferencuar, punës me projekte, të nxënimit në bashkëveprim, etj., ku teknologjia e informacionit luan një rol jo të vogël. Në analizën tonë vlen të ndalemi tek një pikë e fortë me ndikim përcaktues mbi procesin e të nxënimit të gjuhëve, siç është postulati i Zonës së Zhvillimit të Afërt. Kjo përkufizohet si distanca midis nivelit të zhvillimit aktual përshkruar nga pavarësia në zgjidhjen e detyrës dhe nivelit të zhvillimit potencial përshkruar nga zgjidhja e detyrës me ndihmën e më të

¹² Robert J. Blake, Brave New Digital Classroom – Technology and Foreign Language Learning, f.18-21.

¹³ Vygotsky, L. (1962). Thought and Language, Cambridge, MA: MIT Press.

rriturve apo moshatarëve më të zotë.¹⁴ Me këtë kuptojmë që fëmija ka aftësi të kopjojë një sërë veprimesh që i tejkalojnë kapacitetet e tij, por vetëm brenda disa kufijve. Duke kopjuar, nxënësi aftësohet për të nxënë më mirë kur drejtohet nga të rriturit sesa kur lihet vetëm. Në kontekstin e mësimdhënies kjo lidhet me Zonën e të Nxënës të Afërt (ZNA), e cila përshkruhet si niveli i performancës për të cilën një nxënës është i aftë kur ka mbështetje nga ndërveprimi me një folës më të përparuar në gjuhë. Ky koncept lidhet ngushtë me të ashtuquajturën skelë¹⁵ të Bruner-it, pasi ZNA-ja është praktikisht koha kur mësuesi duhet të veprojë si drejtues për të mbështetur e nxitur nxënësin. ZNA-ja, pra, përqëndrohet në përdorimin aktiv nga nxënësi të mjeteve të reja për të kuptuar e kryer veprimtarinë. Nxënësi, si i tillë, nuk shihet thjesht si marrës pasiv i udhëzimeve të mësuesit, përkundrazi, të dy palët ndërveprojnë ndërsjelltazi duke ndarë njohuri e përgjegjësi për detyrat. ZNA-ja, pra, përfaqëson një ndryshim përqëndrimi nga mësimdhënia me qendër mësuesin drejt asaj me në qendër nxënësin. Mendoj se bashkëpunimi mes nxënësve në të mësuarit e gjuhës shërben si një mekanizëm i fuqishëm për zhvendosjen përpara të ZNA-së, pasi mundëson shkëmbyeshmërinë e roleve dhe mundëson vazhdimisht përdorimin e formave strategjike të kontrollit në përputhje me kërkesat e detyrës. Këtu shihen të mundshme të krijohen hapësira për përfshirjen e teknologjive të internetit.

Teoria e Vygotsky-t është përqafuar nga mbështetës të shumtë të qasjes sociolinguistike, siç njihet James Lantolf¹⁶, i cili, duke e zgjeruar këtë teori në nxënien e gjuhës së huaj, pohon se nxënësit e gjuhës së huaj përparojnë drejt niveleve më të larta të njohurisë gjuhësore kur bashkëpunojnë dhe ndërveprojnë me folës të gjuhës së huaj që e zotërojnë atë në një shkallë më të lartë.

Teoria sociokulturore e të nxënës të gjuhës së huaj ka shërbyer si bazë për zhvillimin e mjaft modeleve pedagogjike, ndër të cilat, rëndësi për argumentin tonë paraqet teoria e konstruktivizmit shoqëror (gjerësisht e mbështetur nga studiuesit).

¹⁴ Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, f.86.

¹⁵ Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G., "The Role of Tutoring in Problem-solving"

¹⁶ James P. Lantolf, (2000). "Introducing Sociocultural Theory", në *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, përg. James P. Lantolf, Oxford, Oxford University Press, f. 1-26.

Konstruktivizmi shoqëror¹⁷ në literaturën shkencore pedagogjike përkufizohet si një qasje bashkëkohore, një nga kahet më të komentuarat e të gjithëpranuara të teorisë konstruktiviste¹⁸ që e sheh nxënësin si subjekt të të nxënës. Sipas këtij modeli të nxënës rrjedh nga një aspekt shoqëror, ku nxënësi ndërvepron e dialogon me problemin, me kontekstin dhe me pjesëmarrësit për të zbuluar kuptimin dhe vlerat. Procesi dhe dijet në përdorim kanë më shumë rëndësi për mbështetësit e kësaj qasjeje sesa produkti apo grumbullimi i koncepteve e fakteve të ngurta. Njerëzit shërbejnë si bazë për përpunimin dhe organizimin e mëtejshëm njohës të informacionit brenda tyre.

Sipas këtij këndvështrimi informacioni fillimisht ndërtohet gjatë ndërveprimit shoqëror e më pas vjen e përpunohet së brendshmi nga individit. Këtu ka vend për të bërë një paralelizëm me klasën si mjedis i të nxënës të gjuhës, pasi gjuha e re sjell me vete fragmente të kulturës që nuk mund të ndahen nga informacioni. Mësuesi, si drejtues e lehtësues i procesit, vendos me nxënësit një lidhje reciproke të pandërprerë, ku gjithsecili merr pjesë duke i shtuar komunikimit vlera dhe kuptime, vlerëson informacionin dhe e organizon atë mendërisht. Qartazi, kemi të bëjmë me një kontekst tipik të mësimdhënies me në qendër nxënësin, ku rëndësia bie mbi natyrën komunikative dhe dialogun shoqëror për ndërtimin e njohurive.

Për një zbatim praktik sa më të kuptimshëm e frytdhënës të teorisë së konstruktivizmit shoqëror në klasë, nevojiten disa elementë kyç¹⁹ që mund të orientonin më së miri hartimin e planeve mësimore:

- Krijimi i një mjedisi mësimdhënës me në qendër nxënësin përbën edhe parimin bazë të qasjes konstruktiviste. Nxënësi duhet të zbulojë e të krijojë kuptimin nga informacioni. Për këtë mësuesi duhet të ketë parasysh kuadrin shoqëror ku ndërvepron problemi, paraqitjen e problemit, i cili duhet t'i përfshijë nxënësit, hapësirën për të kuptuarit dhe zgjidhjen e problemit (nxënësi të aftësohet të ndërveprojë në mënyrë kritike e të ndikojë

¹⁷ Nawaz, A. "Social-Constructivism: Futuristic Sphere for eLearning in HEIs".

¹⁸ B.Musai, Mësimdhënia dhe të nxënës e shkencave natyrore - Manual për trajnimin e mësuesve, Prishtinë, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH, 2013, f. 13-17

¹⁹ Powell K. & Kalina, C., "Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom", Education, 130/2, f.241-250

mbi problemin). Duke synuar, kështu, të kthejmë klasën në një bashkësi ndërveprimi dhe të nxëni me karakter shoqëror, ne, në të vërtetë, përmes këtij argumenti kemi arritur të perceptojmë një realitet kyç e të domosdoshëm për mjedisin e të nxënit, i cili u drejtohet roleve të reja të nxënësve si njohës të pavarur dhe të mësuesve si drejtues e lehtësues.

- Të nxënët i mirëfilltë lidhet me faktin se problemi dhe situata nuk duhen parë jashtë kontekstit, pasi ky siguron të dhëna të domosdoshme që nxënësi duhet t'i vlerësojë gjatë analizës së tij. Nxënësit gjatë të nxënit nuk mësojnë thjesht gjuhën, ata përvetësojnë një sistem të ri të menduarit, nuk nxënë thjesht modele leksikogramatikore, por, para së gjithash, njohuri mbi kulturën. Për këtë nevojitet një paraqitje sa më e madhe dhe e hapur ndaj konteksteve të mirëfillta komunikative që materialet me natyrë thjesht didaktike nuk mund ta paraqesin. Mësimdhënia e mirëfilltë pranë reales nuk mund të jetë e suksesshme pa u kushtuar rëndësinë e duhur bashkëbisedimit, të menduarit të një rendi më të lartë, lidhjeve me problemet e jetës reale dhe thellësisë së të kuptuarit. Të gjitha këto mbështetin fuqimisht ndërtimin e njohurive të nxënësve. Për fat, mjetet e internetit e kanë shumëfishuar në mënyrë të paimagjinueshme shkallën dhe cilësinë e ekspozimit ndaj konteksteve reale të gjuhës, ndaj, pse të mos i konsiderojmë ato si zgjidhje për konkretizimin e parimit në fjalë?

- Të nxënët në bashkëpunim përqëndrohet në nxitjen e nxënësve drejt bashkësive të njohurisë për arsye se nxënësit e gjuhës së huaj kanë nevojë për ndërveprim aktiv e kuptimplotë, si në jetën e përditshme, për të mësuar më mirë gjuhën. Këtu, nxënësit pjesëmarrës në ndërveprim bashkëndërtojnë kuptimin bazuar në atë që dinë paraprakisht, duke ndarë përvoja, si dhe duke ndihmuar njëri-tjetrin në ndërtimin e kuptimit.

- Vetëbesimi, mjedisi i “klasës” konstruktiviste shoqërore duhet të nxisë vetëbesimin tek nxënësit (elementi shoqëror rrit motivimin dhe besimin në vetvete).

Në këtë kuadër, analiza që sapo realizuam na ndihmon të ngremë një argument dhe të rivlerësojmë rolin e teknologjive të internetit në mësimin e gjuhëve të huaja. Përdorimi i tyre mund ta bëjë lehtësisht të zbatueshëm të nxënët bashkëpunues në klasë e më gjerë, sidomos për ato pjesë ku hyn elementi kulturor (karakteristike për mjedisin e gjuhës së huaj). Kur nxënësi arrin të lidhet shpirtërisht me informacionin, kuptimi i krijuar prej tij është më i fortë dhe lidhjet me njohuritë ekzistuese e kujtesën më të shëndoshë, ashtu siç ndodh zakonisht në situata të botës reale me pjesëmarrës realë. Rrjedhimisht, prania e

internetit dhe mjeteve të tjera të teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës mund t'i kontribuojnë kapërcimit me sukses të pengesave gjatë të nxënësve.

Nisur nga teoritë e analizuar më sipër mund të nxirren konkluzione e të mundësohen lidhje për pedagogjinë e mësimdhënies nga ana e mësuesve, të cilët do të ngrenë mbi këtë bazë pritshmëritë e punës së tyre mbi çka mund të marrin e si ta përshtatin në klasë e përtej saj. Sigurisht, kushdo që përpiket të mësojë një gjuhë të huaj, është i destinuar të kalojë nëpër disa faza të zhvillimit gjuhësor të cilave nuk mund t'u shmanget dot, kushtëzim ky i pranuar edhe nga teoritë që sapo shtjelluam. Me të drejtë, atëherë, lind pyetja: *a mund të luajë mësuesi ndonjë rol për ta orientuar e përshpejtuar këtë proces, apo ndërhyrja e tij do të ishte pa vlerë në cilindo rast?* Sigurisht, mësuesit nuk mund të ndryshojnë kursin e zhvillimit gjuhësor të nxënësve që mësojnë gjuhën e huaj, por ne besojmë se ata kanë pushtet të ndikojnë në një masë të konsiderueshme në ritmin e tij, rrjedhimisht edhe në shkallën e të nxënësve. Kështu, mësuesi mund të ndihmojë në përshpejtimin e procesit të nxënies, por për ta bërë të mundur këtë ai duhet të ndërtojë një perceptim të plotë individual mbi klasën si një mjedis i pasur të nxënësve dhe i pakufizuar në kohë e hapësirë, të cilin më pas duhet ta aktualizojë gjatë punës me nxënësit.

Një mjedis i tillë karakterizohet nga disa tipare²⁰, ndër të cilat rëndësi të madhe ka, para së gjithash, rritja e mundësive të nxënësve për të shkruar e lexuar si dhe për të marrë pjesë në diskutime tekstesh gojore e të shkruara në gjuhën e huaj, si një praktikë e vlefshme për zhvillimin e të nxënësve.

Zgjerimi i mundësive për të parashtruar, krijuar, hedhur ide si dhe për të analizuar tekste të tipologjive të ndryshme nxit zhvillimin e të kuptuarit të nocionit të përmbajtjes, përveç familjarizimit me një gamë të gjerë tekstesh.

Praktikat e mësuesve gjatë leximit analitik përmes modelimit, orientimeve strategjike të qarta në kontekst si dhe kohës së mjaftueshme në dispozicion të nxënësve për të përpunuar e krijuar informacionin, sigurisht, i vijnë në ndihmë rritjes cilësore të kompetencave të pritshme për përvetësimin e gjuhës së huaj si dhe zhvillimit të të menduarit kritik e përgjegjësive për nevojat e tyre individuale. Krahas këtij tipari,

²⁰ Powell K. & Kalina, C., "Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom", Education, 130/2.

nevojitet të theksohet vëmendja ndaj modeleve strukturore të gjuhës së huaj. Për të qenë folës të kompletuar të një gjuhe të huaj, komunikimi në kontekste jozyrtare jashtë mureve të klasës është i pamjaftueshëm, pasi nuk i lejon nxënësit të ngrihen përtej një niveli të brishtë njohurish. Është pikërisht përfshirja e vazhduar dhe e orientuar në veprimtaritë gjuhësore komunikative në klasë apo ekspozimi sa më i gjerë ndaj strukturave gjuhësore që duhet të krijojnë (por që paraqesin vështirësi për nxënësin), ato që i bëjnë nxënësit përdorues kompetentë të gjuhës, pasi strukturat gramatikore të gjuhës shfaqen gjatë thënieve komunikuese të tyre sipas një rendi universal sistematik relativisht të ngulur. Ndërtimi i veprimtarive mësimore me pikësynim përdorimin e frytshëm, të vazhduar e të shtrirë në kohë të gjuhës përbën një element strategjik pa të cilin tiparet e tjera do të zhvlerësoheshin. Përfshirja e nxënësit gjatë mësimdhënies përbën çelësin e suksesit të arritjeve të të nxënit të gjuhës së huaj, e kundërta, pra, të mësuarit pasiv, e pengon atë.

Ndërveprimi lehtëson e përshpejton të nxënësit e gjuhës, pasi, të përfshirë në diskutim, në përpjekje për të nxjerrë kuptimin, nxënësit bëjnë ndryshime për të qenë “më të arritshëm”, pra, më të kuptueshëm nga bashkëfolësit, ata kërkojnë feedback korrigjues që të aftësohen të përmirësojnë performancën e tyre gjuhësore.

Në marrëdhënie aktive me tjetrin pasurohet kontributi gjuhësor i përfutur në mjedis, rritet vëmendja ndaj strukturave të hasura, vërtetohen dyshimet e hipotezat e ngritura përmes të dhënave dhe informacionit të marrë dhe, rrjedhimisht, nxënësit arrijnë të brendësojnë njohuritë aktuale për gjuhën e të përparojnë drejt lirshmërisë së ligjërit dhe zhvillimit të stileve individuale të të shprehurit. Përdorimi i gjuhës në ndërveprim çon në një tipar mjaft thelbësor për nxitjen (ose frenimin) e të nxënit të gjuhës së huaj në klasë e më gjerë, i cili ka të bëjë me qëndrimin ndaj gabimeve. Në këtë kontekst na duhet të pohojmë se, është e vërtetë që gabimet e mundshme të nxënësve nuk duhen parë me sy ndëshkues, dekurajues, por, nga ana tjetër, mosvënia re apo anashkalimi sistematik i tyre do të ishin me pasoja serioze për të nxënësit. Gabimet duhen të tregohen dhe duhen korrigjuar për të rritur e saktësuar perceptimin mbi mënyrën si funksionon gjuha, por pa prerë rrjedhën e bisedës, përmes mënyrave krijuese, pa u etiketuar si të tillë, duke nxitur, kështu, reflektimin mbi traditën, rregullat dhe përdorimet e gjuhës.

Në këtë pikë vlen të sjellim në vëmendje një sërë strategjish²¹ të feedback-ut korrigjues, që nga korrigjimi i drejtpërdrejtë, kërkesa për qartësim, përsëritjet e frazës, pyetjet që nxisin përgjigje krijuese apo çelësi metagjuhësor.

Njohja dhe shfrytëzimi i këtyre teknikave qëndron në faktin se ato cilësohen si nxitëse e jo frenuese në projektimin e qëndrimeve të nxënësve ndaj gabimeve të veta e të shokëve. Planifikimi i përpiktë i programit lëndor dhe veprimtarive ditore nga ana e mësuesit duhet të bëhet duke ruajtur dhe zbatuar parimet e kuadrit të ri të nocionit të klasës bashkëkohore si një mjedis i pasur të nxëni (i cili mund t'i tejkalojë kufijtë kohorë e hapësinorë). Nisur nga objektivat, rolet e gjithsecilit dhe veçanërisht mjetet e disponueshme për të mbështetur të nxënësit (konkretisht, teknologjisë së informacionit), plani mësimor duhet të jetë në gjendje jo vetëm të parashtrijë e analizojë punën në detaje, por edhe t'u paraprijë situatave të vështira.

Realizimi dhe përdorimi e gjithë përshkruesve të sipërpërmendur në klasë është në vetvete një proces i ndërlikuar, siç është edhe vënia në përdorim e mekanizmave bashkëkohorë për realizimin e tyre (kemi parasysh vështirësitë që lidhen me përdorimin e kabineteve të teknologjisë së informacionit apo me mundësinë e internetit). Për këtë arsye nevojitet koha e mjaftueshme për çdo veprimtari, veçanërisht për projektet mësimore, të cilat fillimisht mund të konceptohen thjesht e më pas të marrin përmasa më të gjera.

Puna në kompjuter e në internet duhet të programohet me kohë për t'i krijuar vetes mundësi por edhe një farë kompetence në përdorimin e këtyre platformave nga të dy kahet (si nga mësuesi, ashtu edhe nga nxënësi).

Mësimdhënia në grupe kërkon mirëkoordinim nga ana e mësuesit; zgjedhja e partnerëve në realizimin e projekteve e detyrave krijuese shihet si një angazhim kompleks i cili bëhet i suksesshëm vetëm kur merret parasysh menaxhimi i dallimeve mes tyre (në nivel gjuhe, kulture, qëllimesh e interesash); nxitja e ndërveprimit mes nxënësve kërkon projektimin e një mjedisi mikpritës; monitorimi i punës përbën një tjetër çështje për planifikim, pasi mësuesi duhet të mendojë për afatet e veprimtarive dhe të japë udhëzime të vazhdueshme rreth tyre, pa lënë pas dore edhe procesin e vlerësimit ku të shpjegojë mënyrën e vlerësimit të nxënësve në fund të detyrës.

²¹ Samar, G.R. & Shayestefar, P. (2009) "Corrective Feedback in EFL Classrooms: Learner Negotiation Strategies and Uptake"

Së fundmi, puna e nxënësve merr një vlerë të re kur ajo ndahet si përvojë e përbashkët me familjen, me mësues të tjerë e deri me komunitetin përmes krijimeve e publikimeve online, ku edhe vetë mësuesi organizator mund të japë mbresat dhe përshtypjet e veta për t'i vënë vulën e suksesit. Pra, planifikimi i punës nuk përfundon me shkrimin e planit tradicional ditor; këto aspekte të tjera, në dukje dytësore, kërkojnë vëmendje të posaçme për të hedhur themelet e një mjedisi të shëndetshëm që përcakton suksesin në nxënien e gjuhës së huaj.

Parimet për përfshirjen e teknologjive të internetit në mësimin e gjuhës së huaj

Pas konkluzioneve të nxjerra nga shqyrtimi i teorive të të nxënies dhe kritereve të mësimdhënies në një mjedis të pasur të nxënies, mendojmë se do të ishte e nevojshme që mbi parimet që orientojnë veprimtaritë sistematike mësimore me internet gjatë procesit të mësimin të gjuhës së huaj të prodhohim e të reflektonim një mësimdhënie bashkëkohore. Siç e kemi theksuar gjatë analizës, interneti po ndryshon gjithnjë e më shumë mënyrën si ne komunikojmë e i drejtohem njëri-tjetrit. Bota e internetit është kaq e gjerë dhe e ndërlikuar, sa që përfshirja e suksesshme e tij në klasë e përtej saj mund të përbëjë në vetvete një sfidë, e cila duket edhe më e vështirë për arsye të ndryshimeve të pandalshme që ai pëson dita-ditës. Për gjithë këto arsye, të mësuarit si ta përdorim internetin për mësimin e gjuhës së huaj, shpesh krahasohet me “përpjekjet për të çpuar pusin me gjilpërë”²². Megjithatë, ne besojmë se mbajtja në mendje e disa parimeve bazë e thjeshtëzon dhe e qartëson procesin.

Këto parime kanë të bëjnë më shumë me aspektet pedagogjike sesa ato teknologjike, ndaj ato mbeten udhëzues të dobishëm në çdo kohë (me gjithë ndryshimin e vazhdueshëm që pëson teknologjia).

Këto parime kryesisht lidhen me synimet e të nxënies dhe trajtat e mësimdhënies dhe planifikimit të saj. Në fund të fundit, e rëndësishme është të ecet në drejtimin e duhur pavarësisht ritmit të lëvizjes. Për këtë arsye, para se të mendojmë të organizojmë krejt kursin e lëndës, apo edhe të planifikojmë një orë mësimi, duhet të përcaktojmë drejtimin, që, në rastin tonë, lidhet me përcaktimin e synimeve të përgjithshme, të cilat normalisht ndryshojnë nga klasa në klasë, por edhe midis nxënësish të ndryshëm.

²² Warschauer, M. & Whittaker, F. (1997). “The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers”, TESL Reporter, 30/1 f. 27-33

Të mësuarit të pavarur përbën një strategji që e sheh nxënësin si individ i cili merr përgjegjësitë mbi procesin e të nxënës. Kjo ndihmon nxënësit të zhvillojnë vetëdërgjegjen, botëkuptimin, shkathtësinë dhe lirinë në diskutim, veçori këto që do t'i udhëheqin ata drejt një të nxënës të pavarur.²³ Për arsye se teknologjia ndryshon me ritme kaq të pandalshme, të nxënësit nuk është më qëllim i një çasti të dhënë, por një proces i vazhdueshëm gjatë gjithë jetës. Për këtë nxënësve nuk u kërkohet thjesht “të nxënë”, por edhe “të mësojnë si të nxënë”, pra, të zhvillojnë strategjitë e të mësuarit të pavarur të nevojshme për t'iu përshtatur risive teknologjike dhe situatave të reja. Kjo shprehi do të ndihmojë studentët të arrijnë rezultate, vlera e të cilave i tejkalon kufijtë kohorë të një kursi të veçantë.

*Të mësuarit në bashkëpunim*²⁴: Të nxënësit në bashkëpunim shihet në literaturën dhe praktikën bashkëkohore pedagogjike si një strategji e domosdoshme për suksesin e mësimit të gjuhës së huaj. Në klasë ai karakterizohet nga puna në grupe të vogla prej trekatër vetësh, përqëndrimi në detyrat që duhen kryer, bashkëpunimi dhe komunikimi sistematik brenda grupit, marrja e përgjegjësisë individuale për të mësuar si dhe drejtimi i përbashkët i të nxënës si rezultat i kompaktësisë së grupit.

Të nxënësit bashkëpunues përmirëson të kuptuarit e përmbajtjes, përforcon shprehitë shoqërore aq të rëndësishme në nxënien e gjuhës së huaj, nxit aftësitë vendimmarrëse të nxënësit, krijon një mjedis aktiv të nxënës, rrit vetëbesimin dhe përgjegjësinë tek nxënësi, përqëndrohet në suksesin e gjithsecilit duke vlerësuar stilet e ndryshme të të nxënës. Për gjithë këto arsye ai nuk shihet më thjesht si një mjet, por, para së gjithash, si qëllim që garanton suksesin e të nxënës të gjuhës. Në kohën e internetit aftësia për të bashkëpunuar me shokët e tjerë brenda klasës, shkollës apo jashtë saj në forume globale është e qenësishme për suksesin, ndaj nxënësit nuk mund ta përdorin drejt internetin, nëse nuk kanë fituar ende shprehitë komunikuese e të punës në grup.

Të nxënësit ndërkulturor: Formimi ndërkulturor në kohën që jetojmë ka marrë një domethënie të veçantë. Suksesi në shoqërinë e sotme globale, në botën akademike, të biznesit, varet në një masë të madhe nga aftësia për të komunikuar dobishëm me njerëz nga kultura të ndryshme dhe nga interpretimi i informacionit prej kontekstesh të

²³ Little, D. “Learner Autonomy and Second Language Learning”

²⁴ Musai, B. (2003). Metodologji e mësimdhënies, Tiranë, ALBGRAF, f. 167 – 196.

ndryshme kulturore. Procesi i të nxënimit të gjuhës së huaj, kështu, nënkupton njëkohësisht edhe përvetësim të kulturës së vendit ku flitet gjuha, ndaj mendojmë se ky synim duhet integruar me vetëdije të plotë në mjedisin mësimdhënës përmes teknologjisë, duke kultivuar tek nxënësit tanë në të njëjtën kohë shprehinë e edukimit global.

Të nxënët kritik: Shkalla e gjerë e informacionit të disponueshëm mbi internetin do të thotë që të nxënët kritik dhe ai i bazuar në kompetenca kanë fituar një rëndësi edhe më të madhe. Më shumë se kurrë, aftësia e të lexuarit tani nënkupton leximin midis rreshtave, e kështu me radhë me shprehinë e tjera. Në zbatimin e mjeteve të internetit në klasë ne si mësues duhet t'i ndihmojmë nxënësit të mendojnë në mënyrë kritike, në një kuptim të ngushtë, duke analizuar këndvështrimin dhe pikësyzimet e site-eve individuale, etj., dhe, në një kuptim më të gjerë, duke konsideruar ndikimin e pakthyeshëm që teknologjia e informacionit po ushtron në riformësimin e konteksteve të reja shoqërore, politike e ekonomike.

Të nxënët aktiv dhe krijues: Ky parim vjen si një plotës i nevojshëm i të nxënimit kritik. Aftësitë e synuara nuk fitohen në mënyrë të rastësishme, por në një mjedis të nxëni ndërveprues, ku nxënësi shqyrton informacionin, integron njohuritë e marra dhe zhvillon alternativa krijuese përmes veprimit dhe bashkëveprimit në procesin e të nxënimit. Me gjithë përhapjen e pandalshme të teknologjisë së informacionit, nëse mësuesit zgjedhin të reduktojnë punën me nxënësit thjesht në kërkesa për marrje informacioni online, duke lënë pas dore krijimin e njohurisë përmes ndërveprimit, ata çenojnë procesin e të nxënimit tek nxënësi dhe zhvlerësojnë përdorimin e teknologjisë. Me siguri, zotërimi i kësaj kompetence nga ana e nxënësve do të rritë mundësitë e tyre për të projektuar të ardhmen multimediale.

Synimet e sipërpërmendura cilësohen si elementë të rëndësishëm për t'u vlerësuar në çfarëdo mjedisi të nxëni në shoqërinë e sotme. Ato marrin më shumë domethënie kur në mësimdhënien e gjuhës së huaj ndërthuret edhe interneti. Në përputhje me këto qëllime, përfshirja e mjeteve të internetit në mësimin e gjuhës së huaj duhet të paraprihet edhe nga një sërë parimesh që kanë të bëjnë me vetë procesin mësimor në thelb të të cilave qëndron ndërthurja e tyre. Nuk mund të flasim për përfshirje të teknologjisë së informacionit në mësimin e gjuhës së huaj, aq më tepër për mësimdhënie të suksesshme, pa integrim të tij në këtë proces.

Ndërthurja e aparatit pedagogjik të përdorimit të teknologjisë në kurrikulën e gjuhës së huaj është një kusht i domosdoshëm për t'i dhënë kuptim përdorimit të saj në procesin e mësimdhënies. Mësimdhënia përmes kompjuterit ka kaluar nëpër disa faza. Siç e kemi përmendur edhe më lartë: ajo bihejvioriste, me fillesat në vitet '70, e cila theksonte programet praktike ushtrimore për nxënien e shprehive të veçanta, e dyta, etapa komunikative me fillesat në vitet '80 që u fokusua në veprimtari me karakter komunikues mbështetur në përdorimin e kompjuterit, por që mbeteshin të një modeli ad hoc me ndikim vetëm në elemente anësore e të parëndësishme, pra, dytësore dhe joqendrore të të nxëniet të gjuhës së huaj. Kjo çoi në një etapë të tretë, atë të mësimdhënies integruese me fillimet e veta në vitet '90, ku kompjuteri filloi të përdoret natyrshëm dhe rregullisht bashkë me mjetet e tjera dhe median duke i shërbyer krijimit të një mjedisi me mundësi të pasur ndaj informacionit për përdorimin konstruktiv të gjuhës. Në të vërtetë, kërkimet në klasa të ndryshme kanë siguruar fakte se *futja e kompjuterave ka ndikim më të madh kur ata shndërrohen në përbërës integralë të mënyrës së re të të nxëniet në vend të përdorimit periferik e sipërfaqësor të tyre*. Me fjalë të tjera, përdorimi i teknologjisë si një dukuri e izoluar, si një veprimtari e ndarë dhe e pavarur nga praktika pedagogjike e mësimdhënies së gjuhës së huaj, do të ishte jo vetëm i pakuptimtë, por edhe me pasoja tepër serioze për të. Ajo duhet parë e gërshetuar së brendshmi me detyrat mësimore si nxitëse, formësuese dhe frymëzuese e qëndrimeve tona ndaj gjuhëve brenda kuadrit pedagogjik.

Në literaturën bashkëkohore flitet gjithnjë e më shumë për një lidhje të ndërvarura midis mësimdhënies, të nxëniet dhe të vepruarit në kontekste sociokulturore, duke e vlerësuar të nxëniet jo si një proces individual psikologjik, por si një dukuri shoqërore.²⁵ Kështu, për mësuesit dhe nxëniet e gjuhës, detyra dhe veprimtaritë lidhen me ridimensionimin e konceptit të klasës si një mjedis fizik a virtual, që nxit bashkëndërtimin e njohurive, të kuptuarit dhe praktikave me teknologjinë si një mjet i integruar për arritjen e këtyre objektivave pedagogjike. Më konkretisht, një detyrë me në qendër teknologjinë nuk ka nevojë të jetë përherë pika kulmore e një ore mësimi, teknologjia mund të përdoret gjatë

²⁵ Remi A. van Compernelle & Williams, L. (2009) "(Re)situating the Role(s) of New Technologies in World-Language Teaching and Learning", në *Second Language Teaching and Learning in the Net Generation*, përg. Raquel Oxford dhe Jeffrey Oxford, 2009, f. 16-17.

çfarëdo lloj veprimtarie, edhe nëse kjo nuk është domosdoshmërisht e projektuar për ta përdorur atë.

Mësimdhënia e ndërthurjen kërkon mënyra të reja të organizimit të klasës. Me gjasë, më e rëndësishmja nga këto është strategjia e punës mbështetur në projekte. Kur nxënësit punojnë bashkë për projekte me një përmbajtje të caktuar, ata fitojnë përvojë në zhvillimin e qëllimeve të veta të të mësuarit e në përdorimin e internetit si burim për t'i përmbushur këto qëllime. Ata mund edhe të zgjidhin probleme e të ndërmarrin detyra të ngjashme me çka do t'u duhet të bëjnë më vonë jashtë mureve të klasës. Puna me projekte siguron që veprimtaritë me internet të shkojnë më tutje sesa një lundrim i thjeshtë në faqet e rrjetit. Konkretisht, realizimi i saj fillon me detyrat më të thjeshta për t'u zgjeruar e thelluar gradualisht nëpërmjet veprimtarive më komplekse, siç janë prezantimet me gojë, por edhe publikimet online. Puna me projekte vlerësohet si një mënyrë e përsosur për të realizuar gjithë qëllimet e lartpërmendura. Ajo është cilësuar si një model i veprimtarisë në klasë që zhvendoset nga praktikatat e veprimtarive të shkurtra e të izoluarat të mësimdhënies me në qendër mësuesin drejt veprimtarive mësimore afatgjata, ndërdisiplinore (modulare) me qendër nxënësin dhe të integruara me problematikat e botës reale. Puna me projekte mund të nxitet më tej përmes përdorimit të internetit duke u dhënë nxënësve mundësinë për të përdorur një larmi mjedesh online dhe akses ndaj materialeve autentike.

Lidhja me internetin ndihmon nxënësit e gjuhës së huaj të njohin, p.sh., variantet e ndryshme të anglishtes ashtu siç ato përdoren në vende të ndryshme të botës. Prej kësaj nxënësi, përmes një angazhimi aktiv në internet, fiton mundësinë e përdorimit të një anglishteje reale, autentike dhe të kapshme për veshin. Së fundi, puna me projekte ka përparësinë e shtrirjes së kuadrit kohor të të mësuarit të gjuhës përtej një ore mësimi. Ky fakt u lejon nxënësve të përfshihen në procesin e të mësuarit, duke planifikuar, rishikuar e reflektuar si mbi procesin e të nxënësve, ashtu edhe mbi produktin.

Mësimdhënia e diferencuar përbën një nga strategjitë pedagogjike bazë që përshpejton ndërthurjen e teknologjisë së informacionit në mësimdhënie me vlera të paçmuara veçanërisht për mjedisin e të nxënësve të gjuhës së huaj. Mësimdhënia e diferencuar ka në themel parimin se nxënësit janë të ndryshëm dhe për pasojë kanë nevojë të ndryshme. Mësimdhënia e diferencuar në gjuhën e huaj ka të bëjë me atë lloj mësimdhënieje ku

mësuesi planifikon variante të ndryshme për ato që nxënësit kanë nevojë të mësojnë, mënyrat se si do t'i mësojnë dhe si do t'i shprehin ato që kanë mësuar me qëllim që të plotësohen nevojat e secilit prej tyre. Pra, thelbi i mësimdhënies së diferencuar është përshtatja e përmbajtjeve, proceseve, metodave e materialeve, me ritmet e nxënies së nxënësve të ndryshëm, për të arritur të njëjtat synime e objektiva.²⁶ Sipas të ashtuquajturave postulate të Burns-it, nevoja e mësimdhënies e diferencuar buron nga larmia e nxënësve: nuk gjen dot dy nxënës të njëjtë që të përparojnë me të njëjtën shpejtësi, të gatshëm të nxënë në të njëjtën kohë, që përdorin të njëjtat teknika për të studiuar gjuhën, me të njëjtin profil interesash apo të motivuar njëjloj e për të njëjtat qëllime. Në kushtet e sotme, mësimdhënies e diferencuar është bërë e domosdoshme për arsye të heterogjenitetit të klasave, të cilat, tipikisht, përbëhen nga nxënës që vijnë prej mjediseve të ndryshme shoqërore-kulturore, pse jo, edhe me prejardhje të ndryshme etnike, me nivel njohës e gjuhësor të ndryshëm, me prirje e interesa të ndryshme. Falë mësimdhënies së diferencuar nxënësit fitojnë mundësi të barabarta për pjesëmarrje në procesin e të nxënies duke krijuar, kuptuar e interpretuar në mënyrë aktive njohuritë, duke bërë kërkime, duke eksperimentuar e zbuluar me orientimin e mësuesit universin gjuhësor e kulturor në gjuhën e huaj.

Në këto kushte mendohet se interneti bën të mundur krijimin e një hapësire të pafund ku gjithë nxënësit mund të përfshihen në mënyrë të barabartë në veprimtaritë për nxënien e gjuhës.

Puna me projekte dhe mësimdhënies e diferencuar shkojnë paralel me një qasje tjetër, siç është mësimdhënies me në qendër nxënësin, e cila përshkohet nga parimi se nxënësi nxë më mirë duke vepruar vetë përmes bashkëpunimit në grup në veprimtaritë e hulumtimit e gjatë teknikave të zhvillimit të të menduarit kritik e krijues; çka nënkupton se programi i kursit në përgjithësi dhe projektet e nxënësve në veçanti do të hartohen sipas nevojave e interesave të vetë atyre. Kjo aftësi për të përshtatur programin bëhet në përputhje me kërkesat e shoqërisë së re të informacionit, ku njerëzit duhet të jenë në gjendje më tepër të gjejnë e krijojnë lloje të ndryshme njohurish sipas nevojës sesa thjesht të zbatojnë ato që mësojnë në shkollë.

²⁶ Muka, P., Karaj, Dh. & Cela, L. (2006). Hyrje në Mësimdhënien e diferencuar, Tiranë, QTKA, f. 26- 47

Mësimdhënia me në qendër nxënësin nuk do të thotë që mësuesi mungon, që është pasiv apo i parëndësishëm në klasë, por që roli i tij zhvendoset drejt dhënies së orientimeve e ndihmës së nevojshme për organizimin e projekteve dhe përdorimin e gjuhës së përshtatshme gjatë veprimtarive. Sa më shumë punohet me teknologjinë e informacionit në mësimdhënie, aq më larg qendrës besohet se zhvendoset mësuesi dhe aq më në qendër të veprimtarive vjen nxënësi. Teknologjia e informacionit në klasat tradicionale dhe ato virtuale po jep mundësi të reja për mësimdhënien me në qendër nxënësin, pavarësinë e të nxëniet dhe të mësuarit në hulumtim dhe zbulim.

Bashkëpunimi në grupe të vogla do të ishte frytdhëdhës në përkrahjen e këtyre parimeve. Një sërë studimesh kërkimore²⁷ kanë treguar se kur mësuesit janë në gjendje ta realizojnë këtë zhvendosje, mësimdhënia e gjuhës së huaj e ndërmjetësuar prej mjeteve të internetit sjell pa diskutim rezultate pozitive.

Të nxënët e dyfishtë nënkupton që nxënësit duhet të “zhyten” njëkohësisht në nxënien e shprehive gjuhësore dhe atyre teknologjike për të arritur objektivin e tyre final të të nxëniet të gjuhës së huaj. Në këtë sipërmarrje të vështirë mësuesi siguron strukturën e nevojshme të punës dhe mbështetje gjatë rrugës. Qasjet pedagogjike tradicionale e shohin teknologjinë si mjet për mësimdhënien e gjuhëve të huaja, por në prizmin tonë një perspektivë e tillë mbetet mjaft e kufizuar në një botë ku teknologjia ka ndryshuar thellësisht mënyrën si mund të mësohet e të përdoret gjuha në jetën e përditshme. Për të mësuar aftësi e shprehi të efektshme komunikative, studentët duhet t'i mësojnë paralelisht të dyja, edhe gjuhën e huaj, edhe mjetet e teknologjisë së informacionit. Ky parim reflekton ngushtësisht atë çfarë kërkohet gjatë punës në klasat ku përdoret interneti, pra, rëndësinë e zhvillimit të kompetencave të pritshme të nxënësit përmes teknologjisë dhe komunikimit në mjedisin e gjuhës.

Interneti u siguron përdoruesve-nxënës gjetjen e informacionit të duhur dhe mundësinë e komunikimit me pjesëmarrës real, çka e bën atë një mjet ideal për t'u shfrytëzuar në realizimin e projekteve me qëllim kuptimplotë. Në të tilla projekte nxënësit mund të punojnë në grupe në distanca të largëta për të trajtuar çështje të ndryshme me karakter gjithpërfshirës (siç janë çështjet e mjedisit), mund të eksplorojnë terrenin e përbashkët të

²⁷ Warschauer, M., Shetzer, H. & Meloni, C.(2000). Internet for English Teaching, AlexandriaVirginia, TESOL, f. 88.

një konflikti me përmasa ndërkombëtare, të hartojnë një deklaratë politike për një marrëveshje globale, të reflektojnë mbi ngjarje historike, marrëdhëniet ndërkulturore, artin, sportet, mediat, etj. Zgjedhjet, pra, janë të panumërta për nxënësit. Për më tepër, gjatë punës me një temë që lidhet ngushtësisht me botën reale, nxënësit kanë mundësinë jo vetëm të lundrojnë në rrjet, por edhe të krijojnë “dallgë” në të, pra, të kenë ndikim si pjesëmarrës aktivë në trajtimin e problematikës që merret nën shqyrtim prej projektit.

Konteksti i ri mësimdhënës në nismat e vazhdueshme për të nxitur komunikimin bashkëpunues mes studentëve synon në thelb promovimin e aftësive gjuhësore – të folurit, të shkruarit, të lexuarit, të dëgjuarit dhe të kompetencës ndërkulturore. Shumë studime e shohin këtë një realitet plotësisht të mundshëm përmes vënies në zbatim të një shtrirje të re mjetesesh, siç është bota e internetit.²⁸

Që teknologjia e informacionit të përdoret mbi një bazë sistematike në orët e mësimit, ka rëndësi për mësuesin të njihet me shkallën e kompetencës teknologjike të nxënësve. Për këtë mund të ndërmerret një vlerësim i nevojave të nxënësve duke i identifikuar ato që në fillim të vitit. Vetëkuptohet që mësuesi nuk mund të presë prej nxënësve të nxënë gjuhën, teknologjinë dhe përmbajtjen të gjitha në të njëjtën kohë. Të nxënësit është një proces i gjatë e dinamik, ndaj zhvillimi i shprehive do të ndjekë një ritëm gradual.

Zhvillimin më cilësor të kompetencave gjuhësore e kulturore e lehtëson vënia në dispozicion të nxënësve e materialeve autentike e krijimit të burimeve origjinale. Burimet e internetit mendojmë se përbëjnë një vlerë të pallogaritshme, por duhet të jemi të vetëdijshëm të krijojmë detyra e të zgjedhim materiale në përputhje me nivelin e të nxënësit, interesat e moshës dhe shkathtësitë kompjuterike të nxënësve.

Sfidat e përdorimit të teknologjisë së informacionit

Vështirësitë teknike në përdorimin e teknologjisë së informacionit mund të kthehen në pengesa të mëdha si për mësuesin, edhe për nxënësin. Për më tepër, drejtimi i klasës gjatë punës kërkimore nëpër faqet e internetit mund të paraqesë vështirësi, drejtimi i kuadrit mësimor në mjediset online gjatë mësimdhënies në distancë është edhe më i

²⁸ Erben, T., Ban, R. & Castañeda, M. (2009), Teaching English Language Learners through Technology, New York: Routledge, 2009, f. 81.

ndërlikuar. Çështja e kontrollit të klasës, në këtë kontekst, është një element i rëndësishëm që duhet marrë parasysh prej mësuesit që në fazën e planifikimit.

Në mjedisin tradicional mësuesi e ka më të lehtë të drejtojë atë që ndodh në klasë përmes një kontrolli të rreptë që ia mundëson pozicioni i tij qendror. Për pasojë, nxënësit e përshtatur vetëm me qasjen tradicionale mund të ndihen të humbur në një mjedis mësimdhënës me bazë teknologjinë e informacionit, i cili kërkon prej tyre një shkallë të lartë pavarësie, në rast se ky nuk ndërtohet në mënyrë të mirëmenduar. Që ky problem të shmanget, pra, prej mësuesit kërkohet një planifikim sa më i thelluar që të nxitë e të përfshijë gjithkënd. Më tej, për t'u shërbyer me cilësi nxënësve dhe për të mbrojtur kuadrin e ri të mësimdhënies, mësuesi merr përgjegjësitë e "një monitoruesi të cilësisë" që orienton nxënësit për të shmangur website-et joautoritarë e të pabesueshëm, duke kultivuar tek secili prej tyre qëndrimin kritik ndaj informacionit të ri.

Qëndrimet e mësuesve ndaj teknologjisë së informacionit

Askush nuk e di në të vërtetë në ç'masë e përdorin njerëzit sot internetin, kjo pasi shifrat e publikuara në media janë produkt i vëzhgimeve të lokalizuara në kohë e hapësirë dhe shpesh, edhe thjesht hamendësime. Kjo e vështirëson saktësinë e perceptimit tonë në lidhje me shkallën dhe mënyrën e përdorimit të internetit prej mësuesve të gjuhës së huaj në botë.

Në këtë kontekst do të përpiqem ta racionalizoj problemin e t'i jap përgjigje çështjes së perceptimeve e pritshmërive të mësuesve të gjuhës së huaj ndaj teknologjisë së informacionit dhe internetit përmes një hulumtimi e reflektimi mbi atë që citojnë studimet bashkëkohore më të besueshme.

Sipas komenteve të mësuesve në konferenca, gazeta e postime online kushtuar mësimdhënies së gjuhës angleze, duket se mjetet e internetit përdoren prej tyre për gjithçka, duke filluar nga zhvillimi e përditësimi i aftësive gjuhësore, gjetja e materialeve, zgjerimi i njohurive rreth aplikacioneve kompjuterike, mbajtja e lidhjeve me miq e kolegë, mësimdhënia e veprimtaritë me projekte, etj., deri tek argëtimi. Kjo është

pohuar me kohë edhe nga Agora Language Marketplace²⁹ në studimet e saj ku ka rezultuar se përdorimi i internetit prej mësuesve po shtohet paralelisht me rritjen e përgjithshme e të vullshme të shkallës së përdoruesve të tij në shoqëri.

Nga ana tjetër, ndihet angazhim serioz nga strukturat shtetërore përgjegjëse përmes investimeve afatgjata nëpër shkolla në drejtim të pajisjes me kabinate kompjuterike e shtrirjes së linjës së internetit në çdo cep të globit, si dhe përfshirjes gjithnjë e më të madhe të mësuesve, prindërve e komunitetit në hartimin e planeve e strategjive arsimore për zbatimin e mësimdhënies nëpërmjet teknologjisë së informacionit në të gjitha nivelet e shkollimit. Ky realitet i ri shtron kërkesa të reja sfiduese përpara mësuesve të gjuhës së huaj, të cilëve u duhet të mendojnë tashmë për një përfshirje sa më krijuese e integruese të mjeteve të internetit në programin mësimor, duke rikonceptuar mjedisin e të nxënës, qëllimet, mjetet dhe rolet përgjegjëse. Ndërkaq, këto kërkesa duken të paarrtshme për një pjesë mësuesish në mungesë të kërkimeve të mirëfillta mbi rrjedhojat pedagogjike të teknologjisë në mësimdhënien e gjuhës së huaj dhe kur ende një pjesë e potencialit të teknologjisë së informacionit mbetet e panjohur mirë dhe e pashfrytëzuar deri në fund.

Kështu, mjaft studime vënë theksin mbi frymën mosbesuese të një mase mësuesish në botë ndaj rolit të teknologjisë në fjalë dhe mungesës së vullnetit për t'i depërtuar thellë këtij nocioni në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Sipas literaturës,³⁰ mjaft njerëz kanë frikë nga teknologjia e re, kjo kryesisht sepse e njohin pak ose aspak, aq sa me praninë në rritje të internetit është dëgjuar të përdoret termi teknofob për t'iu referuar atyre që janë mosbesues ndaj zhvillimeve të reja. Për këtë grup jo të pakët mësuesish, ndër ta edhe mjaft mësues të suksesshëm, roli dhe vendi i teknologjisë shpesh keqkuptohet duke u parë si një metodologji e pandërthurur në procesin e mësimdhënies së gjuhës së huaj dhe, si e tillë, kundërshtohet menjëherë. Të tjerë shfaqin besimin e gabuar se teknologjia e sotme është gjithçka që na duhet të dimë, pra, teknologjia e ditëve tona është e mjaftueshme për sfidat e së nesërme. Fakti që teknologjia ndryshon dita-ditës, përbën një barrierë të frikshme për mjaft mësues, të cilët i druhen faktit se nuk do t'ia dalin të kapin ritmin e ndryshimeve të befta e të shpejta. Ndërkaq, një masë e konsiderueshme, vuajnë nga frika se teknologjia e së nesërme mund të zëvendësojë punën e mësuesit.

²⁹ Fidelman, C. G., (1997) "The Third Annual Internet Use Survey of Language Professionals", in Agora Newsletter

³⁰ Robert J.Blake, Brave New Digital Classroom – Technology and Foreign Language Learning, f. 8-14

Këto “makthe” bëhen barriera të mirëfillta për aplikimin e teknologjisë në procesin mësimor të gjuhës së huaj.

Përballë tyre, në skajin tjetër qëndrojnë admiruesit e teknologjisë, të cilët, edhe pse fillimisht jo të shumtë në numër, po ndërgjegjësohen e fitillohen duke u pajisur me njohuritë e nevojshme për t’u përshtatur në realitetin e ri, duke treguar parapëlqime të ndjeshme veçanërisht kundrejt aplikacioneve përmes email-it dhe web-it – si mjete mjaft popullore.

Të interesuar për të njohur e analizuar qëndrimet aktuale të mësuesve të gjuhës së huaj ndaj teknologjisë së informacionit në shoqërinë e informacionit, vlen t’u referohemi përfundimeve të një sërë vëzhgimeve serioze e gjithpërfshirëse në vendet e Evropës realizuar në kuadër të projektit ODLAC³¹ me objekt zhvillimin e kompetencave gjuhësore në kontekstin e ri sociokulturor, projekt i cili ka vepruar për një periudhë disa-vjeçare në vende të ndryshme të Evropës Perëndimore e Lindore dhe ka arritur në disa përfundime me vlerë, të cilat po i zhvillojmë në vijim të punimit. Në fokus të sondazheve të projektit ODLAC në disa vende të Evropës ka qenë analiza e nevojave³² të institucioneve arsimore të nivelit të dytë e të tretë dhe stafit që punon në to. Gjatë një vëzhgimi konkret u kërkua posaçërisht të dilte ne pah shkalla e mësuesve të gjuhës së huaj që i jepte përparësi teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës së huaj në raport me mjetet tradicionale. Rezultatet treguan se nga 11 institucione arsimore lituaneze që iu nënshtruan vëzhgimit 100% u shprehën të interesuara për integrimin e teknologjisë së informacionit në programin e gjuhës së huaj; nga 35 institucione sllovaqe, 71% pohuan se definitivisht e shihnin me përparësi përfshirjen e teknologjisë së informacionit, ndërsa 29% ndjenin se ndoshta do të kishin interes në të. Për më tepër, 89% e institucioneve lituaneze të përfshira në studim dhe 77% e atyre sllovaqe pranonin se teknologjia e informacionit do të rriste cilësinë e arsimimit në institucion. Të dhënat e të njëjtit sondazh rezultojnë premtuese edhe nga ana e mësimdhënësve në këto

³¹ I bashkëthemeluar prej Komisionit Evropian për Arsimin, Trajnimin dhe Rininë, Projekti për Zhvillimin e Hapur të Kompetencave Gjuhësore (angl: ODLAC) është koordinuar nga Universiteti i Linz-it, Austri nga 2005-2008 duke gjetur zbatim në shkollat e mesme, universitetet dhe institutet arsimore për moshat e rritura në Belgjikë, Gjermani, Lituani, Sllovaki e Spanjë. Për detaje të mëtejshme, referoju website-it të këtij projekti: <http://www.elearningguides.net>

³² Kumar, S. & Tammelin, M. (2008) Integrating ICT into Language Learning and Teaching: Guide for Institutions, Johannes Kepler Universität Linz, f.25.

institucione. Kështu, nga 26 mësues të pyetur nga ODLAC-u në Lituanë, 39 mësues në Sllovaki e 17 mësues në Spanjë, përkatësisht 84%, 82% dhe 73% shprehin interes ndaj zbatimit të teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Një nga drejtimet e vëzhgimeve të ODLAC-ut ka qenë përcaktimi i shkallës së pengesave të hasura nga mësuesit për zbatimin e teknologjisë në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Për këtë janë anketuar një sërë institucionesh arsimore në shtete të ndryshme evropiane. Rezultatet e anketimit kanë treguar se 48% e mësuesve të pyetur në 29 shkolla e kolegje në Belgjikë, 48% e mësuesve në 21 institucione arsimore të Finlandës dhe 38% e mësuesve në 27 degë të institutit Goete përballen me pengesa të konsiderueshme në mundësimin e teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Objekt studimi në sondazhet e ODLAC-ut u bënë edhe qëndrimet e mësuesve mbi metodat e mësimdhënies, komunikimin elektronik me nxënësit, rolin e tyre dhe shkallën e vetëbesimit në përdorimin e teknologjisë së informacionit. Vëzhgimi tregoi se të gjithë këta përshkrues ushtrojnë ndikim mbi mënyrën e përdorimit të teknologjisë prej mësuesve gjatë mësimdhënies së gjuhës së huaj.

Kështu, një pjesë e mësuesve nuk do të ndiheshin komodë nëse do t'u duhej t'u kërkonin nxënësve detyra me ndërmjetësimin e internetit për arsye të kompetencës së pamjaftueshme gjuhësore të të lexuarit, apo për çështje të besueshmërisë së website-it. Të tjerë, edhe pse të bindur për rolin e padiskutueshëm të teknologjisë në drejtim të nxitjes e zhvillimit të aftësive me shkrim në gjuhën e huaj, do të ngrinin dyshime lidhur me kapacitetin e teknologjisë së informacionit për të promovuar zhvillimin e shprehive të të folurit të nxënësve në gjuhën e huaj. Për më tepër, një pjesë e mësuesve të anketuar do të parapëlqenin të mos i ekspozonin nxënësit fillestarë ndaj përdorimeve të pasakta e të papranueshme online për shkak të pamundësisë së tyre për të mbikqyrur diskutimet e nxënësve në forume të ndryshme. Krahas këtyre problemeve të konstatuara, shpesh edhe mungesa e ndërveprimit të drejtpërdrejtë me nxënësit përbën një sfidë për mësuesit e gjuhës, të cilët janë mësuar me dinamikën e ndërveprimit në klasën tradicionale. Shqetësimet e ngritura gjatë vëzhgimeve shtrojnë para institucioneve arsimore kërkesën për t'u ardhur në ndihmë mësuesve në përballimin e ndryshimeve që sjell aplikimi i teknologjisë së informacionit në praktikën profesionale. Për këtë duhet pasur parasysh se bindjet dhe qëndrimet e mësuesve marrin formë nga përvojat e tyre si nxënës, nga konteksti shoqëror-politik ku ata janë rritur dhe më vonë nga kolegët dhe kultura e institucionit ku punojnë. Pra, për lehtësimin e reformës në mësimdhënie, si konteksti

individual ashtu edhe ai organizativ kanë vlera të pazëvendësueshme. Ndaj, rritja e vëmendjes ndaj zhvillimit profesional të mësuesit dhe mbështetja në çdo hap ndaj ndryshimeve të mësimdhënies do t'i kontribuonin mjaft cilësisë më të mirë në mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Me interes të veçantë për diskutimin tonë do të ishte çështja e natyrës së trajnimit të mësuesve lidhur me përdorimin efikas të teknologjisë së informacionit në mësimdhënie. Për t'iu përshtatur ndryshimit atyre u nevojitet të ridimensionojnë filozofitë e mësimdhënies. Siç ka rezultuar edhe nga sondazhet e ODLAC-ut, mësuesit priren ta përdorin teknologjinë vetëm nëse arrijnë të prekin përparësi konkrete të saj në punën me nxënësit. Ndaj, që nismat për trajnime të rezultojnë të suksesshme, ato duhet të kenë në thelb karakter pedagogjik, që do të thotë se ato nuk mund ta shmangin apo të mos marrin në konsideratë lidhjen midis teknologjisë dhe kurrikulës së lëndës, përkundrazi, duhet të bazohen tek kjo lidhje. Kështu, për shembull, nëse një mësues nuk ka pasur përvojë pune me faqe web-i në të shkuarën dhe ka vendosur të krijojë për herë të parë një të tillë për kursin e vet, ndjekja e modeleve se si janë përdorur këto mjete nga mësues të tjerë gjatë punës me nxënësit do të ishte mjaft e dobishme për të dhe procesin. Mësuesit përfitojnë mjaft jo vetëm nga shembujt vizivë por edhe duke dëgjuar nëpër biseda të ndryshme rreth përvojave të kolegëve të tyre. Në 1999 në Departamentin e Gjuhëve dhe Komunikimit në Shkollën Ekonomike të Helsinkit, Finlandë, në fund të një programi vullnetar trajnimi me karakter teknikopedagogjik me objekt zhvillimin e mjediseve të të nxëniet përmes teknologjisë së informacionit u konstatuan ndryshime rrënjësore në mësimdhënie për shumicën e mësuesve. Në këtë rast trajnimi u cilësua i suksesshëm për disa arsye, ndër të cilat do të veçonim: ndërgjegjësimin e plotë të stafit pedagogjik në lidhje me zgjedhjen strategjike dhe investimin financiar të ndërmarrë nga departamenti, trysninë kolegjiale, sensin e përkatësisë ndaj një komuniteti të ngushtë nxënësish, kohëzgjatjen e mjaftueshme të programit të trajnimit si dhe lidhjen e drejtpërdrejtë të tij me veprimtarinë konkrete të çdo pjesëmarrësi.³³

Nga sondazhet e ODLAC-ut në institucionet arsimore finlandeze, belge e degët e institutit Goete, mësuesit rezultojnë aktualisht të jenë përfshirë si në trajnime teknike,

³³ Kumar, S. & Tammelin, M. Integrating ICT into Language Learning and Teaching: Guide for Institutions, f.27

ashtu edhe pedagogjike për përdorimin e teknologjive të internetit. Kështu, nga 29 institucione të vëzhguara në Belgjikë, 80% e mësuesve në to rezultojnë të kenë marrë trajnim teknik; po kështu, nga 21 institucione të anketuara në Finlandë, 95% e mësuesve janë trajnuar teknikisht dhe në 27 degë të institutit Goete kanë marrë mbështetje teknike 65% e mësuesve. Ndërkaq, trajnimin pedagogjik pohojnë ta kenë përfituar 60% e mësuesve të anketuar në institucionet belge, 85% në ato finlandeze dhe 88% në degë të institutit Goete. Pjesë e rëndësishme e trajnimeve pedagogjike janë edhe ekspozimet ndaj praktikave aktuale më të mira të ndjekura në institucione të tjera. Këto i vijnë në ndihmë mësuesit të reflektojë më qartë mbi llojin e mjetit që duhet të përdorë, cili do të jepte më shumë rezultat në kontekste mësimore të caktuara, për nxënës të ndryshëm si dhe për programe lëndore jo të të njëjtit nivel. Liria e zgjedhjes së mjetit teknologjik, pra, rrit motivimin e mësuesve dhe u siguron atyre baza të mëtejshme për të aktualizuar zhvillimin e materialeve online të kursit.

Bazuar nga çfarë paraqitet më lartë mund të arrijmë në përfundimin se mbështetja institucionale, teknike e pedagogjike lehtëson dhe qartëson natyrën e praktikave të reja që duhet të përshtatë mësuesi në mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Përdorimi i teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës së huaj parakupton një zhvendosje paradigmatiche të gjithë kontekstit pedagogjik, që do të thotë se ky ndryshim nuk prek vetëm mësuesit, por edhe nxënësit, të cilët, të ambientuar me mësimdhënien tradicionale të drejtpërdrejtë në klasë, e konsiderojnë të vështirë përdorimin e teknologjisë në fjalë gjatë procesit mësimor. Edhe pse një numër gjithnjë e më i madh nxënësish kanë akses në internet dhe e përdorin atë për ndërveprim personal, mjaft prej tyre hezitojnë ta vënë atë në shërbim të zgjerimit të njohurive në gjuhën e huaj (p.sh.: të fillojnë një kurs online në gjuhën e huaj), për arsye të pamundësisë për të konceptuar mungesën fizike të mësuesit gjatë mësimit dhe pasigurisë në përdorimin e mjeteve. Shumë të tjerë ndihen të izoluar nga mjedisi social i të nxënësve (nxënësve më aktivë në klasën tradicionale), ndërsa për nxënësit e heshtur, prania e teknologjisë së informacionit duket se lehtëson procesin e të nxënësve.

Atëherë, për t'iu ardhur në ndihmë nxënësve të përballen me sfidat e përdorimit të teknologjisë, institucionet përgjegjëse së bashku me mësuesit duhet të ofrojnë mbështetje të vazhdueshme për nxënësit, që nga udhëzuesit për njohjen e mjediseve të të nxënësve me

teknologjinë e informacionit, deri tek ndërgjegjësimi për aktet e ndëshkueshme të kopjimit dhe plagjiaturës si dhe mbështetja e pamunguar ndaj mësuesve në përpjekjet e tyre për të hartuar metoda mësimdhënieje në përputhje me stilet e ndryshme të të nxënit.

Drejtimet e analizës sonë na çojnë në një sërë përfundimesh.

Së pari, mësuesit do të zgjedhin të përdorin teknologjinë e informacionit dhe, për rrjedhojë, internetin në mësimdhënien e gjuhës së huaj vetëm nëse këto mjete arrijnë të perceptohen prej tyre si nxitës, pasurues e përshpejtues të mësimdhënies dhe të nxënit.

Së dyti, rikonceptimi i filozofive të mësimdhënies së gjuhës së huaj duhet të prekë në mënyrë të pakthyeshme si mësuesit, edhe nxënësit, si aktorë qendrorë të mjedisit të ri të të nxënit, duke u veshur atyre role dhe përgjegjësi të reja.

Së treti, nga analiza e sondazheve në kuadër të projekteve të Komisionit European me objekt arsimin rezulton se shumica e mësuesve të gjuhës së huaj në vende të ndryshme të Europës shohin më të favorshme mësimdhënien me teknologjinë e informacionit në raport me format tradicionale, ndërkohë që janë të vetëdijshëm për pengesat e shumëllojshme në zbatimin e teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Së katërti, për kapërcimin e tyre dhe për integrimin e teknologjisë së informacionit nevojitet mbështetje institucionale, teknike e pedagogjike, e cila sa vjen e intensifikohet në Europë.

Së fundi, vlen të theksojmë se, me gjithë shembujt pozitivë në rritje të përdorimit të teknologjive të internetit në mësimdhënien e gjuhës së huaj në Europë, ende këto zbatime janë josistematike e të izoluar, ndaj çështja e integritit të teknologjisë së informacionit në kurrikulën e gjuhës së huaj mbetet në fillesat e veta.

Përparësitë dhe dobësitë e teknologjisë së informacionit në mësimdhënie

Duke marrë parasysh potencialin e internetit në përpunimin e informacionit dhe komunikimin, lidhjet globale të çastit që ai mundëson e që po kushtëzojnë thellësisht mësimdhënien e gjuhës së huaj, e shohim me vend të sintetizojmë dimensionet që krijon

integrimi i kësaj teknologjie në mësimdhënien në klasë e më gjerë, duke iu qasur problemit në thellësi dhe duke vlerësuar si përparësitë ashtu edhe të metat.³⁴

1. Ndër përparësitë themelore është fakti se mjedisi i të mësuarit përmes rrjetit kompjuterik u siguron mësuesve dhe nxënësve burime të vlefshme materiale autentike, të cilat ata mund t'i eksplorojnë dhe integrojnë gjatë punës. Nxënësit shfrytëzojnë një mori burimesh referenciale që mbështetin e lehtësojnë procesin e të nxënësve. Për më tepër, shërbimi i internetit mundëson heqjen e pengesës kryesore për të punuar me materiale autentike, që është çmimi. Mjafton të përmendim mundësitë për të shfletuar thuajse falas gazeta dhe revista elektronike origjinale, shënime e përmbledhje leksionesh apo analiza veprash për t'u përgatitur paraprakisht për orën pasardhëse të mësimit.

2. Rrjeti kompjuterik shërben si një mjet i dobishëm komunikimi. Zhvillimet në këtë drejtim kanë hapur rrugë të reja lidhjesh midis nxënësve nëpër botë. Në këtë kontekst duam të shtojmë se interneti ka shtuar mundësitë për ndërveprim midis nxënësve pa ndërprerje, pa trysni kohore apo tension shoqëror, madje edhe mes të ashtuquajturve nxënës të heshtur a pasivë në orën e mësimit. Mjedisi online nxit edhe komunikimin mësues – nxënës (p.sh.: veprimtaritë me email) duke bërë të mundshëm dhënien e feedback-ut për probleme që lindin në çast.

3. Teknologjia e informacionit u siguron nxënësve mjete dhe teknika për zhvillimin e shprehive të komunikimit, duke u dhënë mundësi të ekspozohen ndaj një morie programesh në një mjedis real komunikimi me aktorë realë, të cilët shkëmbejnë ide dhe pasurojnë përvojat.

4. Mjedisi i rrjetit bën, gjithashtu, të mundur një formë të re të të nxënësve – të mësuarit në distancë. Në të vërtetë, ai ka hapur dyert e të mësuarit për nxënësit e mbarë globit duke i aftësuar ata të komunikojnë, diskutojnë, analizojnë dhe zgjidhin probleme online, të mendojnë në mënyrë kritike e të marrin njohuri në kushtet e shtëpisë pa qenë të pranishëm në klasë. Vlerë të paçmuar ka të mësuarit në distancë e gjuhëve të huaja, pasi jo kushdo e ka mundësinë e studimit jashtë shteti në vendin ku flitet gjuha, ku mund të formohet nga ana gjuhësore dhe kulturore.

³⁴ Warschauer, M. "Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice", *Modern Language Journal*, Cambridge, vëll. 81/3, 1997, f. 470-481; shih, po ashtu Warschauer, M. & Healy, D. "Computers and language learning: an overview", *Language Teaching*, 31, 1998, f. 57-71

5. Një nga kontributet e teknologjive online lidhet me dimensionin kulturor të tyre, kapacitetin për të sjellë afër individit informacion të drejtpërdrejtë dhe të nënkuptuar rreth kulturave e gjuhëve, duke krijuar një perceptim më të plotë e të qartë mbi tiparet e tyre si dhe ndërgjegjësim shoqëror për konceptet e diversitetit kulturor në botë dhe vlerat që burojnë prej tij.

6. Interneti ka një fuqi të jashtëzakonshme motivuese për arritjen e objektivave mësimorë. Është provuar se kërkimet e orientuara në të rritin kënaqësinë e nxënësve, i bëjnë ata më veprues e më produktivë. Nisur nga situatat rutinë të mësimdhënies tradicionale ku shumë shpesh mësimdhënia e humbet qëllimshmërinë duke u dekontekstualizuar, mund të pohohet me bindje të plotë se interneti mund të injektojë një element vitaliteti në mësimdhënie duke motivuar nxënësit në përpjekjet e tyre për të komunikuar përmes një mediumi fleksibël, në ndryshim të vazhdueshëm dhe të lidhur ngushtë me nevojat e jetës së përditshme.

7. Përvetësimi i kompetencave teknologjike për përdorimin e internetit u jep pushtet mësuesve dhe nxënësve, duke u kultivuar atyre shprehjet e të mësuarit autonom gjatë gjithë jetës përmes të cilave ata perceptojnë nevojat, përcaktojnë kuadrin kohor për realizimin e tyre dhe bashkëpunojnë me njëri-tjetrin në ndërtimin e njohurive. Sidoqoftë, suksesi i internetit në mjedisin e të nxënësve varet nga mënyra se si përdoret ai (i integruar në klasën fizike ose gjatë mësimdhënies online). Në fund të fundit, nuk është teknologjia por natyra e mësimdhënies përmes saj, ajo që e bën ndryshimin. Për analogji, nxënësit nuk mund të mësojnë thjesht duke qenë të pranishëm në klasë, por duke u investuar aktivisht e mendërisht në procesin mësimor.

Analiza jonë do të ishte e njëanshme nëse mohojmë apo lëmë mënjanë një sërë pengesash dhe të metash që dalin gjatë përdorimit të teknologjisë së informacionit në procesin në fjalë. Këto probleme kanë të bëjnë si me pengesat financiare, ashtu edhe me çështje të përmbajtjes, aspekte teknike dhe këndvështrimet pedagogjike.

1. Sfida kryesore është ajo e mundësisë së përdorimit të internetit apo, siç njihet teknikisht, aksesit ndaj rrjetit. Nxënësit duhet të kenë, para së gjithash, mundësi ta përdorin lirisht atë, në të kundërt shfaqen probleme. Një situatë e ngjashme po përpiqet të kapërcehet edhe në Shqipëri. Shpesh pengesat janë të një karakteri financiar dhe kanë të bëjnë me ngritjen e rrjetit në shkollë, i cili mund të ketë kosto të lartë, si dhe investimet për trajnime, pasi përdorimi i internetit në gjuhën e huaj kërkon një lloj

kompetence mbi teknologjinë dhe shprehinë kompjuterike si nga nxënësit, edhe mësuesit. Këta të fundit, madje, shpesh e kundërshtojnë zbatimin e teknologjisë në klasë për arsye se e njohin pak ose aspak.

2. Kërkimi i materialeve online mund edhe të kthehet në një veprimtari zhgënjyese për shkak të kohës së gjatë të kërkimit dhe mundimit shpeshherë të kotë. Arsyet që çojnë në situata të tilla janë të ndryshme: shumë e kanë të vështirë ta lexojnë informacionin mbi ekranin e kompjuterit; gjithashtu, në çast mund “të bombardohesh” me një lumë informacioni me pak ose aspak kontroll mbi cilësinë dhe saktësinë e përmbajtjes, gjë që e bën të domosdoshme nevojën për ekspertizë teknike si nga mësuesi, ashtu edhe nga nxënësi. Për më tepër, “lundrimi” në rrjet njih kufizime dhe nxënësit mund “të humbin” në të.

3. Komunikimi në internet vështirësohet për shkak të ngadalësimit të rrjetit në periudhën e pikut të përdorimit. Probleme të tilla teknike të shpejtësisë dhe besueshmërisë së programeve mund të çojnë në dështimin e orëve të mësimit.

4. Një tjetër sfidë në zbatimin e teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës së huaj janë edhe ndryshimet në këndvështrimin pedagogjik. Mjedisi i teknologjizuar i mësimdhënies së gjuhës së huaj krijon dimensione të reja të mësimdhënies dhe të nxënies, të ndryshme nga hapësirat e klasës tradicionale. Në të vërtetë, natyra e hapësirës në mjedisin klasë ka pësuar një zhvendosje paradigmatiske nga klasat me dërrasë të zeze në laboratorët kompjuterikë të sofistikuara, etj. Rrjedhimisht, kjo nuk ka qenë pa pasoja për rolet e mësuesit dhe nxënësit.

Në mjedisin e ri mësuesi nuk është më një mjeshtër i njohurive, por drejtues dhe lehtësues i proceseve të të nxënies. Nxënësit, nga ana e tyre, marrin përgjegjësi për të nxënies e gjuhës, bëhen më veprues dhe fitojnë autonominë e të nxënies. Ndryshimet në pedagogjinë e punës, në rolet e reja të mësuesve dhe nxëniesve kanë sjellë jo pak konfuzion në kontekstet e mësimit të gjuhës së huaj përmes teknologjisë. Kështu, për shembull, studimet tregojnë se në shumicën e klasave tradicionale nxënësit janë mësuar me stilin tradicional, i dominuar ky nga mësimdhënies me në qendër mësuesin dhe tekstin.³⁵ Prandaj, zbatimi i metodologjive të reja të mësimdhënies që vendosin në qendër nxënësin, kërkon rivlerësim të rolit të të dy aktorëve në mjedisin e ri.

³⁵ Conrad, D. (1999) “The student view on effective practices in the college elementary and intermediate foreign language classroom”, *Foreign language annals*, New York, vëll. 32/4, f. 494-512

Themi se Epoka e Internetit përbën një potencial të pashtershëm jo vetëm për lehtësitë apo alternativat e panumërta në kërkim të informacionit, por edhe për mjetet, mekanizmat, teknikat e larmishme me funksione të shumëfishta, që i vijnë në ndihmë mësuesit dhe nxënësit për të realizuar synimet pedagogjike në kontekstin gjuhësor. Për vetë gamën e gjerë të këtyre mekanizmave dhe synimet e këtij punimi, ne do të ndalemi të hulumtojmë potencialin e njërës prej mjeteve më të njohura, më popullore dhe me shtrirje më të gjerë të teknologjisë në moshën e internetit – website-in, duke nxjerrë në pah funksionet dhe kapacitetin e tij për promovimin e kompetencave të ndryshme në gjuhën e huaj, duke qenë se në mjediset arsimore shqiptare ai, edhe pse njihet mjaftueshëm, zotërohet e shfrytëzohet në një shkallë të ulët, gjë e cila vështirëson konceptimin e tij si mjet pedagogjik. Përdorimi i website-eve shihet si një nga format më të lehta për të filluar zbatimin e teknologjisë në klasë pasi vetë rrjeti përbën një burim material autentik që shërben si dritare me botën e madhe jashtë klasës.

Në thelb të veprimtarive me website-et qëndron puna në grup e nxënësve të drejtuar nga mësuesi. Përdorimi i faqeve web me qëllim mësimin e gjuhës së huaj ka disa përparësi:³⁶ Teknologjia e nevojshme për të vënë në punë internetin nuk është e ndërlikuar dhe mundësitë për avari teknike janë shumë të pakëta krahasuar me mjete të tjera si video konferencat, etj., që kërkojnë teknologji më të sofistikuar e më komplekse.

Me website-in mund të punohet edhe në mungesë të lidhjes së vazhdueshme të internetit, pasi kopje lokale të web-faqeve mund të ruhen në kompjuter ose të printohen për përdorim të mëvonshëm. Kujtojmë këtu se faqet e rrjetit mund të përdoren në klasë në trajtën e materialeve të printuara (për materiale të shkurtra prej 1-2 faqesh në mungesë të internetit); nga ana tjetër, ato mund të bëhen të dukshme për klasën nëpërmjet një projektori a dërrase ndërvepruese, kur ka vetëm një kompjuter të lidhur me internet në klasë, ndërsa në një situatë ideale me to mund të punohet mjaft mirë në laboratorin e kompjuterëve të lidhur në rrjet. E rëndësishme është që si mësuesi, edhe nxënësi të kuptojnë përdorimin e internetit si një element i brendshëm i procesit të të mësuarit dhe jo si një veprimtari rastësore e shkëputur prej programit të studimit.

³⁶ Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). How to teach English with technology, Longman, f. 27-28.

Burimet në rrjet janë të shumta e në zgjerim të vazhdueshëm, por jo çdo adresë është e vlefshme për t'u shfrytëzuar në mësimin e gjuhës. Mjeshtëria për të hulumtuar e gjetur shpejt e saktë burime të përshtatshme në internet shpesh anashkalohet ose shihet si e dorës së dytë, por, në të vërtetë, është shprehia më e vlefshme që duhet të përvetësojnë si nxënësit, dhe mësuesit. Për mësuesit aftësitë e mira kërkuese lidhen me kapacitetin për të gjetur burime të vlefshme në kohë të shkurtër, me aftësinë për të planifikuar shpejt mësimin dhe lehtësimin e përdorimit të rrjetit në klasë. Për nxënësit kjo nënkupton zgjidhje të shpejtë të detyrave në rrjet duke dhënë garanci se teknologjia e nxit përvojën e të mësuarit dhe nuk e pengon atë. Për një kërkim sa më efikas e produktiv realisht të vlefshëm nevojitet të përcaktohen një sërë kriteresh vlerësuese për website-et.

Fill pas gjetjes së web-faqeve potencialisht të vlefshme duhet konsideruar matja e shkallës së vlefshmërisë dhe përshtatshmërisë së tyre për klasën, kjo, sigurisht, në përputhje me qëllimet e mësimit, pasi shpesh informacioni i internetit përbën bërthamën e një mësimi të veçantë, por herë të tjera mund të shërbejë thjesht si një burim material shtesë mbi tekstin.

Në literaturën e shfletuar flitet për disa kriterë, ndër të cilat theksi vihet tek:

1. Saktësia, e cila lidhet me autorësinë e faqes. E ka shkruar atë një ekspert i fushës apo jo? Për këtë duhen parë kualifikimet dhe përvoja e autorit. A është e besueshme dhe e saktë përmbajtja e faqes për sa u takon fakteve? Për këtë u ndërreferohemi webfaqeve të tjera dhe enciklopedive.

2. Bashkëkohorësia - Sa aktual dhe i përditësuar është informacioni?

3. Përmbajtja - A është site-i tërheqës, nxitës dhe lehtësisht i lundrueshëm? Për të gjykuar këtë duhet marrë parasysh përmbajtja nga këndvështrimi i nxënësit.

4. Funkcionaliteti - a funksionon pa probleme faqja? Për këtë duhen kontrolluar gjithë faqet se mos ka ndonjë shkoputje të mundshme. Me çfarë shpejtësie ngarkohet, cila është cilësia e tingullit? Një site me informacion të paplotë, me link-e të këputura, apo ku një video e shkurtër kërkon kohë tepër të gjatë (rreth 20 minuta) për t'u ngarkuar, është pengues për ecurinë normale të mësimit.

Për gjithë këto arsye këshillohet gjithnjë planifikim i kujdesshëm hap pas hapi duke i kushtuar vëmendjen e duhur çdo etape para, gjatë dhe pas përdorimit të teknologjisë.

Në përfundim të analizës njohëse e kritike përgjatë këtij kapitulli, mendimi ynë është se, me gjithë pengesat e mundshme, ajo çfarë ofron teknologjia online në mësimdhënien e

gjuhës së huaj (dhe website-i në veçanti) nuk mund të anashkalohet. Çështja është se, së pari, duhen gjetur ekuilibrat e pranueshëm midis përdorimit të teknologjisë së informacionit dhe mjeteve e traditës për të bërë një kalim të arsyeshëm në formatin modern pa hedhur poshtë përparësitë e traditës (dërrasa e zezë – një mjet shumë i dashur për mësuesin dhe nxënësin) dhe, së dyti, ky mjedis i ri i teknologjizuar duhet të integrohet në kurset e gjuhës e për këtë si nxënësit dhe mësuesit duhet të veshin role të reja dhe të zotërojnë teknologjinë e disponueshme – mësuesit të përgatiten për një rrugë të gjatë e të vazhdueshme kualifikimi profesional e teknik, ndërsa nxënësit mund të përfitojnë nga teknologjia vetëm nëse veprimtaritë nëpërmjet saj përputhen me nevojat dhe interesat e tyre.

Ja si shprehet një specialiste (Helena Meyer – mësuese e gjuhës angleze, trajnere dhe këshilluese për mësimdhënien e gjuhës së huaj nga Salvadori i Brazilit) rreth përdorimit të teknologjisë në gjuhën e huaj *“Teknologjia ka për t’i qëndruar kohës dhe askush nuk mund ta mohojë këtë. Fëmijët tanë e prekin, e ndiejnë dhe e jetojnë çdo ditë. Çdo qasje e verbër ndaj saj do të ishte mëkati më i madh. Siç dihet, e reja pranohet me vështirësi, sidomos midis mësuesve. Kujtoj çfarë ngjau dikur me magnetofonat që shiheshin me mosbesim nga shumë mësues me pretendimin se pengonin ndërveprimin dëgjues – folës në një situatë reale. Por sot askush nuk mund ta konceptojë kursin e gjuhës së huaj pa një element audio. Ka të ngjarë të ndodhë e njëjta gjë edhe me teknologjinë e ditëve tona. Si mësuese, përpiqem ta përdor teknologjinë që disponoj në mënyrë të ekuilibruar. Si trajnere, takoj mësues që nuk mund të rrinë asnjë orë mësimi pa shfrytëzuar një mjet teknologjik, por ka edhe nga ata që thonë: “Unë jam mësues i mirë, kam bërë tërë jetën pa të, përse duhet të ndryshoj?” Të dyja këtyre grupeve unë do t’u këshilloja të reflektojnë mbi arsye të shëndosha pedagogjike për ta përdorur ose jo teknologjinë. Si këshilluese gjuhe, duke punuar me administratorë shkollash, të cilët kërkojnë të blejnë me çdo kusht pajisjet teknologjike më të fundit për t’u përballur me dukurinë e konkurrencës, u rekomandoj atyre të shqetësohen më parë për cilësinë e mësimdhënies në shkollat që drejtojnë, pastaj për mjetet. Në fund, më lejoni të citoj Jones-in kur thotë: “Nuk ka rëndësi çfarë është, rëndësi ka çfarë bën me të.”³⁷*

³⁷ Meyer, M. (2009) “Controversies in using technology in language teaching”.

KAPITULLI III: DIVERSITETI LINGUISTIK DHE EDUKIMI PLURILINGUAL

3.1. Roli i nxënësit në mësimin e gjuhës së huaj, kultura e edukimit, dhe teoritë e të nxënësit

Në vitet '60 teoria e Robert C. Gardner, për mësimin e gjuhëve të huaja, kishte qasje sociokulturore dhe ishte në koherencë me zhvillimet në fushën e kërkimeve për faktorin e motivimit në mësimin e gjuhës së huaj. Kjo teori u ngrit pas periudhës së shpikjes së testeve të prognozës së gjuhëve të huaja, të cilat e shpjegonin suksesin në gjuhë me inteligjencën e individit. Qasja e Gardner-it për rolin e aftësisë së individit në gjuhë përkonte me zbulimin e testeve të aptitudës në gjuhë. Teoria e tij e motivimit dhe qëndrimeve ndaj gjuhës së huaj pason lëvizjet e hershme për kërkimet psikosociale në gjuhë, lidhur me konceptin e qëndrimeve ndaj gjuhës së huaj.³⁸ Teoria e Gardner u mbështet në mënyrë të qëndrueshme në vitet në vazhdim, duke qenë se mësimi i një gjuhe të një komuniteti tjetër, thjesht nuk mund të ndahet nga predispozicioni social ndaj komunitetit që e flet gjuhën në diskutim (Dörnyei Z., 1998). Pika e fillimit në teorinë e Gardner-it u mbështet në hipotezën se "qëndrimet e nxënësve ndaj një grupi gjuhësor specifik kanë gjasa të influencojnë se sa të suksesshëm do të jenë studiuesit e gjuhës në inkorporimin e aspekteve të asaj gjuhe. Kjo do të thotë se ndryshe nga lëndët e tjera, një gjuhë e huaj nuk është fushë neutrale nga pikëpamja sociale. Teoria e Robert C. Gardner për motivimin dhe qëndrimet ndaj mësimin të gjuhës ka tre drejtime të zhvilluara mirë në një periudhë kohore prej pesë dekadash:

1. Formulimi i motivimit. Teoria e Gardner përkufizon se: "*Motivimi është një formulim shumë i gjerë dhe mbart karakteristika konjitive, afektive dhe personale. Një njeri i motivuar i demonstroi të gjitha këto karakteristika. Arsyeja në vetvete nuk mjafton për t'u quajtur motivim*".

2. Varianti ndërkombëtar i Testit për Motivimin dhe Sjelljet ndaj mësimin të gjuhës angleze si gjuhë e huaj është varianti i rishikuar i testit të parë për Motivimin dhe Sjelljet nga Gardner R.C., Smythe (1975), dhe përveçse është një instrument i standardizuar dhe i pajisur me dokumente të përpiluara mirë, që tregon të dhënat psikometrike (Dokumenti

³⁸ Jordan, 1941, cit. tek Gardner, 2009, f.1

ndërkombëtar për artikujt dhe shkallët e testit 6, manuali i përdorimit, raporti teknik, Gardner R.C., 1985), gjithashtu ofron një listë gjithëpërfshirëse të faktorëve motivacionalë, që janë zbuluar nga studimet empirike të cilat ndikojnë në mënyrë domethënëse tek arritjet në procesin e mësimit të gjuhës së huaj.⁸

3. Modeli Socioedukativ, i cili është një model i përgjithshëm për mësimin e gjuhës së huaj, që vendos në qendër të tij formulimin e motivimit dhe përfshin për herë të parë faktorin edukativ në historikun e kërkimeve të Gardner, që në terma specifike është vlerësimi i mësuesit të gjuhës së huaj dhe lëndës së gjuhës së huaj³⁹. Gardner në një leksion publik shprehet se: "... mësimi i një gjuhe të dytë përfshin përfitim e disa karakteristikave të grupit kulturor dhe kjo ka ndikim tek individit". Gjuha është një pjesë integrale e individit dhe pjesë domethënëse e vetvetes".⁴⁰

Qëndrimi ose sjellja përkufizohet nga Gardner si "një reagim vlerësues ndaj një pike referuese ose objekti ndaj të cilit mbahet një qëndrim, që buron nga besimi ose opinionet e disa individëve për referentin", ndërsa motivimi "*i referohet kombinimit të përpjekjeve plus dëshira për të arritur qëllimin e mësimit të gjuhës plus qëndrimet /qasjet pozitive ndaj mësimit të saj*"⁴¹. Gardner dhe Lambert. zhvilluan një qasje ndaj motivimit dhe qëndrimeve ndaj gjuhës, e cila ka ndikuar deri në ditët e sotshme studime të ndryshme, përse i përket motivimit për të mësuar gjuhën e huaj. Ata bënë dallimin midis motivimit gjithëpërfshirës dhe motivimit për ta përdorur si mjet për qëllime pune. dhe motivimit instrumental. Në përkufizimin e tyre, motivimi gjithëpërfshirës shpreh "*...qasje pozitive ndaj grupit, i cili flet gjuhën e planifikuar dhe vullnet për t'u integruar në komunitetin e gjuhës përkatëse, ndërsa motivimi për ta përdorur si mjet për qëllime pune i përket arsyetimit praktik për të mësuar gjuhën, si për shembull përfitimi i njohjes në aspektin social ose fillimi i një pune të mirë*"⁴²

Gardner and Lambert (1972), sugjerojnë se motivimi ndahet në dy lloje: "motivimi gjithëpërfshirës, i cili i përket qëndrimeve dhe ndjenjave pozitive ndaj gjuhës së planifikuar që do të mësohet (gjuha target) dhe 'motivim për ta përdorur si mjet për

³⁹ Gardner, R. C., Lalonde, R.N.&Moorcroft, R., 1985

⁴⁰ Gardner R. C. Public lecture, 2001, f.3

⁴¹ Gardner R.C., 1985, f.9-10

⁴² Gardner R.C., 1985, f. 53

qëllime pune (instrumental)', i cili i referohet përfitimeve të mëdha të fituara nga përdorimi i gjuhës së huaj në rastet e angazhimit me një punë më të mirë dhe me një pagë më të lartë. Në vitet 1980-1990, teoria e motivimit nga Gardner et.al., prezantonte për herë të parë ndërveprimin e faktorëve psikologjikë dhe edukativë në mësimin e gjuhës së huaj, dhe kjo teori mbizotëroi mbi teorinë e motivimit të Dörnyei-it (1998), në vitet në vazhdim për studimin e faktorëve të motivimit për mësimin e gjuhës së huaj.

Qasja socioedukative Gardner (1985) në mësimin e gjuhës së huaj ka ndikuar shumë studime lidhur me motivimin e studiuesve të gjuhëve të huaja. Megjithatë, është e qartë që, teoria e Gardner-it ka patur një kontribut të madh në këtë fushë, shumë studime kërkojnë vëmendje për riformulimin e nocionit rreth motivimit. Teoria e Gardner-it u përqëndrua tek besimi se qëndrimet e nxënësve ndaj gjuhës, të cilën nxënësit mësojnë, janë faktorë që ndikojnë në suksesin e tyre në procesin e mësimin të saj⁴³. Të tjerët besonin se motivimi gjithëpërfshirës është një koncept kyç në model⁴⁴.

Teoria e Gardnerit, thekson së tepërmi dallimet midis motivimit për ta përdorur si mjet për qëllime pune dhe atij gjithëpërfshirës.. Orientimet i referohen një klase ose grupi arsyes për të mësuar një gjuhë të dytë. Motivimi i referohet një kompleksi prej tre karakteristikash, të cilat mund të lidhen ose jo me një orientim të veçantë. Ai shprehet se: *“duke i klasifikuar arsyet, në një lloj mënyre si kategori qëllimesh, do t'i referohemi atyre si 'Orientime'”*⁴⁵.

Këto karakteristika janë qëndrimet ndaj mësimin të gjuhës, dëshira për të mësuar gjuhën dhe intensiteti i motivimit. Dallimi mund të qartësohet duke marrë në konsideratë ndryshimin midis orientimit integrativ dhe motivacionit integrativ. Orientimi integrativ i referohet atij grupi arsyes që sugjerojnë se individ i mëson një gjuhë të dytë në mënyrë që të dijë të ndërveprojë me komunitetin e gjuhës së dytë, ose të tregojë largësi ndaj tij, Gliskman, Gardner dhe Smythe (1982), gjetën se nxënësit në Kanada, të cilët ishin të motivuar nga pikëpamja e gjithëpërfshirjes për të mësuar gjuhën, tregonin më shumë

⁴³ Baker & Macintyre, 2000, cit. Tek Hashimoto Y., f. 31

⁴⁴ Macintyre, MacMaster&Baker, 2001, cit.tek Hashimoto Y., f. 32

⁴⁵ Gardner R.C.,1985, f. 43

devotshmëri dhe ishin më të aktivizuar në orën e anglishtes, jepnin përgjigje më të sakta, ishin më të kënaqurit nga mësimi në fund të seancës. Nuk u gjetën dallime midis grupeve për shpeshësinë se sa herë thirreshin ata nga mësuesi, që sugjeron se dallimet midis dy grupeve vareshin nga dallimet motivuese dhe jo nga trajtimi i mësuesve⁴⁶.

Teoria bihejvioriste e John B. Carroll për mësimin e gjuhëve të huaja

Mbështetur në disa studime⁴⁷, është vërtetuar se indeksi i cilësisë së testit të dhuntisë për gjuhët e huaja kapërcen përmasën e testit të inteligjencës së përgjithshme, kur bëhet fjalë për të parashikuar suksesin në mësimin e gjuhës së huaj⁴⁸.

Carroll J. B. tregoi se se testet rreth dhuntisë në gjuhën e huaj përbëhet nga katër aftësi njohëse.. E para lidhet me kodimin fonetik, që është edhe aftësia për të segmentuar dhe për të dalluar tinguj të veçantë, për të formuar ndërlidhje midis tingujve dhe simboleve që i përfaqësojnë ato, duke i ruajtur këto ndërlidhje. Ky element, i cili lidhet me aspektin e dëgjimit të gjuhës së huaj, është mjaft unik në testet rreth dhuntisë së gjuhëve të huaja dhe shërben më së shumti për orët e mësimin që zhvillojnë të folurën.

Elementi i dytë është ndjeshmëria gramatikore, aftësia për të njohur funksionin gramatikor të fjalëve ose strukturave linguistike në fjali, i cili më së shumti shërben për qasjen analitike të mësimin të gjuhës së huaj.

Elementi i tretë është ai që quhet aftësia rutinë e të mësuarit e cila përdoret tek konteksti i mësimin të gjuhës (Carroll, 1990). Aftësia rutinë e të mësuarit është një lloj memorie e përgjithshme, por individët duket se janë të ndryshëm për nga aftësia në aplikimin e memories së tyre sipas kontekstit të mësimin të gjuhës së huaj.

Elementi i katërt është aftësia praktike e mësimin të gjuhës, jo përmes rregullave. Kjo është aftësia për të nxjerrë rregulla që komandojnë përdorimin e gjuhës. Ky element, gjithashtu, është i ndryshëm për individë të ndryshëm, në varësi të përdorimit të kësaj aftësie tek konteksti i të mësuarit.

⁴⁶ Gardner R.C., 1985, f.49

⁴⁷ Carroll J.B., 1963; Gardner&Lambert, 1965; Wesche, Edwards&Wells, 1982

⁴⁸ cit. tek Stansfield C.W., 1989, f.2

Kështu, teoria bihejvioriste thekson rolin themelor të mjedisit në procesin e mësimit të gjuhës. Skinner, J.B. (1953), përcaktonte se "*sjellja verbale rregullohet nga praktikat në komunitet dhe këto praktika janë pjesë e kulturës së grupit, kështu që ambienti social i jep formë mënyrës se si ne i përdorim fjalët*"⁴⁹. Ndërsa teoritë që lidhen me funksionet e mendjes, u japin prioritet karakteristikave të lindura nga qasja psikologjike dhe njohëse (Chomski N.,1959). Një qasje e tretë hamendëson për koncepte që lidhen me prurjet (inputet) e kuptimësisë, si dhe një ndërveprim me folësin e anglishtes si gjuhë amtare në biseda me nxënës për të mësuar gjuhën e re. Në të kundërt me këtë linjë, Noam Chomski (1959), theksonte rolin e proceseve mendore, se sa kontributin e mjedisit në procesin e mësimit të gjuhës. Ky "revolucion Chomskian" si fillim i dha shtysë elektrizimit në mësimdhënie, por kohët e fundit ka çuar në dy qasje kryesore në mësimdhënie. Qasja humanistike bazuar në karizmën e mësuesit dhe qasja e mbështetur në përmbajtje, e cila përfshin atë që është mësuar vitet e fundit për nevojën e pjesëmarrjes së nxënësve aktivë, rreth inputeve të përshtatshme të gjuhës dhe për komunikimin si një aktivitet human. Folësit janë më pas të përqendruar jo në formën e ligjëratave, por në komunikimin e tyre natyral.

Fëmijët kanë kohën e mjaftueshme për të mësuar gjuhën dhe ky është një proces i ngadaltë, ndërsa të rriturit përveç mungesës së kohës, janë të paduruar të shohin shpejt rezultatet, (Richards & Rodgers, 1992). Mësuesit ende përdorin udhëzime formale, për shkak të pritshmërisë tradicionale të nxënësve të rritur për mënyrën se si ata vetë e duan dhe presin të jetë mësimdhënia. Pas Richards&Rodgers (1992), figura të shquara si Stephen Krashen, Tracy D. Terrell, dhe Noam Chomsky zhvilluan teoritë për mësimin e gjuhëve që janë dhe burimi i parimeve të mësimdhënies të gjuhës në ditët tona.

Teoria Bihejvioriste e Tracy Terrell dhe Stephen Krashen për mësimin e gjuhës së huaj

Bihejviorizmi, i cili mbi të gjitha është një teori psikologjike, e bazuar në formimin e zakoneve, u përshtat për disa kohë nga mësues dhe studiues të gjuhëve, veçanërisht në Amerikë, dhe si rezultat lindi metoda Audio- Gjuhësore, e cila ende përdoret në disa

⁴⁹ Pierce D., Cheney, C., 2013, f. 362-363

vende të botës. Kjo metodë përdor ushtrime të qëndrueshme dhe të përsëritura nga nxënësit, ndjekur me zbatime pozitive apo negative.

Tracy Terrell dhe Stephen Krashen (1983), dy studiues nga Kalifornia zhvilluan propozime për mësimdhënien e gjuhës së huaj që përfshijnë parimet dhe praktikën e mësimin të gjuhës. Në librin e tyre 'Qasja Natyrale', gjenden pjesë teorike të përgatitura nga Krashen S. (1981), dhe seksione në procedurat praktike të klasës, përgatitur nga Terrell T. Metoda e tyre përqendrohet në aftësitë e komunikimit në mësimdhënie dhe kuptimin e drejtpërdrejtë të fjalëve duke ndjekur një qasje komunikative.

Skinner J.B. (1957), tregoi se gjuha mësohet për shkak të ndikimeve mjedisore⁵⁰. Duke qenë se, ata e shohin komunikimin si funksionin primar të gjuhës, ata kundërshtojnë metodat e hershme të mësimdhënies, të cilat quajnë gramatikën si pjesë qendrore.

Pikëpamja e Krashen dhe Terrell (1983), qendron në njësitë leksikore, struktura dhe mesazhe. Kjo metodë është identifikuar me qasje tradicionale, që mbështeten në përdorimin e gjuhës në situata komunikimi me folësit vendas. Termi "natyral" i referohet parimeve të mësimin të gjuhës tek fëmijët e vegjël me Metodën Natyrale, dhe ngjason me parimet e Krashen dhe Terrell (1983), që gjenden në mënyrë të suksesshme në mësimin e gjuhës së dytë.

Teoria bihejvioriste e të mësuarit të gjuhës së huaj mbështet idenë e kushtëzimit, që ka si model zinxhirin stimul-përgjigje-zbatim, dhe që qendron për mënyrën se si një bebe mëson gjuhën.

Sipas Krashen (1981), të mësuarit e gjuhës i drejtohet një procesi rregullash të ndërgjegjshme për komunikim kuptimplotë, i cili rezulton në njohuri të ndërgjegjshme për gjuhën. Kjo mënyrë pronatyrale, si një produkt i udhëzimeve formale. Sipas Krashen procesi i 'të mësuarit' është më pak i rëndësishëm se "të nxënit". Filtri afektiv i Krashen (1981), jep një kornizë të gjendjes emocionale apo qëndrimeve të studiuesit të gjuhës, të cilat mund të bëjnë kalimin e informacionit tek studiuesi, ta pengojnë apo ta ndalojnë atë. Këto ndryshore emocionale zakonisht lidhen me suksesin në mësimin e gjuhës së dytë. Nga ndryshoret më pozitive që zakonisht lidhen me suksesin e mësimin të gjuhës janë motivimi, imazhi pozitiv për unin, dhe niveli i ulët i ankthit. Kjo teori shpjegon se

⁵⁰ Pierce, D., Cheney C. 2013, f. 362

interpretuesi është i hapur për të marrë të dhëna `inpute` dhe qasja e qëndrimeve të duhura siç është besimi dhe inkurajimi, mësimi i gjuhës është sukses absolut. Sipas pikëpamjes së Skinnerit (1957), fëmijët i mësojnë fjalët duke krijuar ndërlidhje mes tingujve dhe objekteve, veprimeve dhe ngjarjeve.

Teoria konjitive e Noam Chomsk-it për mësimin e gjuhëve të huaja

Termi rreth teorisë së njohjes përdoret shpesh për të përshkruar metoda, me anë të të cilave nxënësve u kërkohet më shumë të mendojnë, se sa të përsërisin. Të rriturit i aftësojnë fëmijët të mësojnë fjalët dhe sintaksën duke përforcuar të folurën e saktë⁵¹. Themelues i kësaj teorie në lidhje me gjuhët e huaja është Noam Chomsky (1959). Në mësimin e gjuhëve, ai mbështet modelin e kompetencës dhe performancës, por jo të sjelljes në procesin e të mësuarit, pra nuk mbështet teorinë bihejvioriste. Ideja e Çomsk-it është se nxënësit duhen të krijojnë vetë fraza dhe të jenë të lirë të formojnë fjali sipas mirëkuptimit të rregullave, teori që pranohet në shumë klasa. Chomsky N. (1975), kundërshton teorinë bihejvioriste duke thënë se: *“Psikologjia njohëse më së shumti thekson njohjen se sa përgjigjen, dhe lidhet me proceset mendore të përfshira në të nxënit dhe përdorimin e gjuhës. Përqëndrimi nuk është tek përgjigja ndaj nxitësit, por tek proceset mendore. Qasja njohëse thekson strukturën dhe organizimin mendor. Teoria njohëse, në kundërshti me teorinë bihejvioriste, e shikon studiuesin e gjuhës si dikush që vepron, ndërton dhe planifikon dhe jo si një përfitues të ndikuar nga mjedisi”*⁵².

Chomsky sfidoi modelin bihejviorist të mësimin të gjuhës me një qasje të njohjes. Ai propozoi një teori që quhej “Gramatika transformuese-gjeneruese”, sipas së cilës studiuesit e gjuhës nuk përftojnë një listë pafund rregullash, por një numër të kufizuar transformimesh, të cilat mund të përdoren vazhdimisht. Për Chomskin, bihejviorizmi, nuk mund të shërbente si një model se si njerëzit mësojnë gjuhën, duke qenë se gjuha nuk është sjellje e imituar, por krijohet nga njohja e rregullave abstrakte. Në fjalët e tij, gjuha nuk është një strukture zakonore. Teoria e Chomskit për gramatikën transformuese

⁵¹ Wesche, M., Edwards, H.&Wells, W.,1982

⁵² Jeremy H., 1989, f. 47

propozon se, njësitë themelore të gjuhës rrjedhin nga aspekte të lindura të mendjes dhe se si njerëzit përpunojnë përvojat nëpërmjet gjuhës⁵³.

Teoritë e tij sollën proceset mendore për përdorimin dhe mësimin e gjuhës, që janë kompetenca të studiuesit, pra aftësia e tij për të krijuar fjali dhe ligjërata nga rregulla abstrakte.

3.2. Ndërgjegjësimi ndërkulturor dhe mënyra e jetesës së nxënësve

Përdorimi i letërsisë si një burim në orët e mësimit të gjuhës angleze ka qëllime të ndryshme, një prej tyre është përdorimi i letërsisë si një mjet për të mësuar kulturën. Gjatë mësimit të një gjuhe, nëpërmjet letërsisë, nxënësit synojnë të krijojnë “kontakt me njerëzit dhe kulturën”⁵⁴. William F. Marquardt-i⁵⁵ i cili e mendon letërsinë si një mjet për të mësuar kulturën, pretendon se nëpërmjet letërsisë sigurohet mësimi i ndjesisë ndaj problemeve të ndryshme kulturore dhe ai shton “letërsia gjallëron dhe vë në dukje mënyrën sesi njerëzit e një kulture të caktuar jetojnë. Por më e rëndësishmja, i lejon nxënësit të përjetojnë ngarkesat e tyre emocionale të ndijimit.

Siç është vënë në dukje nga Collie dhe Slater, përdorimi i teksteve letrare në orët e gjuhës për mësimin e tipareve kulturore të vendit ku flitet gjuha në fjali merr rëndësi të vecantë. Ata janë të njëjtit mendim me gjuhëtarët që pretendojnë se letërsia ofron aspektet shoqëro-kulturore të këtyre vendeve. Duke lexuar letërsinë nxënësit mund të krijojnë afrimet me karakteret me prejardhje të ndryshme shoqërore si dhe të zbulojnë mendimet e tyre, ndjenjat, zakonet e kështu me radhë. Në këtë mënyrë ai/ajo kupton kodet dhe shqetësimet që strukturojnë një shoqëri të vërtetë⁵⁶. Gjatë përdorimit të letërsisë, nëse mësuesi/ja e mendon të nevojshme një hyrje, ai/ajo mund të komentojë lidhur me aspektin kulturor të veprës; por kur vetë konteksti jep të dhëna mbi kulturën dhënia e informacioneve është e panevojshme⁵⁷. Gjithsesi ka disa mëdyshje lidhur me

⁵³ Richards&Rodgers, 1992, cit. tek Harmer J. (1989), f.54

⁵⁴ Brumfit, C.J & Carter. R.A. Literature and Language Teaching. Oxford University Press, London. 1986

⁵⁵ Marquardt. F. W në Brumfit, C.J & Carter. R.A.& Walker.R”Literature and the learner: Methodological Approaches”. ELT Documents 130. Modern English publications in Association ëith the British Councils. 1989

⁵⁶ Collie, J. Slater, S. Literature in the language classroom. Cambridge. Cambridge University Press. 1987

⁵⁷ Stern, S. Expanded Dimensions to Literature in ESL/EFL: An integrated approach English Teaching Forum, 1987

faktin se letërsia siguron informacion rreth kulturës së anglishtfolësve ose jo. Sipas disa gjuhëtarëve, shpesh letërsia pasqyron një perspektivë të caktuar kulturore, në këtë mënyrë, në një nivel kuptimor, mund të jetë mjaft e vështirë për studentët⁵⁸ por ajo deklaron se nëse hipotezat kulturore përdoren në mënyrë korrekte gjatë orëve të gjuhës, mund të sigurojë përfitime për nxënësit. Mësimi i një kulture të huaj nëpërmjet letërsisë mund të rrisë kuptimin e asaj kulture nga nxënësit dhe të promovojë shkrimet e tyre krijuese dhe imagjinare. Widdowson-i⁵⁹ shkruan se letërsia mund të prezantojë pjesërisht kulturën e njerëzve, gjuhën e të cilëve nxënësit janë duke studiuar: “...nuk është e thjeshtë të fillosh me marrëdhënien ndërmjet kulturës dhe letërsisë së saj, duke qenë së shumë pak romane a poezi mund të pretendojnë të jenë një dokumentim faktik i pastër i shoqërisë së cilës i përkasin.”

Disa romane, tregime dhe drama mund të krijojnë iluzionin e paraqitjes së realitetit, por në fund të fundit ato mbeten vepra letrare. Është diskutuar se poezia me shumë mundësi ka lidhje më të tërthortë me “botën reale” duke qenë se krijon kuptimin e vet, duke u orientuar drejt gjuhës⁶⁰ Lazar-i⁶¹ paraqet një dimension të ri në marrëdhënien midis gjuhës dhe kulturës duke u shprehur se një roman apo dramë nuk paraqet tërësinë e një shoqërie, ato janë vetëm një shpjegim tipik i një ambienti të caktuar gjatë një periudhe të caktuar historike. Për më tepër, nuk ka një ndarje të qartë ndërmjet kulturës dhe letërsisë. Tekstet janë të shkruara nga autorë që jetojnë në vende të ndryshme dhe që i përkasin kulturave të ndryshme, duke qenë se letërsia pasqyron vetëm një pjesë të caktuar të kulturës në të cilën është shkruar vepra, është një koncept i gabuar të pyesësh nxënësit të mendojnë lidhur me llojshmërinë e kulturave.

Mësimdhënia dhe mësimnxënia e një gjuhe të huaj kanë përjetuar ndryshime thelbësore gjatë viteve të fundit të shekullit XX dhe fillimit të shekullit XXI. Një nga dimensionet e reja është ai kulturor, i cili konsiderohet si një element kyç që ka ndihmuar gjerësisht për transformimin e natyrës së përvojës gjatë procesit të të mësuarit dhe të nxënimit të një

⁵⁸ McKay, S. Literature in the ESL Classroom. TESOL Quarterly, 16/4 1982

⁵⁹ Widdowson, H. G. Explorations in Applied Linguistics 2, Oxford University Press 1984

⁶⁰ Po aty fq.149

⁶¹ 3 Lazar, G. Literature and language teaching. Cambridge. Cambridge University Press. 1993 fq.16

gjuhe të huaj. Objektivi i të nxënit të gjuhës së huaj ka pësuar një zhvendosje, ai ka kaluar nga përftimi i kompetencave komunikative në atë të përvojave ndërkulturore. Gjuha dhe kultura janë të lidhura me njëra-tjetrën ndaj kur njerëzit mësojnë një gjuhë të huaj nuk mund ti ndajnë ato në dy fusha të pavarura. Një takim i suksesshëm ndërkulturor kërkon që pjesëmarrësit e tij të kenë aftësinë të ndërmjetësojnë mes kulturave në një gjuhë jo vendase pra të kenë aftësinë të lëvizin drejt një kulture të tretë.

Byram-i bën dallimin mes kompetencës ndërkulturore dhe kompetencës komunikative ndërkulturore duke u shprehur se kompetenca ndërkulturore i referohet aftësisë për të ndërmjetësuar midis kulturave duke përdorur gjuhën amë dhe kompetencës komunikative ndërkulturore duke përdorur gjuhën e huaj. Byram-i⁶² shprehet se të nxënit e gjuhës është të nxënit e kulturës dhe për rrjedhojë mësimi i gjuhës është mësimi i kulturës. Ai vazhdon duke përmbledhur termin komunikimin ndërkulturor si qasjet njohuritë dhe aftësitë për të interpretuar dhe lidhur konceptet, vetëdijen kritike kulturore si dhe aftësinë për të ndërvepruar dhe zbuluar⁶³. Byram⁶⁴ gjithashtu e përkufizon kompetencën ndërkulturore si *“njohuri rreth grupeve shoqërore dhe kulturave të tyre si dhe njohuri të ngjashme të vendit të folësit nga njëra anë dhe njohuri të proceseve të ndërveprimit në nivele individuale dhe të shoqërisë nga ana tjetër.”* Sipas tij kompetenca komunikative ndërkulturore përbëhet nga: qëndrimet – kureshtja dhe gatishmëria për të reflektuar rreth kulturës së vendit amë dhe të vendit gjuhën e të cilit po mëson njohuritë – të kuptuarit e funksionimit të grupeve shoqërore dhe identiteteve në kulturën amë dhe në kulturën e bashkëbiseduesit si dhe njohuri rreth proceseve të përgjithshme bashkëvepruese. Aftësitë- të cilat ndahen në aftësitë e interpretimit të një ngjarjeje kulturore dhe lidhjes së saj me kulturën amë si dhe aftësitë e zbulimit dhe ndërveprimit të cilat lidhen me aftësinë për të dalluar dhe lidhur fenomene të reja me ato të vjetra. Vetëdija kulturore kritike – aftësia për të vlerësuar në mënyrë kritike praktikat kulturore si në kulturën amë ashtu dhe në atë të vendeve të tjera. Sipas Byram-it⁶⁵ një person që zotëron kompetencën komunikative ndërkulturore:

⁶² Byram, M. Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1989

⁶³ Byram, M. Acquiring intercultural competence: a review of learning theories. In L. Sercu (Ed.), Intercultural Competence: The secondary school Aalborg: Aalborg University Press (1995). Fq.45 - 56

⁶⁴ Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997

⁶⁵ Byram, M “Assessing Intercultural Competence in Language Teaching” Sprogforum. Vol. 6, No. 18.2000

- arrin të dallojë marrëdhëniet mes kulturave të ndryshme qofshin ato të brendshme apo të jashtme në një shoqëri të caktuar;
- mund të ndërmjetësojë pra ta interpretojë secilën kulturë për vete dhe për të tjerë;
- ka një botëkuptim kritik ose analitik për kulturën amë dhe atë të vendeve të tjera, i vetëdijshëm për këndvështrimin e tij dhe mënyrës së si të menduarit që përcaktohet nga ana kulturore se sa besimi që botëkuptimi dhe këndvështrimi i tij është i natyrshëm.

Mësimi i gjuhës luan një rol kyç në këtë aspekt i cili shprehet mjaft qartë dhe në Kuadrin e Përbashkët Evropian të Referencave si një mjet i rëndësishëm në promovimin e mësimi të gjuhës dhe kulturës⁶⁶. Lazar-i⁶⁷ e përcakton kompetencën komunikative ndërkulturore si zgjerim të kompetencës komunikative ndërsa Meyer-i⁶⁸ e përshkruan kompetencën ndërkulturore si aftësinë e një individi për tu sjellë mjaftueshmërisht në mënyrë të zhërvjelltë në përballje me veprimet, qëndrimet dhe pritjet ndaj kulturave të huaja. Sihui⁶⁹ pohon se gjuha është pjesë e pandashme e kulturës sepse besimet, idetë dhe identitetet e një grupi njerëzish ndërtohen dhe përdoren në komunikim për hir të përdorimit të gjuhës.

Komunikimi ndërkulturore i parë brenda kontekstit të të mësuarit dhe të nxëniet të gjuhës së huaj i ndihmon nxënësit dhe mësuesit të shqyrtojnë konceptin e kulturës dhe nivelet e saj të shumëllojshme, rolin që kultura luan në komunikimin verbal dhe jo-verbal si dhe perceptimin e tyre ndaj kulturës së cilës i përkasin me qëllim që të zhvillojnë më tej ndërgjegjen ndërkulturore.

Patrick Moran⁷⁰ ofron katër kategori sipas së cilave kultura identifikohet me:

- së pari njohjen e produkteve, praktikave dhe perspektivave që ofron kultura e synuar si dhe ajo vetjake, sigurisht lidhur ngushtë me grumbullimin e informacionit faktik;

⁶⁶ Council of Europe. Common European Framework of Reference for languages. Strasbourg: Council of Europe 2001

⁶⁷ Lazar, G. Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. Strasbourg: European Centre of Modern Languages - Council of Europe Publishing. 2003

⁶⁸ Meyer, M. Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters. 1991

⁶⁹ Sihui, M. "Interfacing" language and literature: with special reference to the teaching of British cultural studies. Në R. Carter & J. McRae (Eds.), *Language literature and the learner: Creative classroom practice* London: Longman 1996 fq 166 - 184

⁷⁰ Moran, P. R. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Boston, Mass.: Heinle and Heinle. 2001

- së dyti me njohjen se si funksionojnë në jetën e përditshme praktikat e kulturës së synuar;
- së treti me njohjen e shkakut lidhur me të kuptuarin e perspektivave kulturore themelore të tilla si vlerat, besimet dhe qëndrimet/sjelljet dhe së katërti me njohjen e vetvetes, gjë që ka të bëjë me vet-ndërgjegjësimin e nxënësve.

Me fjalë të tjera nxënësit kanë nevojë që të kuptojnë vetveten dhe kulturën e tyre si mjetin për të kuptuar kulturën e gjuhës së synuar.

Edukimi ndërkulturor nënvizon ndërvarësinë e gjuhës dhe kulturës dhe rëndësinë e të kuptuarit ndërkulturor si qëllimin e të nxënësve dhe të mësuarit të gjuhës. Është mënyrë e zhvillimit të aftësisë për të negociuar kuptimet përmes gjuhëve dhe kulturave dhe për t'i përgatitur nxënësit të përballen me një botë shumëkulturash, një botë në të cilën jetojnë. Me qëllim që nxënësit të përftojnë aftësi/shprehje ndërkulturore për një komunikim ndërkulturor dhe për të kapërcyer vështirësitë apo pengesat gjuhësore dhe kulturore, ata/ato kanë nevojë të zhvillojnë kompetencat gjuhësore dhe komunikative ndërkulturore.

Të mësuarit e gjuhës angleze duke u nisur nga perspektiva ndërkulturore përfshin zhvillimin e ndërgjegjësimit kulturor të nxënësve ndaj botëkuptimit të tyre të formësuar kulturor dhe sjelljeve si dhe aftësive dhe qëndrimeve për të kuptuar dhe ndërvepruar me sukses me përfaqësuesit e kulturave të tjera. Si rrjedhojë mësuesit duhet të zhvendosen nga qëndrimet e tyre tradicionale në drejtim të qëndrimeve ndërkulturore për të zhvilluar jo vetëm kompetencat gjuhësore por edhe ato komunikative ndërkulturore të nxënësve të tyre.

Materialet në ndihmë të të nxënësve të gjuhës angleze paraqiten me një gamë të gjerë. Pjesa dërmuese e tyre përqendrohet kryesisht tek gramatika dhe komunikimi në një gjuhë të huaj. Kur nxënësit kanë përpara materiale të tillë për një kohë të gjatë, ata përballen me monotoninë dhe mungesën e interesit. Materiale të tillë shpesh quhen të pa jetë e shprehje nga vetë nxënësit dhe konsiderohen si pjesë e detyrueshme e programit mësimor. Sigurisht që përfundimi është i qartë: *materialet në fjalë nuk i shërbejnë procesit të të nxënësve të gjuhës dhe të zhvilluarit të shprehjeve dhe aftësive përkatëse*. Për këtë arsye mësuesit duhet të përdorin strategji të ndryshme për ta kapërcyer këtë ngërç. Një prej tyre është përdorimi në klasë i materialeve origjinalë, të cilët jo vetëm

përmirësojnë nivelin gjuhësor por edhe ngrenë më lart sensibilizimin kulturor të nxënësve. Këtu hyjnë letërsia dhe gjinitë e saj, të cilat mund të përdoren gjerësisht sepse sipas Van⁷¹ letërsia promovon ndërgjegjen kulturore dhe ndërkulturore dhe më tej Maley⁷² vë re se letërsia merret me konceptet më të spikatura të gjithësisë të tilla si: natyra, dashuria, urrejtja, vdekja dhe jeta që janë kaq të zakonshme midis nesh, në gjuhët dhe kulturat tona.

Ngjashmëritë si dhe ndryshimet midis gjuhëve dhe kulturave tona nuk bëjnë gjë tjetër veçse e nxisin akoma më tej të kuptuarit e njeriut për botën që e rrethon. Letërsia i aftëson nxënësit që të kuptojnë dhe të vlerësojnë kulturat dhe ideologjitë të ndryshme nga ato të vendit dhe popullit të tyre si në kohë ashtu edhe në hapësirë. Ajo i ndihmon të perceptojnë traditat e mendimit, ndjenjave dhe formave artistike mishëruar në vetë trashëgiminë e letërsisë që secila kulturë përçon.

3.3.Në gjurmë të dimensionit ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës së huaj

Rëndësia e edukimit për paqen e mirëkuptimin mes kombeve është njohur me kohë, por koncepte si edukimi ndërkulturor apo ndërkulturalizmi janë krejt të reja. Sot, megjithatë, zhvillimi i dimensionit ndërkulturor është projektuar si një nga qëllimet themelore të MNGJH-së në Europën shumëkulturëshe. Para së gjithash, ai ka të bëjë me nevojën që njerëz me identitet kulturor të ndryshëm të angazhohen në dialog ndërkulturor me njëri-tjetrin e të ndërgjegjësohen në lidhje me pluralizmin kulturor si gur themeli i domosdoshëm për të siguruar qëndrueshmërinë e qytetërimit të sotëm global.⁷³ Për të treguar se sa e rëndësishme është kjo përmasë e edukimit për botën sot mjafton të kujtojmë se, megjithë rritjen e bashkëpunimit ndërkulturor në nivele të ndryshme, dukuri të tilla si racizmi, ksenofobia, etnocentrizmi, stereotipizimet, paragjykimet dhe forma të

⁷¹ Van, T.T.M. The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. English teaching Forum, 3,2009 fq. 2-9.

⁷² Maley, A.. Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (eds.) Literature and the learner: methodological approaches. (pp. 1-9). Modern English Publications and the British Counsel. 1989

⁷³ Reiberg, L. (2009) "Vorwort und Einführung", Interkulturelles Lernen Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, , f. 6-9

ndryshme të ekstremizmit janë sot gjeneratorët e konflikteve të panumurta anekënd botës. Duket sikur, edhe pse shoqëritë e kulturat e ndryshme po bëhen gjithnjë e më të ndërlidhura në një rrjet global përmes turizmit, tregtisë, diplomacisë, shkëmbimeve mes të rinjve dhe lëvizjes së njerëzve në përgjithësi, aftësia jonë për t'u përshtatur kulturalisht me këtë dinamikë të re zhvillimesh nuk ecën me të njëjtin ritëm të shpejtë, madje, nuk ndjek gjithmonë drejtimin e duhur. Ndaj, theksojmë edhe një herë rëndësinë e edukimit ndërkulturor për të përballur siç duhet detyrat që shtron e sotmja dhe sfidat që përvijohen në horizontin e së ardhmes.

Tashmë është bërë i njohur fakti se nxënësit që mësojnë një gjuhë të huaj, përveç njohurive gjuhësore, duhet të pajisen edhe me shprehitë për ta përdorur gjuhën në mënyrën e duhur nga pikëpamja shoqërore e kulturore. Ky konceptim i gjerë i mësimdhënies së gjuhëve të huaja përbën edhe risinë themelore të KPER-it, ku theksohet rëndësia e “ndërgjegjes dhe shprehive ndërkulturore” gjatë arsimimit në gjuhën e huaj, me fjalë të tjera, nevoja për të zhvilluar tek nxënësit vetëndërgjegjen kulturore dhe, më tej, aftësinë për të kapërcyer muret e kulturës së tyre dhe për të komunikuar me sukses me individë të tjerë me prejardhje të ndryshme kulturore-gjuhësore. Zhvillimi i kompetencës ndërkulturore, pra, mund të konsiderohet si një prej qëllimeve kryesore që udhëheqin teorinë e praktikën e mësimdhënies së gjuhëve të huaja, ndaj ndërtimi i programeve mësimore që mundësojnë efektivitet në arritjen e këtij qëllimi madhor merr një rëndësi që nuk mund të mbivlerësohet.

Interesi për konceptin e kulturës, sidoqoftë, ka qenë i hershëm, siç kuptohet edhe prej përkufizimeve të shumta mbi kulturën dhënë prej shkollave të ndryshme. Duke marrë parasysh rrezikun e thjeshtëzimit të tepruar, mund të themi se koncepti i kulturës që del prej përsiatjeve më të vjetra mbi thelbin e saj sugjeron një bërthamë të ngurtë statike, që përbën edhe një lloj kuintesence të pacënueshme nga fluksi i ndryshimeve në kohë e hapësirë. Në të kundërt, pikëpamjet më të fundit mbi kulturën theksojnë dinamizmin e saj të brendshëm, kultura, pra, nuk është një ideal i dhënë njëherë e përgjithmonë, një lloj etaloni matës për fazën e zhvillimit ku kanë arritur shoqëritë e ndryshme, por një realitet në proces të vazhdueshëm rikrijimi. Rivlerësimi i konceptit të kulturës në raport me mësimdhënien e gjuhëve të huaja në kushtet e realitetit të sotëm, kur kufijtë mes kulturave kombëtare gradualisht po zhduken dhe dukuritë kulturore gjejnë rezonancë të

gjerë globale, bëhet i domosdoshëm. Në këtë drejtim, Tornberg-u⁷⁴ sjell një kontribut me interes, duke zhvilluar tri perspektiva të ndryshme analitike të kulturës në MNGJH. Prej perspektivës së parë kultura shihet si një produkt i gatshëm i pandryshueshëm. Vetë kultura përkufizohet në terma kombëtare, ndërsa ndryshimet kulturore, rrjedhimisht, shihen si ndryshime midis kombeve.

Për këndvështrimin e dytë kultura shihet në terma të sjelljes së individit, pra, si diçka që mbetet për t'u zhvilluar në sajë të praktikës kulturore. Në lidhje me të mësuarit e gjuhës së huaj, prej këtij koncepti rrjedh se kur nxënësi i gjuhës së huaj përballet me folës vendas të gjuhës objekt, ai duhet të jetë në gjendje të veprojë si duhet në mënyrë që të mos bjerë në sy për keq (dmth., të mësojë të sillet si vendasi). Kultura, kështu, shihet si një kompetencë e së ardhmes, diçka që duhet mësuar dhe praktikuar në mënyrë që të mundësohen përballje sa më të buta e të suksesshme me folësit e gjuhës në të ardhmen. Për këndvështrimin e tretë, i cili është edhe ai që mbështet vetë Tornberg-u, kultura mund të përshkruhet me metaforën e një përballjeje në fushë të hapur, pra, një përballje jo e paracaktuar për nga përfundimi midis Vetes dhe Tjetrit në një hapësirë të tretë që njëkohësisht na bashkon dhe na ndan. Takimi në fjalë dallon prej përpjekjes për të ndryshuar sjelljen e për t'ia përshtatur atë tjetrit (perspektiva e dytë).

Për perspektivën e tretë e rëndësishme është gjetja e ekuilibrit të nevojshëm midis ndërjegjësismit mbi identitetin vetjak, nga njëra anë, dhe solidaritetit ndaj Tjetrit, nga ana tjetër. Është thujtë e pamundur të parashikohet rezultati i një takimi të tillë, ku individët komunikojnë krejt të vetëdijshëm si për ngjashmëritë, edhe për ndryshimet. Diçka e re dhe tërësisht e papritur mund të lindë si rezultat i këtij takimi. Ky përkufizim, pra, e sheh kulturën si proces të vazhdueshëm pa fund, si diçka të re, që krijohet e rikrijohet në hapësirën ligjërimore. Vetë identiteti përftohet si rezultat i një procesi dinamik zhvillimi që nuk mund të programohet paraprakisht.

Për mendimin tonë, qasjet e ndryshme mbi kulturën duhen parë si plotësuese (në kuptimin që, sipas nevojës për t'i dhënë përgjigje çështjeve të veçanta, prej qasjeve të ndryshme mund të përzgjidhen në mënyrë praktike ato aspekte që na duken se na udhëheqin më mirë në lidhje me specifikat e rastit në fjalë) dhe jo përjashtuese, pasi për një dukuri të tillë komplekse si kultura çdo kufizim brenda një konceptimi të vetëm do të

⁷⁴ Për një përshkrim të detajuar kritik të pikëpamjeve të Tornberg-ut shih Eva Larzèn, In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching, Åbo Akademi University Press, 2005, f.63-80.

ishite domodoshmërisht cungues, pra, i papërdorshëm për të gjitha kontekstet. Thënë këtë, pa pretenduar të drejtën për të rrëzuar apo mbrojtur teori të një rendi të tillë të lartë, po shpreh me pak fjalë pikëpamjen time se, sidoqoftë, për të pasur sadopak vlerë, çdo teori mbi kulturën nuk duhet të humbasë nga vështrimi realitetin e ndërlikuar kulturor të botës së sotme. Do të ishte krejt pa vend, pra, nëse ecim me parimin artificial të një hierarkie mes kulturave, ku ato klasifikohen sipas kriteresh të ashtuquajtura objektive por që shpesh mbartin ngarkesa ideologjike të fshehura (p.sh.: si standard vlerësues absolut zgjidhen arritjet e një kulture hegjemone; arritjet e kulturave të tjera maten me metrin e afërsisë apo largësisë prej këtij standardi) në një kohë kur kulturat sot përgjithësisht priren kah eklektizmi (format hibride) dhe ndryshueshmëria e vazhdueshme.

Lidhja mes gjuhës e kulturës

Ndërveprimi mes gjuhës dhe kontekstit më të gjerë kulturor është mjaft kompleks. Kështu, nga njëra anë, gjuha që përdorim ndikohet nga kontekstet kulturore ku gjendemi të përfshirë, ndërkohë që, nga ana tjetër, vetë ndërveprimi shoqëror bëhet i mundur përmes gjuhës. Pra, gjuha mund të shihet si pjesë integrale e kulturës, por edhe si shprehje e saj. Siç shprehet në mënyrë aforistike Agar-i: “Kultura është brenda gjuhës dhe gjuha është e ngarkuar me kulturë”.⁷⁵Në një kuptim edhe më themelor ka studiues që mbështesin teorinë se kategoritë gjuhësore përcaktojnë edhe kuadrin konjitiv përmes të cilit perceptojmë e konceptualizojmë realitetin (hipoteza Sapir-Ëhorf), megjithëse shkalla e kushtëzimit gjuhësor mbi njohjen mbetet e debatueshme për vetë karakterin disi spekulativ të teorive në fjalë, të cilat vështirë se mund të verifikohen apo përgënjeshtrohen përfundimisht me anë testesh empirike.

Për t’iu kthyer çështjes së raportit gjuhë-kulturë në kontekstin e mësimdhënies së gjuhëve të huaja, sipas Michael Byram-it,⁷⁶ mjaft prej keqkuptimeve që lindin gjatë kryerjes së detyrave në gjuhën e huaj kanë për shkak pikërisht rëndësinë e pamjaftueshme që i jepet lidhjes së dyanshme midis gjuhës e kulturës. Një pikëpamje e tillë mbi lidhjen e pandarë mes gjuhës e kulturës në MNGJH është kritikuar prej Risager-

⁷⁵ Agar, M. (1994) Language shock: Understanding the Culture of Conversation, NewYork: William Morrow, f.28.

⁷⁶ Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991). Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching, Clevedon: Multilingual Matters.

it,⁷⁷ e cila, duke iu referuar proceseve ndërkombëtare që ndodhin sot nëpër botë vëren se migrimi, turizmi, komunikimi i globalizuar dhe veçanërisht teknologjia e informacionit kanë çuar në ndërlikime si gjuhësore, dhe kulturore (për shkak të realiteteve hibride), në dritën e të cilave biseda për praninë e një lidhjeje ekskluzive mes gjuhës e kulturës bëhet problematike. Ajo bie dakord me thënien se kultura dhe gjuha janë zhvilluar së bashku dhe parakuptojnë njëra-tjetrën, por vë në pikëpyetje konceptimet ekzistuese brenda diskursit pedagogjik-kulturor të MNGJH-së.

Kompleksiteti i konceptit kulturor si dhe lidhja shumëplanëshe mes gjuhës e kulturës u vendosën në qendër të studimeve me karakter gjuhësor-didaktik disi vonë, rreth fundit të shekullit XX, atëherë kur u kuptua qartazi se individit folës nuk mund të konsiderohet kompetent nga pikëpamja komunikative në mungesë të një njohurie rreth kontekstit që shërben si kuadër reference për folësit e gjuhës (gjuha është pjesë integrale e kontekstit sociokulturor, ndaj çdo abstragim i saj prej tij do të ishte thjeshtëzues). Kjo etapë, e ashtuquajtur e tretë,⁷⁸ në zhvillimin e mendimit didaktik për gjuhën e huaj lidhet me shfaqjen e konceptit të kompetencës ndërkulturore në vitet 1990 që solli jo më pak se një zhvendosje paradigmatiske të gjithë kuadrit e qëllimeve të përgjithshme të arsimit në gjuhën e huaj.

Për herë të parë ky term është përdorur prej Prof. Michael Byram, i cili bën një shpjegim të hollësishëm e të kontekstualizuar të nocionit që ai përfaqëson. Sipas Byram-it: “Kompetenca ndërkulturore i referohet një tërësie shprehish të nevojshme që u lejojnë nxënësve të kuptojnë së brendshmi se si zhvillohet dinamika e ndërveprimit mes kulturave, se si identitetet e ndryshme shoqërore janë pjesë e gjithë ndërveprimit, se si perceptimet e tyre për të tjerët dhe anasjelltas ndikojnë në suksesin e komunikimit, se si nxënësit e gjuhës mund të zbulojnë më tepër rreth individëve me të cilët hyjnë në komunikim”.⁷⁹ Për Byram-in të qenit ndërkulturor është, nga njëra anë, çështje e të kuptuarit të dukurive nga ana intelektuale falë fakteve dhe informacionit dhe, nga ana

⁷⁷ Larzèn, E. In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching, f. 35-39.

⁷⁸ Për mendimin e fazës së parë – faza e kompetencës linguistike – mjaftonte që nxënësi të zotëronte strukturën gramatikore e tiparet fonologjike të një gjuhe për ta kuptuar e përdorur atë si duhet, pra, përjashtojë krejtësisht konteksti sociokulturor. Në fazën e dytë – faza e kompetencës komunikative – i mëshohej zhvillimit paralel të katër shprehive gjuhësore, por përsëri, lihej pas dore dimensionit shoqëror i gjuhës.

⁷⁹ Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002) Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers, Strasbourg: Council of Europe, f.15.

tjetër, çështje e qëndrimeve dhe e aftësisë për t'u ballafaquar hapur me të renë e të panjohurën. Pra, pjesë e produktit të të mësuarit të gjuhëve të huaja duhet të jetë zhvillimi i aftësisë për të kuptuar si qëndrojnë karshi njëra-tjetrës, për nga ngjashmëritë dhe specifikat, kultura të ndryshme dhe për të vepruar si ndërmjetës mes tyre, çka nënkupton aftësinë e të interpretuarit e të kuptuarit të këndvështrimit të të tjerëve si dhe të vënies në diskutim të këndvështrimit vetjak. Në përputhje me një konceptim të tillë për të mësuarit e gjuhës së huaj, sot folësve të saj nuk u kërkohet më si më parë të imitojnë folësit vendas për nga theksi e kultura, pasi jo vetëm që një synim i tillë do të ishte utopik (i paarritshëm në praktikë), por do t'i vendoste ata, automatikisht, në pozita inferiore gjatë komunikimit.

Komponentët e kompetencës ndërkulturore

Përmes dimensionit ndërkulturor të MNGJH-së synohet formësimi i nxënësve si ndërmjetësues e folës ndërkulturorë, që janë në gjendje të vlerësojnë kompleksitetin e tipareve identitare duke shmangur sjelljet nënçmuese ndaj Tjetrit apo të kuptuarit paragjykes të identiteteve përmes stereotipizimeve. Komunikimi ndërkulturor bazohet tek respekti për të drejtat e individit dhe komuniteteve si parime themelore për ndërveprimin shoqëror. Ai shmang paragjykimet duke mos lejuar projektimin e një shablloni identitar të gatshëm mbi bashkëfolësin, i cili zbulohet hap pas hapi përgjatë komunikimit ose, për të përdorur metaforën e Tornberg–ut, në një “përballje në fushë të hapur”.

Kaikkonen-i⁸⁰ e shpreh kështu rëndësinë e dimensionit ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhës së huaj: “Qëllimi më i rëndësishëm i arsimimit në gjuhën e huaj është të ndihmojë nxënësit të dalin nga guacka e gjuhës dhe kulturës mëmë”. Përmes metaforës së guackës ai ka parasysh faktin që gjithsecili prej nesh është i formësuar sipas një kulture e botëkuptimi të caktuar. Gjatë të nxënies të një gjuhe të huaj, përmes përballjes me individë e shoqëri me sisteme krejt të ndryshme vlerash dhe normash komunikimi, ne e zgjerojmë kuadrin kulturor, pra, arrijmë të dallojmë guackën brenda së cilës kemi qëndruar si pa e kuptuar e të dalim prej saj.

⁸⁰ Kaikkonen, (2001). “Intercultural learning through foreign language education”, në *Experiential Learning in Foreign Language Education*, (eds). Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J., London: Pearson Education, f. 61-105

Në lidhje me zhvillimin e kompetencës ndërkulturore të nxënësve, mësimdhënësi, për të qenë i suksesshëm, nuk është e thënë që të jetë folës vendas apo i huaj; prej tij kërkohet të dijë t'i mirë orientojë nxënësit në zbulimin e lidhjeve mes kulturës së tyre dhe asaj objekt, t'u nxitë atyre kuriozitetin dhe interesin për tjetrin si dhe t'i ndihmojë, të dalin nga vetja, si të thuash, e të shohin përmes një prizmi kritik kulturën e tyre, ashtu siç kjo perceptohet nga këndvështrimet e të tjerëve. Për të kryer misionin e tij ndërkulturore, pra, mësuesi nuk ka nevojë të jetë mjeshër i mirëfilltë në njohjen e kulturës objekt; detyra e tij lidhet më së pari me udhëheqjen e nxënësve, nisur edhe nga përvoja vetjake, përgjatë diskutimeve, interpretimeve e krahasimeve ku gjen aktualizim konkret përmasa ndërkulturore e mësimdhënies së gjuhës së huaj .

Në përputhje me konceptimin dinamik mbi kulturën edhe përvetësimi i kompetencës ndërkulturore nuk mund të konsiderohet si një kufi i dhënë, i vendosur njëherë e mirë, të cilin pas një farë kohe në fund arrijmë ta kapim. Në fakt, është e vetëkuptueshme se zotërimi përfundimtar i një korpusi njohurish që gjendet gjithë kohën në fluks të vazhdueshëm është parimisht i pamundur. Për më tepër që nxënësi nuk është një tabula rasa mbi të cilën mund të shkruhen lirshëm konceptet kulturore e mënyrat e të sjellurit që synojmë të kultivojmë me anë të procesit mësimdhënës. Dihet se njerëzit jetojnë në shoqëri, pra, e gjejnë veten mes grupimesh shoqërore të ndryshme të cilat rrënjësojnë thellë tek ata identitete shoqërore të caktuara që shpesh vështirësojnë përballjen me identitete të panjohura më parë. Çlirimi prej kësaj inercie penguese nuk vjen në mënyrë të befte e njëherë e përgjithmonë, por shtrihet në kohë si një proces që kërkon përpjekje të parreshtura, pasi sfidat e vjetra zëvendësohen pa pushim me të tjera të reja në një dialektikë zhvillimi që nuk mbaron kurrë. Literatura bashkëkohore e zbërthen konceptin e përgjithshëm të kompetencës ndërkulturore në këta komponentë:⁸¹ njohuritë, shprehitë, qëndrimet si dhe vlerat që mbart gjithkush për arsye të përkatësisë në grupime të ndryshme shoqërore.

Qëndrimet ndërkulturore kanë të bëjnë me kuriozitetin, hapjen dhe vullnetin për të relativizuar vlerat vetjake - për të mos hamendësuar se këto janë të vetmet besime të sakta e të drejta. Komponenti tjetër themelor i kompetencës ndërkulturore – njohuritë – ka më shumë të bëjë me mënyrën si funksionojnë grupet apo identitetet shoqërore, çfarë

⁸¹ Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers, f.11-13.

përfshihet në ndërveprimin ndërkulturor, sesa me informacionin e thjeshtë mbi një kulturë të veçantë.

Mes shprehive, rëndësi të veçantë kanë të ashtuquajturat shprehitë e krahasimit, të interpretimit dhe të lidhjeve. Zotërimi i këtyre shmang keqkuptimet në komunikim dhe mundëson të kuptuarit e këndvështrimeve të ndryshme përmes ballafaqimit kritik të ideve, ngjarjeve e dokumentave të shkruar që përfaqësojnë kulturat përkatëse.

Fondi i shprehive të domosdoshme që u duhen ngulitur nxënësve në procesin e MNGJH-së plotësohet me aftësitë e zbulimit dhe ndërveprimit (pra, shprehitë për të fituar njohuri të reja rreth praktikave kulturore të panjohura dhe për t'i përpunuar e integruar ato me njohuritë ekzistuese gjatë komunikimit në kohë reale) si dhe me vetëdijen kritike kulturore (aftësia për të bërë vlerësime kritike bazuar mbi kritere të qarta eksplicite).

3.4. Politikat gjuhësore të Këshillit të Europës

Në kartën e të drejtave themelore të Bashkimit Evropian, adoptuar në vitin 2000 nga përfaqësuesit më të lartë evropianë, në nenin 22 parashikohet që Bashkimi respekton diversitetin gjuhësor. Në nenin 21, ndalohet çdo diskriminim përsa u përket gjuhëve. Respektimi i diversitetit gjuhësor është një vlerë e rëndësishme e Bashkimit, në të njëjtën mënyrë si respekti ndaj njeriut, hapja ndaj kulturave të tjera, toleranca dhe pranimi i tjetrit.

Pra, ideja evropiane është ngritur mbi dy kërkesa të pandashme: universaliteti i vlerave morale të përbashkëta dhe diversiteti kulturor; në veçanti diversiteti gjuhësor paraqet, për arsye historike, një mjet të rëndësishëm të integritit dhe harmonizimit. Një menaxhim i mençur i diversitetit gjuhësor mund të favorizojë integrimin evropian, të rrisë shpirtin e qytetarisë dhe ndjenjën e të qenit pjesë e Bashkimit, mund të kontribuojë në mënyrë domethënëse në dialogun kulturor dhe bashkekzistencën harmonike midis popujve.

Traktati i Maastrichtit pohon qartësisht në nenin e tij 126, *“lidhjen midis ndërtimit të identitetit evropian dhe përhapjes së gjuhëve në shtetet anëtare të Evropës”*. Si rrjedhim lëvizshmëria e studentëve dhe mësuesve, bashkëpunimi midis shkollave, zhvillimi i këmbimeve të të rinjve dhe punonjësve socialedukativë, zhvillimi i mësimdhënies në distancë janë objektivat më të spikatura të BE-së. Komisioni i fton Shtetet anëtare që: të adoptojnë plane kombëtare veprimi në favor të shumë - gjuhësisë, të përmirësojnë më

shumë formimin e mësuesve të gjuhës, të parashikojnë mjetet e nevojshme për mësimin e gjuhëve që në moshë të vogël dhe të forcojnë mësimdhënien e lëndëve me integrimin e një gjuhe të huaj.⁸²

Politika e KE-së, orientimet si dhe gjithë dokumentacioni i botuar për mësimin e gjuhëve dhe shumëgjuhësinë ka gjetur një terren të përshtatshëm dhe ka bërë jehonë edhe në vendin tonë.

a) u krijuan kushtet për një politike më të decentralizuar për përzgjedhjen e gjuhës së huaj nga shkolla dhe raportet e vendosura midis gjuhëve.

– Gjuhët nuk do të shiheshin më thjesht si një lëndë kurrikulare por si një mjet i domosdoshëm komunikimi - Institucionet arsimore në rrethe po kalonin drejt pavarësisë në disa çështje vendimmarrjeje.

b) Kurrikula ekzistuese duhej të ndryshonte në koncept e përmbajtje për të vendosur bazat e shëndosha të një metodologjie të re në mësimdhënien e gjuhëve të huaja. Ndërkohë, Këshilli i Evropës kishte bërë të njohura “Qëllimet dhe Objektivat e Politikës Gjuhësore” përmes rekomandimeve R (82) 18 dhe R (98) 6 të Komitetit të Ministrave ku theksohej: “të sigurohet një unitet më i madh midis anëtarëve nëpërmjet mbajtjes së një qëndrimi të përbashkët në fushën kulturore.” Përsa u përket gjuhëve moderne, puna e Këshillit të Bashkëpunimit Kulturor të Evropës, e ndërtuar që prej themelimit të tij rreth një serie projektesh afatmesme, ka hedhur bazat e një koherence dhe vazhdimësie nëpër mjet pranimit të tre parimeve të shprehura në parathënien e Rekomandimit R (82) 18 të Komitetit të Ministrave të Këshillit të Europës:

1. Trashëgimia e pasur e cila përfaqëson diversitetin gjuhësor dhe kulturor në Europë përbën një burim të çmuar të përbashkët të cilin duhet ta ruajmë dhe ta zhvillojmë. Përpjekje të konsiderueshme imponohen në fushën e edukimit në mënyrë që ky diversitet, në vend që të jetë një pengesë për komunikimin, të kthehet në një burim pasurimi e kuptimi reciprok.

2. Vetëm me një njohje më të mirë të gjuhëve moderne evropiane do të arrihet të lehtësohet komunikimi dhe shkëmbimet midis evropianësh me gjuhë amëtare të ndryshme dhe kështu të favorizohet lëvizja, kuptimi reciprok dhe bashkëpunimi në Europë dhe të kufizohen paragjykimet dhe diskriminimi.

⁸² Conseil de l'Europe, (2001), Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Paris, Didier (2) f. 25-34; (3) f. 17-18; (4) f. 15-16; (5) f. 16-17; (6) f. 19.

3. Shtetet anëtare, duke ndjekur dhe zhvilluar një politikë kombëtare në fushën e mësimdhënies e nxënies së gjuhëve moderne, do të mund të arrinin në një bashkërendim më të madh në nivel evropian në sajë të dispozitave që kanë për qëllim një bashkëveprim të vazhdueshëm dhe një kordinim konstant të politikave të tyre.

Për të vënë në jetë këto parime, Komiteti i Ministrave u kërkonte qeverive të shteteve anëtare:

1. Të rrisin bashkëpunimin në shkallë kombëtare e ndërkombëtare të institucioneve qeveritare dhe joqeveritare për përcaktimin e metodave të mësimdhënies dhe të vlerësimit në fushën e mësimin të gjuhëve moderne, të prodhimit dhe përdorimit të materialeve, duke përfshirë institucionet e prodhimit dhe përdorimit të materialeve multimediatike.“

2. Të bëjnë ç'ka është e domosdoshme për të vendosur një sistem evropian të efektshëm në shkëmbimin e informacioneve duke përfshirë të gjitha aspektet e nxënies dhe të mësimdhënies së gjuhëve moderne, dhe të kërkimit shkencor në këtë fushë, duke përdorur teknologjitë e avancuara të informacionit. Pra, siç shihet, Bashkimi Evropian dëshiron që të gjithë qytetarët e tij të përfitojnë nga avantazhet që mund të sjellë njohja e gjuhëve, të cilat janë një element i rëndësishëm i programeve të edukimit dhe formimit në të gjithë sistemet arsimore. Si janë reflektuar këto politika të KE-së në sistemin tonë arsimor duke synuar reformimin e tij në bazë të standardeve evropiane? Në Projektstrategjinë Kombëtare të arsimit parauniversitar thuhet “Politikat gjuhësore të MASHT-it zhvillohen në përputhje me zhvillimet e vendit tonë por dhe në respektimin e politikës së KE-së. Në këtë kuadër respektohen dy orientimet bazë të saj: shumëgjuhësia dhe multikultura duke i kushtuar rëndësi jo vetëm gjuhëve të huaja por dhe gjuhëve të minoritetit. Ministria ka venë në bazë të sistemit kurrikular “Kuadrin e përbashkët evropian të referencave për gjuhët”: mësimdhënia, mësimnxënia dhe vlerësimi si dokumenti i cili jep standardet Evropiane që synojë të gjitha vendet anëtare të KE-së. Hartimi dhe akreditimi i “Portofolit evropian të gjuhëve” si një instrument i krijuar nga Këshilli i Evropës për prezantimin personal të përvojave gjuhësore është modeluar të mbështesë dhe të rrisë përpjekjet e përdoruesve të tij për të reflektuar mbi të mësuarit e gjuhëve dhe për ta bërë atë më të efektshëm. Dokumentat bazë të KE-së si “Kuadri i përbashkët evropian i referencës për gjuhët”, udhëzuesi për hartimin e “Portofolit evropian të gjuhëve” si edhe vetë Portfoli janë bërë të njohur për një publik relativisht të

gjerë mësuesish, nxënësish, inspektorësh mësuesish etj dhe kanë gjetur zbatim në hartimin e Kurrikulës Kombëtare të gjuhëve moderne.

Risite e “Kuatrit të përbashkët Evropian të referencës për gjuhët”

“Kuatrit” sjell të paktën 4 risi:

1. Nivelet e përbashkëta të referencës (nga A1, A2, B1, B2 C1, C2)

Shkalla e aftësive gjuhësore globale ndahet në 6 nivele të përbashkëta, që përshkruajnë hollësisht aftësitë që duhet të ketë përdoruesi në secilin nivel: Niveli A1, A2 (përdorues elementar); B1, B2 (përdorues i pavarur); C1, C2 (zotërim i plotë, përdorues me përvojë)⁸³. Këto nivele përshkruajnë gjithë procesin e përvetësimit të gjuhëve. Kuadri, në sajë të përshkruesve që paraqet për secilin nivel, lejon që të vendoset në një bazë të fortë dhe objektive njohja reciproke e kualifikimeve në gjuhë. Etalonimi që ai ofron, lejon të hartohen dispozitivë koherentë për çdo gjuhë dhe për çdo nivel dhe ndihmon mësuesit, nxënësit, hartuesit e teksteve dhe organizmat e certifikimit të koordinojnë përpjekjet e tyre dhe të krahasojnë produktet me njeri-tjetrin.

2. Një ndarje e aftësisë së komunikimit në veprimtari të komunikimit gjuhësor.

Këto veprimtari të komunikimit gjuhësor lidhen me marrjen (dëgjimi, leximi); prodhimin (të shprehurit gojor dhe me shkrim në vazhdimësi); ndërveprimin (marrja pjesë në një bisedë); ndërmjetësimin (veprimtaritë e përkthimit dhe interpretimit). Shprehja “veprimtari e komunikimit gjuhësor”, e huazuar nga Kuadri, ka të bëjë me kuptimin që i jepet zakonisht aftësisë: kuptimi gojor, të shprehurit gojor në vazhdimësi, ndërveprimi gojor, të kuptuarit me shkrim, të shprehurit me shkrim. Pra, do të flasim tashmë për “grup veprimtarish të komunikimit gjuhësor” në vend të “grup aftësish”. Termi “aftësi” do të shërbejë për të përcaktuar përbërësit më të përgjithshëm: aftësia sociogjuhësore, pragmatike, gjuhësore (ku përfshihet leksiku, gramatika dhe fonologjia) pa harruar aftësinë kulturore, gjithçka që lidhet me popullin ku flitet gjuha dhe kultura e tij, pa të cilën komunikimi nuk do të vendosej në mënyrë ko- rrekte.

⁸³ Conseil de l’Europe, Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Guide général pour les utilisateurs

3. Nocioni i “detyrës”

Detyra lidhet me metodologjinë “vepruese” të Kuadrit në kuptimin e realizimit të diçkaje, të përmbushjes me anë të veprimeve. Pra, përdorimi i gjuhës nuk është i shkëputur nga veprimet e atij që është në të njëjtën kohë edhe folës edhe aktor shoqëror. Kjo mund të shkojë nga më pragmatikja (montimi i një mobiljeje duke ndjekur udhëzimet) deri tek më konceptualja (shkrimi i një libri, i një argumentimi, marrja e një vendimi në një negociim etj.). Në këtë perspektivë, aftësia gjuhësore mund të kërkohet e plotë (shkrimi i librit), pjesërisht (montimi i mobiljes), ose fare (realizimi i një recete kuzhine që dihet përmendësh). Aftësia gjuhësore është një lloj aftësie që hyn në realizimin e detyrave. Pra, Kuadrin në këtë stad mund ta përmbledhim si shuma e niveleve të aftësive (gjuhësore ose jo gjuhësore) që ndikojnë në realizimin e detyrave. Ky këndvështrim ka efektet e tij në mësimdhënie/nxënie dhe konceptimin e tyre sepse kjo do të thotë të renditen veprimtaritë gjuhësore e të ndërthuren me njeratjetrën, të shkallëzohen vështirësitë dhe të lidhet e thëna me të bërën.

4. Një ripërcaktim i aftësisë së komunikimit që për fshin shumë përbërës të përshkallëzuar nga A1 deri në C2:

- Përbërësi gjuhësor: njohuri dhe shprehje në lidhje me leksikun, sintaksën, fonologjinë.
- Përbërësi sociogjuhësor (shumë i afërt me përbërësin socio-kulturor) duhet marrë parasysh, pasi gjuha është një dukuri shoqërore. Të flasësh nuk do të thotë vetëm të formosh fraza. Hyjnë në lojë karakteristika që kanë të bëjnë me përdorimin e gjuhës si treguesit e marrë dhënive shoqërore (statusi i bashkëfolësve) rregullat e mirësjelljes, shprehja e urtësisë popullore, dialektet, thekset. – përbërësi pragmatik ka të bëjë me ecurinë vepruese dhe me zgjedhjen e strategjive ligjërimore për realizimin e një qëllimi të caktuar (organizimi, adaptimi dhe strukturimi i ligjërimit) që bën lidhjen midis folësit dhe situates.

Parimet themelore të Kuadrit të përbashkët European të referencës për gjuhët

Përvetësimi nga mësuesit e parimeve të KEPRGJ-së do të nxisë reflektimin mbi mësimdhënien e tyre, do t'i japë një frymëmarrje dhe do të ushqejë me oksigjen praktikat mësimore në klasë, duke motivuar edhe ata mësues që kanë rënë në pesimizëm dhe mendojnë se kanë provuar gjithçka dhe nuk kanë arritur rezultatet e pritshme në klasat e tyre të tej mbushura me nxënës të pamotivuar dhe indiferentë. “Perspektiva vepruese e

konsideron studentin para së gjithash një përdorues, si aktor shoqëror që ka për të përmbushur disa detyra (jo vetëm gjuhësore), në rrethana dhe në një mjedis të caktuar, në një fushë veprimi të veçantë”. Nëse aktet gjuhësore realizohen nëpërmjet veprimtarive gjuhësore, detyrat realizohen nëpërmjet veprimeve në një kontekst shoqëror në të cilin marrin plotësisht kuptimin e tyre.

Kujt i shërben Kuadri i Përbashkët European i Referencave për gjuhët

KEPRGJ është i domosdoshëm për hartuesit e programeve, autorët e teksteve shkollore, vlerësuesit e provimeve, mësuesit dhe formatorët e mësuesve, për të gjithë të interesuarit e tjerë në fushën e mësimdhënies së gjuhëve dhe vlerësimit të aftësive gjuhësore.

- I hartuar pas një pune kërkimore dhe një konsultimi të gjerë, Kuadri është një instrument praktik që lejon të ndërtohen në mënyrë të qartë elementët e përbashkët që do të arrihen gjatë etapve të mësimnxënies.

- Kuadri është gjithashtu një instrument ideal për të krahasuar rezultatet e vlerësimit në vendet e Këshillit të Evropës.

- Kuadri ofron një bazë të përbashkët për njohjen reciproke të kualifikimeve në gjuhë, duke lehtësuar kështu lëvizjen edukative e profesionale. Ai po përdoret gjithnjë e më shumë për rishikimin e programeve kombëtare dhe nga ndërmarrjet e mëdha shumëkombëshe për krahasimin e çertifikatave në gjuhë. Ai shërben për të organizuar një çertifikim duke u nisur nga kritere që formulohen me terma pozitivë duke theksuar rezultatet dhe jo duke theksuar dobësitë, gjë që ndihmon nxënësin të zhvillojë ndërgjegjësimin për gjendjen e tanishme të njohurive dhe zotësive të tij, të vendosë objektiva të vlefshme dhe realiste, të zgjedhë materialet pedagogjike, e ushtron për vetëvlerësimin.

Angazhimi për përdorimin e Kuadrit të referencës është një sfidë dhe një ambicie për mësuesin e gjuhës. Ai duhet të pranojë të ndryshojë zakonet, të mendojë mbi praktikën e tij në klasë, të ridimensionojë rolin e nxënësit në favor të angazhimit të tij në mësimin e gjuhëve, ta pajisë me mjete për të fiksuar objektiva dhe për t'u bërë autonom, t'i tregojë progresin e bërë në mësimin e gjuhëve, t'i vërë në dukje dhe t'i vlerësojë të gjitha arritjet. Dimensionin evropian dhe hapja ndërkombëtare e ofruar nga KEPR është domethënëse dhe shumë inkurajues si për nxënësit ashtu edhe për mësuesit që i kushtohen gjithë jetës mësimin të gjuhëve të huaja, që harxhojnë shumë forca dhe energji për të vendosur dhe realizuar projekte këmbimi me partnerët e huaj, për të organizuar pushime

gjuhësore dhe për të vendosur nxënësin në një situatë autentike komunikimi në gjuhë të huaj. Shpresojmë që organet vendimarrëse dhe politikbërëse të angazhohen seriozisht në hartimin dhe zbatimin e politikave gjuhësore kombëtare sipas standardeve evropiane me qëllim që sistemi ynë arsimor të bëhet plotësisht i krahasueshëm me atë të vendeve të tjera fqinje.

Procesi i zhvillimit të Kurrikulës së bazuar në kompetenca: Qasja e re dhe sfidat në proces

Në gusht të vitit 2011, ministri i Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT) miratoi Kurrikulën e re shtetërore. Midis koncepteve të ndryshme, në kurrikulën e re shtetërore, Ministria u përcaktua të përqendrohej në rezultatet e të nxënit, në kompetenca, në të nxënit e diferencuar dhe në edukimin me nxënësin në qendër. Ndikimi i këtyre ndryshimeve u shtri në tërë sektorin e arsimit, duke kërkuar ndërtim profesional të kapaciteteve përbrenda Ministrisë së Arsimit, rikonceptimin e programeve për përgatitje të mësimdhënësve para shërbimit, ristrukturimin e programeve për mësimdhënësit në shërbim, fillimin e ngritjes së stafit dhe mentorimit të mësimdhënësve për ndërtim të kapaciteteve profesionale me bazë në shkollë, rishikim të teksteve shkollore dhe hartim të materialeve të tjera ndihmëse për mësimdhënësit. Është parashikuar se do të duhen 10 vjet për t'i implementuar plotësisht këto koncepte kurrikulare.

3.5. Historiku i Kornizës së re të Kurrikulës

Në vitin 2001, Kosova e pasluftës hartoi kurrikulën e parë shtetërore. Më së miri kjo mund të përshkruhet si një qasje e përqendruar në lëndë dhe e bazuar në objektiva mësimore dhe në zhvillim e tyre për nxënësit për secilën fushë lëndore. Veprimtaritë e tjera të nevojshme për zbatimin e Kurrikulës 2001 u zhvilluan gjatë gjashtë vjetëve pasues. Megjithatë, Kurrikula 2001 asnjëherë nuk u zbatua plotësisht. Pas shpalljes së pavarësisë, në vitin 2008, ministri i Arsimit deklaroi se MASHT-i do të hartojë dhe do të zbatojë një kurrikulë të re, që do të plotësojë nevojat e republikës së re. MASHT-i në vitin 2011 miratoi një kurrikulë të re, që kishte për bazë kompetencat e nxënësve dhe rezultatet e të nxënit. Aktualisht mësimdhënësit kryesisht mbështeten në strategji minimale të mësimdhënies dhe në detyra që përgatisin nxënësit për provime

përfundimtare. Mësimdhënësit do të duhej t'i rishikonin strategjitë. Në vend që të përcaktojnë objektivat që duhet t'i arrijnë nxënësit, ata do të duhej të zhvillonin aktivitete strategjike të nxënies të hartuara që nxënësit të arrijnë kompetenca të veçanta. Ata do të fillonin duke imagjinuar se si aktivitete të caktuara të të nxënës ndihmojnë individët që të arrijnë nivele të ndryshme të kompetencave. Këto nivele janë organizuar në tipologji mësimore, si Taksonomia e Bloom-it, nëpërmjet të cilave fëmijët do të demonstroi njohuritë, të kuptuarit, zbatimin, analizën, vlerësimin e sintetizimin. Bazuar në këto tipologji mësimdhënësit do të krijojnë një grup aktivitete të të nxënës që angazhojnë nxënësit në të mësuar përmes punës në grupe, debateve, punës me projekte, shkrimit të hartimeve dhe dizajnit. Ky ndryshim, prej përcaktimit të objektivave për nxënës në planifikimin e mënyrave për angazhimin e tyre në mësim do të shtrihet në tërë sektorin e arsimit.

3.5.1 Ndërlikimet e kornizës për sistemin e arsimit në Kosovë

Sot ndikimi i ndryshimeve po shtrihet përgjatë të gjitha niveleve të sektorit të arsimit në Kosovë. Pjesëtarë të institucioneve të ndryshme në kuadër të sektorit gradualisht po vetëdijesohen për ndikimin që këto ndryshime do të kenë për ta. Këto ndryshime përfaqësojnë një mundësi për shndërrimin e një kulture tradicionale në një kulturë më progresive dhe moderne që karakterizohet me tolerancë të diversitetit dhe vlerësim të të arritjeve individuale. Pas vendimit të Ministrisë për zhvillimin e një kurrikule të re shtetërore, MASHT rishikoi përpjekjet në të gjitha departamentet teksa implikimet e ndryshimit të kurrikulës bëheshin më të qarta. Autorët e dokumentit interpretuan ndryshimet që ishin parashikuar se do të ndodhnin në nivele të ndryshme të sektorit të arsimit përmes dy strukturave kryesore të shkencave shoqërore: perceptimit të qendrës së kontrollit (lokusit të kontrollit) të ndryshimit (i brendshëm ose i jashtëm); dhe burimit të motivimit për ndryshimin (i brendshëm ose i jashtëm). Këta dy faktorë krijuan një matricë 2 me 2 të përbërë nga 4 qeliza (shih pjesën e analizës më poshtë). Secili ndryshim është analizuar dhe është vendosur në qelizën që e përshkruan më së miri. Rezultatet pastaj u krahasuan dhe u identifikuan implikimet për të informuar MASHT-in për mënyrat më të mira të qasjes.

Spektori arsimor: Niveli ministror

Departamenti i arsimit të lartë: para dy vitesh universitetit ju kërkua të përgjigjej në vendimin e akreditimit të jashtëm të kryer nga Agjencia e Akreditimit e Kosovës (AAK)

që tërhoqi akreditimin e 8 nga 10 programet për përgatitjen e mësimit në Fakultetin e Edukimit. Duke pasur kornizën e re të kurrikulës, MASHT kishte edhe një arsye më shumë të kërkonte nga Fakulteti i Edukimit që të përgjigjet ndaj raportit të akreditimit të vitit 2010. Ministri krijoi një komision për rishikimin e strukturave dhe programeve aktuale për përgatitjen e mësimit në universitet dhe si rezultat i kësaj Ministri lëshoi një vendim për ristrukturimin e programeve për përgatitjen e mësimit që përkrahte implementimin e kurrikulës së re.

Njësia për përgatitje të mësimit: MASHT kërkoi që mësimit të ngrisin shkallën e tyre me qëllim të implementimit të kurrikulës si pjesë e licencimit të mësimit. Si rezultat i kësaj MASHT filloi të zhvillojë një sistem për njohjen e të arriturave të mësimit. Njësia për Trajnim të Mësimit zhvilloi një sistem të ri për menaxhim të informatave për të regjistruar zhvillimin profesional pa shpëputje nga puna që secili mësimit ta përfundojë me sukses. MASHT filloi të grumbullojë të dhëna profesionale dhe biografike për 24,000 mësimit në Kosovë, për të regjistruar aktivitetet për zhvillim të mësimit dhe për të lidhur ato me nivelin e pagave dhe me licencimin e mësimit.

Njësia për zhvillim të kurrikulës: dokumentet dhe instrumentet për zbatim të kurrikulës u desht të zhvillohen në Njësinë për zhvillim të kurrikulës në MASHT. Këto dokumente përfshijnë një Kornizë të Kurrikulës që përshkruan kornizën konceptuale të kurrikulës së re; tri dokumente operacionale të Kurrikulës Bërthamë për të gjitha nivelet duke përcaktuar rezultatet e të nxënës dhe kriteret e vlerësimit për të gjitha fushat e kurrikulës dhe shkallët e kurrikulës; një Model të Planprogrameve Lëndore për të ndihmuar mësimit të rishikojnë planprogramet ekzistuese; një kornizë vlerësimi për monitorimin e të nxënës dhe për vlerësimin e arritjeve; një dokument i kurrikulës zgjedhore që ofron mundësi për zhvillimin e kurrikulës në bazë lokale në nivel shkolle; dhe një program për monitorim dhe vlerësim të një sistemi për sigurim të cilësisë për të siguruar kontinuitet dhe koherencë në planprogramet lëndore që do të zhvillohen. Pas kësaj, MASHT autorizoi shkollat dhe mësimit të pilotojnë modelin e planprogrameve duke rishikuar planprogramet ekzistuese për t'i harmonizuar ato me qasjen dhe konceptet e kurrikulës së re. Deri në fund të procesit, të gjitha planprogramet për 215 kurse në shtatë fushat e kurrikulës do të zhvillohen, pilotohen, rishikohen dhe finalizohen. Duke njohur mungesën aktuale të kapaciteteve në sistemin e arsimit për zbatimin e kurrikulës së re, njësia për zhvillim të kurrikulës në MASHT do të zhvillojë

një strategji për të ftuar studentët e nivelit master në Fakultetin e Edukimit që të kryejnë hulumtime në fushën e zhvillimit të kurrikulës dhe mësimdhënies duke studiuar mënyrat se si mësimdhënësit rishikuan planprogramet dhe pilotuan ndryshimet në klasat e tyre. Studentët e programit master në fushën e udhëheqjes në arsim do të studiojnë mënyrat se si drejtorët e shkollave zhvillojnë kultura mësimore në shkollat e tyre dhe si mentorojnë e ndihmojnë mësimdhënësit gjatë procesit të ndryshimit të planprogrameve.

Ndryshimet e parapara në nivel të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë:

- Përmirësimi i reagimit ndaj raportit të akreditimit të AAK 2010;
- Përmirësimi i cilësisë së të dhënave për licencim të mësimdhënësve;
- Miratimi i UA për PKM;
- Zhvillimi i instrumenteve për zbatimin e kurrikulës;
- Pilotimi për zhvillimin e planprogrameve të reja në shkollë;
- Zhvillimi i teksteve të reja shkollore dhe materialeve për mësim dhënie dhe të nxënë;
- Pranimi i aktiviteteve të mentorimit të praktikës së mësimdhënies në kuadër të orëve për licencim të mësimdhënësve;
- Vendimi i ri për përgatitjen e mësimdhënësve;
- Krijimi i procesit të nxitur nga kërkesa për trajnimin e mësimdhënësve;
- Krijimi i mundësive për studentët e programeve master (kurrikulë dhe mësimdhënie) për tu angazhuar në njësinë e MASHT për zhvillim të kurrikulës për t'i kryer tezat e tyre të masterit;
- Krijimi i protokolleve të reja për vlerësim (në nivel lënde dhe shkalle).

Këshilli Shtetëror për Licencim të Mësimdhënësve: MASHT kishte nevojë të adresonte mënyrën për njohjen e punës së mësimdhënësve mentor të cilët mbikëqyrin mësimdhënien praktike dhe me këtë rast diskutoi mënyrat për njohjen e orëve të zhvillimit profesional që ngrisin nivelin e licencës së mësimdhënësve. Këshilli Shtetëror për Licencim të Mësimdhënësve rishikoi mënyrën e përzgjedhjes së programeve trajnuese për zhvillim profesional për mësimdhënësit në shërbim duke përdorë një model të nxitur nga kërkesa e jo nga oferta.

3.6. Kuadri European i Përbashkët i Referencave në kontekstin e tij politik dhe edukativ

Kuadri European i Përbashkët i Referencave ofron një bazë të përbashkët për hartimin e programeve të gjuhëve moderne, të referencave, të provimeve, të teksteve, etj. në Europë. Ai përshkruan në mënyrën më të plotë të mundshme atë çka nxënësit e një gjuhe duhet të mësojnë për ta përdorur atë me qëllim komunikimi; ai numëron gjithashtu njohuritë dhe shkathtësitë që ata duhet të përftojnë për të patur një sjellje gjuhësore të efektshme. Përshkrimi përfshin gjithashtu kontekstin kulturor që mbështet gjuhën. Më në fund, Kuadri i referencës përcakton nivelet e aftësisë që lejojnë të matet përparimi i nxënësit në çdo etapë të mësimit dhe në çdo moment të jetës.

Kuadri European i Përbashkët i Referencave është hartuar për të kapërcyer vështirësitë e komunikimit që hasen nga profesionistët e gjuhëve moderne dhe që vijnë nga ndryshimet midis sistemeve edukative. Kuadri u jep mjetet punonjësve administrativë, hartuesve të programeve, mësuesve dhe formuesve të tyre, jurive të provimeve etj. për të reflektuar mbi praktikatat e tyre të zakonshme në mënyrë që të koordinojnë përpjekjet dhe të garantojnë se ato u përgjigjen nevojave reale të nxënësve që kanë në ngarkim.

Duke dhënë një bazë të përbashkët për përshkruarit e qartë të objektivave, të përmbajtjeve dhe të metodave, Kuadri i Përbashkët i Referencave do të përmirësojë transparencën e kurseve, të programeve dhe të kualifikimeve, duke favorizuar kështu bashkëpunimin ndërkombëtar në fushën e gjuhëve moderne. Vendosja e kriterëve objektivë për të përshkruar aftësinë gjuhësore do të lehtësojë njohjen reciproke të kualifikimeve të bëra në kontekste të ndryshme të nxëni dhe, për rrjedhojë do të ndikojë në drejtim të mobilitetit në Europë.

Zgjedhja e një paraqitjeje taksinomike, përbën për Kuadrin, në mënyrë të pakundërshtueshme një tentativë për të trajtuar kompleksitetin e madh të gjuhës njerëzore duke e ndarë aftësinë gjuhësore në komponentë të ndryshëm. Kjo na çon në probleme psikologjike e pedagogjike të rëndësishme. Komunikimi ka të bëjë me tërë qenien njerëzore. Aftësitë e fshehura dhe të klasifikuara më poshtë kombinohen në mënyrë komplekse për ta bërë çdo individ një qenie unike. Si aktor shoqëror, çdo individ vendos marrëdhënie me një numër gjithnjë në rritje grupesh shoqërorë që (chevauchent)

ndërveprojnë dhe që të gjithë së bashku, përcaktojnë një identitet. Në një këndvështrim ndërkulturor, një objektiv themelor i mësimit të gjuhëve është të favorizojë zhvillimin harmonik të personalitetit të nxënësit dhe të identitetit të tij duke iu përgjigjur përvojës pasuruese të tjetrit në fushën e gjuhës dhe kulturës. U takon mësuesve dhe vetë nxënësve të ndërtojnë një personalitet të shëndetshëm dhe të ekuilibruar duke u nisur nga elementët e ndryshëm që do ta përbëjnë atë.

Kuadri i Përbashkët i Referencave përfshin përshkrimin e kualifikimeve “të pjesshme” që ka të bëjë me njohjen e reduktuar (e pakët) të një gjuhe (p.sh. nëse bëhet fjalë më shumë për të kuptuar se sa për të folur), ose kur koha e disponueshme për mësimin e një gjuhe të tretë apo të katërt është e kufizuar dhe që rezultatet me më shumë rendiment mund të arrihen duke synuar më shumë njohjen se sa shprehitë e bazuara në të mbajturit mend. Njohja formale e kapaciteteve të këtij tipi do të ndihmojë në rritjen e shumëgjuhësisë nëpërmjet mësimit të një numri më të madh gjuhësh europiane.

Qëllimet dhe objektivat e politikës gjuhësore të këshillit të Europës

Kuadri European i Përbashkët i Referencave thekson (concourt) objektivin përgjithshëm të Këshillit të Europës ashtu siç është përcaktuar në rekomandimet R (82) 18 dhe R (98) 6 të Komitetit të Ministrave: “të sigurohet një unitet më i madh midis anëtarëve” dhe të arrihet ky qëllim “nëpërmjet mbajtjes së një qëndrimi të përbashkët në fushën kulturore. “Për sa u përket gjuhëve moderne, puna e Këshillit të Bashkëpunimit Kulturor të Këshillit të Europës, e ndërtuar që prej themelimit të tij rreth një serie projektesh afatmesme, ka hedhur bazat e një koherence dhe vazhdimësie nëpërmjet pranimit të tre parimeve të shprehura në parathënien e Rekomandimit R (82) 18 të Komitetit të Ministrave të Këshillit të Europës duke theksuar:

- “që trashëgimia e pasur e cila përfaqëson diversitetin gjuhësor dhe kulturor në Europë përbën një burim të çmuar të përbashkët të cilin duhet ta ruajmë dhe ta zhvillojmë dhe që përpjekje të konsiderueshme imponohen në fushën e edukimit në mënyrë që ky diversitet, në vend që të jetë një pengesë për komunikimin, të kthehet në një burim pasurimi e kuptimi reciprok”;
- “që vetëm me një njohje më të mirë të gjuhëve moderne europiane do të arrihet të lehtësohet komunikimi dhe shkëmbimet midis Europeanësh me gjuhë amtare të ndryshme dhe, kështu, të favorizohet lëvizja, kuptimi reciprok dhe bashkëpunimi në Europë dhe të kufizohen paragjykimet dhe diskriminimi”;

○ “që shtetet anëtare, duke ndjekur dhe zhvilluar një politikë kombëtare në fushën e mësimdhënies e nxënies së gjuhëve moderne, do të mund të arrinin në një bashkërendim më të madh në nivel europian në sajë të dispozitave që kanë për qëllim një bashkëveprim të vazhdueshëm dhe për një koordinim konstant të politikave të tyre”.

Për të vënë në jetë këto parime, Komiteti i Ministrave u kërkon qeverive të Shteteve anëtare:

1. “Të rrisin bashkëpunimin në shkallë kombëtare e ndërkombëtare të institucioneve qeveritare dhe joqeveritare për përcaktimin e metodave të mësimdhënies dhe të vlerësimit në fushën e mësimin të gjuhëve moderne dhe të prodhimit dhe përdorimit të materialeve, duke përfshirë institucionet e prodhimit dhe përdorimit të materialeve multimediale.”

2. “Të bëjnë çka është e domosdoshme për të vendosur një sistem europian të efektshëm në shkëmbimin e informacioneve duke përfshirë të gjitha aspektet e nxënies dhe të mësimdhënies së gjuhëve moderne dhe të kërkimit në këtë fushë duke përdorur teknologjitë e avancuara të informacionit“.

Për rrjedhojë, veprimtaritë e Këshillit të Bashkëpunimit Kulturor, Komiteti i tij i Edukimit dhe Seksioni i tij Gjuhët Moderne janë përqendruar në inkurajimin, mbështetjen dhe koordinimin e përpjekjeve të Shteteve anëtare dhe të organizatave joqeveritare për të përmirësuar mësimin e gjuhëve në përputhje me parimet themelore dhe, pikërisht rruga e ndjekur për të vënë në jetë masat e përgjithshme të paraqitura në aneksin e Rekomandimit R (82) 18:

A. Masa me karakter të përgjithshëm

Të veprohet, sa të jetë e mundur, në mënyrë të tillë që të gjitha kategoritë e popullsisë të kenë efektivisht mjetet për të marrë njohuri për gjuhët e Shteteve të tjera anëtare (ose të komuniteteve të tjera në gjirin e vendit të tyre) dhe aftësi për të përdorur këto gjuhë në mënyrë që ato të plotësojnë nevojat e tyre të komunikimit dhe veçanërisht: të përballojnë situatat e jetës së përditshme në një vend tjetër, të ndihmojnë për të njëjtën gjë, të huajt gjatë qëndrimit në vendin e tyre; të shkëmbejnë informacione dhe ide me të rinjtë dhe të rriturit që flasin një gjuhë tjetër dhe t’u transmetojnë atyre mendimet dhe ndjenjat; të kuptojnë më mirë mënyrën e jetesës dhe mentalitetin e popujve të tjerë dhe trashëgiminë e tyre kulturore.

Të vlerësojnë, të inkurajojnë dhe të mbështesin përpjekjet e mësuesve dhe të nxënësve, të cilët, në të gjitha nivelet, tentojnë të zbatojnë, sipas situatave, parimet e mësimit të gjuhëve (ashtu siç janë përcaktuar hap pas hapi në kuadrin e programit “Gjuhët Moderne“ të Këshillit të Europës): duke ë mbështetur mësimdhënien/ nxënien në nevojat, në motivimet, në karakteristikat dhe burimet e nxënësit; duke përcaktuar me një maksimum saktësie, objektiva të vlefshëm dhe realistë; duke hartuar metoda dhe materiale të përshtatshme; duke përcaktuar modalitete dhe instrumenta që mundësojnë vlerësimin e programeve të mësimit.

Të favorizojë programe kërkimore dhe zhvillimi me synim futjen në të gjitha nivelet e mësimit, metodat dhe materialet më të përshtatshme, për t’u dhënë mundësinë nxënësve të kategorive të ndryshme të përftojnë një aftësi komunikimi në përshtatje me nevojat e tyre të veçanta.

Parathënia e Rekomandimit R (98) 6 ripohon objektivat politike të veprimtarive të tij në fushën e gjuhëve moderne.

Të përgatisë Europeanët për sfidën e intensifikimit të levizjes ndërkombëtare dhe të një bashkëpunimi më të ngushtë më njeri tjetrin dhe kjo jo vetëm në arsim, kulturë dhe shkencë por gjithashtu edhe për tregëtinë dhe industrinë; të zhvillojë kuptimin dhe tolerancën reciproke, respektin e identiteteve dhe të ndryshimeve kulturore me anë të një komunikimi ndërkombëtar më të efektshëm, të mirëmbajë dhe të zhvillojë pasurinë dhe larminë e jetës kulturore në Europë nëpërmjet njohjes reciproke në rritje të gjuhëve kombëtare e rajonale, duke përfshirë edhe ato më pak të mësuarat; t’u përgjigjet nevojave të një Europe shumëgjuhëshe dhe shumëkulturëshe duke zhvilluar në mënyrë të ndjeshme aftësitë e Europeanëve për të komunikuar midis tyre përtej kufijve gjuhësorë dhe kulturorë; bëhet fjalë për përpjekje të vazhdueshme gjatë gjithë jetës të cilat duhen inkurajuar, organizuar konkretisht dhe financuar nga organet kompetente në të gjitha nivelet e sistemit arsimor; të evitohen rreziqet që mund të vinin nga lënia mënjanë e atyre që nuk i zotërojnë aftësitë e nevojshme për të komunikuar në një Europë interaktive.

Samiti i parë i Kryetarëve të Shteteve (8-9 tetor 1993) e vuri theksin në mënyrë të veçantë në këtë objektiv, duke veçuar ksenofobinë dhe reagimet e ashpra ultranacionaliste jo vetëm si një pengesë kryesore të lëvizjes dhe të integritetit europian, por gjithashtu si kërcënimi më i madh për stabilitetin europian dhe për funksionimin e

mirë të demokracisë. Samiti i dytë e konsideroi përgatitjen për qytetarinë demokratike si një objektiv si një objektiv demokratik primar, duke i dhënë kështu një rëndësi të madhe një objektivi tjetër të projekteve të tij të mëvonshme si: “Zhvillimi i metodave të mësimit të gjuhëve moderne që përforcojnë pavarësinë e mendimit, të gjyqimit dhe të veprimit të kombinuara me përgjegjësinë dhe me shprehitë shoqërore.”

Nën dritën e këtyre e objektivave, Komiteti i Ministrave vuri theksin mbi “rëndësinë politike sot dhe në të ardhmen të zhvillimit të fushave të veçanta të veprimit të tilla si strategjitë e ndryshueshmërisë dhe intensifikimit të mësimit të gjuhëve për të zhvilluar shumëgjuhësinë në kontekst pan-europian“ dhe tërhoqi vëmendjen mbi vlerën e zhvillimit të lidhjeve dhe shkëmbimeve edukative dhe mbi zhvillimin e të gjithë potencialit të teknologjive të reja të informacionit dhe të komunikimit.

Ç’kuptojmë “shumëgjuhësi”

Këto vitet e fundit, koncepti i shumëgjuhësisë ka marrë rëndësi në këndvështrimin e Këshillit të Europës për mësimin e gjuhëve. Dallohet “plurilinguizmi“ nga “multilinguizmi” që është njohja e një numri gjuhësh ose bashkëjetesa e gjuhëve të ndryshme në një shoqëri të caktuar. Mund të arrihet në “multilinguizëm” thjesht duke ofruar gjuhë të ndryshme në një shkollë ose në një sistem arsimor të caktuar, apo duke inkurajuar nxënësit të studiojnë më shumë se një gjuhë të huaj, ose duke zvogëluar vendin dominues të anglishtes në komunikimin ndërkombëtar. “Plurilinguizmi“ e ve theksin në faktin se gjatë kohës që përvoja gjuhësore e një individi në kontekstin e tij kulturor shtrihet nga gjuha amtare drejt grupit shoqëror pastaj drejt grupeve të tjerë (qoftë nëpërmjet nxënies shkollore ose jo), ai nuk i klasifikon gjuhët dhe kulturat nëpër ndarje të veçanta, por ndërton një aftësi komunikative për të cilën ndihmon çdo njohuri e çdo përvojë gjuhësore dhe në të cilën gjuhët janë në lidhje dhe ndërveprim me njëra tjetrën. Në situata të ndryshme, një folës mund të përdorë me shkathtësi pjesë të ndryshme të kësaj aftësie për të hyrë në mënyrë të efektshme në komunikim me një folës të caktuar.

Disa bashkëfolës për shembull, mund të kalojnë nga një gjuhë ose nga një dialekt në tjetrin, secili duke shfrytëzuar aftësitë në njërin apo në tjetrin për t’u shprehur në një gjuhë dhe për të kuptuar tjetrin. Ndonjë tjetër mund shfrytëzojë njohuritë që ka në gjuhë të ndryshme për të kuptuar një tekst të shkruar, gojorë gjithashtu, në një gjuhë apriori të

“panjohur“, duke njohur disa fjalë të maskuara por që u përkasin një stoku ndërkombëtar të përbashkët. Ata që kanë një farë njohurie, qoftë edhe të dobët, mund të ndihmojnë të tjerët që nuk kanë asnjë lloj njohurie për të komunikuar me anë të ndërmjetësisë midis individësh që nuk kanë asnjë gjuhë të përbashkët. Në mungesë të një ndërmjetësi, këta persona do të mundën megjithatë të arrijnë në një nivel komunikimi duke përdorur çdo lloj mjeti gjuhësor, duke provuar shprehje të mundshme në dialekte apo gjuhë të ndryshme, duke shfrytëzuar mjetet paragjuhësore (mimikën, gjestet, mimën) dhe duke thjeshtëzuar në mënyrë rrënjësore përdorimin e gjuhës.

Nga kjo pikëpamje, qëllimi i mësimi të gjuhëve gjendet thellësisht i ndryshuar. Nuk bëhet më fjalë thjesht për të përfutur “zotërimin e një dy apo tre gjuhëve, secila më vete, me një “folës të lindur ideal“ si model i fundit. Qëllimi është të zhvillohet një repertor gjuhësor në të cilin të gjitha aftësitë gjuhësore të gjejnë vendin e tyre. Kjo siguron supozon që gjuhët e ofruara nga institucionet arsimore të jenë të ndryshme dhe nxënësit të kishin mundësinë të zhvillonin një aftësi shumëgjuhësore. Për më tepër, me t’u pranuar fakti që nxënia e një gjuhe është punë e një jete të tërë, zhvillimi i motivimit, i aftësisë dhe i besimit për t’i bërë ballë një përvojë të re gjuhësore jashtë mjedisit shkollor bëhet primar. Përgjegjësia e autoriteteve arsimore, e jurive të provimeve dhe e mësuesve nuk mund të kufizohet me arritjen e një niveli aftësie të caktuar në këtë apo atë gjuhë në një moment të caktuar sado e rëndësishme që të jetë.

Përse Kuadri i Referencës është i nevojshëm

Në nëntor 1991, me iniciativën e Qeverisë federale zvicerane, një Simpozium ndërqeveritar u mbajt në Rüşchlikon (Zvicër) me temë: “Transparencë dhe koherencë në mësimin e gjuhëve në Europë: objektiva, vlerësim, certifikim“. Simpoziumi arriti në konkluzionet e mëposhtme:

Duhet vazhduar forcimi i mësimdhënies/nxënies së gjuhëve në Shtetet anëtare për të favorizuar një lëvizje më të madhe, një komunikim ndërkombëtar më të efektshëm i cili, të respektojë identitetet dhe ndryshueshmërinë kulturore, një informim më të mirë, një shumëfishim të shkëmbimeve ndërvetjake, përmirësimin e marrëdhënieve të punës dhe të kuptimit reciprok.

Nxënia e gjuhëve duhet, për të arritur këto qëllime, të vazhdojë gjatë gjithë jetës dhe është me vend që të zhvillohet dhe të lehtësohet në të gjithë sistemin edukativ, që nga ai parashkollor deri në mësimin për të rritur.

Duhet hartuar një Kuadër Europian i Përbashkët i Referencave për mësimin e gjuhëve në të gjitha nivelet me qëllim

- zhvillimin dhe lehtësimin e bashkëpunimit të institucioneve arsimore të vendeve të ndryshme
- vendosjen e një baze të mirë për njohjen reciproke të kualifikimeve në gjuhë
- ndihmën e nxënësve, mësuesve, hartuesve të programeve, organizmave të certifikimit dhe administruesve të arsimit të bashkërendojnë përpjekjet e tyre.

Duhet vendosur shumëgjuhësia në kontekstin e shumëkulturave. Gjuha nuk është vetëm një element themelor i kulturës, është gjithashtu një mjet për të arritur në të shprehurit e kulturës. Themeloria e asaj që sapo u tha më sipër zbatohet gjithashtu në një fushë më të përgjithshme. Kulturat e ndryshme (kombëtare, zonale, shoqërore) të cilat njihen prej dikujt, nuk bashkëjetojnë thjesht njera pranë tjetrës në aftësinë e tij kulturore. Ato krahasohen me njera tjetrën, kundërshtojnë njera tjetrën dhe ndërveprojnë me njera tjetrën për të përftuar një aftësi shumëkulturore të pasuruar dhe të integruar, një nga përbërësit e së cilës është aftësia gjuhësore që ndërvepron edhe ajo vetë nga ana e saj me përbërësit e tjerë.

Përse përdoret Kuadri i Referencave?

Kuadri europian i përbashkët i referencës do të shërbente pikërisht:

a) për hartimin e programeve të mësimin të gjuhëve duke marrë parasysh:

- njohuritë e mëparshme që supozohen se janë përvetësuar dhe lidhjen e këtyre programeve me mësimet e mëparshme dhe pikërisht me kalimin nga shkolla fillore në shkollën 9 vjeçare, në të mesmen, në arsimin e lartë si edhe në formimin e vazhduar;
- objektivat;
- përmbajtjen.

b) organizimin e certifikimit për gjuhët duke u nisur nga:

- përcaktimi i përmbajtjes së provimeve;
- përcaktimi i kriterëve të vlerësimit të formuluar sipas rezultateve pozitive dhe jo duke nënvizuar mangësitë.

c) vendosja e një të mësuarit të vetëdrejtuar që konsiston në:

- ndërgjegjësimin nxënësit për njohuritë dhe shprehitë e tij të tanishme
- të mësohet për të vendosur objektiva realiste dhe të vlefshme
- të mësohet të zgjedhë materialin
- të ushtrohet për të bërë vetëvlerësimin.

Programet e mësimi dhe certifikimet mund të jenë globale, duke e bërë nxënësin të përparojë në të gjitha fushat e aftësisë gjuhësore dhe të aftësisë së komunikimit; të adaptueshëm, duke zhvilluar aftësitë e nxënësit në një sektor të kufizuar për një objektivi të përcaktuar qartë; të ekuilibruar, duke i dhënë një rëndësi të veçantë këtij apo atij aspekti të mësimi dhe duke formuar kështu një “profil“ në të cilin njohuritë dhe shprehitë e të njëjtit nxënës të jenë në nivele pak a shumë të larta; të pjesshëm, duke marrë përsipër vetëm disa veprimtari dhe shkathtësi (la reception, për shembull) dhe duke lënë mënjanë të tjerat.

Kuadri i përbashkët duhet të ndërtohet në mënyrë që të integrojë këto formula të ndryshme. Kur studiohet roli i Kuadrit të përbashkët në nivele të larta të mësimi të gjuhës, është mirë të merret parasysh përparimi i nevojave të nxënësve dhe konteksti në të cilin ata jetojnë, studiojnë dhe punojnë. Në një nivel më të përparuar se sa Niveli prag, ndihet nevoja e kualifikimeve të përgjithshme që mund të bëhen sipas Kuadrit të përbashkët, me kusht që këto kualifikime të jenë të përcaktuara mirë, t’u përshtaten situatave kombëtare dhe të mbulojnë fusha të reja, sidomos kulturore dhe më të specializuara. Për më tepër, modulet apo grupet e moduleve të përshtatura sipas nevojave, karakteristikave dhe burimeve specifike të nxënësve do të luajnë patjetër një rol të konsiderueshëm.

Cilave Kriteria duhet t’u përgjigjet Kuadri i referencës

Për të arritur qëllimet e tij, Kuadri evropian i përbashkët, duhet të jetë në mënyrë të mjaftueshme shterues, transparent dhe koherent. Me termin “mjaftueshmërisht shterues” kuptohet që Kuadri evropian i përbashkët, specifikon, aq sa kjo mund të bëhet, të gjithë gamën e njohurive gjuhësore, të shprehive gjuhësore dhe të përdorimeve të gjuhës (megjithatë, pa u përpjekur sigurisht të parashikojë a priori të gjitha përdorimet e mundshme të gjuhës: detyrë e pamundur) dhe që çdo përdorues do të mund të përshkruante objektivat e veta, etj. duke iu referuar atij.

Kuadri european i përbashkët dimensionet e ndryshme që përcaktojnë përshkrimin e një aftësie gjuhësore dhe të japë një seri pikash reference (nivelet apo shkallëzimet) të cilat mundësojnë përcaktimin e përparimit të të nxënit. Duhet të ngulitim mirë në mendje faktin që zhvillimi i aftësisë për të komunikuar merr parasysh edhe dimensione të tjera përveç atyre që janë vetëm gjuhësore (për shembull, ndjeshmëria ndaj aspekteve sociokulturore, imagjinues dhe emocionale; zotësia “për të mësuar se si të mësojnë“ etj.).

Me “transparent“, duam të themi se informacionet duhet të formulohet në mënyrë të qartë dhe lehtësisht të kapshme e të kuptueshme nga të interesuarit.

Në sistemet arsimore, koherenca kërkon që të ketë një raport harmonik ndërmjet elementëve të tyre:

- zbulimi i nevojave;
- përcaktimi i objektivave;
- përcaktimi i përmbajtjes;
- zgjedhja ose prodhimi i materialeve;
- hartimi i programeve të mësimdhënies/nxënies;
- zgjedhja e metodave të mësimdhënies/nxënies që do të përdoren;
- vlerësimi dhe kontrolli.

Ndërtimi i një Kuadri shterues, transparent dhe koherent për nxënien dhe mësimdhënien e gjuhëve nuk kërkon domosdoshmërisht zbatimin e një sistemi të vetëm dhe të njëjtë. Përkundrazi, Kuadri i përbashkët duhet të jetë i hapur dhe i manovrueshëm në mënyrë që të mund të zbatohet në situata të veçanta që kërkojnë përshtatjet e nevojshme.

Kuadri i referencës duhet të jetë me përdorime të shumta: mund të përdoret për çdo lloj qëllimi të mundshëm në planifikimin dhe vënien në dispozicion të mjeteve të nevojshme për mësimin e një gjuhe:

- i zhdërvjelltë: që mund të përshtatet në kushte të ndryshme;
- i hapur: mund të zgjerohet dhe të përmirësohet;
- dinamik: do të jetë në zhvillim e ndryshim të vazhdueshëm në bazë të feed back-ut të dalë nga përdorimi;
- i thjeshtë: paraqitet në mënyrë të tillë që të jetë i drejtpërdrejt i kuptueshëm dhe i përdorshëm për ata të cilëve u drejtohet;

- jo dogmatik: nuk është i lidhur në mënyrë të pakthyeshme apo të vetme me asnjë nga teoritë apo praktikat konkurente të gjuhësisë apo të shkencave të edukimit.

Nivelet e përbashkëta të referencës së një aftësie gjuhësore

Një Kuadër reference për nxënien, mësimdhënien dhe vlerësimin në gjuhët moderne, transparent, koherent dhe aq shterues sa mundet, duhet të paraqesë një pamje përgjithësuese të përdorimit dhe të nxënies së gjuhëve. Perspektiva që ka përparësi këtu është gjithashtu e tipit veprues, për faktin që ajo e konsideron përdoruesin dhe nxënësin e një gjuhe si aktorë shoqërorë që kanë për të përmbushur detyra (të cilat nuk janë vetëm gjuhësore) në rrethana dhe në një mjedis të dhënë, brenda një fushe veprimi të veçantë. Nëse aktet gjuhësore realizohen nëpërmjet veprimtarive të të folurit (langagiere), vetë këto të fundit janë pjesë e veprimeve në një kontekst shoqëror ku gjejnë domethënien e tyre të plotë. Flitet për “detyrë” në masën ku veprimi kryhet nga një ose shumë subjekte të cilët mobilizojnë në mënyrë strategjike aftësitë që zotërojnë me qëllim që të arrijnë një rezultat të caktuar. Perspektiva vepruese merr gjithashtu parasysh burimet njohëse, afektive dhe volitive dhe tërësinë e aftësive që zotëron dhe vë në jetë aktori shoqëror. Nga kjo pikëpamje, do të pranojmë këtu që çdo formë përdorimi dhe nxënieje e një gjuhe mund të karakterizohet nga propozimi i më poshtëm.

Karakteristika të çdo forme përdorimi dhe nxënieje të një gjuhe

Përdorimi i një gjuhe, duke përfshirë edhe nxënien e saj, përfshin veprime të përmbushura nga njerëzit, të cilët si individë dhe si aktorë shoqërorë, zhvillojnë një numër aftësish të përgjithshme dhe veçanërisht aftësinë e komunikimit gjuhësor. Ata vënë në zbatim aftësitë që zotërojnë në kontekste dhe kushte të ndryshme duke kapërcyer vështirësitë për të zhvilluar veprimtaritë gjuhësore që mundësojnë kuptimin dhe prodhimin e teksteve që trajtojnë tema të fushave të veçanta duke mobilizuar strategjitë më të përshtatshme për përmbushjen e detyrave që duhen realizuar. Kontrolli i këtyre veprimtarive nga bashkëfolësit sjell përforcimin ose ndryshimin e aftësive.

-Aftësitë janë tërësia e njohurive, shkathtësive dhe dispozitave që te lejojnë të veprosh.

-Aftësitë e përgjithshme nuk lidhen vetëm me gjuhën por kanë të bëjnë me çdo lloj veprimtarie duke përfshirë edhe ato gjuhësore.

-Konteksti ka të bëjë me një shumëllojshmëri ngjarjesh dhe parametrash të një situate të caktuar (fizike e të tjera), të lidhura me personin por edhe jashtë tij, në të cilën realizohen aktet e komunikimit.

-Veprimtaritë gjuhësore lidhen me ushtrimin e aftësisë së komunikimit gjuhësor, në një fushë të caktuar, për të trajtuar (kuptuar dhe/ose prodhuar) një ose disa tekste me qëllim realizimin e një detyre.

-Procesi gjuhësor me një seri dukurish neurologjike dhe fiziologjike që marrin pjesë në të kuptuarit dhe në të shprehurit me shkrim dhe me gojë.

-Përkufizohet si tekst çdo pjesë ligjërata (gojore apo e shkruar) që lidhet me një fushë të veçantë, e cila shërben si objekt apo si qëllim, si produkt apo si proces për një veprimtari gjuhësore gjatë realizimit të një detyre.

-Me fushë është e përshtatshme të quhen sektorët e mëdhenj të jetës shoqërore ku realizohen ndërhyrjet e aktorëve shoqërorë. Në përgjithësi përfshihen kategorizime madhore që kanë të bëjnë me mësimdhënien / nxënien e gjuhëve: fusha edukative, fusha profesionale, fusha publike, fusha personale.

-Strategji do të konsiderohet çdo renditje e organizim me një qëllim të caktuar i veprimeve të përzgjedhura nga një individ për të përmbushur një detyrë që i caktohet apo që e merr përsipër ta kryejë.

-Detyrë do të quhet çdo veprim i qëllimshëm që përfytyrohet nga aktori si i domosdoshëm për të arritur në një rezultat të caktuar në funksion të zgjidhjes së një problemi, të përmbushjes së një problemi, të një qëllimi të caktuar. Mund të bëhet fjalë gjithashtu, sipas këtij përkufizimi, të zhvendosësh një dollap, të shkruash një libër, të marrësh një vendim gjatë diskutimit të një kontrate, të bësh një lojë letrash, të bësh porosinë në një restorant, të përkthesh një tekst në gjuhë të huaj apo të përgatisësh në grup gazetën e klasës.

Nëse supozohet se dimensionet e ndryshme të sipërpërmendura ndërthuren në çdo lloj forme të përdorimit dhe të të nxënit të një gjuhe, supozohet gjithashtu se çdo akt mësimdhënie apo të nxëni të një gjuhe është i lidhur në një farë mënyre me secilin nga këto dimensionet: strategjitë, detyrat, tekstet, aftësitë individuale, aftësinë gjuhësore të komunikimit, veprimtaritë gjuhësore dhe fushat. Në procesin e mësimdhënies e nxënies së gjuhëve, mund të ketë një përqendrim më të theksuar, për sa i përket objektivit dhe për rrjedhojë edhe vlerësimit, në këtë apo atë dimension ose në këtë apo atë grup

dimensionesh (duke i konsideruar dimensionet e tjera si mjete në lidhje me objektivat, ose mund t'u jepet përparësi në një moment tjetër, ose si jo aq të domosdoshme në një rrethanë të caktuar).

Nxënës, mësues, përgjegjës të programeve të studimit, autorë të mjeteve pedagogjike dhe hartues testesh bëjnë pjesë në mënyrë të domosdoshme në këtë lojë midis përqendrimit në njërin dimension dhe shkallës e mënyrës së marrjes parasysh të dimensioneve të tjera. Shembujt që do të vijojnë më tej do të ilustrojnë këtë dukuri. Por është e lehtë të kuptohet që në këtë moment se, nëse qëllimi, i cili shpesh bëhet i ditur (sepse është më përfaqësuesi i një ecurie metodologjike) është zhvillimi i një aftësie për të komunikuar, disa programe mësimdhënieje/nxënieje synojnë në fakt një zhvillim cilësor ose sasior të veprimtarive gjuhësore në gjuhë të huaj, të tjerë këmbëngulin në rezultatet në një fushë të caktuar, të tjerë akoma në zhvillimin e disa aftësive të përgjithshme individuale, të tjerë në përsosjen e strategjive. Konstatimi që “gjithçka qëndron”, nuk përjashton faktin që objektivat të jenë të ndryshme.

Secila nga kategoritë e sipërpërmendura mund të ndahet në nën-kategori të përgjithshme të cilat do të studiohen në kapitujt që vijojë. Do të tregohet interes vetëm për dimensionet e ndryshme të aftësive të përgjithshme, të aftësisë së komunikimit dhe të veprimtarive e fushave gjuhësore.

Aftësitë e përgjithshme individuale

Aftësitë e përgjithshme individuale të subjektit që mëson apo komunikon mbështeten pikërisht në njohuritë, shprehitë, shkathtësitë dhe qëndrimet që i zotëron, si edhe në shprehitë e të mësuarit.

-Dijet, ose njohuritë deklarative konsiderohen si njohuri që vijnë nga përvoja shoqërore (njohuri empirike) ose nga të nxënit institucional (njohuri akademike).

Çdo komunikim njerëzor mbështetet mbi njohuritë botërore. Në lidhje me të nxënit dhe përdorimin e gjuhëve, njohuritë që duhen nuk janë, sigurisht, vetëm ato që kanë të bëjnë në mënyrë direkte me gjuhët dhe kulturat. Njohuritë akademike të një fushe edukative, shkencore ose teknike, njohuritë akademike ose empirike të një fushe profesionale janë sigurisht të një rëndësie të madhe në kapjen dhe kuptimin e teksteve në gjuhë të huaj, që kanë të bëjnë me fushat në fjalë. Por, njohuritë empirike të jetës së përditshme (organizimi i ditës, shtrirja e vakteve, mënyra e transportit, e komunikimit dhe

informacionit), në fushat publike ose vetjake, janë gjithashtu themelore për realizimin e veprimtarive gjuhësore në gjuhë të huaj.

Njohja e vlerave dhe e besimeve të grupeve të caktuara shoqërore në zona të tjera ose në vende të tjera, të tilla si besimet fetare, tabutë, një histori e përbashkët, etj. Janë thelbësore për komunikimin ndërkulturor. Fushat e shumta të dijes ndryshojnë nga një individ tek tjetri. Ato mund t'i përkasin një kulture të caktuar; megjithatë kanë të përbashkëta universale.

Nëse pranohet që çdo njohuri e re jo vetëm që u shtohet njohurive të mëparshme, por nga njëra anë, për integrimin e saj varet nga natyra nga pasurimi dhe strukturimi i këtyre të fundit dhe nga ana tjetër, edhe ajo vetë ndihmon në ndryshimin dhe në ristrukturimin e tyre, qoftë edhe pjesërisht, atëherë vetëkuptohet që dijet që zotëron individi lidhen në mënyrë të drejtpërdrejtë me mësimin e një gjuhe. Në shumë raste, metodat e mësimdhënies/nxënies e marrin si të mirëqenë që kjo njohje e botës ekziston. Megjithatë, në disa kontekste shkollimi ose ndjekja e studimeve universitare në një gjuhë tjetër (përveç asaj amtare), ka një pasurim të njëkohshëm dhe të lidhur ngushtë të njohurive gjuhësore dhe të njohurive të tjera. Lidhjet midis dijeve dhe aftësisë për të komunikuar kërkojnë që të studiohen me vëmendje.

Shkathësitë dhe shprehitë qoftë kur bëhet fjalë për të ngarë një makinë, për të luajtur në violinë apo për të drejtuar një mbledhje, e kanë burimin më tepër në zotërimin procedural se sa në njohuritë deklarative, por ky zotërim ka pasur nevojë gjatë nxënies së mëparshme, për marrjen e njohurive më pas “të harruara” dhe shoqërohet me forma të qenies të tilla si qetësia apo tensioni gjatë zbatimit.

Kështu, nëse marrim shembullin e drejtimit të automobilit, i cili për nga ambientimi dhe përvoja e mësimin të mëparshëm, është kthyer në një zinxhir procedurash pothuaj automatike (débrayer, të tejkalosh shpejtësinë etj.) ka kërkuar në fillim të një ndarje të qartë të veprimeve dhe të shprehura me fjalë (lëshoni me fjalë pedalin e gazit, kaloni në marshin e tretë) dhe marrjen e njohurive (ndodhen tre pedale në një makinë jo automatike, që vendosen në lidhje me njëra tjetrën në mënyrë të tillë) të cilat nuk ka nevojë t'i kujtojmë kur “dimë të drejtojmë”. Gjatë mësimin të drejtimit të makinës, kërkohet një vëmendje e madhe, ndërgjegjshmëria dhe gatishmëria më tepër sesa imazhi i vetvetes (rreziku për dështim, për të treguar paaftësi) janë veçanërisht të dukshme. Me

t'u arritur zotërimi, nga drejtuesi apo drejtuesja e makinës do të pritët një sjellje që tregon lehtësi dhe besim në vetvete, përveç shqetësimit për pasagjerët dhe për drejtuesit e tjerë. Është e qartë që analogjia me disa aspekte të mësimin të një gjuhe këtu mund të bëhet fare lehtë (për shembull, shqiptimi ose disa pjesë të gramatikës siç është zgjedhimi i foljeve).

Qëndrimet duhet të konsiderohen si dispozita individuale, tipare të personalitetit, premisa sjelljesh, që prekin për shembull imazhin e vetvetes dhe të të tjerëve, karakterin e hapur apo të ndrojtur që shfaqet gjatë ndërveprimeve shoqërore. Qëndrimet nuk shihen si veti të qëndrueshme të personit dhe janë të ndryshme ndaj ndryshimeve. Këtu përfshihen edhe faktorët kulturorë të cilët mund t'i ndryshojnë. Është për t'u theksuar se këto tipare të personalitetit, këto mënyra të qeni, këto premisa merren parasysh në konsideratat rreth mësimdhënies/nxënies së gjuhëve.

Për këto arsye, edhe pse mund të jenë të vështira për t'u dalluar dhe për t'u përcaktuar, ato duhet të zënë vendin e tyre në Kuadrin e referencës. Për më tepër, nëse i kategorizojmë si pjesë e aftësive të përgjithshme individuale, pra, nga njëra anë si përbërëse të zotësive të aktorit shoqëror dhe nga ana tjetër si të përfitueshme dhe të ndryshueshme gjatë përdorimit bile edhe të nxënimit (për shembull, të një apo disa gjuhëve të huaja), formimi me këto mënyra të qeni mund të bëhet një objektiv. Siç konstatohet shpesh, qëndrimet kanë karakter kulturor dhe janë të ndryshme për perceptimet dhe marrëdhëniet midis kulturave: kjo mënyrë të qeni (të sjelluri) që një anëtar i një kulture tjetër e quan si më të përshtatshmen për të shprehur ngrohtësi, përzemërsi dhe interes, mund të përjetohet nga një anëtar i një kulture tjetër si shenjë agresiviteti dhe vulgariteti.

Mënyrat e të nxënimit vënë në zbatim njëkohësisht mënyrat e sjelljes, njohuritë dhe shprehjet dhe mbështeten në aftësi të tipeve të ndryshme. Në këtë rrethanë, "mënyrat e të nxënimit" mund të parafrazohen si "mënyrë sjelljeje për të zbuluar tjetrin", tjetri mund të jetë një gjuhë tjetër, një kulturë tjetër, njerëz të tjerë apo njohuri të reja.

Nëse nocioni "mënyra e të nxënimit" është i vlefshëm në të gjitha fushat, ai gjen një jehonë të veçantë në mësimin e gjuhëve. Sipas nxënësve, mënyrat e të nxënimit kanë të bëjnë me kombinime të ndryshme në shkallë të ndryshme të disa aspekteve të qëndrimeve, të shkathtësive dhe të njohurive.

Mënyra e të mësuarit kombinohet me:

- qëndrimet (sjellje/t): për shembull një gatishmëri për të marrë iniciativa, d.m.th. rreziqe në komunikimin ballë për ballë në mënyrë që të kapen rastet për të marrë fjalën, për t'i dhënë ndihmë bashkëfolësit, për t'i kërkuar këtij të fundit riformulime lehtësuese etj.; gjithashtu veti dëgjimore, vëmendje për atë që thotë tjetri, kujdes për mundësinë e keqkuptimeve kulturore në marrëdhënien me tjetrin;
- njohuritë: për shembull të dish se çfarë tipi marrëdhënies morfosintaksike i korrespondojnë larmisë së zgjedhimeve në gjuhën që ka rasa; ose shembull tjetër: të dihet që praktikatat e ushqimit ose të dashurisë mund të përmbajnë tabu ose rite të veçanta që ndryshojnë sipas kulturave ose ngjyrave fetare;
- shprehitë: për shembull të orientohesh shpejt në një fjalor apo në një qendër dokumentare; të dish të përdorësh mjetet audiovizuale apo informatike të cilat përbëjnë burime për të nxënëit.

Sipas nxënësve, mënyrat e të nxënëit mund të paraqiten si komponentë të ndryshueshëm dhe që mund të luhaten midis qëndrimeve, njohurive apo shkathtësive si edhe zotësisë për të administruar të panjohurën.

Qëndrimet dhe sjelljet mund të paraqesin luhatje në funksion të:

- ndryshueshmërisë së objekteve: nëse ka të bëjë sipas rastit me njerëz të rinj, me një sektor dijetar të panjohur për të, me një kulturë shumë pak të njohur për të, me një gjuhë të huaj;
- ndryshueshmërisë sipas projekteve: përballë të të njëjtit objekt (për shembull, marrëdhëniet prindër/fëmijë në një komunitet të dhënë), procedurat e zbulimit, të kërkimit, të të kuptuarit nuk do të jenë të njëjta për një etnolog, një turist, një misionar, një gazetar, një edukator, një mjek ku secili ndërhyr në perspektivën që i takon ndryshueshmërisë sipas momenteve dhe përvojës së mëparshme: mënyrat e të nxënëit që përdoren për një gjuhë të huaj të pestë kanë shansin të jenë të ndryshme nga ato që janë përdorur për gjuhën e parë të huaj.

Do të duhet të studiohen këto ndryshime në të njëjtën mënyrë si koncepte të tilla si “stile të të nxënëit” ose “profili i nxënësit” për sa kohë që këto të fundit nuk janë quajtur si të dhëna dhe të pandryshueshme njëherë e përgjithmonë.

Në këndvështrimin e të nxënit, strategjitë që individi përzgjedh për të përmbushur një detyrë të dhënë mund të luajnë me larminë e mënyrave të të nxënit që ai ka në dispozicion. Por edhe larmia e përvojave të mëparshme të të nxënit kur ato nuk ndahen nga njëra tjetra dhe nuk janë përsëritëse, pasurojnë aftësinë e të nxënit.

Aftësia e komunikimit gjuhësor

Aftësia e komunikimit gjuhësor përmban në vetvete disa përbërës: një përbërës gjuhësor, një përbërës socio-gjuhësor, një përbërës pragmatik. Secili nga këta përbërës përmban në vetvete njohuri, shkathtësi e shprehi.

Aftësia gjuhësore është e lidhur me njohuritë e leksikut, fonetikës, sintaksës dhe dimensioneve të tjera të sistemit të një gjuhe i marrë si i tillë, pavarësisht nga vlera sociogjuhësore e varianteve të tij dhe funksionet pragmatike që ai realizon. Kjo përbërëse e konsideruar në këndvështrimin këtu si aftësi komunikimi gjuhësor e një aktori të dhënë, ka të bëjë jo vetëm me shtrirjen dhe cilësinë e njohurive (për shembull në dallimin fonetik apo në shtrirjen dhe saktësinë e fjalorit), por gjithashtu me organizimin kognitiv dhe mënyrën e të mbajturit mend të këtyre njohurive (për shembull rrejetet lidhëse të niveleve të ndryshme në të cilët një element leksikor mund të ndodhet tek ky folës) dhe me aksesibilitetin (aktivizimin, kujtesën dhe disponibilitetin). Njohuritë mund të jenë të ndërgjegjshme dhe të qarta e të dukshme ose jo (për shembull për sa i përket zotërimit të sistemit fonetik). Organizimi dhe mundësia ndryshojnë nga një individ tek tjetri dhe, tek i njëjti individ pësojnë gjithashtu ndryshime të brendshme (për shembull për një individ shumëgjuhësh, sipas variacioneve të aftësisë së tij shumëgjuhëshe). Do të mendonim gjithashtu që organizimi kognitiv i leksikut dhe mbajtja mend e shprehjeve, etj. varen, përveç faktorëve të tjerë edhe nga karakteristikat kulturore të një (ose disa) komuniteteve ku aktori është rritur dhe ka marrë mësimet e tij.

Aftësia sociogjuhësore ka të bëjë me parametrat sociokulturorë të përdorimit të gjuhës. E ndjeshme ndaj normave shoqërore (rregullat se si i drejtohesh dikujt, të mirësjelljes, rregullimi i marrëdhënieve midis brezave, sekseve, statusit, grupeve shoqërore, të koduara nga gjuha dhe një numër ritualesh themelorë në funksionimin e një komuniteti), komponenti sociogjuhësor prek në mënyrë të dukshme çdo komunikim gjuhësor midis përfaqësuesve të kulturave të ndryshme, megjithëse shpesh bëhet pa e ditur as vetë pjesëmarrësit.

Aftësia pragmatike mbulon përdorimin funksional të burimeve të gjuhës (realizimin e funksioneve gjuhësore, të akteve gjuhësore) duke u mbështetur në modelet e shkëmbimeve ndërvepruese. Ajo lidhet gjithashtu me zotërimin e ligjëratës, të kohezionit dhe të koherencës së saj, me gjetjen e tipeve dhe gjinitë e teksteve, të nuancave të ironisë dhe parodisë. Për më tepër akoma, më shumë për këtë komponent se sa për komponentin gjuhësor, nuk është nevoja të këmbëngulet mbi efektet e forta të ndërveprimeve dhe të mjedisit kulturor në të cilët bëhet ndërtimi i aftësive të tilla.

Të gjitha kategoritë e përdorura këtu kanë për qëllim të karakterizojnë fushat dhe tipet e aftësive që një aktor shoqëror integron, d.m.th., përfytyrimet, mekanizmat dhe kapacitetet për të cilat realiteti kognitiv në rend kompetitiv dëshmon për sjellje dhe realizime të dukshme. Njëkohësisht, çdo proces të nxëni do të lehtësojë zhvillimin ose transformimin e përfytyrimeve të brendshme, të këtyre mekanizmave dhe të këtyre kapaciteteve.

Veprimtaritë gjuhësore

Aftësia e komunikimit gjuhësor e një subjekti që mëson dhe komunikon zbatohet me realizimin e veprimtarive të larmishme gjuhësore që lidhen me receptimin, prodhimin ndërveprimin, ndërmjetësimin (sidomos veprimtaritë e përkthimit dhe të interpretimit), çdonjëra nga të cilat mund të përmbushet me gojë ose me shkrim, ose me gojë dhe me shkrim së bashku.

Megjithatë, veprimtaritë gjuhësore të marrjes (reception)(gojor dhe/ose të shkruar) ose të prodhimit (gojor dhe /ose të shkruar) janë të parat sepse janë më të domosdoshmet në lojën e ndërveprimit. Megjithatë, në Kuadrin e referencës, përdorimi i këtyre termave për veprimtaritë gjuhësore do të kufizohet në rolin që ato luajnë kur janë të izoluar. Veprimtaritë e marrjes (të të kuptuarit) nënkuptojnë qetësi dhe vëmendje tek materiali. Ato zënë gjithashtu një vend të gjerë në shumë forma të nxënies (kuptimi i përmbajtjes së mësimi, konsultimi i një metode, i një vepre apo i një dokumenti tjetër). Veprimtaritë e prodhimit(të shprehurit) kanë një rol të rëndësishëm në shumë sektorë akademikë dhe profesionalë (paraqitje dhe referime me gojë, studime dhe raporte me shkrim) dhe në vlerësimin shoqëror për të cilin ato zhvillohen veçanërisht (gjykimet e sjella mbi paraqitjet me shkrim, mbi rrjedhshmërinë, lehtësinë e marrjes së fjalës dhe të raportimit gojor).

Gjatë ndërveprimit, të paktën dy aktorë marrin pjesë në një shkëmbim me gojë ose/dhe me shkrim dhe alternojnë momentet e marrjes dhe të prodhimit që mund të ndërthuren në shkëmbimet gojore. Madje edhe kur radha e fjalës respektohet në mënyrë rigoroze, dëgjuesi i paraprind vazhdimet të mesazhit dhe përgatit një përgjigje. Kështu, të mësohet të ndërveprosh nënkupton më shumë se sa të marrësh dhe të prodhosh thëniet. Në përgjithësi i kushtohet një rëndësi shumë e madhe ndërveprimit në përdorimin dhe nxënien e gjuhës duke ditur rolin qendror që ajo luan në komunikim.

Duke u ndodhur në të njëjtën kohë midis marrjes dhe prodhimit, veprimtaritë gjuhësore me gojë dhe/ose me shkrim të ndërmjetësimit, lejojnë që, nëpërmjet përkthimit ose interpretimit, përmbledhjes apo raportimit të shprehet për një të tretë një (ri)formulim i një teksti të parë me të cilin, personi i tretë nuk u njoh drejtpërdrejt që në fillim. Veprimtaritë gjuhësore të ndërmjetësimit, duke (ri)trajtuar një tekst tashmë ekzistues, zënë një vend të konsiderueshëm në funksionimin gjuhësor të zakonshëm të shoqërive tona.

Këto veprimtari gjuhësore bëjnë pjesë në brendësi të fushave të cilat vetë janë shumë të larmishme por ku në lidhje me të nxënit e gjuhëve, është me vend të veçojmë katër sektorë madhorë: fusha publike, fusha profesionale, fusha edukative dhe fusha vetjake.

Në fushën publike, përmbidhet gjithçka që ka të bëjë me shkëmbimet shoqërore të zakonshme (mardhënie tregëtare e qytetare; shërbime publike, veprimtari kulturore, koha e lirë në vende publike, mardhëniet me mediat etj.). Për të qenë më e plotë, fusha vetjake do të karakterizohet nga mardhëniet familiare po aq sa edhe nga praktikat shoqërore individuale.

Fusha profesionale mbulon gjithçka që ka të bëjë me ndërhyrjet dhe mardhëniet e aktorëve në ushtrimin e veprimtarisë së tyre profesionale. Fusha edukative është ajo ku aktori gjendet në një kontekst (shpesh i institucionalizuar) formimi dhe i detyruar të njohuri dhe shkathtësi të përcaktuara.

Komunikimi dhe nxënia kalojnë nëpërmjet realizimit të detyrave që nuk janë vetëm gjuhësore edhe pse në to ka veprimtari gjuhësore dhe kërkojnë aftësi komunikimi të subjektit. Për sa kohë që këto detyra nuk janë as rutinë dhe as të automatizuara, ato kërkojnë ndihmën e strategjive nga ana e aktorit që komunikon dhe mëson. Për sa kohë

që përmbushja e tyre kalon nëpërmjet veprimtarive gjuhësore, ato kërkojnë trajtimin e teksteve gojorë ose të shkruar (nëpërmjet marrjes, prodhimit, ndërveprimit dhe ndërmjetësimit).

Modeli i skicuar këtu në tërësinë e tij është domosdoshmërisht i tipit veprues. Ai përqendrohet në lidhjen midis, nga njëra anë, strategjive të aktorit, ato vetë të lidhura me aftësitë e tij dhe me perceptimin/përfytyrimin që ai ka për situatën, në të cilën vepron, dhe nga ana tjetër, detyra(t) që duhen realizuar në një mjedis dhe në kushte të caktuara. Kështu, dikush që duhet të vendosë një dollap (detyra) mund të provojë ta shtyjë, ta çmontojë për ta transportuar më lehtë dhe pastaj ta rimontojë, të thërrasë një ndihmës nga jashtë, të heqë dorë nga kjo punë dhe të bindë veten se kjo punë mund të presë dhe për nesër, etj. (kaq shumë strategji). Sipas strategjisë së përdorur, kryerja (ose lenia, shtyrja, ripërcaktimi) i detyrës, mund të kalojë ose jo nëpërmjet një veprimtarie gjuhësore dhe studimit të një teksti (leximi i një shënimi për çmontimin, t'i telefonohet dikujt, etj.). Në të njëjtën mënyrë, një nxënës që duhet të përkthejë një tekst nga gjuha e huaj (detyra) mund të kërkojë, nëse ekziston tashmë një përkthim, të pyesë një nxënës tjetër për t'i treguar se çka bërë ai, të hapë fjalorin, të japë një kuptim aty për aty duke u nisur nga disa fjalë ose nga ndonjë ndërtim sintaksor që ai njeh, të imagjinojë një pretekst për të mos e kryer këtë detyrë, etj. (strategji të shumfishta). Për të gjitha këto raste të parashikuara, do të ketë domosdoshmërisht këtë herë një veprimtari gjuhësore dhe studim teksti (përkthim/ndërmjetësim, bashkëpunim gojor me një shok, letër ose fjalë për t'i kërkuar falje profesorit, etj.). Duke studiuar dimensionin vertikal të Kuadrit të Përgjithshëm Europian i Referencave për Gjuhët, nuk duhet harruar që procesi i nxënies së një gjuhe është i vazhdueshëm dhe individual. Nuk mund të ketë dy përdorues të një gjuhe qofshin këta folës vendas apo nxënës të huaj që të kenë saktësisht të njëjtat aftësi ose që t'i zhvillojnë ato në të njëjtën mënyrë. Çdo tentativë për të përcaktuar "nivele" aftësie është arbitrare në një masë të gjerë siç do të ishte në çdo fushë tjetër njohurish ose shprehish.

Megjithatë, është e nevojshme, për arsye praktike, të hartohet një shkallë nivelesh me qëllim që të segmentohet procesi i nxënies për të ndërtuar programet, provimet etj. Numri dhe nivelet që do të arrijnë varen gjerësisht nga organizimi i veçantë i këtij apo atij sistemi arsimor si edhe nga objektivi që ka paraprirë për hartimin e tyre. Mund të përcaktohen ecuritë dhe kriteret për përcaktimin dhe formulimin e përshkruesve njësoj si

për të karakterizuar nivelet e njëpasnjëshme të aftësisë. U rekomandohet me këmbëngulje përdoruesve Kuadrit të Përgjithshëm European i Referencave për Gjuhët të konsultojnë këtë pjesë dhe bibliografinë që e shoqëron përpara se të marrin vendimet për përcaktimin e përshkruesve.

Duhet të kujtojmë gjithashtu se nivelet nuk pasqyrojnë veçse një dimension vertikal. Ata marrin shumë pak parasysh faktin që nxënia e një gjuhe bëhet duke përparuar në planin horizontal po aq sa në planin vertikal, sa më shumë që nxënësit bëhen të zotë në një gamë të gjerë veprimtarish. Përparimi nuk qëndron vetëm në ngjitjen e shkallëve vertikale. Nuk ka ndonjë detyrim logjik, të veçantë për nxënësin, të kalojë të gjitha nivelet elementare të një shkalle. Ai mund të marrë një drejtim horizontal (duke kaluar një kategori fqinjë) më shumë duke i zgjeruar aftësitë e tij se sa duke i rritur brenda një kategorie. Në mënyrë reciproke, shprehja “thellimi i njohurive” tregon se në një moment të caktuar mund të ndjehet nevoja e konsolidimit të arritjeve praktike me një “kthim tek burimet” në një fushë e cila është anashkaluar.

Së fundmi, duhet treguar kujdes në interpretimin e një bashkësie nivelesh dhe shkallës të aftësisë gjuhësore dhe të mos konsiderohen si një instrument matës të ngjashëm me një metër. Nuk ekziston ndonjë shkallë e as ndonjë bashkësi nivelesh që të vetëvlerësohen si linearë. Sipas specifikimeve të përmbajtjes të Këshillit të Europës, megjithëse Waystage (Niveli i ndërmjetëm apo i mbijetesës) gjendet aty nga mesi i Nivelit prag (Threshold) në një shkallë nivelesh, dhe Nivelit prag (Threshold) aty nga mesi i Vantage (Niveli i përparuar ose i pavarur), përvoja me shkallët ekzistuese tenton të provojë se nxënësit do të marrin dyfishin e kohës së nevojshme për të arritur Nivelin prag gjë që nuk kishte ndodhur për të arritur Vantage edhe pse këto nivele duken të baraslarguar në shkallëzim. Duhet treguar një vëmendje shumë e madhe kur përdoret një shkallë nivelesh, cilado qoftë ajo, për llogaritjen e kohës mesatare të face à face (të konfrontimit ballë për ballë) të nevojshme për arritjen e objektivave të dhënë.

Mësimdhënia dhe mësimnxënia

Paraqitje të tilla të objektivave të të nxënësve nuk zbulojnë asgjë për operacionet e të nxënësve me anë të të cilave nxënësit bëhen të aftë për të vepruar si duhet, nëpërmjet të cilave ata ndërtojnë ose zhvillojnë aftësitë që i bëjnë të mundshme aktet gjuhësore. Ato nuk thonë

asgjë edhe për mjetet e përdorura nga mësuesit për të lehtësuar procesin e përvetësimit dhe të mësimit të gjuhës. Megjithatë, meqenëse njeri nga funksionet kryesore të Kuadrit Kuadri i Përgjithshëm European i Referencave për Gjuhët është të inkurajojë të gjithë partnerët e ndryshëm të mësimdhënies e nxënies së gjuhëve dhe t'u japë atyre mjetet për të informuar të tjerët në mënyrë sa më transparente të jetë e mundur, jo vetëm për qëllimet e objektivat e tyre por edhe për metodat që përdorurin dhe për rezultatet e arritura realisht, duket qartë që Kuadri i Përgjithshëm European i Referencave për Gjuhët nuk mund të kufizohet me njohuritë, zotësitë dhe qëndrimet që nxënësit duhet të përftojnë për të funksionuar si përdorues kompetentë të gjuhës, por ai duhet të trajtojë gjithashtu edhe procesin e përvetësimit dhe të të nxënit të gjuhës si edhe metodat e mësimit.

Megjithatë duhet sqaruar edhe njëherë roli i Kuadri i Përgjithshëm European i Referencave për Gjuhët në lidhje me përvetësimin, nxënien dhe mësimdhënien e gjuhëve. Në përputhje me parimet themelore të një demokracie pluraliste, Kuadri i Përgjithshëm European i Referencave për Gjuhët konsiderohet sa më shterues që të jetë e mundur, i hapur, dinamik dhe jo dogmatik. Për këtë arsye ai nuk mund të pozicionohet në njërin anë apo në tjetrën në debatet teorike aktuale mbi natyrën e përvetësimit të gjuhëve dhe lidhjen e tij me të nxënit dhe as të rekomandojë një metodë të veçantë të mësimdhënies. Funkzioni i tij është t'i nxisë të gjithë ata që e quajnë veten partnerë në procesin e mësimdhënies/nxënies të shprehin në mënyrë sa më të qartë të jetë e mundur bazat e tyre teorike dhe ecuritë e tyre praktike. Për ta luajtur këtë rol, ai ka hartuar një inventar parametrash, kategorish, kriteresh dhe shkallësh që mund të shfrytëzohen nga përdoruesit; ky inventar mund t'i nxisë ata të zgjedhin mundësi më të gjëra ose të vënë në pikëpyetje hipotezat tradicionale të përdorura deri sot dhe që nuk i kishin studiuar më parë. Kjo nuk do të thotë në asnjë mënyrë që këto hipoteza kanë qenë të rreme, por vetëm se të gjithë ata që janë përgjegjës për planifikimin duhet t'i kthehen një rishikimi të teorisë dhe të praktikës pas të cilit të marrin parasysh vendimet që partnerët e tjerë kanë marrë nga ana e tyre, veçanërisht në vendet e tjera të Europës.

Një Kuadër reference “i hapur” dhe asnjëherë, sigurisht që nuk nënkupton një mungesë politike. Duke propozuar këtë Kuadrin e Përgjithshëm European të Referencave për Gjuhët, Këshilli i Europës nuk largohet në asnjë mënyrë nga parimet e shprehura më lart

në Kapitullin1 ose në Rekomandimet R (82) 18 dhe R (98) 6 që Komiteti i Ministrave u ka drejtuar qeverive anëtare.

Titulli plotë i Kuadrit të Përgjithshëm European i Referencave për Gjuhët, të përbashkët të referencës shënon gjithashtu: nxënien, mësimdhënien, vlerësimin. Deri këtu është vënë theksi mbi natyrën e përdorimit të gjuhës dhe mbi atë të përdoruesit si edhe mbi rrjedhojat në mësimdhënien dhe të nxënit.

Kriteret për përshkruesit e niveleve të përbashkëta të referencës

Një nga qëllimet e kuadrit të referencës është të ndihmojë partnerët të përshkruajnë nivelet e aftësisë së kërkuar nga normat, testet dhe provimet ekzistuese për të lehtësuar krahasimin midis sistemeve të ndryshme të kualifikimeve. Për këtë arsye janë hartuar Skema përshkruese dhe Nivelet e përbashkëta të referencës. Së bashku ata formojnë një tabelë konceptuale të cilën përdoruesit do ta shfrytëzojnë për të përshkruar sistemin e tyre.

Shkalla e niveleve të referencës

Në mënyrë ideale, një shkallë e niveleve të referencës në një kuadër të përbashkët, do të duhej t'u përgjigjej katër kriterëve të mëposhtme. Dy prej tyre lidhen me problemet e përshkrimit dhe dy të tjerët me problemet e matjes.

Problemët e përshkrimit

Shkalla e një kuadri të përbashkët reference duhet të ishte jashtë kontekstit me qëllim që të marrë parasysh rezultatet përgjithësuese të situatave të ndryshme specifike. Kjo do të thotë, për shembull, që nuk do të duhej të hartohej një shkallë për një mjedis shkollor specifik e cila të zbatohet për të rriturit dhe anasjelltas. Megjithatë, përshkruesit e një shkalle të përbashkët të referencës duhet të jenë gjithashtu të përshtatshëm me kontekstin, të lidhet me secilin nga kontekstet, të përshtatshme dhe të transferueshme në këto kontekste, si edhe në përshtatje me funksionin për të cilin ata përdoren. Kjo do të thotë që kategoritë me anë të të cilave përshkruhet ajo çka nxënësit janë të zotë të bëjnë në situata të ndryshme përdorimi, duhet të jenë të përshtatshme me kontekstet reale të përdorimit nga grupe nxënësish të ndryshëm. Duhet gjithashtu që përshkrimi të bazohet në teoritë që kanë të bëjnë me aftësinë gjuhësore, megjithëse teoria dhe kërkimet që

disponojmë sot janë të papërshtatshme për të formuar një bazë. Megjithatë, duhet që përshkrimi dhe kategorizimi të mbështeten mbi një bazë. Edhe pse duhet lidhur me teorinë, përshkrimi duhet të jetë i thjeshtë dhe i përdorshëm për praktikantët- ai duhet t'i inkurajojë për të thelluar reflektimin e tyre mbi kuptimin e “aftësisë” në situatat e tyre.

Probleme të matjes

Ndarjet e shkallës mbi të cilat janë vendosur aftësitë e përcaktuara në shkallën e përbashkët të një kuadri reference duhet të ishin objektivist të fiksuara, në kuptimin që duhet të bazohen në një teori matjeje. Kjo bëhet për të mënjeluar gabimet sistematike nga zbatimi i rregullave të pabazuara dhe i mekanizmave empirike të autorët e tyre, të grupeve të veçanta praktikuesish ose nga shkallët ekzistuese që janë konsultuar.

Numri i niveleve që është mbajtur do të duhej të pasqyronte përparimin në sektorë të ndryshëm, por në çdo situatë të veçantë, nuk do të duhej të kalonte numrin e niveleve që mund të dallohen në mënyrë të arsyeshme dhe të sigurt. Kjo mund të ketë për rrjedhojë përshtatjen e shkallëve me dimensione të ndryshme ose një skemë me dy ndarje, njëra më e gjerë për nivelet e përbashkëta klasike, dhe tjetra më e ngushtë dhe më pedagogjike, për nivelet lokale.

Përpunimi i koncepteve

Nuk është e lehtë të zbatosh këto kritere por ato japin orientimet e nevojshme. Në fakt, mund të arrihet të kombinohen metodat intuitive, cilësore dhe sasiore, gjë që bie në kundërshtim me metodat thjesht intuitive që i kanë paraprirë në përgjithësi përpunimit të shkallëve të aftësisë gjuhësore. Metodatat intuitive mund të mjaftojnë në rastin e sistemeve në kontekste të veçanta, por ato kanë kufizimet e tyre nëse bëhet fjalë për zhvillimin e një shkalle në një kuadër të përbashkët reference. Në metodat intuitive, besueshmëria cenohet në radhë të parë nga fakti që një formulim i dhënë në një moment të dhënë mund të jetë subjektiv. Së dyti, nuk duhet të lëmë mënjandë mundësinë që përdoruesit e sektorëve të ndryshëm të kenë perspektiva të ndryshme sipas nevojave të nxënësve të tyre. Një shkallë, si një test është e vlefshme vetëm në lidhje me kontekstet në të cilat është provuar funksionimi i saj. Vlefshmëria – që supozon një analizë cilësore – është një proces i vazhdueshëm dhe, teorikisht pa fund, metodologjia e adoptuar për përpunimin e Niveleve të përbashkëta të referencës dhe të përshkruesve të tyre është pra, relativisht

rigoroze. Në të është zbatuar kombinimi sistematik i metodave intuitive, cilësore dhe sasiore. Është analizuar në fillim përmbajtja e shkallëve ekzistuese nën dritën e kategorive të përshkruesve të Kuadrit të Përgjithshëm European të Referencave për Gjuhët. Pastaj, gjatë një faze intuitive, ky material u pa përsëri, u krijuan përshkrues të rinj dhe e tërë kjo iu kalua ekspertëve. Pas këtij procesi, u përdorën metodat cilësore për të verifikuar që mësuesit i njihnin kategoritë përshkruese të zgjedhura dhe që përshkruesit i përshkruanin mirë kategoritë që duhet të përshkruanin. Më në fund u modeluan përshkruesit më të mirë në fazë të metodave sasiore. Saktësia e këtij modeli është kontrolluar nga studime të ngjashme.

Nivelet e përbashkëta të referencës

Në fakt, duket se ka një konsensus të gjerë (por akoma të përgjithshëm) mbi numrin dhe natyrën e niveleve të përshtatshme për organizimin e mësimit të gjuhëve dhe një njohje publike të rezultatit.

E gjithë kjo lejon të mendohet që një Kuadër i përbashkët reference me 6 nivele të përgjithshme do të mbulonte plotësisht hapësirën e një mësimi të përshtatshëm të gjuhëve për nxënësit Europeanë.

Një Kuadër reference me gjashtë nivele

Niveli hyrës apo zbulimi (Breakthrough) i korrespondon asaj që Wilkins e quante aftësi formulë në propozimin e tij të 1978 dhe Trim aftësi hyrëse në të njëjtin botim.

Niveli i mesëm ose mbijetesa (Waystage) pasqyron specifikimin e përmbajtjeve që janë aktualisht në fuqi në gjirin e Këshillit të Europës.

Niveli prag (Threshold) pasqyron specifikimin e përmbajtjeve aktualisht në fuqi në gjirin e Këshillit të Europës.

Niveli i përparuar (Vantage) ose përdorues i pavarur, më i lartë se niveli prag u paraqit si një aftësi operationale e kufizuar nga Wilkins dhe nga Trim si një përgjigje e përshtatshme në situatë të përditshme.

Niveli i pavarur ose aftësia operationale efektive, e cila u paraqit nga Trim si aftësi e efektshme dhe aftësi operationale e përshtatshme nga Wilkins, i përket një niveli aftësie të përparuar, të përshtatshme për të kryer detyra ose studime më të plota.

Zotërimi (Trim: zotërim global; Wilkins: aftësi operationale globale) i përket provimit më të lartë në shkallën ALTE. Këtu mund të futet niveli akoma më i lartë i aftësive ndërkulturore i arritur nga një numër profesionistësh të gjuhëve.

Nëse vërejmë këto gjashtë nivele, konstatojmë që ata u përkasin interpretimeve më të larta ose më të ulta të ndarjes klasike në nivel bazë, nivel mesatar dhe nivel të përparuar. Për më tepër, duket që emërtimet e Këshillit të Europës (për shembull, Waystage, Vantage) nuk përkthehen lehtë. Për këtë arsye, sistemi i propozuar adapton një skemë të degëzuar në formë peme e tipit të hiperteksteve duke u nisur nga një ndarje fillestare në tre nivele të përgjithshme A, B dhe C.

A1 (Breakthrough): Niveli hyrës ose zbulimi i gjuhës

A2 (Waystage): Niveli ndërmjetës ose i mbijetesës

B1 (Threshold): Niveli prag

B2 (Vantage): Nivel i përparuar ose përdorues i pavarur

C1 (Effective Operational Proficiency): Nivel i pavarur

C2 (Mastery): Zotërim

Hartimi i një sërë pikash reference të përbashkëta nuk kufizon në asnjë mënyrë zgjedhjet që mund të bëhen nga sektorë të ndryshëm për të organizuar dhe përshkruar sistemet e tyre të niveleve. Mundet gjithashtu të shpresohet që formulimi i saktë i tërësisë së pikave të përbashkëta të referencës hartimi i përshkruesve, do të zhvillohen me kalimin e kohës, duke integruar herë pas here në përshkrimet përvojën e shteteve anëtare dhe të organizmave përgjegjës në këtë fushë. Është mirë gjithashtu që pikat e përbashkëta të referencës të paraqiten në mënyrë të ndryshme për qëllime të ndryshme. Në disa raste është e përshtatshme të përmbliidhet tërësia e Niveleve të përbashkëta të referencës në një dokument në formë sinteze. Një paraqitje e përgjithshme e thjeshtuar e këtij tipi do të lehtësojë komunikimin në lidhje me sistemin e përdoruesve jo specialistë dhe do t'u japë linjat drejtuese mësuesve dhe hartuesve të programeve.

Koherenca e përmbajtjes së niveleve të përbashkëta të referencës

Një analizë e funksioneve, të nocioneve të gramatikës dhe fjalorit të nevojshëm për realizimin e komunikimeve të përshkruara në shkallët do të mund të bënte pjesë në operacionet e zhvillimit të baterive të reja të specifikimeve gjuhësore.

Niveli 1 (hyrës ose zbulimi i gjuhës –breakthrough) është niveli më elementar i përdorimit të gjuhës nga vetë personi, ai ku nxënësi është në gjendje të bëjë ndërveprime të thjeshta: mund t’u përgjigjet pyetjeve të thjeshta për veten e tij, për vendin ku ai jeton, për njerëzit që njeh dhe sendet që ka, dhe të bëjë të tilla pyetje; mund të ndërhyjë me thënie të thjeshta për fushat që i përkasin atij dhe që ai i njeh mirë dhe mund t’u përgjigjet gjithashtu pyetjeve të tilla duke mos u kënaqur të përsërisë shprehje të gatshme dhe të para organizuara.

Niveli A2 (mesatar ose mbijetesa në gjuhë) duket se i korrespondon specifikimit të nivelit Waystage. Në këtë nivel do të gjendet shumica e përshkruesve që tregojnë marrëdhëniet shoqërore të tilla si: përdor format e përditshme të mirësjelljes dhe t’i drejtohet dikujt, pret dikë, e pyet atë për shëndetin dhe reagon ndaj përgjigjes; bën një bisedë të shkurtër, u përgjigjet pyetjeve mbi profesionin dhe kohën e lirë dhe bën të tilla pyetje; fton dhe i përgjigjet një ftese; diskuton se çfarë dëshiron të bëjë, ku dhe bën rregullimet e nevojshme; bën një propozim dhe pranon një të tillë. Këtu do të gjenden gjithashtu përshkruesit në lidhje me daljet dhe çvendosjet, version i thjeshtëzuar i specifikimeve të ndërveprimeve të Nivelit prag për të rriturit që jetojnë jashtë vendit të tilla si: shkëmbime të thjeshta gjuhësore në dyqan, në postë ose në bankë; të informohet për një udhëtim; të përdorë mjetet e transportit të përbashkët: autobus, tren dhe taksi, të kërkojë informacione bazë, të pyesë për rrugën dhe ta tregojë atë, të blejë biletat, të japë produktet dhe shërbimet e nevojshme të përditshme dhe t’i kërkojë ato.

Niveli A2+, sipër i korrespondon një aftësie më të lartë se niveli Waystage (Niveli mesatar ose mbijetesa). Këtu do të vihet re një pjesëmarrje më aktive, megjithëse akoma e kufizuar dhe e shoqëruar me ndihmë, për shembull: është i aftë të fillojë, të vazhdojë dhe të mbyllë një bisedë të thjeshtë me kusht që ajo të zhvillohet ballë për ballë; kupton mjaftueshëm për t’ia dalë mbanë në shkëmbime të thjeshta dhe të përditshme pa sforcime

të tepruara; kuptohet nga të tjerët kur shkëmben ide dhe informacione mbi tema të njohura në situata të përditshme të parashikueshme, me kusht që bashkëfolësi të ndihmojë sipas rastit; arrin të komunikojë mbi tema të thjeshta me kusht që të ketë mundësi të kërkojë ndihmë për të shprehur atë që dëshiron; ia del mbanë në situata të përditshme përmbajtja e të cilave është e parashikueshme, megjithëse i duhet të përshtasë mesazhin dhe të kërkojë fjalët; ndërvepron me një lehtësi relative në situata të strukturuar duke u ndihmuar, por pjesëmarrja në një diskutim të hapur është shumë e kufizuar; dhe, në mënyrë më domethënëse, një aftësi më e mirë për të vazhduar një monolog, për shembull, shpreh përshtypjet me fjalë të thjeshta; bën një përshkrim të gjatë të të dhënave të përditshme për mjedisin e tij si njerëzit, vendet, një përvojë profesionale apo akademike; përshkruan veprimtaritë e kaluara dhe përvojat personale; përshkruan punët e përditshme, zakonet; përshkruan projekte dhe organizimin e tyre; shpjegon çfarë do dhe çfarë nuk do; bën një përshkrim të thjeshtë dhe të shkurtër të ngjarjeve dhe veprimtarive; përshkruan objekte dhe kafshë shtëpiake; përdor një gjuhë përshkruese të thjeshtë për të folur shkurt për objekte dhe sende që zotëron dhe i krahason ato.

Niveli B1 korrespondon me specifikimet e Nivelit prag për një vizitor në një vend të huaj. Dy tipare e karakterizojnë në mënyrë të veçantë. E para është aftësia për të vazhduar një ndërveprim dhe për të përfutur atë që dëshiron në situata të ndryshme, për shembull: në përgjithësi ndjek pikat kryesore të një diskutimi mjaft të gjatë për veten e tij, me kusht që shqiptimi të jetë i qartë dhe gjuha të jetë standarde; jep dhe kërkon mendime dhe opinione në një diskutim joformal, midis miqsh; shpreh në mënyrë të kuptueshme opinionin kryesor që dëshiron të transmetojë; shfrytëzon me shkathtësi format e thjeshta për të shprehur kryesoren e asaj që dëshiron të thotë; mund të ndjekë një bisedë apo një diskutim, megjithëse është e/i vështirë për t'u kuptuar kur përpiqet të thotë saktësisht atë që dëshiron; është i kuptueshëm, megjithëse kërkimi i fjalëve dhe i formave gramatikore si edhe korrigjimi i tyre janë të dukshme, sidomos gjatë thënieve të gjata. Tipari i dytë është aftësia për të përballuar me shkathtësi problemet e përditshme, për shembull: të zgjidhë një situatë të paparashikuar në transportet e përbashkëta, të përballojë problemet kryesore që mund t'i dalin një udhëtari gjatë organizimit të një udhëtimit dhe gjatë udhëtimit; të ndërhyjë pa përgatitje në biseda me tema të njohura; të bëjë reklamime; të marrë apo ndërmarrë nisëtiava gjatë një bisede apo një konsultimi (për

shembull të hapë një temë të re), por mbetet akoma i varur nga bashkëfolësi gjatë ndërveprimit; i kërkon dikujt t'i sqarojë apo saktësojë se çfarë do të thotë.

Niveli B1+ i korrespondon një shkalle më të lartë se Niveli prag. Aty gjenden po ato dy karakteristika dhe shtohen një numër përshkruesish që përqendrohen në sasinë e informacionit të shkëmbyer, për shembull: merr mesazhe për kërkesa informacionit dhe shpjegon një vështirësi; sjell informacionin konkret që i kërkohet në një bisedë apo në një konsultim (për shembull, i përshkruan simptomat një mjeku) por me një saktësi të kufizuar; shpjegon përse diçka përbën problem; shpreh opinionin e tij mbi një lajm, një artikull, një parashtrim, një diskutim, një bisedë, një dokumentar dhe u përgjigjet pyetjeve mbi hollësi të mëtejshme – bën përmbledhjen e tyre; zhvillon një bisedë të organizuar duke verifikuar dhe konfirmuar informacionin, madje duke e bërë bashkëfolësin të përsërisë herë pas here në rastet kur përgjigja është e gjatë dhe e dhënë me shpejtësi; përshkruan se si bëhet diçka dhe jep udhëzime të hollësishme; shkëmben me një farë sigurie një sasi të madhe informacionesh faktike mbi çështje të zakonshme ose që nuk janë të fushës së tij.

Niveli B2 i korrespondon një niveli mesatar, me të njëjtën largësi sipër nga B1 (Niveli prag) sa edhe A2 (Niveli mesatar ose mbijetesa – Waystage) poshtë. Ai synon të marrë parasysh specifikimet e Nivelit të përparuar ose përdorues i pavarur (Vantage). Sipas fjalorit të përkthimit Anglisht – Frengjisht të Robert dhe Collins, “Vantage do të thotë: përparësi, superioritet. Fjalori i Oxfordit (the Concise Oxford Dictionnaire) jep “advantage” si sinonim (dhe saktëson që termi përdoret veçanërisht në tenis). Metafora qëndron në faktin se, pasi ka përparuar ngadalë dhe me siguri deri në nivelin mesatar, nxënësi zbulon se ka arritur diku, se i sheh gjërat ndryshe dhe i është hapur një perspektivë e re. Duket se ky koncept konfirmohet gjerësisht nga përshkruesit e këtij niveli. Ata shënojnë një ndarje të rëndësishme në krahasim me nivelet e mëparshme. Për shembull, shkalla elementare e këtij niveli përqendrohet në efektshmërinë e argumentimit: shpreh opinionet e tij dhe i mbron ato gjatë një diskutimi duke sjellë shpjegime të përshtatshme, argumente dhe komente; zhvillon një pikëpamje mbi një temë duke mbështetur herë avantazhet dhe herë mangësitë e opsioneve të ndryshme; ndërton një argumentim logjik; zhvillon një argumentim duke mbrojtur ose duke hedhur poshtë një pikëpamje të dhënë; parashtron një problem duke lënë të kuptohet qartë se

partneri me të cilin po bisedohet duhet të bëjë lëshime; kërkon shkaqet, pasojat, verifikon hipoteza; merr pjesë aktive në një diskutim joformal në një kontekst familjar, bën komente, shpreh qartë pikëpamjen e tij, vlerëson zgjedhjet e mundshme; bën hipoteza dhe u përgjigjet atyre.

Së dyti, nëse studiohet ky nivel, konstatohen dy pika të reja konvergjence:

E para, të bëjë më mirë se sa orientimi në një bisedë shoqërore, për shembull: të flasë natyrshëm, lirshëm dhe me efektshmëri; të kuptojë deri në detaje atë çka i thonë në një gjuhë standarde të përditshme madje edhe në mjedis të zhurmshëm; të marrë nisativën e fjalës, të marrë fjalën në momentin e duhur dhe ta mbyllë bisedën atëherë kur duhet, megjithëse kjo nuk bëhet në mënyrë elegante; të përdorë fraza të gatshme (për shembull: “është një çështje e vështirë”) për të fituar kohë dhe për të ruajtur radhën e fjalës duke përgatitur atë që do të thotë; të ndërhyjë me një shkallë lirshmërie dhe spontaniteti që bën të mundura shkëmbimet me bashkëfolës vendas pa vënë në vështirësi njërin apo tjetrin nga partnerët; të përshtatet me ndryshimet e kuptimit, të stilit dhe të këmbënguljes që shfaqen normalisht në një bisedë; të ndjekë marrëdhëniet me bashkëfolësit vendas duke mos i zbavitur apo duke mos i irrituar atëherë kur nuk duhet ose duke kërkuar prej tyre që të sillen ndryshe nga çdo të bënë me një bashkëfolës vendas.

Pika e dytë e konvergjencës ka të bëjë me një shkallë të re të ndërgjegjes së gjuhës: të korrigjohen gabimet që shkaktohen nga keqkuptimet; të tregojë kujdes për “gabimet e parapëlqyera” dhe të kontrollojë në mënyrë të ndërgjegjshme ligjëratën për të evituar gabimet; përgjithësisht të korrigjojë gabimet menjëherë pasi kupton që i ka bërë; të parashikojë se çfarë do të thotë dhe mënyrën se si do ta thotë duke marrë parasysh efektin që do të bëjë mbi bashkëfolësit. Duke marrë parasysh të gjitha këto, duket se këtu ka një prag të ri që nxënësi duhet ta kapërcejë.

Në Nivelin B2+ në vijim i cili i korrespondon një shkalle më të lartë të Nivelit të përparuar ose përdorues i pavarur (Vantage) vihet theksi tek argumentimi, një ligjëratë e efektshme shoqërore, dhe ndërgjegjja e gjuhës që shfaqet në B2 vazhdon këtu. Megjithatë, mund të interpretohet gjithashtu theksi i vënë tek argumentimi dhe ligjëratë shoqërore si një aspekt të ri të rëndësishëm që u jepet aftësive ligjërimore. Kjo shkallë e re e aftësive ligjërimore shfaqet në administrimin e bisedës (strategjitë e bashkëpunimit):

është i aftë të bëjë një feed-back dhe të vijojë me deklaratimet dhe deduksionet e bashkëfolësve të tjerë dhe, duke bërë këtë, lehtëson zhvillimin e diskutimit; të bashkërendojë në mënyrë të shkathët kontributin vetjak dhe atë të bashkëfolësve të tjerë. Shfaqet gjithashtu në lidhjet logjike/kohezion: përdor një numër të kufizuar lidhëzash për të lidhur frazat në një ligjëratë të qartë dhe me vijueshmëri; përdor me efektshmëri një larmi fjalësh lidhëse për të treguar lidhjen midis ideve; mbështet sistematikisht një argumentim që vlerëson pikat domethënëse dhe pikat sekondare mbështetëse. Së fundi, në këtë nivel përqendrohen përshkruesit që lidhen me negocimin: paraqet një kërkesë për dëmshpërblim duke përdorur një ligjëratë bindëse dhe argumente të thjeshta për të përfutur atë që kërkon; bën të qarta kufijtë e ndonjë lëshimi.

Niveli në vijim C1 titullohet Nivel i pavarur. Ky nivel duket se karakterizohet nga përdorimi i një game të gjerë ligjërimesh që favorizojnë një komunikim të lirshëm dhe spontan siç do ta shohim në shembujt e mëposhtëm: mund të shprehet lirshëm dhe spontanisht pothuaj pa sforcim. Zotëron mirë një repertor të gjerë leksikor, boshllëqet e të cilit mbushen me anë të perifrastimeve. Kërkon rrallëherë shprehjet në mënyrë jo shumë të dukshme dhe përdor rrallë strategjitë e evitimit të tyre. Vetëm një temë kuptimore e vështirë mund të pengojë që biseda të zhvillohet në mënyrë të natyrshme. Aftësitë ligjërimore që karakterizojnë nivelin e mëparshëm rishfaqen në Nivelin C1 me më tepër lehtësi, për shembull: mund të zgjedhë një shprehje të përshtatshme nga repertori i funksioneve gjuhësore që disponon për të bërë komentet e tij me qëllim që të tërheqë vëmendjen e auditorit ose të fitojë kohë duke e ruajtur këtë vëmendje gjatë kohës që është duke menduar; prodhon një ligjëratë të qartë, të ndërtuar mirë dhe pa hezitime që tregon një zotërim shumë të mirë të përdorimit të strukturave dhe të mjeteve lidhëse.

Megjithëse Nivelin C2 është quajtur Zotërim, nuk pretendohet që të arrihet niveli i folësit vendas. Qëllimi është të karakterizohet shkalla e saktësisë, përshtatjes dhe lirshmërisë së gjuhës në ligjërimin e atyre që kanë qenë nxënës të nivelit të lartë. Përshkruesit e listuar në këtë nivel përfshijnë: transmetojnë nuancat kuptimore me saktësi duke përdorur saktësisht një gamë të gjerë formash të veçanta; kanë një zotërim të mirë të shprehjeve idiomatike dhe familjare të shoqëruara me konotacionet përkatëse që mund të shprehin; rimarrin dhe riformulojnë një vështirësi pa u vënë re nga bashkëfolësi.

Nivelet e përbashkëta të referencës mund të paraqiten dhe të shfrytëzohen në forma të ndryshme dhe pak a shumë të detajuara. Megjithatë edhe vetë ekzistenca e pikave të referencës fikse ofron transparencë dhe koherencë, një mjet për planifikimin e ardhshëm dhe një bazë për vazhdimësinë e zhvillimit. Qëllimi për të paraqitur në mënyrë konkrete shembuj përshkruesish, të cilët u shtohen kritereve dhe metodologjive për vazhdimësinë e zhvillimit të përshkruesve, do të ndihmonte vendimmarrësit që të parashikonin mënyrat e zbatimit që u përshtaten situatës së tyre.

Analiza e përdorimit të gjuhës dhe e përdoruesit të saj është themelore për përdorimin që do t'i bëhet Kuadrit të referencës meqenëse ajo propozon një bashkësi parametrash dhe kategorish që do t'u lejonte të gjithë atyre që lidhen me nxënien, mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve moderne të shqyrtojnë dhe të paraqesin në mënyrë konkrete dhe të hollësishme atë çka ata presin që të bëjnë nxënësit nën përgjegjësinë e tyre me gjuhën në fjalë dhe atë çka ata do të duhet të dinë për të qenë të zotë për një veprimtari gjuhësore.

Kuadri i referencës kërkon të mbulojë çështjen në mënyrë sa më të plotë që të jetë e mundur por nuk mund të pretendojë të jetë shterues.

Hartuesit e programeve, autorët e manualeve, mësuesit dhe vlerësuesit do të duhet të marrin vendime konkrete shumë të sakta për sa i përket përmbajtjes së teksteve, ushtrimeve, veprimtarive, testeve etj. Kjo ecuri nuk do të mund të reduktohej në asnjë rast në një zgjedhje në menu. Në këtë nivel, vendimet janë dhe duhet të jenë në duart e praktikuesve të interesuar të cilët do t'i bëjnë thirrje gjykimit dhe krijimit të tyre. Megjithatë, ata do të gjejnë këtu të gjitha aspektet themelore të përdorimit të gjuhës dhe të aftësisë që duhet të marrin parasysh.

Konteksti i përdorimit të gjuhës

Pranohet prej një kohe të gjatë që përdorimi i gjuhës ndryshon gjerësisht sipas kërkesave të kontekstit në të cilin ajo shfaqet. Nga kjo pikëpamje, gjuha nuk është një shprehje asnjëherë e mendimit siç mund të jetë për shembull matematika. Nevoja dhe dëshira për të komunikuar lindin nga një situatë e dhënë dhe forma si përmbajtja e komunikimit i përgjigjen kësaj situatë.

Çdo akt komunikimi zhvillohet në kontekstin e një situatë të dhënë, në kuadrin e njëres nga fushat (sferë veprimtarie apo interesi) të jetës shoqërore. Zgjedhja e fushave për të

cilat përgatitet nxënësi ka rrjedhoja që shkojnë përtej seleksionimit të situatave, qëllimeve, detyrave, temave dhe teksteve si për mësimin ashtu edhe për materialin e vlerësimit dhe veprimtaritë. Është mirë që përdoruesit të ngulitin mirë në mendje motivimin që krijon zgjedhja e fushave vlefshmëria e të cilave shfaqet menjëherë sapo lind nevoja në të ardhmen. Për shembull, fëmijët mund të motivohen duke u përqendruar tek interesat e tyre të çastit, por ata rrezikojnë të gjenden të pa përgatitur për të komunikuar më vonë në mjedis të rriturish. Gjatë formimit të vazhdueshëm mund të lindin konflikte interesi midis, nga njëra anë punëdhënësve që financojnë kurset dhe presin që këto të fundit t'u kushtohen fushës profesionale dhe nga ana tjetër, studentëve që do të ishin më të interesuar të zhvillonin fushën e marrëdhënieve personale.

Numri i fushave të mundshme është i papërcaktuar; në fakt, çdo lloj fushe interesi apo sferë veprimtarie mund të përbëjë një fushën e një përdoruesi të dhënë ose një program kursi. Megjithatë, përsa i përket mësimin të gjuhëve në përgjithësi mund të dallohen në mënyrë të domosdoshme të paktën fushat e mëposhtme.

Fusha personale që është ajo e jetës private të subjektit e përqendruar rreth shtëpisë, familjes dhe miqve dhe në të cilën ai angazhohet gjithashtu në veprimtaritë e mirëfillta individuale të tilla si të lexuarit për kënaqësi, të mbajë një gazetë, të kalojë kohën e lirë apo t'i kushtohet një interesi të veçantë etj; fusha publike, që është ajo ku subjekti angazhohet si çdo qytetar apo si anëtar i një organizmi në transaksionet e ndryshme për qëllime të ndryshme; Fusha profesionale në të cilën subjekti angazhohet në zanatin apo profesionin e tij; fusha edukative në të cilën subjekti është pjesë e një sistemi edukativ sigurisht (por jo detyrimisht) në një institucion arsimor.

Duhet shënuar që numri i situatave vjen nga fushat e shumta. Për mësuesin, fushat profesionale dhe edukative gërshetohen. Fusha publike, me gjithçka që përfshihet në ndërveprimet dhe transaksionet shoqërore dhe administrative si edhe kontaktet me mediat, ka përparësi mbi fushat e tjera. Në dy fushat edukative dhe profesionale, ndërveprimet e shumta dhe veprimtaritë gjuhësore bëjnë pjesë në kuadrin normal të funksionimit shoqëror të një grupi pa lidhje të veçanta me detyrat profesionale ose të mësimin. Po kështu, nuk duhet në asnjë mënyrë ta konsiderojmë fushën personale si një vend të mbyllur (hyrja e mediave në jetën personale e familjare, shpërndarja e dokumenteve “publike” të larmishme në kutinë e letrave “private”, reklamat, fletëpalosjet, mënyrat e përdorimit mbi ambalazhet e produkteve të jetës së përditshme, etj.).

Nga ana tjetër, fusha vetjake personalizon dhe individualizon aktet që vijnë nga fushat e tjera. Pa reshtur së qeni aktorë shoqërorë njerëzit dallohen si individë; një raport teknik një parashtrim shkollor, një blerje i lejojnë fatmirësisht një “personaliteti” të shprehet ndryshe nga sa shprehet në fushën e tij profesionale, edukative apo publike prej nga vjen veprimtaria gjuhësore në një moment të dhënë.

Shumëllojshmëria brenda një koncepti të së tërës

Për të drejtuar një shqyrtim kurrikular, sipas Kuadrit European të referencës, janë konsideruar si të përshtatshme, tre orientime madhore:

E para është se shqyrtimi i një kurrikule duhet të bëhet pjesë e shënjestrimit për rritjen e shumëllojshmërisë gjuhësore. Kjo përfshin edhe faktin se mësimdhënia /mësimnxënia e një gjuhe të mendohet edhe si e lidhur me atë që parashikon sistemi i formimit parashkollor për mësimin e gjuhëve të huaja, dhe me atë që mund të jetë më pas udha që do të ndjekë nxënësi në ndërtimin e një aftësie të shumëllojshme për gjuhët.

E dyta është se, në kuadrin shkollor, shumëllojshmëria është e mundur vetëm nëse merret parasysh raporti kosto/frytshmëri, në mënyrë që të shmangen tepritë dhe të nxitet ruajtja dhe zhvendosja e aftësive për të thjeshtuar shumëllojshmërinë gjuhësore. Për shembull, nëse sistemi shkollor, në një moment të caktuar të formimit të një nxënësi, i ofron atij mësimnxënien e detyrueshme të dy gjuhëve të huaja dhe atë fakultative të një gjuhe të tretë atëherë ndoshta nuk do të ishte e nevojshme që objektivat dhe nivelet e përparimit të parashikoheshin të njëjta për secilën nga gjuhët (dhe që për shembull, pikënisja të jenë gjithmonë ushtrimet me anë të shkëmbimeve funksionale që u përgjigjen të njëjtave nevoja komunikimi, ose insistimi tek strategjitë e mësimnxënies).

E treta është se shqyrtimi dhe ndërhyrja në kurrikulë, nuk përcaktohen vetëm për kurrikulat e një gjuhe, dhe jo vetëm brenda një kurrikule të plotë për të gjitha gjuhët, por edhe për perspektivën e një edukimi të përgjithshëm gjuhësor ku njohuritë gjuhësore (dijet) dhe aftësitë gjuhësore (zotësitë) janë edhe aftësi për të mësuar, ku një pjesë e të cilave janë specifike për një gjuhë të caktuar, dhe pjesa tjetër janë të përgjithshme dhe e lëvizshme nga një gjuhë tek tjetra.

Jo vetëm në këtë rast por në mënyrë të veçantë midis gjuhëve “fqinje” ka influencë reciproke njohurish dhe aftësish. Dhe nga pikëpamja kurrikulare duhet pranuar se :

- çdo njohuri rreth një gjuhe është e pjesshme, qofshin këto edhe në gjuhën amtare; ajo është dyfish e pjesshme, nga njëra anë, nuk është kurrë po aq e zhvilluar tek një përdorues i zakonshëm, sa që është tek një bashkëbisedues ideal, dhe nga ana tjetër, për një bashkëbisedues të caktuar, ajo nuk i ka plotësisht të ekuilibruara përbërësit e ndryshëm të saj. (Për shembull, aftësinë për të kuptuar dhe interpretuar, dhe aftësinë për të riprodhuar);
- çdo njohuri e pjesshme është edhe më pak se sa duket e tillë . Për shembull, që të arrijmë të kuptojmë disa tekste të veçantë në një fushë të caktuar, duhen fituar disa njohuri dhe aftësi që të përdoren edhe për qëllime të tjera. E megjithatë këto “efekte dytësore” bien më shumë mbi nxënësin;
- të njohësh një gjuhë, do të thotë se njeh edhe disa gjëra nga gjuhë të tjera por pa ditur se i njeh. Mësimnxënia e gjuhëve të tjera, në përgjithësi, të lejon të vësh në përdorim disa njohuri dhe ti kesh gjithmonë aty.
- Nëse lënë një hapësirë të madhe zgjedhjeje për përpunimin dhe zhvillimin e programeve, këto principe dhe konstatime të ndryshme, gjithashtu transparencën dhe koherencën në përcaktimin e alternativave dhe marrjen e vendimeve. Këtu pra merr vlerë dhe Kuadri i referencës.

Kurrikula dhe ndryshimi i objektivave.

Nga ajo sa u tha më lart, duhet të kemi parasysh se, secili prej përbërësve madhorë dhe secili prej komponentëve të veçantë të modelit të propozuar mund, nëse ai apo ajo cilësohet si objektiv parësor i mësimnxënies, të çojë në një shumëllojshmëri zgjedhjesh, përmbajtjesh, përpjekjesh dhe mënyrash për të arritur mësimnxënien. Për shembull, nëse bëhet fjalë për “zotësi” (aftësi individuale) ose për “përbërës sociolinguistikë” (brenda aftësisë gjuhësore për të komunikuar) ose për strategji a aftësi për të kuptuar (për sa i përket aktivitetit gjuhësor) çdo herë (dhe në pjesë të ndara mirë në kategorizimin e propozuar për Kuadrin e referencës kemi të bëjmë me dimensione mbi të cilat kurrikula mund ta verë theksin ose jo dhe ku, diku i pranon si objektiv, diku si mënyrë dhe diku si parakusht. Dhe nëse nuk mund të trajtohen në mënyrë të detajuar, të paktën të dalin në pah dhe të studiohen për secilën prej këtyre dimensioneve, çështja e strukturimit të

brendshëm (p.sh cilët janë përbërësit e elementit pragmatik, si të caktojmë nëndarje për strategjitë) dhe kriteret për një shkallëzim të mundshëm të kohës të mësimnxënies (sa kohë duhet për të përcaktuar përparimin në disa lloj veprimtarish të ndryshme gjuhësore dhe kuptimore). Pikërisht në këtë drejtim, disa pjesë të tjera të këtij teksti i vijnë në ndihmë lexuesit për pyetjet që mund të ketë dhe për të zgjidhur opsionin e volitshëm për rastin e tij.

U nënvizua se natyra dhe hierarkia e objektivave në të cilën përqendrohet mësimnxënia e një gjuhe, mund të ndryshojë sipas kontekstit, publikut dhe nivelit prandaj do të ishte i kuptueshëm një “shpërthim” pyetjesh. Por gjithashtu duhet insistuar edhe në raste kur kemi të njëjtin kontekst, të njëjtin publik dhe të njëjtin nivel, cilado qoftë pesha e traditave dhe mekanizmave shkollorë.

Debatet rreth mësimdhënies së gjuhëve të huaja në shkollën fillore tregojnë më së miri dhe vënë në dukje luhatjet dhe mospërputhjet edhe në vetë përcaktimin e qëllimeve të rëndësishme dhe të pjesshme të mësimdhënies brenda të njëjtit vend a krahinë. Çfarë duhet të bëjnë nxënësit? Të mësojnë vetëm disa rudimente të sistemit të huaj gjuhësor (përbërës linguistikë)? Të zhvillojnë një ndërgjegje gjuhësore? Disa aftësi? Apo disa mënyra krejt të tyre? Ti lëmë mënjatë gjuhën dhe kulturën amtare apo t’i përdorim njëkohësisht? Të fitojmë besimin duke zbuluar dhe duke u ndërgjegjësuar për aftësinë e të mësuarit në një gjuhë tjetër? Të mësojnë si të nxënë? Të zhvillojnë një aftësi fare të vogël për njohjen e gjuhës së folur? Të luajnë me gjuhën e huaj dhe ta zotërojnë atë nëpërmjet vjershave dhe këngëve (sigurisht vetëm disa prej karakteristikave të saj fonetike dhe ritmike) Të fitojnë njohuri të tjera dhe nëpërmjet gjuhës së huaj të përcaktojnë aktivitete të reja shkollore (muzikë, edukim fizik etj.). Sigurisht nuk është e ndaluar të bësh disa gjëra njëkohësisht dhe mund të ndërthuren dhe kombinohen një sërë objektivash të ndryshëm, por e rëndësishme për të theksuar është se në ndërtimin e një kurrikule, përzgjedhja dhe baraspeshimi i objektivave, i përmbajtjes, i rregullave dhe i mënyrave të vlerësimit, varen ngushtësisht nga analiza e hapësirave të ndryshme.

Këto pikëpamje bëjnë të mendosh se:

gjatë kohëzgjatjes së mësimnxënies së një gjuhe, duke përfshirë edhe kontekstin shkollor, mund të ketë si vazhdimësi ashtu edhe rindërtim të objektivave dhe hierarkisë së tyre;

në shumëllojshmërinë gjuhësore të një kurrikule të gjuhës, mund të ketë si ngjashmëri ashtu edhe dallime midis objektivave dhe programeve të ndryshme; duhen marrë parasysh edhe opsione thellësisht të ndryshëm nga njëri-tjetri, ku secili është i qartë dhe i lidhur me zgjidhjet që ofron, dhe i përcaktuar mirë në Kuadrin europian; shqyrtimi i kurrikulave mund të marrë formën e pyetjeve mbi skenarët e mundshëm, mbi krijimin e aftësive shumëgjuhësore dhe shumëkulturore dhe rolin e shkollës në to.

Shembuj të skenarëve kurrikularë të diferencuar

Për të mos dhënë një shembull të shkurtër të asaj që kuptojmë me opsione ose variante skenarësh, do të prekim këto dy tipe organizimesh dhe vendimesh kurrikularë për të njëjtin mekanizëm shkollor: ku, si thamë më lartë, do të jenë të detyrueshme dy gjuhë të tjera përveç asaj që mësohet në shkollë (në mënyrë tradicionale dhe pak abuzive, këtej e tutja kjo e fundit do të quhet gjuhë amtare, edhe pse ne e dimë mirë se gjuha e shkollimit, edhe në Europë, nuk është gjuha e vërtetë e fëmijëve të shkolluar). Gjuha e parë (Gjh1) fillon në ciklin e ulët (fillor), e dyta (Gjh2) në ciklin e mesëm të nëntëvjeçares dhe e treta (Gjh3) fakultative në ciklin e lartë.

Për shembujt e shkencave, kemi adoptuar një ndarje të tillë e cila nuk përputhet me të gjithë sistemet arsimore nëpër botë. Por huazimi dhe përshtatja e tyre nuk është e vështirë edhe në rastet kur kemi më pak kontekste dhe gjuhë edhe ku mësimnxënia e një gjuhe të huaj nuk nis që në shkollën fillore. Kush përpiqet ia del mbanë.

Edhe nëse variantet e propozuara marrin parasysh format e mësimdhënies së tre gjuhëve të huaja (dy të detyrueshme sipas programit dhe e treta fakultative dhe përballe zgjedhjes së disiplinave të tjera alternativave) kjo bëhet, sepse në pjesën më të madhe të rasteve, ku është më i mundshmi, dhe përbën një bazë të nevojshme për të ilustruar qëllimin e punës në vazhdim. Alternativa kryesore është që të merret parasysh që për të njëjtin tip konteksti mund të krijohen skenarë të ndryshëm, por që të kihet gjithmonë parasysh koherenca dhe kursimi brenda opsioneve.

Mënyra të mësimin të gjuhës

Gjuha e parë e huaj (GjH1) nis në fillore me qëllim që të shërbejë si “pararendëse gjuhëve” si një sensibilizim dhe një ndërgjegjësim i përgjithshëm për fenomenet gjuhësore (lidhjes që krijon me gjuhën amtare madje dhe me gjuhët e tjera rreth e rrotull ose në klasë). Punohet atëherë në një zonë me objektiva të pjesshme duke i dhënë rëndësi mbi të gjitha aftësive individuale – (zbulimi dhe nga njohja nga shkolla e shumëllojshmërisë së gjuhëve dhe kulturave, për tejkalimin e etnocentrizmit, relativizmin por edhe konfirmimin e identitetit gjuhësor dhe kulturor fillestar; madje vëmendja drejtohet tek trupi dhe gjestet, tek tingulli, kënga dhe ritmi, përvojë për përvetësimin fizik dhe estetik të disa elementëve të gjuhës së tjetrit) - dhe lidhjes së tyre me aftësinë për të komunikuar po pa programuar apo kërkuar haptazi zhvillimin e kësaj të fundit.

GjH1 vazhdon në fillim të ciklit të mesëm duke insistuar në zhvillimin progresiv të një aftësie për të komunikuar (të përbërësve të saj linguistikë, socialë dhe pragmatikë) por duke marrë parasysh plotësisht ndërgjegjësimin dhe ndjeshmërinë që ka përfutur në ciklin e ulët.

GjH2 (jo e pranishme në fillore) nuk fillon nga zero: merren parasysh të gjitha ato që janë bërë për GjH1 në fillore, por duke ndjekur disa objektiva të ndryshëm nga ata që vlenin për GjH1 (për shembull duke i dhënë më shumë rëndësi aktiviteteve kuptimore se sa atyre riprodhuese).

Cikli i lartë i nëntëvjeçares

Duke ndjekur shembullin e këtij skenari do të kemi gjithmonë parasysh se:

mësimdhënia e GjH1 fillon pakësohet por ajo përdoret si vektor rastësor ose i përzgjedhur i mësimdhënies një disipline tjetër (si formë kontekstualizimi e një fushe në “mësimin dygjuhësh”);

GjH2 i jep rëndësi anës kuptimore, por duke përpunuar veçanërisht mënyrat e ndryshme të punës të njëjta me ato që janë bërë paralelisht ose më pas në gjuhën amtare por duke vënë në punë edhe aftësitë e zhvilluara gjatë mësimnxënies së GjH1;

nxënësit që zgjedhin një gjuhë të tretë të huaj GjH3 gjenden fillimisht përballë disa mënyrave dhe strategjive të mësimnxënies që ata i njohin edhe më pas, vihen të punojnë

në mënyrë më autonome, të lidhur më një qendër burimore (burim mundësish) dhe duke kontribuar në ndërtimin e një programi pune (kolektiv ose individual) që të bëjë të mundur arritjen e objektivave të vendosur nga grupi ose institucioni.

Rasti 2

GjH1 nis në fillore duke u përqendruar në mësimnxënien e komunikimit të thjeshtë me gojë dhe një përmbajtjeje të paracaktuar qartë (synohet paraqitja fillestare e një përbërësi gjuhësor bazë, veçanërisht përta u përket dimensioneve fonetike dhe sintaksore, duke nxitur bashkëveprimin e thjeshtë duke folur në klasë) Cikli i mesëm i nëntëvjeçares.

Për GjH1 por edhe për GjH2 (në momentin që futet gjuha e dytë e huaj) dhe gjuhën amtare, një pjesë e kohës i kushtohet mënyrave dhe teknikave që janë përdorur në ciklin e ulët për GjH1 dhe veçmas për gjuhën amtare; qëllimi është që nxënësit të shqyrtojnë më mirë dhe të ndërgjegjësohen për lidhjet e gjuhëve me aktivitetet e mësimnxënies.

Për GjH1 ndiqet dhe do të vazhdojë të ndiqet deri në fund të këtij cikli një “program” i zakonshëm për zhvillimin e aftësive të ndryshme por në disa intervale të ndryshme do të ketë disa momente përmbledhjeje dhe shqyrtim të burimeve dhe modaliteteve të përdorura gjatë mësimdhënies dhe mësimnxënies në mënyrë që të rritet sa më shumë ndarja e nxënësve sipas profilit dhe interesave të secilit.

Për GjH2 mendohet theksimi i dijeve i aftësive sociokulturore dhe përbërësit sociolinguistikë nëpërmjet zhvillimit të kontakteve me median (gazeta, radiotelevizion) duke i bashkërenduar me veprimtaritë që ka në program gjuha amtare dhe duke “rimarrë” disa ndihma nga ajo çka është parë në GjH1. Këtu hidhet hipoteza se GjH2 e cila do të vazhdojë deri në fund të nëntëvjeçares, në ndërtimin e kurrikulave të këtij skenari, të bëhet vendi i shkëmbimeve kulturore dhe ndërkulturore që ushqehet nga kontakti me gjuhët e ndryshme që punohen gjatë orës së mësimi dhe që ka si objekt të veçantë fushën e medias; e cila gjithashtu mund të fusë në dinamikën kurrikulare eksperiencën e shkëmbimit ndërkombëtar që e vë theksin mbi marrëdhëniet ndërkulturore. Nuk përjashtohet fakti që në krijimin e një eksperience dalë nga shumë kurrikula të kontribuojnë dhe disiplina të tjera shkollore (si p.sh historia, gjeografia etj.)

Në këtë rast do të imagjinojmë se GjH1 dhe GjH2 vazhdojnë në nivele më të larta vështirësie dhe përkushtimi dhe se nxënësit që kërkojnë një gjuhë të tretë të huaj GjH3 e shikojnë në kuadrin e “prirjes” dhe duke e lidhur me një “degë” tjetër më profesionale ose akademike jo të zakonshme (orientimi drejt gjuhës së biznesit, të ekonomisë apo të teknologjisë p.sh)

Me fjalë të tjera një nga synimet e ndërtimit kurrikular të çfarëdo lloji, është edhe sensibilizimi i nxënësit me kategoritë dhe dinamikat si ato të Kuadrit të referencës fjalë ose nga ndonjë ndërtim sintaksor që ai e njeh, të imagjinojë një pretekst për të mos e kryer këtë detyrë, etj., (strategji të shumëfishta).

Për të gjitha këto raste të parashikuara, do të ketë domosdoshmërisht këtë herë një veprimtari gjuhësore dhe studim teksti (përkthim/ndërmjetësim, bashkëpunim gojor me një shok, letër ose fjalë për t’i kërkuar falje profesorit, etj.).

Lidhja midis strategjive, detyrës dhe tekstit është në funksion të natyrës së detyrës. Kjo e fundit mund të jetë kryesisht gjuhësore, që do të thotë që veprimet që ajo kërkon janë para së gjithash veprimtari gjuhësore dhe që strategjitë e zbatuara kanë të bëjnë në radhë të parë me veprimtaritë gjuhësore (p.sh.: të lexohet dhe të komentohet një tekst, të plotësohen fjalët që mungojnë në një ushtrim, të mbahet një konferencë, të mbahen shënime gjatë një referimi). Ajo mund të përmbajë edhe një element gjuhësor, që do të thotë që veprimet që ajo kërkon janë vetëm pjesërisht veprimtari gjuhësore dhe që strategjitë e zbatuara kanë të bëjnë me veprimtari të tjera, përveç atyre gjuhësore (p.sh.: të përgatisësh një pjatë duke iu përmbajtur një recete kuzhine).

Detyra mund të kryhet po aq mirë pa ndihmën e një veprimtarie gjuhësore; në këtë rast veprimet që ajo kërkon nuk lidhen me gjuhën dhe strategjitë, që kërkohen lidhen me veprime të tjera. *P.sh: Montimi i një tende kampingu nga disa persona kompetentë mund të bëhet në qetësi. Ai mund të shoqërohet herë pas here me disa shkëmbime gojore, që lidhen me veprime teknike. Mund të shoqërohet sipas rastit me një bisedë që nuk ka të bëjë fare me detyrën që po kryhet, ose me melodi të kënduara me zë të ulët dhe pa hapur gojën nga njeri apo tjetri. Përdorimi i gjuhës bëhet i nevojshëm kur njëri nga anëtarët e grupit nuk di se ç’duhet të bëjë ose për një arsye çfarëdo procedura e zakonshme nuk po ecën.*

Në këtë perspektivë, strategjitë e komunikimit dhe strategjitë e të nxënës, nuk janë gjë tjetër veçse strategji si gjithë të tjerat, ashtu si detyrat komunikative dhe detyrat e të nxënës nuk janë veçse detyra si gjithë të tjerat. Po kështu tekstet “autentike” ose tekstet e hartuara për qëllime pedagogjike, tekstet e librave ose tekstet e prodhuara nga nxënës nuk janë veçse tekste si gjithë të tjerët.

Nivelet e përbashkëta të referencës të një aftësie gjuhësore

Përveç përshkrimit të komentuar më sipër, ekziston edhe një “dimension vertikal” dhe paraqet një seri në rritje të niveleve të përbashkëta të referencës për të përshkruar aftësinë e nxënës. Kategoritë përshkruese shënojnë vijat e trasha të një “dimensioni horizontal” të përbërë nga parametra të veprimtarisë komunikative dhe të aftësisë gjuhësore komunikative. Është e zakonshme të paraqitet një seri nivelesh në një seri parametrash në formën e një table me shtylla dhe rreshta. Bëhet fjalë këtu për një thjeshtëzim të konsiderueshëm meqenëse do të mjaftonte për shembull të shtohet një fushë për të dhënë një dimension të tretë dhe kjo tabelë do të transformohej në një kub nocionesh. Të paraqitet kjo shkallë shumëdimensionale në një diagram do të përbente një sfidë të vërtetë, ndoshta të pamundur.

Shtimi i një dimensionit vertikal në Kuadrin European të Përbashkët për Gjuhët lejon megjithatë të përvijohet ose të vihet në dukje hapësira e të nxënës në mënyrë të thjeshtuar sigurisht, por të nevojshme për një numër arsyesh.

Përpyqja e përkufizimit të aftësisë së nxënës sipas kategorive të përdorura në Kuadrin European të Përbashkët për Gjuhët mund të ndihmojë për ta bërë më konkrete atë çka pritet të realizohet në nivele të ndryshme në funksion të këtyre kategorive. Kjo mund të lehtësojë gjithashtu hartimin e qartë dhe realist të objektivave të përgjithshme të mësimin.

Të nxënës afatgjatë ose afatmesëm duhet të organizohet me unitete që mbajnë parasysh përparimin dhe sigurojnë vazhdimësinë. Programet dhe materialet duhet të plotësojnë njeri tjetrin. Një kuadër reference të niveleve mund të lehtësojë këtë operacion.

Përpyqjet e të nxënës në lidhje me këto objektiva dhe me këto unitete duhet të vendosen në vijën vertikale të përparimit, që do të thotë të vlerësohen në funksion të aftësisë së përfituar.

Një vlerësim i tillë duhet të mbajë parasysh të nxënit e rastësishëm, jashtë sistemit shkollor siç janë pasurimet jo themelore të përmendura më parë. Ekzistenca e një bashkësie shprehjesh të aftësive që tejkalojnë kufijtë e një programi të dhënë mund të lehtësojë këtë veprim.

Prurja e një sërë shprehjesh të aftësive do të lehtësojë krahasimin e objektivave, të niveleve, të materialit, të testeve dhe të realizimeve në situatë dhe në sisteme të ndryshme.

Një kuadër reference që merr parasysh njëkohësisht dimensionin horizontal dhe dimensionin vertikal lehtëson përcaktimin e objektivave të pjesshëm dhe njohjen e aftësive të pjesshme dhe të profileve të paequilibruara përsa u përket prirjeve.

Një kuadër nivelesh dhe kategorish që lehtëson përcaktimin e natyrës së objektivave është një mjet për inspektorin.

Një kuadër i këtij tipi mund të lehtësojë për të vlerësuar në se nxënësit punojnë në nivelin e duhur në fusha të ndryshme dhe nëse zotësia e tyre në këto fusha i përgjigjet një norme sipas nivelit të tyre të të nxënit, qëllimeve të tyre imediate dhe në një afat më të gjatë, rezultateve të shprehura në termat e aftësisë gjuhësore reale dhe të zhvillimit vetjak.

Më në fund, gjatë karrierës së të nxënit të gjuhëve, studentët do të frekuentojnë një numër institucionesh arsimore dhe organizma që do t'u ofrojnë kurse gjuhe; ekzistenca e një shkalle nivelesh mund të lehtësojë bashkëpunimin e këtyre sektorëve midis tyre. Me një lëvizje njerzish gjithnjë në rritje, bëhet gjithnjë e më e zakonshme kalimi i nxënësve nga një sistem edukativ në tjetrin dmth në fund apo në mes të një cikli.

Kjo dukuri e bën akoma më të rëndësishme ekzistencën e një shkalle të përbashkët që të tregojë njohuritë e tyre.

KAPITULLI IV: METODOLOGJIA E STUDIMIT

4.1. Hyrje

Ky studim është bazuar kryesisht në metodën sasiore, pra studim sasior. Hulumtimi përqipet të analizojë në mënyrë të thelluar përshtatshmërinë e programit të gjuhës angleze për klasat e treta, të zbatuar në Republikën e Kosovës, në aspektin e ngarkesës mësimore që shkakton te fëmijët.

4.2. Pyetja kërkimore dhe hipoteza

Çështjet e ngritura në këtë hulumtim kanë të bëjnë me rolin, rëndësinë e ndërthurjes së të gjuhës angleze në programin mësimor të ciklit fillor, por duke vënë në qendër një sërë pyetjesh mbi mënyrën sesi ky program aplikohet cilësisht dhe si ndikon te grupi i synuar që në rastin konkret që janë fëmijët e sotëm.

Hulumtimi i përgjigjet pyetjes kërkimore: “Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë personel dhe me këtë program a krijon te këta fëmijë vlerë apo mbingarkesë?”

Pyetjet tjera kërkimore:

A është sot programi mësimor në përputhje me zhvillimin psikomotorik tek fëmijët?

A punojnë sot në sistemin arsimorë mësues të përgatitur për të përcjellë programin e gjuhës së huaj në moshë të hershme?

Përmirësimi i programeve mësimore për gjuhën e huaj (angleze) a do të përkthehej në vlerë për përfituesit?

A ndikon profesionalizimi i mësimit në ngarkesën shtesë të fëmijëve?

I tërë punimi dhe çështjet e hulumtimit, të qartësuara dhe të shtjelluara te paraqitja e rezultateve, si dhe diskutimi i tyre burojnë nga hipoteza: “Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë personel dhe me këtë program ndikon në ngarkesën fëmijëve”

Kjo është hipoteza që ne presim të vërtetojmë gjatë këtij hulumtimi dhe kjo është mbështetur në përpunimin e rezultateve të marra nga pyetesorët dhe intervistat, të realizuara në shtatë qendrat e Kosovës, në shkollat urbane dhe rurale.

Kjo strategji kërkimore bënë të mundur një vlerësim paraprak të instrumentave të hulumtimit me qëllim përmirësimin e tyre, për të arritur më pas në një anketim sa më konkret për verifikimin e pyetjes kërkimore dhe hipotezës.

Hipotezat ndihmëse të cilat më pas trajtohen në përmbajtjen e instrumenteve të hulumtimit:

Programi mësimor në përputhje me zhvillimin psikomotorik tek fëmijët.

Mësimdhënësit të përgatitur për të përcjellë programin e gjuhës së huaj në moshë.

4.3. Variablat

Variablat e hulumtimit, zakonisht përcaktohen nga metodologjia hulumtuese e përdorur në hulumtimin që zhvillohet. Në këtë rast, për hulumtimin do të përdoren tre llojet e variablave: variabla e pavarur, variabla e varur dhe e ndërmjetme.

Variabla e pavarur: kualifikimi i mësimdhënësve, eksperiencia, trajnimi

Variabla e varur: performanca e mësimdhënësve në klasë

Variabla e ndërmjetme: moshë, gjinia, rajoni (- urban- rural).

4.4. Hartimi i hulumtimi dhe metodat e kërkimit

Në këtë studim, është përshtatur një strategji hulumtuese sasiore dhe cilësore në të njëjtën kohë, me qëllim sigurimin e një përfundimi sa më pranë realitetit dhe sa më konkret. Ndërkohë hulumtimi është ndërtuar në disa faza realizimi dhe kërkimi të dhënash:

- Hartimi i instrumentave të hulumtimit;
- Pilotimi i instrumentave të hulumtimit;
- Vlerësim të rezultateve të pilotimit dhe përmirësim i tyre;
- Anketimi;
- Analizat e gjetjeve
- Përfundimet.

Kjo strategji kërkimore bën të mundur një vlerësim paraprak të instrumentave të hulumtimit me qëllim përmirësimin e tyre, për të arritur më pas në një anketim sa më konkret për verifikimin e pyetjes kërkimore dhe hipotezës.

Instrumentat e hulumtimit (anketimet), nuk shtrihen vetëm në një plan dhe kundrejt një grupi të vetëm të synuar, por përkundrazi, në më shumë se një drejtim. Për këtë arsye janë përfshirë tre target grupe të ndryshme të cilët në nivel cilësor do të anketohen për pyetje të ndryshme.

Kampioni i hulumtimit:

- Mësimdhënes të gjuhës angleze të klasës së tretë;
- Nxënës;
- Prindër.

Zonat e hulumtimit:

- Rurale;
- Qytet.

Studim mbi gjendjen aktuale në disa zona kryesore:

Përpara fillimit të përgatitjes së instrumentave të hulumtimit, kam realizuar një studim në shtatë qendra: Gjakovë, Prishtinë, Prizren, Pejë, Mitrovicë, Ferizaj dhe Gjiilan, ku për studim janë marrë 9 shkolla të shpërndara në këto qytete.

SHKOLLA FILLORE E ULËT E MESME „FEHMI AGANI“					GJAKOVË		1	
NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012								
		1	2	3				NOTA MESATARE
VITI 2010	I	4.73	4.73	3.67				4.37
VITI 2011	II	4.69	4.57	3.48				4.24
VITI 2012	III	4.62	4.67	3.63				4.3
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE								
VITI 2011	III	III-1	III-2	III-3				MESATARJA
		4.41	4.29	3.79				4.16
					VITI SHKOLLORË	2012		
		1	2	3				
NR. I NX.NE KL.		29	21	19				
MESHKUJ		17	12	12				
FEMRA		12	9	7				
					VITI SHKOLLORË	2011-2012		
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%			
TË SHKËLQYESHËM				46	66.66			
SHUMË MIRË				16	23.18			
MIRË				5	7.24			
MJAFTUESHËM				2	2.89			
KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE								
SHLP								
BAQ	3							
FAK	1	GJUHË ANGLEZE						
KUALIFIKIMET E PRINDËRVE								
SH. FILL	3							
SH.E MES.	57							
FAK.	12							

SHKOLLA FILLORE E ULËT E MESME „LEKE DUKAGJINI“						PRIZREN				2
NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012										
		1	2	3	4	5	6	7	NOTA MESATARE	
VITI 2010	I	4.52	4.68	4.54	4.14	4.73	3.78	4.13	4.36	
VITI 2011	II	4.05	3.88	4.42	3.86	3.83	4.07	4.32	4.06	
VITI 2012	III	4.32	3.96	3.96	4.81	3.8	4.38	3.56	4.11	
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE										
VITI 2011	III	III-1	III-2	III-3	III-4	III-5	III-6	III-7	MESATARJA	
		4.17	3.35	4.07	3.61	4.19	3.86	4.48	3.96	
					VITI SHKOLLORË		2012			
		1	2	3	4	5	6	7		
	IV	35	26	24	32	27	33	27		
MESHKUJ		20	20	13	17	11	16	18		
FEMRA		15	16	12	16	14	18	11		
					VITI SHKOLLORË		2011-2012			
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%					
TË SHKËLQYESHËM		61	64	125	61.88					
SHUMË MIRË		17	11	28	13.8614					
MIRË		20	7	27	13.3663					
MJAFTUESHËM		9	13	22	10.8911					
KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE										
SHLP	4									
BAQ	2									
FAK	1									
KUALIFIKIMET E PRINDËRVE										

SHKOLLA FILLORE E ULËT E MESME „ZENUN ÇOÇAJ ” - GJONAJ							PRIZREN	3
NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012								
		1	2	3	4	5	NOTA MESATARE	
VITI 2010	I	3.7	3.98	3.8	4.25	4.35	4.016	
VITI 2011	II	3.77	4.04	3.74	4.29	4.6	4.088	
VITI 2012	III	3.76	4.16	3.68	4.12	4.67	4.078	
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE								
VITI 2011	III	III-1	III-2	III-3	III-4	III-5	MESATARIA	
		3.74	3.85	3.91	3.62	4.66	3.956	
		VITI SHKOLLORË				2012		
		1	2	3	4	5		
NR.I NX. NE KL.		35	34	23	24	3		
MESHKUJ		21	17	9	15	0		
FEMRA		14	17	14	9	3		
		VITI SHKOLLORË				2011-2012		
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%			
TË SHKËLQYESHËM								
SHUMË MIRË								
MIRË								
MJAFTUESHËM								
		KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE						
SHLP	3							
NORMALE	2							
FAK	1	GJUHË ANGLEZE						
		KUALIFIKIMET E PRINDËRVE						

SHKOLLA FILLORE „ASDRENI ” - PEJE										4
NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012										
		1	2	3	4					NOTA MESATARE
VITI 2010	I	4.28	4.46	4.75	4.75					4.56
VITI 2011	II	4.33	4.52	4.77	4.42					4.51
VITI 2012	III	4.4	4.04	4.68	4.16					4.32
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE										
VITI 2011	III	III-1	III-2	III-3	III-4					MESATARJA
		4.4	4.04	4.63	4.27					4.33
				VITI SHKOLLORE		2012				
		1	2	3	4					
NR.I NX.NE KL.		21	25	19	18	83				
MESHKUJ		8	11	7	11					
FEMRA		13	14	12	7					
				VITI SHKOLLORE		2011-2012				
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%					
TË SHKËLQYESHËM				83	75.9					
SHUMË MIRË				13	15.66					
MIRË				4	4.81					
MJAFTUESHËM				2	2.4					
KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE										
NORMALE	2									
SHLP	1									
BAQ	1									
BAQ	1	GJUHË ANGLEZE								
KUALIFIKIMET E PRINDËRVE										
SHK.FILL	6									
SHK.E MES	28									
FAK	30									

SHKOLLA FILLORE E ULËT E MESME,,28 NENTORI " - RAUSHIQ						PEJË	5
NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012							
		1	2	3			NOTA MESATARE
VITI 2010	I	4.9	3.52	4	12.42		4.14
VITI 2011	II	4.34	3.71	4.27			4.1
VITI 2012	III	4.3	3.85	3.45			3.86
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE							
VITI 2011	III	III-1	III-2	III-3			MESATARJA
		4.08	3.23	4.36			3.89
				VITI SHKOLLORË	2012		
		1	2	3			
NR.I NX. NE	IV	23	21	11			
MESHKUJ		12	15	5			
FEMRA		11	6	6			
				VITI SHKOLLORË	2011-2012		
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%		
TË SHKËLQYESHËM				32	58.18		
SHUMË MIRË				10	18.18		
MIRË				8	14.54		
MJAFTUESHËM				5	9.09		
KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE							
SHLP							
BAQ	3						
FAK	1	GJUHË ANGLEZE					
KUALIFIKIMET E PRINDËRVE							
SH.FILL.	19						
SH.E MES	30						
FAK.	6						

SKOLLA FILLORE "NONDA BULKA" - MITROVICE							6	
NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012								
		1					NOTA MESATARE	
VITI 2010	I	4.53						
VITI 2011	II	4.73						
VITI 2012	III	4.66						
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE								
VITI 2011	III	III-1					MESATARJA	
		4.6						
				VITI SHKOLLORË	2012			
		1						
NR.I NX. NE KL.		15						
MESHKUJ		8						
FEMRA		7						
				VITI SHKOLLORË	2011-2012			
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%			
TË SHKËLQYESHËM		6	6	12	80			
SHUMË MIRË		2	1	3	20			
MIRË								
MJAFTUESHËM								
		KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE						
NORMALE		1						
BAQ								
SHLP		1						
		KUALIFIKIMET E PRINDËRVE						
SH.FILL		8						
SH. E MES.		14						
SH. E LARTE		5						
FAK.		3						

SHKOLLA FILLORE E ULËT E MESME „ TEFIK ÇANGA ” - FERIZAJ

7

NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012										
		1	2	3	4	5		NOTA MESATARE		
VITI 2010	I	4.76	4.08	4.87	4.18	4.6		4.49		
VITI 2011	II	4.4	4	4.74	4	4.77		4.38		
VITI 2012	III	4.14	3.05	4.78	3.18	4.48		3.92		
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE										
VITI 2011	III	III-1	III-2	III-3	III-4	III-5		MESATARJA		
		4.3	4	4.68	3.21	4.58		4.15		
						VITI SHKOLLORË	2012			
		1	2	3	4	5				
NR.I NX.NE KL.		30	26	34	28	29				
MESHKUJ		17	16	18	13	18				
FEMRA		13	10	16	15	11				
				VITI SHKOLLORË	2011-2012					
KLASAT E III		M	F	GIITHSEJ	%					
TË SHKËLQYESHËM										
SHUMË MIRË										
MIRË										
MJAFTUESHËM										
KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE										
SHLP	1	1	GJUHË ANGLEZE							
NORMALE	3									
FAK	1									
KUALIFIKIMET E PRINDËRVE										
FILLOR	70%									
TE MESEM	20%									
FAK	10%									

SHKOLLA FILLORE E ULËT E MESME,, MUSA ZAJMI " - GJILAN

8

NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012										
		1	2	3				NOTA MESATARE		
VITI 2010	I	4.63	4.56	4.47				4.55		
VITI 2011	II	4.06	3.92	4.55				4.17		
VITI 2012	III	4.45	4.5	4.61				4.52		
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE										
VITI 2011	III	III-1	III-2	III-3				MESATARJA		
		3.9	4.2	4.05				4.05		
				VITI SHKOLLORË	2012					
		1	2	3						
NR.INX NE KL.		12	16	17						
MESHKUJ										
FEMRA										
				VITI SHKOLLORË	2011-2012					
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%					
TË SHKËLQYESHËM										
SHUMË MIRË										
MIRË										
MJAFTUESHËM										
		KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE								
SHLP	1	1	GJUHË ANGLEZE							
BAQ	1	1	GJUHË ANGLEZE							
NORMALE	1									
		KUALIFIKIMET E PRINDËRVE								

SHKOLLA FILLORE E ULËT E MESME „DESHMORET E KOMBIT " FSH. LIVOQ I POSHTEM - GJILAN										9
NOTA MESATARE E GJUHËS SHQIPE PËR PERIUDHAT 2010/2011/2012										
		1	2							NOTA MESATARE
VITI 2010	I	4.39	4.21							4.3
VITI 2011	II	3.86	3.74							3.8
VITI 2012	III	4.28	4.14							4.21
NOTA MESATARE E GJUHËS ANGLEZE										
VITI 2011	III	III-1	III-2							MESATARJA
		4.21	4.5							4.355
VITI SHKOLLORË 2012										
		1	2							
NR. I N. NE KL.		19	18							
MESHKUJ		12	9							
FEMRA		7	9							
VITI SHKOLLORË 2011-2012										
KLASAT E III		M	F	GJITHSEJ	%					
TË SHKËLQYESHËM										
SHUMË MIRË										
MIRË										
MJAFTUESHËM										
KUALIFIKIMET E MËSIMDHËNËSVE										
SHLP	1	1	GJUHË ANGLEZE							
BAQ	1	1	GJUHË ANGLEZE							
KUALIFIKIMET E PRINDËRVE										

Studimi ka për qëllim të nxjerrë rezultatet e nxënësve në secilën shkollë sipas disa kritereve: gjinisë, nivelit arsimor të prindërve, nivelit të matjes së mesatares duke bërë krahasimin e gjuhës angleze me gjuhën shqipe.

Në këto shkolla janë marrë disa të dhëna dhe përpunimi i tyre është si më poshtë:

Janë 806 nxënës të klasave të tretat që studiojnë në këto shkolla, nga ku 295 meshkuj dhe 360 femra, të cilët do të përfshihen në studimin final të hipotezës.

Nota mesatare e gjuhës angleze për të gjithë nxënësit e klasave të treta është **4.16** (*kjo e dhënë i referohet vitit 2011*).

Nota mesatare e gjuhës shqipe për të gjithë nxënësit e klasave të treta është studiuar për tre vite që përkatësisht janë:

Viti 2010 – Mesatarja 4.37

Viti 2011 – Mesatarja 4.23

Viti 2012 – Mesatarja 3.79

Siç vërehet sa më sipër nota mesatare ndër vite e gjuhës shqipe është në ulje edhe pse me pak ndyshim nga viti në viti.

Nga të gjithë mësuesit që u japin mësim nxënësve në klasat e treta rezulton se:

14 prej mësuesve janë me shkollë profesionale;

14 prej mësuesve janë me Bsc;

8 prej mësuesve janë me shkollë të lartë, program 4 vjeçar shkollë të lartë, program 4 vjeçar, ku

4 prej tyre kanë mbaruar studimet për gjuhën angleze.

Nga të dhënat rezulton gjithashtu se :

36 prindër janë me shkollë fillore;

129 prindër janë me shkollë të mesme;

56 prindër janë me shkollë të lartë.

Këto janë të dhëna dhe shifra për prindërit që janë marrë në studim dhe që anketohen për të dhëna rreth kohës që u kushtojnë fëmijëve të tyre në mësimin e gjuhës angleze.

Nga këto të dhëna vihet re se nuk ka ndonjë ndryshim të madh mes mesatares së gjuhës angleze dhe asaj shqipe por që ka një ngarkesë të madhe në studimin e gjuhës së huaj në klasën e tretë nga këta nxënës duke marrë parasysh dhe vështirësitë që ajo ka, si dhe ngarkesës së lëndëve të tjera që ata kanë për të mësuar.

Pas pilotimit të pyetësorëve dhe pas nxjerrjes në pah të “çështjeve problematike” në aspektin praktik dhe atë metodologjik ndërmerren më pas hapat e nevojshëm për saktësimin dhe korigjimin e pyetësorëve, në funksion të realizimit të qëllimit të studimit dhe vërtetimit të hipotezës së ngritur.

Pyetja kërkimore që ngre ky studim është:

“Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë staf pedagogjik dhe me këtë program a krijon te këta fëmijë vlerë apo mbingarkesë?”

Pyetjet tjera kërkimore:

A është sot programi mësimor në përputhje me zhvillimin psikomotorik tek fëmijët?

A punojnë sot në sistemin arsimorë mësues të përgatitur për të përcjellë programin e gjuhës së huaj në moshë të hershme?

Përmirësimi i programeve mësimore për gjuhën e huaj (angleze) a do të përkthehej në vlerë për përfituesit?

A ndikon profesionalizimi i mësimit në ngarkesën shtesë të fëmijëve?

Hipoteza: “Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë staf pedagogjik dhe me këtë program ndikon në ngarkesën fëmijëve”

Hipoteza ndihmëse të cilat më pas trajtohen në përmbajtjen e instrumenteve të hulumtimit:

Programi mësimor në përputhje me zhvillimin psikomotorik tek fëmijët.

Mësimit të përgatitur për të përcjellë programin e gjuhës së huaj në moshë.

Njëkohësisht në kërkim do të përfshihet edhe krahasim i disa të dhënave të cilat mund të ndihmojnë në hulumtim si psh:

Krahasimi në një lëndë e vështirësisë së përafërt, si gjuha shqipe;

Dallimet mes nxënësve të shkollave të ndryshme, duke iu referuar përgatitjes apo arsimit të mësuesve;

Vështirësitë e teksteve në shkolla të ndryshme, etj.

Në hartimin e instrumentit të hulumtimit janë përdorur:

- Pyetje me përgjigje të hapura;
- Pyetje me përgjigje gjysëm të hapura;
- Pyetje me përgjigje të mbyllura;
- Pyetje me kuptime të ndryshme

Pyetjet me përgjigje të hapura janë përfshirë me qëllim që anketuesit të shprehën lirisht pa dashur që të listohen nga hartuesi llojet e përgjigjeve, për ato seksione ku janë lënë të hapura. ose kur është e pamundur që të bëjmë një listë me të gjitha përgjigjet e mundura. Pyetjet me përgjigje të hapura që nxisin shprehjen e lirë, shpesh kanë përgjigje të cilat

mund të jenë shumë të shkurta, hutuese ose jo përkatëse për t'u përdorur. Të dhënat nga pyetjet me përgjigje të hapura mund të jenë të vështira për t'i analizuar por nga ana tjetër i japin mundësi intervistuesit të komentojë në mënyrë cilësore mendimin e tij.

Pyetjet me përgjigje gjysëm të hapura janë përfshirë pasi kërkojnë përgjigje specifike dhe të shkurta, si dhe janë kompromis në mes të përgjigjeve të mbyllura dhe përgjigjeve të hapura. Ato ndihmojnë në analizën cilësore dhe sasiore pasi japin të dhëna të strukturuar.

Pyetjet me përgjigje të mbyllura janë përfshirë pasi janë përmbledhje me “shumë përgjigje”, ku intervistuesi duhet të zgjedhë ndërmjet disa përgjigjeve të mundshme. Janë përfshirë dy lloje të pyetjeve me përgjigje të mbyllura: ato me përgjigje të renditura dhe ato me përgjigje të parenditura. Përgjigjet e renditura paraqesin pikët përgjatë një kontinuiteti. Pyetjet me përgjigje të mbyllura me përgjigje të parenditura e kanë secilin mundësi si përgjigje të pavarur.

Pyetjet me kuptime të ndryshme janë përfshirë pasi përdorin një shkallë vlerësimi me pesë deri në 10, ose nga 1 deri në 5 ku secila shkallë ka një frazë që e shoqëron kuptimin e shkallës. Shkallët e kuptimeve të ndryshme kanë tre faktorë të përbashkët: një faktor vlerësues që përfshin grupime si mirë-keq, i këndshëm-i pakëndshëm dhe pozitiv-negativ; një faktor fuqie që përfaqëson grupimet si i fuqishëm-i dobët, i fortë-i butë dhe i rëndë-i lehtë, dhe një faktor të aktivitetit me shkallë të tilla si shpejt-ngadalë, aktiv-pasiv.

4.5. Pyetjet e hulumtimit, përzgjedhja e instrumenteve të matjes

Ashtu siç kam përmendur edhe më lart, instrumentat e hulumtimit fillimisht do të pilotohen në një grup të kufizuar, me përbërje, nxënës, prindër dhe mësues. Për këtë qëllim janë ndërtuar tre pyetsorë të ndryshëm me pikësynim secilin grup të synuar. Këta pyetsorë përmbajnë pyetje verifikuese, pyetje mbi nivelin e informimit, pyetje mbi dëshirat e nxënësve, njohurive të mësuesve si dhe kohës që prindërit iu kushtojnë fëmijëve.

A) Pyetësori për nxënësit

Pyetësori është organizuar në disa seksione pyetjesh me përmbajtjen e mëposhtme:

Pyetjet verifikuese, me anë të së cilave bëhet e mundur mbledhja e informacionit në lidhje me grup moshën ku bënte pjesë i anketuari; gjinia; Lidhjet e të anketuarit me shkollën.

Vlerësimi i ngarkesës së mësimit të gjuhëve (shqipe dhe angleze) realizohet nëpërmjet pyetjeve që paraqesin: rëndësinë e secilës prej tyre; përparësisë që u jep njerës dhe tjetrës; informacionin që marrin nga burime të tjera (TV, aktivitete te ndryshme etj).

Ndihma e fëmijës nga prindërit nëpërmjet: Orët që merren prindërit me fëmijën në shtëpi; orët që studion gjuhën shqipe në shtëpi; orët që studion gjuhën angleze në shtëpi.

Ndihma e fëmijës në shkolla nëpërmjet: Orët e studimit në shkollë; Ushtrimin e secilës gjuhë; Zhvillimin e ushtrimeve të përcaktuara nga mësuesit.

Kushtet e mësimdhënies si : Mjedisi i klasave; Libra të kuptueshëm; Materiale shtesë; Detyra jashtë klase; Ngarkesë e lëndëve mësimore; Kushtet e përgjithshme.

Kërkesa dhe dëshira të nxënësve si: Zgjedhja e mënyrës së studimit të gjuhës shqipe; Zgjedhja e mënyrës së studimit të gjuhës angleze; Zhvillimin e lojrave të ndryshme në orët mësimore; Aktivizimin e secilit në formën e bashkëbisedimit; Futja e kompjuterave për mësimin me metoda bashkëkohore të mësimit të gjuhës; Kërkesa të tjera sipas dëshirës së tyre.

B) Përgatitja e pyetesorit për mësuesit

Pyetjet verifikuese të cilat bëjnë të mundur mbledhjen e informacionit në lidhje me grupmoshën, arsimimin etj të kësaj natyre.

Pyetje mbi shkallën e informimit, për sa i takon reformës arsimore në Kosovë si: Periudhën e njohjes së reformës arsimore; Vlerësimin e shkallës së informacionit; Burimet e marrjes së informacionit; Arsyet e marrjes së informacionit.

Vlerësimi i reformës së arsimit u realizua nëpërmjet pyetjeve që nxjerrin në pah: Rëndësinë e tij; Shanset për të patur sukses reforma në arsim; Rëndësia që i jep mësuesi reformës në arsim.

Vlerësimi i mangësive kryesore të sistemit arsimor, në te cilat u dalluan: Shkaku i mangësive; Natyra e mangësive.

Vitet e experiencës së tyre në mësimdhënie si: Ndryshimi nga viti në vit i nivelit të nxënësve; Ndryshimi i metodës pedagogjike ndër vite.

Vështirësitë e literaturës si: Tekste të përzgjedhura jo nga vetë mësuesit por nga drejtoria arsimore në bazë të shtëpive botuese; Materiale shtesë për cilësinë e mësimdhënies që kërkon një kohë të caktuar ku kërkohet vëmendje.

Kualifikimet si: Pjesëmarrja në seminare të ndryshme nga institucionet përkatëse publike; Ndjekja e kurseve të posaçme për kualifikime të mëtejshme.

Dallimet mes nxënësve meshkuj dhe femra si: Nota mesatare më e lartë mes nxënësve meshkuj dhe femra; prirja e secilit nxënës drejt një profili të caktuar.

Lehtësira në mësimdhënien e lëndës së anglishtes si : Ndërkomunikim, nxënës – mësues, nxënës – nxënës; Prirja e secilit nxënës drejt një profili të caktuar.

Lidhja e mësuesit me familjen e nxënësit si : Mbledhjet me prindër; Informim i prindërve për ecurinë e fëmijës.

C) Përgatitja e pyetësorit për prindërit

Pyetjet verifikuese të cilat bëjnë të mundur mbledhjen e informacionit në lidhje me grupmoshën, arsimimin etj. të kësaj natyre.

Informimi rreth teksteve shkollore dhe ngarkesës së mësimi të gjuhës angleze: Shfletimi i programit të gjuhës angeze për klasën e tretë; Përcaktimi i orës së studimit të fëmijës për gjuhën angleze; Takim i prindërve me njëri tjetrin për të shkëmbyer ide për lehtësimin e mësimi të gjuhës angleze.

Koha që i kushton fëmijës si: Orët e studimit në shtëpi; Kontroll i një pasnjëshëm i prindërve gjatë studimit të fëmijës; Kurse të posaçme për mësimin e gjuhës angleze (me anë të kasetave ose marrjes së një mësuesi në rastin e vështirësisë së fëmijës për të mësuar gjuhën angleze).

5.6. Pilotimi i instrumenteve të hulumtimit dhe rezultatet e tij

Para se të kalojmë tek rezultatet e pilotimit të instrumentave duhet theksuar se ashtu si çdo metodologji hulumtimi përmes pyetësorëve, ekziston edhe vështirësia e mundshme gjatë anketimit që ka të bëjë me mungesën e korrektësisë dhe e sinqeritetit tek të

anketuarit dhe të intervistuarit. Për këtë arsye gjatë anketimit, të intervistuarve u është kërkuar të jenë sa më të qetë, të singurtë dhe nëse nuk e vlerësonin si të rëndësishëm këtë anketim të mos e plotësonin.

Formati i Anketës u pilotua fillimisht tek dy mësues, 10 prindër dhe 8 nxënës (fëmijë), të cilët më pas nuk do të jenë pjesë e subjekteve të përzgjedhura për të realizuar pyetësorët në fazën përfundimtare të hulumtimit. Në vijim të analizës janë parashtruar edhe sygjerimet për rishikimin potencial të instrumentit të hulumtimit (anketës).

Anketa për mësuesit u pilotua me 2 mësuese të Gjuhës Angleze, të cilat e ushtrojnë profesionin e tyre në qytetin e Gjakovës. Koha mesatare e nevojshme për plotësimin e anketës ishte 30 minuta. Nga intervistimi i mësueseve del përfundimi se mësimi i Anglishtes në klasën e tretë, me programin mësimor përkatës shkakton një ngarkesë mësimore të tepruar te nxënësit. Të dy mësueset, subjekt i këtij studimi, shprehen qartë se programi i Gjuhës Angleze të përdorur në shkollat e Kosovës është më i ngarkuar se ç' duhet dhe ka nevojë për përmirësim të menjëhershëm.

Nga sa më sipër, rezultati i studimit për grupin “Mësues” të synuar, qartësisht përputhet me hipotezën dhe pyetjet kërkimore të ngritura në studim. Gjithashtu, vërehet një lidhje logjike e plotë mes rezultateve të anketës dhe qëllimit të këtij studimi.

Anketa për prindërit u pilotua në Gjakovë mes 10 prindërve që kanë fëmijët nxënës të klasës së tretë. Duhet thënë që kampioni i përdorur gjatë studimit është disi jo përfaqësues në nivel kombëtar, pasi 80% e prindërve të intervistuar kanë formim universitar dhe më lartë, dhe vetëm 20% e prindërve kanë formim të mesëm (situatë e cila nuk paraqitet e ngjashme në gjithë Kosovën, veçanërisht në zonat rurale).

Nga drejtimi dhe realizimi i studimit vërehet se prindërit e kuptuan pa asnjë vështirësi pyetësorin dhe e plotësuan anketën për mesatarisht 25 minuta. Për sa i takon lidhjes reciproke mes hipotezës që ngre studimi dhe rezultatit të anketës është e rëndësishme të theksohet se vetëm 50% e prindërve të intervistuar janë të kënaqur me njohuritë që fëmijët marrin në lëndën e Anglishtes me programin, ngarkesën dhe stafin pedagogjik të shkollave, *megjithatë 90% e tyre e mendojnë të pranueshme futjen e lëndës së Gjuhës së Huaj në klasën e tretë.*

Një rezultat interesant vihet re sa i takon pyetjes mbi ngarkesën mësimore të Anglishtes; për këtë pyetje 80% e prindërve janë përgjigjur që fëmijët nuk kanë asnjë problem me ngarkesën aktuale, megjithatë në një pyetje pasardhëse 70% e prindërve e quajnë

Anglishten si një nga lëndët me ngarkesën më të madhe mësimore. Gjithashtu, të pyetur për ngarkesën e programit mësimor të klasës së tretë në përgjithësi, 60% e prindërve kërkojnë thjeshtimin dhe lehtësimin e tij, gjithsesi kërkojnë pasurimin e Programit të Anglishtes me më tepër praktikë dhe metoda dëgjimore e pamore, që të lehtësojnë të mësuarit dhe ta shndërrojnë atë në një lojë për fëmijët.

Edhe nga analiza e këtij grupi të zgjedhur për studim duket se ka një lidhje logjike të plotë mes rezultateve të anketës gjatë studimit dhe qëllimit të studimit.

Anketa për nxënësit u pilotua në një numër prej 10 nxënësish të klasës së tretë fillore, të gjithë banor të qytetit të Gjakovës. Secilit prej të intervistuarve ju deshën mesatarisht 25 minuta për plotësimin e pyetësorit, të cilin e plotësuan pa vështirësi. Nga përpunimi i të dhënave të studimit del se 50% e nxënësve e kanë Anglishten lëndë të pëlqyer dhe megjithatë 90% e tyre pohojnë që ndihmohen nga prindërit për mësimin dhe përvetësimin e kësaj lënde, çka mund të vijë si rrjedhojë e a) ngarkesës mësimore të lëndës b) pamundësisë/paafësisë së stafit mësimor për të realizuar brenda orarit lëndën sipas programit.

Gjithashtu, rezulton që 60% e nxënësve hasin vështirësi në lexim dhe shkrimin e Gjuhës Angleze, vështirësitë e hasura në shkrim dhe lexim, dy elementë bazë të lëndës, flasin për:

- a) mosrealizimin si duhet të lëndës nga ana e mësuesve;
- b) pamundësinë e nxënësve për tu familjarizuar me gramatikën e lëndës së Anglishtes;
- c) ngareksa e madhe mësimore.

Së fundi, një rezultat interesant paraqitet në lidhje me mënyrën se si fëmijët do donin ta zhvillonin lëndën e gjuhës së huaj, 70% e tyre e konsiderojnë lehtësues përdorimin e mjeteve si audiovizuale si DVD e kompjuter.

Pas pilotimit, lind nevoja e përfshirjes së zonave rurale në anketim, me qëllim realizimin sa më gjithëpërfshirës dhe real të hulumtimit.

Në shtojcën A,B,C janë pyetësorët për nxënës, mësues dhe prindër.

KAPITULLI V: PASQYRIMI I REZULTATEVE TË HULUMTIMIT

U realizuan mbi 2064 pyetsorë me nxënës, prindër dhe mësues në qytetet e Gjakovës, Prishtinës, Prizrenit, Pejës, Mitrovicës, Ferizaj dhe Gjilanit, njëkohësisht në 6 zona rurale Hajvali, Dujakë, Gjonaj, Raushiq, Shipol, Livoq i Poshtëm.

5.1 Analiza e pyetësorëve të nxënësve

U intervistuan 1131 nxënës të grup moshës 8 deri në 10 vjeç, në shkollat e zonave të sipër përmendura.

Secilit prej të intervistuarve iu deshën mesatarisht nga 25 - 30 minuta për plotësimin e pyetësorit, të cilin kishte raste sporadike ku u plotësua me vështirësi, dhe 2 nxënës nuk e përfunduan të gjithë. 95% e të intervistuarve u shprehën se nuk patën asnjë vështirësi në plotësimin e tij.

Nga përpunimi i të dhënave rezultoi që 44% e nxënësve e kanë Anglishten lëndë të pëlqyer, ndërkohë që 85% e tyre ose ndihmohen nga prindërit ose kërkojnë ndihmën e kurseve private për të përvetësuar lëndën.

Nxënësit tregojnë hapur në 90% të rasteve se për të mësuar gjuhën angleze në shtëpi ju duhet nga 1 deri në 2 orë, ka raste kur ata pohojnë edhe 1 orë mësimi me kurs plotësues.

Sa më sipër mund të rrjedhojë prej: a) ngarkesës mësimore të lëndës b) pamundësisë/paafhtësisë së stafit mësimor për të realizuar brenda orarit lëndën sipas programit, c) tekste të papërshtashme.

Pyetjes se *a ka mundësi që të mësoh gjuhën angleze vetëm me librin që punon në shkollë*, në 90% të rasteve nxënësit i janë përgjigjur: nuk ka fare mundësi, 5% janë shprehur optimist dhe 5% kanë qëndruar asnjënjës ndaj përgjigjes.

Gjithashtu, rezultoi se 70% e nxënësve hasin vështirësi në leximin dhe shkrimin e Gjuhës Angleze, vështirësitë e hasura në shkrim dhe lexim, dy elementë bazë të lëndës, flasin për:

1. mosrealizimin si duhet të lëndës nga ana e mësuesve;
2. pa mundësinë e nxënësve për tu familjarizuar me gramatikën e lëndës së Anglishtes;
3. ngareksa e madhe mësimore.

Pyetjes se si do të donit të zhvillohej një orë mësimi në gjuhën angleze, në 62% të rasteve nxënësi janë përgjigjur duke listuar mësimdhënien audio vizive, DVD, mësim ndërveprues,

28 % kanë thënë nëpërmjet mësimin nga mësuesit, ndërsa 10 % thonë nëpërmjet mësuesve dhe librave.

Është interesante se përtej vështirësive, pyetjes *a mendoni se është e përballueshme nga ju si nxënës i klasës së tretë futja e gjuhës së huaj në shkollë që në këtë klasë*, 99% e tyre i janë përgjigjur po.

Pyetjes në vazhdimësi se cilat lëndë do të donit të hiqnit nga programi juaj mësimor, vetëm në 1% i janë përgjigjur gjuhën angleze.

Kjo lidhje e dyanëshme këtyre dy pyetjeve tregon qartë dëshirën e nxënësve të intervistuar për të patur lëndën e gjuhës angleze në programin e tyre mësimor.

Së fundi, një rezultat interesant ofrohet sa i takon mënyrës se si fëmijët do donin ta zhvillonin lëndën e gjuhës së huaj, 70% e tyre e konsiderojnë lehtësues përdorimin e mjeteve si audiovizuale si DVD e kompjuterit.

Nga sa më sipër, rezultati i pilotimit për grupin “Mësues” të synuar, qartësisht përputhet me hipotezën dhe pyetjet kërkimore të ngritura në studim. Gjithashtu, vërehet lidhje logjike e plotë mes rezultateve të anketës dhe qëllimit të këtij studimi.

5.2. Analiza e pyetësorëve të mësuesve

Anketa për mësuesit u zhvillua me rreth 80 mësues të gjuhës angleze të shkollave të ndryshme në zonat e sipërpërmendura. Koha mesatare e nevojshme për plotësimin e anketës ishte 30 deri në 35 minuta.

Nga intervistimi i mësuesve rezulton që mësimi i Anglishtes në klasën e tretë, me programin mësimor aktual shkakton një ngarkesë mësimore të tepruar të nxënësit.

Mësuesit, shprehen qartë që programi i Gjuhës Angleze të përdorur në shkollat e Kosovës është më i ngarkuar se ç’duhet dhe ka nevojë për përmirësim të menjëhershëm, gjë që pasqyrohet edhe në pyetësin e nxënësve.

Pyetjeve, a është gjuha angleze lënda më e lehtë nga të gjitha lëndet, apo a është lënda më e vështirë nga të gjitha lëndët, në 70% të rasteve mësuesit shprehen se është një lëndë e vështirësisë normale (nga një shkallë nga 1 deri në 10 e vlerësojnë 5).

Pyetjes së a kanë nevojë mësuesit të bëjnë trajnime për mësimdhënien, në 55% mësuesit përgjigjen se janë shumë dakort, 20% jep një përgjigje të mesme, dhe 25% e vlerëson pak të domosdoshme.

Pyetjes se a janë të kënaqur me nivelin e nxënësve të klasave të treta me rezultatet e tyre në lëndën e anglishtes, në 85% janë përgjigjur shumë të kënaqur.

Pyetjes se sa orë në ditë duhet të studiojë një nxënës i klasës së tretë gjuhën angleze në shtëpi, 45% janë përgjigjur 1 orë, 50% janë përgjigjur 2 orë dhe 5% janë përgjigjur 3 orë. Edhe ky tregues ëshët i njëjtë i krahasuar me gjetjet në intervistat e nxënësve.

Është interesante që në 90 % të tyre e vlerësojnë si pozitive dhe janë dakort me pyetjen: Anglishtja duhet të futet në shkolla që në klasën e parë.

Pyetjes se a duhet të futen metoda më të thjeshtëzuara për mësimin e gjuhës angleze, në 80% të tyre janë shprehur shumë dakort. Ky aspekt është mjaft i rëndësishëm pasi shkon në lidhje të drejtë me atë çfarë në përqindje të lartë kërkojnë edhe nxënësit, pra metoda më bashkëvepruese dhe më të thjeshta, me qëllim kapërcimin e vështirësive në lexim dhe shkrim.

Ata mendojnë po ashtu se përfshirja e gjuhës angleze në klasën e tretë nuk përbën asnjë problem në arsimin fillor.

Njëkohësisht në 90 % të tyre vlerësojnë se nxënësit janë të ngarkuar, pasi kurrikula ka mbingarkesë, por nga të dhënat kjo nuk lidhet me gjuhën angleze se sa me programin mësimor.

Nga sa më sipër, rezultati i anketimit për target grupin “Mësues”, qartësisht përputhet me hipotezen dhe pyetjet kërkimore të ngritura në studim. Gjithashtu, vërehet koherencë e plotë mes rezultateve të anketës dhe qëllimit të këtij studimi.

5.3 Analiza e pyetësorëve të prindërve

U intervistuan 863 prindër që kanë fëmijët nxënës në klasat e treta të shkollave në zonat e ku u realizua kërkimi shkencor.

Duhet thënë se kampioni i studimit të përdorur është përfaqësues në nivel kombëtar, pasi 45% e prindërve të intervistuar kanë formim universitar dhe 55% e prindërve kanë formim të mesëm (situatë e cila paraqitet e tillë, pasi janë përfshirë edhe zonat rurale në Kosovë).

Ndryshe nga pilotimi rezultoi që një pjesë e prindërve hasën vështirësi në kuptimin e anketës, por u ndihmuan në vazhdimësi me qëllim realizimin sa më korrekt. Ata e plotësuan anketën për mesatarisht 35 minuta.

Sa i takon lidhjes së ndërsjelltë mes hipotezës që ngre studimi dhe rezultatit të anketës është e rëndësishme të theksohet që vetëm 45% e prindërve të intervistuar janë të kënaqur me njohuritë që fëmijët marrin në lëndën e Anglishtes me programin, ngarkesën dhe stafin aktual të shkollave, ***megjithatë 95% e tyre e mendojnë të pranueshme futjen e lëndës së Gjuhës së Huaj në klasën e tretë.***

Një rezultat interesant vihet re sa i takon pyetjes mbi ngarkesën mësimore të Anglishtes; për këtë pyetje 80% e prindërve janë përgjigjur që fëmijët nuk kanë asnjë problem me ngarkesën siç është përcaktuar në programin e lëndës, megjithatë në një pyetje pasardhëse 70% e prindërve e mendojnë Anglishten si një nga lëndët me ngarkesën më të madhe mësimore.

Të pyetur nëse i ndihmojnë fëmijët në shtëpi për gjuhën angleze, apo a kërkojnë ndihmë fëmijët për të bërë detyrat e shtëpisë 85% e tyre u përgjigj po.

Gjithashtu, të pyetur për ngarkesën e programit mësimor të klasës së tretë në përgjithësi, 90% e prindërve kërkojnë thjeshtimin dhe lehtësimin e tij, gjithsesi kërkojnë pasurimin e Programit të Anglishtes me më tepër praktikë dhe metoda audio-vizuale, që të lehtësojnë të mësuarit dhe ta shndërrojnë atë në një lojë për fëmijët.

Edhe nga analiza e këtij grupi të marrë për studim duket se ka një lidhje logjike të plotë mes rezultateve të anketës të bërë për studim dhe qëllimit të studimit.

5.4. Përfundime të integruara të hulumtimit në një analizë përmbledhëse.

*Le ti rikthehemi pyetjes kërkimore dhe hipotezës së ngritur për të cilën u realizua ky studim: **“Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë staf pedagogjik dhe me këtë program a krijon te këta fëmijë vlerë apo mbingarkesë?”** dhe hipoteza: **“Futja e gjuhës angleze në klasën e tretë me këtë staf pedagogjik dhe me këtë program ndikon në ngarkesën fëmijëve”***

Shohim se nxënësit në 99% të tyre e duan mësimin e gjuhës angleze në klasë të tretë, madje vetëm 1% e tyre mendon se mund ta heqë nga programi i kësaj klase, nga ana

tjetër mësuesit shprehen në 90 % se janë dakort që kjo lëndë të hyjë në programet e shkollës që në klasën e parë. Ndërsa prindërit ***në 95% e tyre e konsiderojnë të pranueshme futjen e lëndës së Gjuhës së Huaj në klasën e tretë.***

Kjo tregon se ka një lidhje logjike të plotë mes rezultateve të anketimit dhe qëllimit të këtij studimi, pasi të tre grupet e marra për studim mendojnë se gjuha angleze është e domosdoshme në programin e gjuhës së huaj.

Njëkohësisht del qartazi nga anketimet se nxënësit në 62% të tyre parapëlqejnë metoda më ndërvepruese, ndërkohë që mësuesit mendojnë në 80% se është e nevojshme përfshirja e metodave ndërvepruese dhe ndryshimet e kurrikulës. Prindërit e mendojnë këtë në 90% të të intervistuarve.

Vihet re një lidhje e ndërsjelltë mes orëve që shpenzojnë nxënësit në shtëpi për mësimin e gjuhës angleze, dhe nevojës së nxënësve për ndërhyrjen e prindërve gjatë mësimin në shtëpi.

Vlen të theksohet se njëkohësisht 55% e mësuesve shprehen se duhet të marrin trajnime shtesë dhe të njihen me metoda të reja.

Kjo tregon se ka një lidhje të ndërsjelltë mes rezultateve të anketimit dhe qëllimit të këtij studimi, pasi të tre grupet e marra në studim mendojnë se gjuha angleze është e domosdoshme në programin e gjuhës së huaj.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Në një këndvështrim të përgjithshëm në këtë punim përmes metodave cilësore e sasiore paraqita çështje të rëndësishme dhe që përbëjnë interes në fushën e mësimdhënies së gjuhës angleze në arsimin fillor e sidomos në atë të klasave të treta. Për këtë arsye fillimisht, solla ndihmesën teorike mbi teknikat e mësimin të gjuhës së huaj, rolit të mësuesit dhe rolin e tij në aftësimin gjuhësor të përshtatshëm për moshën e nxënësit, ku përqendrimi kryesor ishte mësimi i gjuhës angleze nga fëmijët.

Më pas u ndala në realizimin metodologjik dhe teknik të punimit shkencor dhe metodologjia e hulumtimit në terren, pyetjet e hulumtimit, përzgjedhja e instrumenteve të matjes, hartimi i tyre, si dhe pilotimi i instrumenteve. Hulumtimi i përqëndruar në shkollat e 7 komunave kryesore në Kosovë, 7 në qytete dhe 6 fshatra, duke arsyetuar se opinioni i vjelë në këto zona është përfaqësues dhe i mjaftueshëm për krijimin e një pamje të përgjithshme në rang kombëtar. Instrumentet e përdorur si pyetësorë, intervista dhe vëzhgimi të cilët më kanë ndihmuar së tepërmi që të krijoj një panoramë të plotë të situatës në shkollat që kanë qenë objekt i hulumtimit.

Gjetjet e këtij hulumtimi tregojnë se hipoteza e ngritur mbi bërjen pjesë të programit të gjuhës angleze që në klasën e tretë, me të njëjtin staf mësuesish dhe me metoda pak ndërvepruese, ndikon në ngarkesën e fëmijëve të klasës së tretë duke patur parasysh se duhet të mësojnë deri në 2 orë në ditë vetëm këtë lëndë.

Nga ana tjetër ky studim sjell qartë edhe nevojën që ka programi dhe tekset për ndërthurje të vazhdueshme me teknologjinë dhe pjesët bashkëvepruese.

Rekomandimet e mia lidhen me dy drejtime me në qendër mësuesin dhe nxënësin për të cilat në fakt duhet një ndërhyrje në nivel qendror:

Duhet në mënyrë të domosdoshme kualifikimi i vazhdueshëm i mësuesve të gjuhës angleze, si një politikë kombëtare për përmirësimin e efektshmërisë së tyre. Roli i mësuesit është qendror në përfitim të njohurive nga ana e nxënësve, sidomos kur flasim për fëmijë të moshave 9, 10 e 11 vjeç.

Nga ana tjetër programi duhet të përmirësohet me qëllim kuptimin dhe të nxënësve me përqindje më të lartë. Metodatat bashkëkohore si pjesë e një bote globale sot, duhet patjetër të jenë pjesë e kurrikulës së gjuhës angleze.

BIBLIOGRAFI

- Musai, B.(2003). Metodologji e mësimdhënies. Tiranë.
- Musai, B. (1999). Psikologji edukimi.Tiranë.
- Musai, B.(1996). Mjeshtritë themelore të mësimdhënies. Tiranë.
- Reynolds, E. (2001). Guiding young children. New York.
- Harmer, J. (1988). How to teach English. England.
- Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, 2011
- Gjokutaj, M., Shahini, L., Markja, A., Zisi, A., & Muca, E.(2005). *Mësimëdhënia me në qendër studentin*. Tiranë.
- Rosli, T. (1995). Teaching literature in ESL the Malaysian context, Kuala Lumpur Penerbit Universiti Pertanian Malaysia.
- Maliqi, B. (2006). gazeta “Mësuesi” Pjesë nga studimi për etikën, “S’ka kënaqësi më të madhe se sa të të rriten në sy fëmijët, të rritesh dhe ti bashkë me ta” 25 janar
- Joyce, R. Bruce., Weil, M., & Calhoun, E. (2007). “Models of Teaching” Modele të mësimdhënies, botim i gjashtë, Allyn & Bacon, USA, Universiteti i Kalifornisë, botimi 7.
- Dedja, B. (1998) Sekretet e Talentit, traktat, Toena, Tiranë.
- Gardner, R. C., Lalonde, R.N.&Moorcroft, R., (1985).
- Gardner, R. C. (2001). Public lecture.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). Literature in the language classroom. Cambridge. Cambridge University Press.
- Stern, S. (1987). Expanded Dimensions to Literature in ESL/EFL: An integrated approach English Teaching Forum.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. TESOL Quarterly.
- Widdowson, H. G. (1984). Explorations in Applied Linguistics 2, Oxford University Press.
- Byram, M. Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon:Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M, (2000) "Assessing Intercultural Competence in Language Teaching" Sprogforum. Vol. 6, No. 18.
- Lazar, G. (2003). Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. Strasbourg: European Centre of Modern Languages - Council of Europe Publishing
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In Buttjes, D. & Byram, M. (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters
- Sihui, M. (1996). "Interfacing" language and literature: with special reference to the teaching of British cultural studies. In Carter, R. & McRae, J. (Eds.), *Language literature and the learner: Creative classroom practice* London
- Van, T.T.M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English teaching Forum*, 3.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. In Carter, R., Walker, R. & Brumfit, C. (eds.). *Literature and the learner: methodological approaches*. Modern English Publications and the British Counsel.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, New York: Praeger.
- Krashen, S. (1986). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman.
- Tarone, E. (2001). "Interlanguage", *Concise Encyclopaedia of Sociolinguistics*, Mesthrie, R. (Eds.) Oxford: Elsevier Science.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Lantolf, J. P. (2000). "Introducing Sociocultural Theory", në *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, përg. Lantolf, J. P. Oxford, Oxford University Press.
- Samar, G.R. & Shayestefar, P. (2009). "Corrective Feedback in EFL Classrooms: Learner Negotiation Strategies and Uptake"
- Warschauer, M. & Whittaker, F. (1997). "The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers", *TESL Reporter*, 30/1
- Muka, P., Karaj, Dh. & Cela, L. (2006). *Hyrje në Mësimdhënien e diferencuar*, Tiranë, QTKA.

- Warschauer, M., Shetzer, H. & Meloni, M. (2000). *Internet for English Teaching*, Alexandria Virginia, TESOL.
- Fidelman, C. G. (1997) "The Third Annual Internet Use Survey of Language Professionals", në *Agora Newsletter*
- Dudeny, G. & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*, Longman.
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaikkonen, P. (2001). "Intercultural learning through foreign language education", në *Experiential Learning in Foreign Language Education*, përg. Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. London: Pearson Education
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*.
- Cardenas Claros, M. (2008). Psycho-linguistic and socio-cultural approaches to language learning: A never ending debate. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10), 142-154. <https://doi.org/10.14483/22487085.102>
- Blake, R.J. (2008). *Brave New Digital Classroom – Technology and Foreign Language Learning*, f.18-21
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G., "The Role of Tutoring in Problem-solving"
- Nawaz, A. "Social-Constructivism: Futuristic Sphere for eLearning in HEIs
- Samar, G.R. & Shayestefar, P. (2009) "Corrective Feedback in EFL Classrooms: Learner Negotiation Strategies and Uptake"
- Little, D. "Learner Autonomy and Second Language Learning"
- Remi A. van Compernelle & Williams, L. (2009) "(Re)situating the Role(s) of New Technologies in World-Language Teaching and Learning", në *Second Language Teaching and Learning in the Net Generation*, përg. Raquel Oxford dhe Jeffrey Oxford, 2009, f. 16-17.
- Erben, T., Ban, R. & Castañeda, M. (2009), *Teaching English Language Learners through Technology*, New York: Routledge, f. 81.
- Kumar, S. & Tammelin, M. (2008) *Integrating ICT into Language Learning and Teaching: Guide for Institutions*, Johannes Kepler Universität Linz, f.25.

SHTOJCA

SHTOJCA A

ANKETA PËR NXËNËSIT:

Emri i plotë i të anketuarit: _____

Qyteti / fshati: _____

Adresa: _____

Kampioni Përfaqësues: Nxënës

Koha e fillimit të intervistës: _____ Koha e përfundimit: _____ Kohëzgjatja
_____ min

Përshëndetje jemi duke kryer një studim me temë “Ngarkesa mësimore në formimin e fëmijëve që mësojnë gjuhën e huaj në klasën e tretë”. Pyetjet janë të drejtpërdrejta dhe do ju marrim afërsisht 30 min prej kohës suaj. Ky është një studim i rëndësishëm dhe ne do të jemi shumë mirënjohës për kohën tuaj në përgjigjen e disa pyetjeve. Informacioni do të përdoret vetëm për qëllime studimi.

1. Në cilën nga zonat e mëposhtme banoni?

Rajoni	Qendra	Kodi
Prishtinë		01
Gjakovë		02
Prizren		03
Pejë		04
Mitrovicë		05
Gjilan		06
Ferizaj		07

2. Cilat janë gjuhët që mësoni në shkollën tuaj?

Lejohet më shumë se një përgjigje (qarko)

Shqip	01	
Anglisht	02	
Gjermanisht	03	
Tjetër	04	Përcakto

3. Sa mundësi ka që të mësosh Gjuhën Shqipe vetëm me librin që përdorni në shkollë?

Ju lutemi përgjigjuni në një shkallë nga 0 te 10, ku **0** do të thotë “nuk ka fare mundësi” dhe **10** do të thotë “ka shumë mundësi” dhe **5** që jeni neutral.

NUK KA FARE MUNDËSI	00
	01
	02
	03
	04
NEUTRAL	05
	06
	07
	08
	09
KA SHUMË MUNDËSI	10
<i>NUK E DI / REFUZON</i>	99

4. Cila prej disiplinave ka më shumë ngarkesë në të mësuar?

Gjuha Shqipe	01
Gjuha Angleze	02

5. Sa orë studioni Anglisht në mënyrë individuale, të pavarur (në shtëpi)?

1 orë	01
2 orë	02
3 orë	03
4 orë dhe më tepër	04

6. Sa kohë ju kushtojnë prindërit gjatë mësimit të Gjuhës Angleze në shtëpi?

1 orë	01
2 orë	02
3 orë	03
4 orë dhe më shumë	04

7. Keni DVD ose kasetë në shtëpinë tuaj për mësimin e Anglishtes?

Po	01
Jo	02
I marim me qera	03
Na i jep shkolla	04

8. Merrni mësimë ekstra në Gjuhën Angeze nga ndonjë mësues privat?

Po	01
Jo	02

9. Nëse po sa orë mësoni Anglisht me mësues privat?

Të plotësohet vetëm nëse je përgjigjur “po” pyëtjes 8.

1 orë	01
2 orë	02

10. Jeni i/e kënaqur me shpjegimin dhe metodën e ndjekur nga mësuesi juaj i Gjuhës Angleze?

Po	01
Jo	02

11. Shëno gjininë përkatëse:

Femër	01
Mashkull	02

12. Cila është nota më e ulët me të cilën jeni vlerësuar, ju personalisht, në lëndën e Anglishtes?

13. Cila është nota më e lartë me të cilën jeni vlerësuar, ju personalisht, në lëndën e Anglishtes?

14. Cila është nota më e ulët, me të cilën jeni vlerësuar, në lëndën e Gjuhës Shqipe?

15. Cila është nota më e lartë, me të cilën jeni vlerësuar, në lëndën e Gjuhës Shqipe?

16. Rendit vështirësitë që hasni, ju personalisht, gjatë mësimin të Gjuhës Angleze?

Shkruaj të gjitha vështirësitë e hasura, sipas përvojës personale.

1.
2.
3.
4.

17. Si do të donit të zhvillohej një orë mësimi e Gjuhës Angleze?

Rendit të gjitha idetë që ke për një orë mësimi ideale, sipas opinionit personal.

1.
2.
3.
4.

18. Cila është lënda juaj e preferuar:

Lënda:

19. Cilat janë lëndët më të vështira sipas jush?

1.
2.
3.
4.

20. Nga 1 në 10 sa të vështira ishin pyetjet që kishte anketa, ku 10 do të thotë shumë të vështira, 0 do të thotë shumë të lehta dhe 5 do të thotë mesatare?

Shëno numrin që mendon:

--	--	--

FALEMINDERIT!

Komente të intervistuesit:

--

SHTOJCA B

ANKETA PËR MËSUESIT:

Emri i plotë i të anketuarit: _____

Qyteti / fshati: _____

Adresa: _____

Kampioni Përfaqësues: Mësues

Koha e fillimit të intervistës: _____ Koha e përfundimit: _____ Kohëzgjatja
_____ min

Përhëndetje jemi duke kryer një studim me temë “Ngarkesa mësimore në formimin e fëmijëve që mësojnë gjuhën e huaj në klasën e tretë”. Pyetjet janë të drejtpërdrejta dhe do ju marim afërsisht 30 min prej kohës suaj. Ky është një studim i rëndësishëm dhe ne do t’ju jemi shumë mirënjohës për kohën tuaj në përgjigjen e disa pyetjeve. Informacioni do të përdoret vetëm për qëllime studimi.

1. Në këte seksion ju lutem mendoni për Gjuhën Angleze dhe të jepni mendimin tuaj rreth saj:

Për secilin nga përcaktimet e mëposhtme ju lutem tregoni sa dakord jeni me atë përcaktim. Një vlerësim me numrin 1 do të thotë që nuk jeni aspak dakord me atë përcaktim dhe numri 10 do të thotë që ju jeni krejtësisht dakord me atë përcaktim.

Shëno vetëm njërën. Bëni rotacionin e pohimeve. Përsërisni shkallën nëse është e nevojshme.

PËRDOR VLERËSIMIN 01-10:

01=Aspak dakord	10=Plotësisht dakord
Është lënda më e lehtë nga të gjitha lëndët.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Është lënda më e vështirë nga të gjitha lëndët.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Anglishtja duhet të futet në shkollë që në klasën e parë.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Fëmijët e klasës së tretë kanë shumë ngarkesë në programin e Gjuhës Angleze.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Duhet të futen metoda më të thjeshtëzuara për mësimin e gjuhës angleze.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Mësuesit duhet të bëjnë trajnime për mësimdhënien e Gjuhës Angleze në klasën e tretë.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Fëmijët e klasave të treta e kanë shumë të lehtë mësimin e kësaj gjuhe.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Futja e anglishtes në klasën e tretë përbën një problem në arsimin fillor.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Fëmijët e klasave të treta duhet të marrin mësim privat për Gjuhën Angleze.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Fëmijët janë të mbingarkuar me lëndët mësimore në klasën e tretë.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

2. Në cilën nga zonat e mëposhtme banoni?

Rajoni	Qendra	Kodi
Prishtinë		01
Gjakovë		02
Prizren		03
Pejë		04
Mitrovicë		05
Gjilan		06
Ferizaj		07

3. Cili është statusi juaj i punësimit?

I/e punësuar me kohë të plotë	01
I/e punësuar me kohë të pjesëshme	02

4. Në çfarë zone është shkolla ku ju jepni mësim?

Urbane	01
Rurale	02

5. Sa i/e kënaqur jeni me programin e përcaktuar nga Ministria e Arsimit për lëndën e Anglishtes në klasën e tretë?

Shumë e kënaqur	01
Aspak e kënaqur	02

6. Sa është norma e përcaktuar në orë mësimi për një javë të gjuhës angleze në klasën e tretë?

--

7. Nga eksperiencia juaj sa e ngarkon programin mësimor futja e Gjuhës Angleze në klasën e tretë?

E ngarkon shumë	01
Nuk e ngarkon aspak	02
Shkakton një ngarkesë të moderuar	03

8. Si zhvillohet një orë mësimi e gjuhës angleze në klasën e tretë?

Shkruaj me shkrim të gjitha idetë që keni

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

9. Çfarë donit të ndryshonit në programin e Anglishtes që të ishte më pak e ngarkuar për nxënësit e klasës së tretë?

Shkruaj me shkrim të gjitha idetë që keni

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

10. Cila është nota më e ulët dhe më e lartë që keni vendosur ju në lëndën e Gjuhës Angleze në klasën e tretë?

Nota më e ulët	
Nota më e lartë	

11. Keni zhvilluar ju mbledhje me prindër për të diskutuar rreth ngarkesës së futjes së Gjuhës Angleze në klasën e tretë?

Po	01
Jo	02

12. Çfarë këshillash u keni dhënë prindërve për të lehtësuar sadopak ngarkesën e mësimit të Anglishtes te fëmijët e tyre?

Shkruaj me shkrim të gjitha idetë që keni

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

13. Sa të kënaqur jeni ju me nivelin e nxënësve të klasave të treta me rezultatet e tyre në lëndën e Anglishtes?

Shumë i/e kënaqur	01
Pak i/e kënaqur	02
Aspak i/e kënaqur	03
Nuk kanë fare nivel	04

14. Keni ndjekur ju kurse dhe seminare kualifikuese për Gjuhën Angleze?

Po	01
Jo	02

15. Cila prej gjinive është më e prirur për të mësuar më shpejt Gjuhën Angleze nga eksperiencia juaj, ndër nxënësit e klasave të treta?

Nxënësit meshkuj	01
Nxënëset femra	02

16. Cila ka më shumë ngarkesë në të mësuar?

Gjuha shqipe	01
Gjuha Angleze	02

Gramatika e gjuhës shqipe	03
Gramatika e gjuhës angleze	04

17. Mendoni se është e përballueshme për një nxënës të klasës së tretë futja e gjuhës së huaj në shkollë?

Po	01
Jo	02

18. Jepni ju mësimë private për nxënësit e klasave të treta?

Po	01
Jo	02

19. Sa orë në ditë duhet të studiojë një nxënës i klasës së tretë gjuhën angleze në shtëpi?

1 orë	01
2 orë	02
3 orë	03
4 orë dhe më shumë	04

20. A rrini ju jashtë orarit me nxënës të klasave të treta për të dhënë mësim suplementar (konsultime)?

Po	01
Jo	02

21. Sa mundësi ka që nxënësit tuaj të mësojnë Gjuhën Shqipe vetëm me librin që punojnë në shkollë? *Ju lutemi përgjigjuni në një shkallë nga 0 te 10, ku 0 do të thotë “nuk ka fare mundësi” dhe 10 do të thotë “ka shumë mundësi” dhe 5 që jeni neutral.*

NUK KA FARE MUNDËSI	00
	01
	02
	03
	04
NEUTRAL	05
	06
	07
	08
	09
KA SHUMË MUNDËSI	10
<i>NUK E DI / REFUZON</i>	99

22. Sa mundësi ka që nxënësit tuaj të mësojnë gjuhën angleze vetëm me librin që punojnë në shkollë?

Ju lutemi përgjigjuni në një shkallë nga 0 te 10, ku 0 do të thotë “nuk ka fare mundësi” dhe 10 do të thotë “ka shumë mundësi” dhe 5 që jeni neutral.

NUK KA FARE MUNDËSI	00
	01
	02
	03
	04
NEUTRAL	05
	06
	07

	08
	09
KA SHUMË MUNDËSI	10
<i>NUK E DI / REFUZON</i>	99

23. Nga 1 në 10 sa të vështira ishin pyetjet që kishte anketa, ku 10 do të thotë shumë të vështira, 0 do të thotë shumë të lehta dhe 5 do të thotë mesatare?

Shëno numrin që mendon:

--	--	--

24. Shënoni gjininë tuaj:

Femër	01
Mashkull	02

FALEMINDERIT!

Komente të intervistuesit:

--

SHTOJCA C

ANKETA PËR PRINDËRIT

Emri i plotë i të anketuarit: _____

Qyteti / fshati: _____

Adresa: _____

Kampioni Përfaqësues: Prindër

Koha e fillimit të intervistës: _____ Koha e përfundimit: _____ Kohëzgjatja _____
min

Përshëndetje jemi duke kryer një studim me temë “Ngarkesa mësimore në formimin e fëmijëve që mësojnë gjuhën e huaj në klasën e tretë”. Pyetjet janë të drejtpërdrejta dhe do ju marim afërsisht 30 min prej kohës suaj. Ky është një studim i rëndësishëm dhe ne do t’ju jemi shumë mirënjohës për kohën tuaj në përgjigjen e disa pyetjeve. Informacioni do të përdoret vetëm për qëllime studimi.

1. Në cilën nga zonat e mëposhtme banoni?

Rajoni	Qendra	Kodi
Prishtinë		01
Gjakovë		02
Prizren		03
Pejë		04
Mitrovicë		05
Gjilan		06
Ferizaj		07

2. Cili është arsimimi juaj?

Pa arsim	01
Arsim 4-vjeçar	02
Arsim elementar (Arsim 9-vjeçar)	03

Arsim të mesëm (Gjimnaz)	04
Arsim Universitar	05
Studime pas universitare	06
Tjetër (përcakto.....)	07

3. Cila është klasa juaj sociale?

Klasë e lartë	Menaxher, administrator ose profesionist i lartë.	01
Klasë e mesme	Menaxher, administrator ose profesionist i mesëm	02
Ndërmjet klasës së ulët dhe klasës së mesme	Supervizor ose teknik, menaxher, administrator ose profesionist i ulët	03
Klasë punëtore e kualifikuar	Punëtor krahu të kualifikuar	04
Klasë punëtore	Punëtor krahu të pa ose gjysmë të kualifikuar	05
Familje në nivelin më të ulët të jetesës	Pensionist ose vejushë (pa të ardhura të tjera), punëtor të thjeshtë ose të ulët	06
Refuzon të përgjigjesh		98
Nuk e di		99

4. Cili është statusi juaj aktual i punësimit?

I/ E punësuar me kohë të plotë	01
I/ E punësuar me kohë të pjesëshme	02
I/ E papunë	03
Pensionist/e	04
Shtëpiak/ e	05
Student/e	06
Tjetër (përcakto.....)	07

5. Në çfarë zone është shkolla ku ju studion fëmija juaj?

Urbane	01
Rurale	02

6. Cila është gjinia e fëmijës tuaj, nxënës në klasën e tretë?

Mashkull	01
Femër	02

7. Sa i/e kënaqur jeni me nivelin e njohurive të përgjithshme që merr fëmija juaj në shkollën ku studion?

Shumë i/e kënaqur	01
Pak i/e kënaqur	02
Aspak i/e kënaqur	03
Nuk kanë fare nivel si shkollë	04

8. Sa i/e kënaqur jeni me nivelin e njohurive që merr fëmija në lëndën e Gjuhës Shqipe?

Shumë i/e kënaqur	01
Pak i/e kënaqur	02
Aspak i/e kënaqur	03
Nuk kanë fare nivel si shkollë	04

9. Sa i/e kënaqur jeni me nivelin e njohurive që merr fëmija në lëndën e Gjuhës Angleze?

Shumë i/e kënaqur	01
Pak i/e kënaqur	02
Aspak i/e kënaqur	03
Nuk kanë fare nivel si shkollë	04

10. Cilat janë vështirësitë që ka fëmija juaj me futjen e Gjuhës Angleze në programin mësimor?

Shkruaj me shkrim të gjitha idetë që keni

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

11. Sa orë në ditë studion fëmija juaj?

1 orë	01
2 orë	02
3 orë	03
4 orë dhe më shumë	04

12. Sa orë në ditë studion fëmija juaj Gjuhën Angleze?

1 orë	01
2 orë	02
3 orë	03
4 orë dhe më shumë	04

13. E ndihmoni fëmijën tuaj në detyrat e shtëpisë?

Po	01
Jo	02

14. Ju kërkon ndihmë fëmija për lëndën e Gjuhës Angleze?

Po	01
Jo	02

15. Merr mësimet private fëmija juaj për mësimin e Gjuhës Angleze?

Po	01
Jo	02

16. Mësimet private i zhvillon me mësuesin e lëndës apo me mësues që nuk japin mësim në shkollën ku studion fëmija juaj?

Mësues i lëndës	01
Mësues tjetër	02

17. Në këte seksion ju lutem mendoni për lëndën e Gjuhës Angleze dhe jepni mendimin tuaj rreth saj:

Për secilin nga përcaktimet e mëposhtme ju lutem tregoni sa dakord jeni me atë përcaktim. Një vlerësim me numrin 1 do të thotë që nuk jeni aspak dakord me atë përcaktim dhe numri 10 do të thotë që ju jeni krejtësisht dakord me atë përcaktim.

Shëno vetëm njërën. Bëni rotacionin e pohimeve. Përsërisni shkallën nëse është e nevojshme.

PËRDOR VLERËSIMIN 01-10:

01=Aspak dakord	10=Plotësisht dakord
Është lënda më e lehtë nga të gjitha lëndët.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Është lënda më e vështirë nga të gjitha lëndët.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Anglishtja duhet të futet në shkollë që në klasën e parë.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Fëmijët e klasës së tretë kanë shumë ngarkesë në	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

programin e gjuhës angleze.	
Duhet të futen metoda më të thjeshtëzuara për mësimin e gjuhës angleze.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Mësuesit duhet të bëjnë trajnime për mësimdhënien e gjuhës angleze në klasën e tretë.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Fëmijët e klasave të treta e kanë shumë të lehtë mësimin e kësaj gjuhe.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Futja e anglishtes në klasën e tretë përbën një problem në arsimin fillor.	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
Fëmijët e klasave të treta duhet të marrin mësimë private për gjuhën angleze	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

18. Sa mundësi ka që fëmija juaj të mësoj gjuhën shqipe vetëm me librin që punon në shkollë ?

Ju lutemi përgjigjuni në një shkallë nga 0 te 10, ku 0 do të thotë “nuk ka fare mundësi” dhe 10 do të thotë “ka shumë mundësi” dhe 5 që jeni neutral.

NUK KA FARE MUNDËSI	00
	01
	02
	03
	04
NEUTRAL	05
	06
	07
	08
	09
KA SHUMË MUNDËSI	10
<i>NUK E DI / REFUZON</i>	99

19. Sa mundësi ka që fëmija juaj të mësoj gjuhën angleze vetëm me librin që punon në shkollë?

Ju lutemi përgjigjuni në një shkallë nga 0 te 10, ku 0 do të thotë “nuk ka fare mundësi” dhe 10 do të thotë “ka shumë mundësi” dhe 5 që jeni neutral.

KA SHUMË MUNDËSI	00
	01
	02
	03
	04
NEUTRAL	05
	06
	07
	08
	09
NUK KA FARE MUNDËSI	10
<i>NUK E DI / REFUZON</i>	99

20. Cila prej lëndëve ka më shumë ngarkesë në të mësuar?

Gjuha shqipe	01
Gjuha Angleze	02

21. Keni zhvilluar mbledhje me mësues për të diskutuar rreth ngarkesës së futjes së gjuhës angleze në klasën e tretë?

Po	01
Jo	02

22. Çfarë keni diskutuar në këto mbledhje?

Shkruaj me shkrim të gjitha idetë që keni

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

23. Ju si prind çfarë do të donit të ndryshonit në programin e fëmijëve tuaj që mos të kishin shumë ngarkesë?

Shkruaj me shkrim të gjitha idetë që keni

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

24. Cila është nota më e ulët që ka marrë fëmija juaj në të gjithë lëndët?

25. Cila është nota më e lartë që ka marrë fëmija juaj në të gjitha lëndët?

26. Cila është nota më e ulët që ka marrë fëmija juaj në Gjuhën Shqipe?

27. Cila është nota më e lartë që ka marrë fëmija juaj në Gjuhën Shqipe?

28. Cila është nota më e ulët që ka marrë fëmija juaj në Gjuhën Angleze?

29. Cila është nota më e lartë që ka marrë fëmija juaj në Gjuhën Angleze?

30. Nga 1 në 10 sa të vështira ishin pyetjet që kishte anketa, ku 10 do të thotë shumë të vështira, 0 do të thotë shumë të lehta dhe 5 do të thotë mesatare?

Shëno numrin që mendon:

31. Shëno gjininë:

Femër	01
Mashkull	02

FALEMINDERIT!

Komente të intervistuesit: