

EFEKTSHMËRIA E METODAVE ME NË QENDËR NXËNËSIN NË MËSIMIN E GJUHËS ANGLEZE NËPËRMJET KOMUNIKIMIT

Evis Kapurani, Msc

Dorëzuar
Universitetit Europian të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof.dr. Vilma Tafani

Numri i fjalëve: 51 161

Tiranë, Shkurt 2017

DEKLARATA E AUTORËSISË

Deklaroj me përgjegjësi të plotë se ky studim është realizuar duke ndjekur të gjitha udhëzimet përkatëse të udhëheqjes shkencore dhe duke respektuar parimet etike të kërkimit shkencor. Të dhënat e këtij studimi janë autentike.

ABSTRAKTI

Procesi i komunikimit është i rëndësishëm sepse i ndihmon qëniet njerëzore të shprehin kuptimin e mendimeve të tyre. Të mësosh një gjuhë të huaj nëpërmjet komunikimit është një mënyrë më efektive e të nxënësve. Komunikimi krijon ndërveprime në klasë dhe i ndihmon nxënësve të jenë më të përfshirë gjatë orës së mësimi dhe më të motivuar për të mësuar. Komunikimi jo vetëm me gojë por edhe me shkrim, nuk përdoret vetëm për qëllimin e të folurit në një gjuhë por mund të përdoret edhe për mësimin e gramatikës, fjalëve të fjalorit apo aftësive të tjera gjuhësore. Përdorimi i metodave me në qendër nxënësve që kanë në fokus komunikimin i japin nxënësve një mundësi më të mirë për të komunikuar dhe mësuar duke i motivuar dhe duke rritur aftësinë e tyre sociale dhe mundëson përfshirjen e tyre në një shumëllojshmëri aktiviteteve në klasë, në ndryshim nga metodat që bazohen në rregullat gramatikore, në përsëritje dhe memorizim.

Ky është një studim empirik, i cili ka për qëllim të tregojë përdorimin efektiv të një metode me në qendër nxënësve si Metoda e komunikimit (Communicative Language Teaching, CLT) në krahasim me metodat tradicionale si Metoda e gramatikës dhe përkthimit (Grammar Translation Method, GTM) dhe Metoda e degjimit (Audio Lingual Method, ALM). Teorikisht pretendohet se metoda CLT është një nga metodat më të mira për mësimin dhe përvetësimin e gjuhës angleze. Fokusi i CLT është t'i bëjë nxënësve të komunikojnë në një gjuhë të huaj duke përdorur aktivitete që nxitin komunikimin dhe si një metodë i motivon ata në të nxënësve dhe në zhvillimin e aftësive gjuhësore. Studimi përmban një analizë të teorisë kundrejt përdorimit në praktikë të metodës CLT, duke përshkruar këndvështrimet dhe pritshmëritë e mësuesve të gjuhës angleze dhe të nxënësve të shkollave 9-vjeçare dhe të mesme si dhe pedagogëve dhe studentëve të universitetit për mësimin e gjuhës angleze si gjuhë e huaj nëpërmjet pyetësorëve. Po ashtu vendoset në praktikë metoda CLT dhe nëpërmjet testeve vlerësuese dhe vërtetimeve bëhet krahasim midis metodave tradicionale dhe metodës CLT për të vërtetuar efektshmërinë dhe avantazhet e përdorimit të saj. Pas përfundimit të periudhës së vendosjes së saj në praktikë zhvillohen fokus grup me pjesëmarrësit për të kuptuar ndikimin që pati përdorimi i kësaj metode.

Nga analiza e rezultateve dolëm në përfundim se përdorimi i metodës CLT do të ishte shumë i suksesshëm si në mësimdhënie ashtu edhe në të nxënit, sepse nxënësit dhe mësuesit ishin dakort me parimet e përdorura në këtë metodë, pavarësisht "lidhjes" së tyre me parimet e metodave të mëparshme të mësimdhënies me të cilat ata janë mësuar. Rezultatet treguan se metoda CLT është një metodë më efektive në mësimdhënien e një gjuhe të huaj në krahasim me metodat e tjera tradicionale të përdorura jo vetëm për të komunikuar, por edhe për mësimin dhe përvetësimin e gjuhës, ajo ka gjithashtu ndikim në motivimin e nxënësve, në socializim dhe në rolin e nxënësit dhe mësuesit në klasë. Impakti dhe mendimet e nxënësve pas zbatimit në praktikë të metodës komunikuese ishin shumë pozitiv, sepse ata u shprehën se ishin të gjithë shumë të kënaqur dhe u ndjenë shumë mirë dhe të motivuar gjatë orës së mësimin.

Fjalët Kyçe: Metodologjia e Mësimin të Gjuhës Angleze, Të Nxënit, Metodat Tradicionale, Metoda e Komunikimit, Këndvështrimet, Efektshmëria, Krahasim

ABSTRACT

The process of communication is important because helps people to express the meaning of their thoughts. Learning a foreign language in communication is a more effective way of learning. Communication creates interactions in the classroom and helps students to be more involved and motivated to learn. Communication not only orally but also in writing is not used just for the sake of communicating or fluency in a foreign language it can be used even in teaching and learning grammar, vocabulary and other language skills. Using student centered methods that focus on communication provide to the learners a better opportunity to communicate and learn by motivating them, by increasing their social skills and by providing their involvement in a variety of classroom activities, unlike the methods based on grammatical rules, repetition and memorization.

This is a empiric study which aims to analyze the effective implementation of a student centered method such as Communicative Language Teaching Method (CLT) with traditional methods such as Grammar Translation Method (GTM) and Audio Lingual Method (ALM). Theoretically CLT method claims to be one of the best available methods in English language teaching and acquisition. CLT focus is to make students to communicate in a foreign language using activities that enhance communication and being an interactive method it also motivates students in learning and developing other language skills. The study includes an analysis of theory versus practice implementation of CLT method, describing the perspectives and expectations of English teachers and students of university, high school and 9-year elementary school on English Language teaching and learning through questionnaires. Also, after implementing CLT method through tests and observations it is done a comparison between traditional methods and CLT about the effectiveness and advantages of its usage. Then, focus groups are used to understand the impact of CLT method usage on the participants.

From the analyses it resulted that using CLT may prove to be a very successful method in both learning and teaching because students and teachers welcome the principles used in this method despite their “attachment” to the principles of previous teaching methods that they are used to. The results showed that CLT method is a more effective

foreign language teaching method compared with other traditional methods used not only for communicating but also for teaching and learning and it also has an impact on the motivation of students, socialization and students and teachers' roles in the classroom. Students' impact and opinions after the implementation the communicative method was very positive because they were all very satisfied and felt very good and motivated during the lesson.

Key Words: English Language Teaching Methodology, Learning, Traditional Methods, Communicative Language Teaching Method, Perspectives, Effectiveness, Comparison

DEDIKIMI

Dedikuar të shtrenjtëve të jetës sime:

prindërve të dashur, Olgerit vëllait tim dhe Marios dashurisë sime.

FALENDERIME

Falenderimi më i madh dhe i veçantë është për ata që më kanë qëndruar pranë me ndihmën e tyre në çdo aspekt pa të cilët nuk do kisha mundur t'ia dilja mbanë, për prindërit e mi të përkushtuar, për vëllain tim të dashur dhe për dashurinë time që janë detyruar të përjetojnë me mua të gjitha shqetësimet gjatë gjithë periudhës së studimeve.

Po ashtu një falenderim shumë i madh shkon për udhëheqësen shkencore të doktoraturës e cila ka qënë jo vetem kaq por edhe një këshilluese dhe mbështetje shumë e mirë për mua, për profesoreshën e nderuar Prof.dr. Vilma Tafani.

Do të doja gjithashtu të falenderoja të gjithë pjesëmarrësit në studim shkollat pjesëmarrëse, në veçanti mësueset dhe nxënësit.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

DEKLARATA E AUTORËSISË

ABSTRAKT

FALENDERIME

PËRMBAJTJA E LËNDËS

LISTA E TABELAVE DHE GRAFIKËVE

LISTA E SHKURTIMEVE DHE FJALORIT

KAPITULLI I: HYRJA

1.1.	Shtrimi i problemit.....	1
1.2.	Objektivat e studimit.....	10
1.3.	Rëndësia e studimit.....	11
1.4.	Përmbledhje e kapitujve.....	13

KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURËS

2.1.	Historiku dhe teoritë e mësimit të gjuhëve të huaja.....	15
2.1.1.	Historiku i mësimit të gjuhëve të huaja.....	15
2.1.2.	Teoritë e mësimit të gjuhëve të huaja.....	16
2.2.	Ndarjet e metodave të mësimit të gjuhëve të huaja.....	21
2.3.	Metodat tradicionale.....	23
2.3.1.	Metoda e gramatikës dhe përkthimit (GTM).....	23
2.3.2.	Metoda e dëgjimit (ALM).....	24

2.4.	Metodat me në qendër nxënësin dhe rëndësia e tyre.....	27
2.4.1.	Motivimi si pjesë e metodave me në qendër nxënësin.....	28
2.4.2.	Metoda e komunikimit (CLT).....	31
2.4.3.	Aktivitetet mësimore dhe materialet që përdoren në CLT dhe nxisin komunikimin dhe ndërveprimin.....	34
2.4.4.	Roli i mësuesit dhe nxënësve në CLT.....	38
2.5.	Rëndësia e komunikimit në mësimin e një gjuhe të huaj	40
2.5.1.	Kompetenca komunikuese në një gjuhë të huaj.....	41
2.5.2.	Saktësia dhe rrjedhshmëria në një gjuhë të huaj.....	45
2.5.3.	Mësimi i gramatikës nëpërmjet komunikimit.....	48
2.6.	Krahasim i metodave tradicionale me metodat me në qendër nxënësin.....	50

KAPITULLI III: METODOLOGJIA E PUNIMIT

3.1.	Qëllimi i studimit.....	53
3.2.	Pyetjet kërkimore, hipotezat, variablat.....	54
3.3.	Metodat e mbledhjes së të dhënave	57
3.4.	Pjesëmarrësit.....	65
3.5.	Procedura	71
3.6.	Etika e studimit dhe kufizimet.....	73

KAPITULLI IV: REZULTATET DHE ANALIZA E GJETJEVE

4.1.	Rezultatet dhe analiza e gjetjeve sipas pyetjes së parë kërkimore.....	76
4.1.1.	Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së parë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.....	76
4.1.2.	Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së dytë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.....	77
4.1.3.	Analiza e rezultateve të gjetjeve të pyetjes së dytë të pyetësorit të	

nxënësve dhe studentëve.....	79
4.1.4. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së tretë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.....	84
4.1.5. Analiza e rezultateve të gjetjeve të pyetjes së tretë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.....	68
4.1.6. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së parë të pyetësorit të mësuesve.....	93
4.1.7. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve të pyetjes së dytë të pyetësorit të mësuesve.....	93
4.1.8. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve të pyetjes së tretë të pyetësorit të mësuesve.....	95
4.1.9. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së katërt të pyetësorit të mësuesve.....	96
4.1.10. Analiza e rezultateve të gjetjeve të pyetjes së katërt të pyetësorit të mësuesve.....	97
4.1.11. Testime inferenciale për përgjigjet në total të pyetësorëve.....	101
4.2. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve sipas pyetjes së dytë kërkimore.....	107
4.2.1. Rezultatet e gjetjeve dhe analiza e tabelës së vrojtimeve.....	108
4.2.2. Përshkrimi i shënimeve të vrojtimeve.....	112
4.2.3. Analiza e shënimeve të vrojtimeve.....	123
4.2.4. Përmbledhje e analizës së vrojtimeve dhe krahasimit midis dy grupeve.....	124

4.2.5. Rezultatet e gjetjeve dhe analiza e testeve vlerësuese.....	137
4.3. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve sipas pyetjes së tretë kërkimore.....	161

KAPITULLI V: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

5.1 Përfundime.....	165
---------------------	-----

5.2 Rekomandime.....	174
----------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	177
--------------------	-----

SHTOJCAT	182
----------------	-----

LISTA E TABELAVE DHE GRAFIKËVE

Tabela 1. Studëntët dhe nxënësit pjesëmarrës që plotësuan pyetësorët.....	67
Tabela 2. Mësuesit e gjuhës angleze pjesëmarrës.....	69
Tabela 3. Pjesëmarrësit në grupin eksperimental dhe të kontrollit.....	70
Tabela 4. Këndvështrimet e nxënësve dhe studentëve për mësimin e gjuhës angleze (pohimet e pyetjes së dytë të pyetësorit).....	78
Tabela 5 . Preferencat e nxënësve dhe studentëve për mësimin e gjuhës angleze (pohimet e pyetjes së tretë të pyetësorit).....	85
Tabela 6. Këndvështrimet e të gjithë mësuesve për mësimin e gjuhës angleze.....	97
Tabela 7. Testi inferencial për pyetjen e dytë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.....	102
Tabela 8. Testi inferencial për pyetjen e tretë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.....	104
Tabela 9. Testi inferencial për pyetjen e tretë të pyetësorit të mësuesve.....	105
Tabela 10. Rezultatet e vërtetimit në klasë.....	109
Tabela 11 a. Përmbledhje e analizës së vërtetimit ndikimi në mësimdhënie dhe në të nxënësit.....	134
Tabela 11 b. Përmbledhje e analizës së vërtetimit ndikimi në motivim.....	135
Tabela 11 c. Përmbledhje e analizës së vërtetimit ndikimi në socializim....	135
Tabela 11 d. Përmbledhje e analizës së vërtetimit ndikimi në rrjedhshmërinë në të folur.....	136
Tabela 11 e. Përmbledhje e analizës së vërtetimit ndikimi në rolin e mësuesit	

dhe të nxënësit në klasë.....	136
Tabela 12 a. Diferenca e mesatareve Grup eksperimental-Grup	
Kontrolli.....	139
Tabela 12 b. Diferenca e mesatareve Grup eksperimental-Grup	
Kontrolli.....	139
Tabela 13 a. Diferenca e mesatareve për studentët e universitetit klasat	
F^2-F^3	140
Tabela 13 b. Diferenca e mesatareve për studentët e universitetit klasat	
F^2-F^3	140
Tabela 14 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$10^{1MA}-10^{2MA}$	141
Tabela 14 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$10^{1MA}-10^{2MA}$	141
Tabela 15 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$11^{1MA}-11^{2MA}$	142
Tabela 15 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$11^{1MA}-11^{2MA}$	142
Tabela 16 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$10^{VO}-11^{VO}$	143
Tabela 16 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$10^{VO}-11^{VO}$	143
Tabela 17 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$10^{1RQ}-10^{2RQ}$	144

Tabela 17 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$10^{1RQ}-10^{2RQ}$	144
Tabela 18 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$11^{1RQ}-11^{2RQ}$	145
Tabela 18 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat	
$11^{1RQ}-11^{2RQ}$	145
Tabela 19 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{1NV}-6^{2NV}$	146
Tabela 19 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{1NV}-6^{2NV}$	146
Tabela 20 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{1SG}-6^{2SG}$	147
Tabela 20 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{1SG}-6^{2SG}$	147
Tabela 21 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{MB}-7^{MB}$	148
Tabela 21 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{MB}-7^{MB}$	148
Tabela 22 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{STH}-7^{STH}$	149
Tabela 22 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$6^{STH}-7^{STH}$	149
Tabela 23 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat	
$7^{1NN}-7^{2NN}$	150

Tabela 23 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 7^{1NN}-7^{2NN}	150
Tabela 24 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{1NN}-8^{2NN}	151
Tabela 24 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{1NN}-8^{2NN}	151
Tabela 25 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{1NV}-8^{2NV}	152
Tabela 25 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{1NV}-8^{2NV}	152
Tabela 26 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{1SG}-8^{2SG}	153
Tabela 26 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{1SG}-8^{2SG}	153
Tabela 27 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{MB}-9^{MB}	154
Tabela 27 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
klasat 8^{MB}-9^{MB}	154
Tabela 28 a. Shpërndarja e notave në grupin eksperimental dhe grupin e kontrollit.....	158
Tabela 28 b. Shpërndarja e notave në grupin eksperimental dhe grupin e kontrollit.....	159
Grafiku 1. Shpërndarja e notave në grupin eksperimental dhe grupin e kontrollit.....	158

SHTOJCAT

Shtojca 1

Leja e Drejtorisë Arsimore Rajonale të Qarkut Korçë

Shtojca 2

Pyetësi i mësuesve në gjuhën angleze

Shtojca 3

Pyetësi i studentëve në gjuhën angleze

Shtojca 4

Pyetësi i mësuesve në gjuhën shqipe

Shtojca 5

Pyetësi i studentëve dhe nxënësve në gjuhën shqipe

Shtojca 6

Tabela e përdorur për vëzhgime

Shtojca 7

Pyetjet e përdorura për diskutimet në grup

Shtojca 8

Disa nga pyetësit e mësuesve të plotësuar (shembull referimi)

Shtojca 9

Disa nga materialet që u përdorën nga mësueset në mësimdhënie në grupin eksperimental ku u përdor metoda e komunikimit

Shtojca 10

Foto të realizuara gjatë orëve të vëzhgimeve në grupin eksperimental ku u përdor metoda e komunikimit

Shtojca 11

Materiale të përdorura gjatë orëve të vëzhgimeve në grupin eksperimental ku u përdor metoda e komunikimit, të krijuara nga vetë nxënësit

LISTA E SHKURTIMEVE DHE FJALORIT

Communicative Language Teaching=CLT=Metoda e Komunikimit

CLT=Metodë me në qendër nxënësin

Audio-lingual Method=ALM=Metoda e Dëgjimit

Grammar Translation Method=GTM=Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës

ALM/GTM=Metodat tradicionale

F²-Grupi i dytë- pjesë e grupeve eksperimentale-viti i parë- Dega Financë

F³-Grupi i tretë- pjesë e grupeve të kontrollit -viti i parë- Dega Financë

10^{1MA} -Klasa e dhjetë 1 - pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla e mesme e Maliqit

10^{2MA} -Klasa e dhjetë 2- pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla e mesme e Maliqit

11^{1MA} -Klasa e njëmbëdhjetë 1 - pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla e mesme e Maliqit

11^{2MA} -Klasa e njëmbëdhjetë 2- pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla e mesme e Maliqit

10^{VO}-Klasa e dhjetë- pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla e mesme e Voskopit

11^{VO} -Klasa e njëmbëdhjetë- pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla e mesme e Voskopit

10^{1RQ} -Klasa e dhjetë 1 - pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla e mesme “Raqi Qirinxhi”

10^{2RQ} -Klasa e dhjetë 2- pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla e mesme “Raqi Qirinxhi”

11^{1RQ} -Klasa e njëmbëdhjetë 1-pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Raqi Qirinxhi”

11^{2RQ} -Klasa e njëmbëdhjetë 2- pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla “Raqi Qirinxhi”

6^{1NV} -Klasa e gjashtë 1- pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Naum Veqilarxhi”

6^{2NV} -Klasa e gjashtë 2 - pjesë e grupeve të kontrollit-shkolla “Naum Veqilarxhi”

8^{1NV} -Klasa e tetë 1- pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Naum Veqilarxhi”

8^{2NV} -Klasa e tetë 2 - pjesë e grupeve të kontrollit-shkolla “Naum Veqilarxhi”

6^{1SG} -Klasa e gjashtë 1- pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Sotir Gura”

6^{2SG} -Klasa e gjashtë 2 - pjesë e grupeve të kontrollit-shkolla “Sotir Gura”

8^{1SG} -Klasa e tetë 1- pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Sotir Gura”

8^{2SG} -Klasa e tetë 2 - pjesë e grupeve të kontrollit-shkolla “Sotir Gura”

6^{MB} -Klasa e gjashtë - pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla e Mborjes

7^{MB} -Klasa e shtatë - pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla e Mborjes

8^{MB} -Klasa e tetë - pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla e Mborjes

9^{MB} -Klasa e nëntë- pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla e Mborjes

6^{STH} -Klasa e gjashtë - pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Stavri Themeli”

7^{STH} -Klasa e shtatë - pjesë e grupeve të kontrollit- shkolla “Stavri Themeli”

7^{1NN} -Klasa e shtatë 1- pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Nuçi Naçi”

7^{2NN} -Klasa e shtatë 2 - pjesë e grupeve të kontrollit-shkolla “Nuçi Naçi”

8^{1NN} -Klasa e tetë 1- pjesë e grupeve eksperimentale-shkolla “Nuçi Naçi”

8^{2NN} -Klasa e tetë 2 - pjesë e grupeve të kontrollit-shkolla “Nuçi Naçi”

KAPITULLI I: HYRJA

Të nxënit shënon veprimtarinë që kryejnë nxënësit për arritjen e njohjes. Ai është një proces i motivuar dhe i qëllimshëm, është rezultat i aftësive të shumta, si: aftësisë për të bindur veten se nxënia është një detyrë vetjake, aftësisë për ta motivuar veten pozitivisht, aftësisë për të planifikuar kohën, aftësisë për të zotëruar mjedisin ku studion, aftësisë për të planifikuar veprimtarinë, aftësisë për të punuar vetëm ose në grup, aftësisë për t'u ndërgjegjësuar për rezultatet e arritura, duke synuar që nxënësi të përgatitet të mbajë edhe qëndrim kritik ndaj asaj që mëson, pra të fillojë të vlerësojë veten¹. Mësimdhënia, në kuptimin e ngushtë është akti i të dhënit mësim në një institucion arsimor. Procesi i mësimdhënies është një nga faktorët më të rëndësishëm dhe më ndikues në realizimin e qëllimeve të të nxënit. Mësimdhënia i ndihmon nxënësit të nxënë. Nisur nga kjo, disa e cilësojnë mësimdhënien si një proces, si një veprim ose si një veprimtari ndërpersonale, ku mësuesi bashkëvepron me një ose më shumë nxënës dhe ndikon tek ata, por që nënkupton edhe ndikimin e nxënësve te mësuesi. Mësimi me në qendër nxënësin është ai mësim i cili është aktiv, interaktiv dhe reflektiv, fokusohet në atë që është e rëndësishme e realiste për nxënësit dhe jo e ngurtë e abstrakte për ta. Lejon nxënësit të marrin pjesë në një shumëllojshmëri aktivitete, shpesh në çifte apo grupe të vogla, ku ata mund të mësojnë nga njëri-tjetri dhe gjithashtu mund të diskutojnë e ndajnë idetë e tyre. Përdor eksperiencat e vetë nxënësve dhe ngrihet mbi ato duke shtuar njohuritë dhe duke zhvilluar më tej aftësitë e nxënësve. Është ai mësim ku ekziston respekti reciprok mes nxënësve dhe mësuesit, ku lejohet komunikimi pozitiv për ndarjen e ideve dhe dëgjimin e të tjerëve. Përdor disiplinë pozitive për të mbështetur suksesin dhe për të inkurajuar nxënësit të përpiqen vazhdimisht.

¹ <https://quizlet.com/130278660/teoria-e-mesimit-flash-cards/>

Mësimi i gjuhës angleze ka të bëjë me metodologjinë e përdorur në mësimdhënie dhe metodologjia e mësimdhënies përmban brenda një sërë metodash të aplikuara në mësimdhënie, gjithashtu përfshin edhe materialet apo tekstet. Ndërsa metodat janë mënyra se si një material i caktuar u përcillet nxënësve dhe ato përfshijnë brenda teknikat, procedurat dhe veprimtaritë e tyre.

Mësimi i gjuhës angleze më përpara bëhej duke përdorur metodat tradicionale, si Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës (Grammar-Translation Method, GTM) dhe Metoda e Degjimit (Audio-Lingual Method, ALM) që ndryshe quhen edhe metodat strukturore. Metoda e parë fokusohet në rregullat gramatikore, në mësimin përmendësh të fjalorit, në përkthimin e tekstit, dhe në ushtrime të shkruara, ndërsa metoda e dytë në memorizimin, imitimin dhe ripërsëritjen e gjuhës. Por mësimi me metodat tradicionale ka shumë mangësi. Mësimi i gjuhës angleze në vende të ndryshme në ditët e sotme bëhet duke përdorur gjithnjë e më shumë metodat me në qendër nxënësin si Metoda e Komunikimit (Communicative Language Teaching Method, CLT). Mësimdhënia bashkëkohore kërkon planifikim të mirëfilltë të materialit mësimor, metodologjisë mësimore dhe teknikave që do të përdoren për të arritur objektivat mësimore dhe synimet e shoqërisë. Dihet se shkolla bashkëkohore dallohet shumë nga ajo tradicionale në pikëpamje të metodologjisë dhe të pjesëmarrjes aktive të nxënësve dhe të mësuesit ku në qendër kemi nxënësin². Roli i mësuesit kur nxënësi është në qendër është shumë i rëndësishëm, ai është partner në komunikimin dhe ndërveprimin në klasë, zvogëlon nivelin e stresit dhe ngarkesën e punës gjatë një veprimtarie, duke i mësuar ata të ndihmojnë njeri-tjetrin në detyrat e dhëna. Jep këshilla përkundrejt veprimtarive që do të zhvillojë nxënësi, nxit veprimin nxënës-nxënës, pranon reagimet e nxënësve lidhur

² <http://www.fsash-spash.com/Non-form-educ-manual.pdf>

me metodën që do të zhvillohet dhe krijon mundësinë që nxënësi të jetë i lirë për të pyetur, ushtron nxënësit për një vlerësim të pavarur të arritjeve në veprimtaritë e tyre. Ne këndvështrimin nxënës-nxënës, nxënësit përfshihen në mënyrë aktive në procesin e të nxënit dhe me metodat ndërvepruese nxënësit kanë të drejtë të marrin nisma, të bashkojnë iniciativat, të flasin në emër të grupit në të cilin ata kryejnë punën e ngarkuar, vendosen rregulla të caktuara për situata të caktuara, krijojnë marrëdhënie të reja komunikimi me njëri-tjetrin dhe rritet cilësia e të mësuarit në klasë.

1.1. Shtrimi i problemit

Në pjesën hyrëse paraardhëse bëmë një prezantim të përgjithshëm të temës duke u përqëndruar në aspektet rreth të cilave kjo temë është zhvilluar si: mësimdhënia, të nxënit, metodat tradicionale dhe metodat me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhëve të huaja.

Përsa i përket gjuhës angleze, e cila mësohet si gjuhë e huaj në Shqipëri, roli që ajo luan në sektorë të ndryshëm të jetës si ai social ekonomik dhe akademik gjithnjë e më shumë sjell nevojshmërinë për aftësi të mira komunikuese në këtë gjuhë në të gjithë botën (Harmer, 2001). Rëndësia e gjuhës angleze dhe aftësive të mira në këtë gjuhë është e nevojshme jo vetëm për përdorimin e saj si gjuhë ndërkombëtare globale por edhe për studentët dhe nxënësit të cilët me zhvillimin e aftësive të tyre gjuhësore kanë mundësinë të paraqiten për mbrojtjen e gjuhës me testimet ndërkombëtare, kjo edhe si nevojshmëri dhe pjesë e vazhdimit të studimeve të ciklit të dytë dhe të tretë. Si rrjedhojë krijimi i këtyre aftësive kërkon edhe përdorimin e një metodologjie të pasur sepse kur mësohet një gjuhë e huaj në kontekstet e shkollave tradicionale njohuritë e gjuhës shpesh shihen në aftësitë për të mësuar dhe respektuar rregullat gramatikore dhe për të komunikuar por duke e parë komunikimin thjesht si mënyrë e të kuptuarit dhe realizimit të kuptimit. Fokusi në mësimin e gjuhëve të huaja në shkollat shqiptare ka qënë në njohuritë gramatikore ose të pjesëve të caktuara të strukturës së gjuhës të gjitha të planifikuara. Por në mësimin e një gjuhe të huaj bëhet një diferencim midis njohurive gramatikore dhe njohurive komunikuese. Duke u përqëndruar edhe në saktësinë se sa mirë dhe saktë përdoret gjuha por edhe në rrjedhshmërinë që ka të bëjë me elokuencën dhe shpejtësinë në të folurit e gjuhës. Zhvillimi i njohurive në një gjuhë të huaj nuk kërkon vetëm

sistemimin e inputeve të gjuhës ose maksimizimin e praktikës së planifikuar por kërkon edhe krijimin e kushteve në të cilat studentet përfshihen gjërësisht në komunikim. Brumfit (1984) në studimin e tij formuloi parimin e rrjedhshmërisë së gjuhës në mësimin e gjuhës angleze. Mësuesi mund të ristrukturojë orët e mësimit duke përdorur metoda të ndryshme të mësimdhënies. Në shkollat tona tradicionalisht nxënësi është vlersuar në bazë të asaj që ka mësuar nga teksti apo që u ka prezentuar mësuesi. Kjo të thotë se në mësimin tradicional nxënësi është angazhuar kryesisht në mësimin e rregullave gramatikore dhe në të mësuarin mekanik (në mësim të memorizuar), dhe fare pak i është dhënë mundësia të japë mendime të pavarura. Ky fenomen është i pranishëm edhe sot. Testet që i hartojnë mësuesit për vlersimin e nxënësve, kryesisht kërkojnë riprodhimin e asaj që thonë mësuesit dhe tekstet. A mjafton sot që nxënësi të përvetsojnë vëtëm atë që mësuesi ua ofron në klasë? Zhvillimi i shkencës dhe teknologjisë është aq i madh sa nxënësit duhet të aftësohen për punë të pavarur që të shkojnë në hap me kohën. Memorizimi mund ta ushqejë nxënësin me njohuri për një kohë të shkurtër, ndërsa zhvillimi i një metodologjie të pasur i jep mundësi për më shumë, që të jetë: studiues, student autodidakt, zgjidhës i problemeve në mënyrë të pavarur, shprehës i mendimeve, argumentues i ideve, sfidues i mendimeve, që të fitojë shprehje sociale, ta respektojë mendimin dhe fjalën e të tjerëve, të krijojë bindje e botkuptime të reja të mbështetura në argumente. Nxënësit që mësojnë gjuhë të huaja hasin probleme nga më të ndryshmet kur iu duhet ta përdorin gjuhën jashtë klasës (Delija, Tabaku, 2009). Por komunikimi me gojë është ai ku nxënësit hasin më shumë vështirësi kur mësojnë një gjuhë të huaj (Haloçi, Delija, Tabaku, Sula, 2008). Nxënësit që mësojnë gjuhë të huaja për vite të tëra kur dalin nga shkolla nuk mundën që ta përdorin gjuhën në komunikim lehtësisht jashtë klasës. Gjithashtu nuk mundën të kenë

saktësi në përdorimin e gramatikës jashtë klase sepse e kanë përvetësuar atë vetëm mekanikisht dhe nuk mundën të kenë një nivel të pranueshëm në përdorimin e gjuhës në situata të krijuara jashtë klase sepse kanë mbetur të fokusuar vetëm në kornizat e konteksteve që kanë mësuar në të. Në shkollat tona ka probleme që lidhen me përdorimin e metodave tradicionale të mësimdhënies të përdorura nga mësuesit e gjuhëve të huaja. Dhe të gjitha këto probleme shfaqen më vonë kur bëhet fjalë për përdorimin e gjuhës në praktikë. Prandaj kjo çështje kërkon më tepër studim dhe kërkime shkencore. Metodat me në qendër nxënësin në mësimin e gjuhës angleze, rëndësia e përdorimit të të cilave po theksohet gjithnjë e më shumë, përveçse realizojnë mësimin e rregullave gramatikore apo fjalorit (si metodat tradicionale) kanë edhe shumë funksione të tjera. Ato e vendosin fokusin në komunikimin e gjuhës, në saktësinë dhe rrjedhshmërinë e gjuhës, ndikojnë në rolin e mësuesit në klasë dhe në marrdhëniet mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës, ndikojnë në përfshirjen e nxënësve në mësim dhe në motivimin e tyre për të mësuar më shumë, si rrjedhojë mësimdhënia dhe të nxënësve me këto metoda bëhen më të efektshme.

Në krahasim me metodat tradicionale (ALM, GTM) të mëimit të gjuhëve të huaja të përdorura, Metoda e komunikimit, CLT teorikisht shihet si më efektive dhe si një metodë e pranuar gjërësisht sepse kjo metodë inkurajon mësimin e gjuhës në mënyrë ndërvepruese duke përfshirë edhe komunikimin e jetës reale në një mënyrë kuptimplotë kjo sipas studiuesve Richards (2001, 2006); Gray dhe Klapper (2009); Harmer (2001, 2007). Për arsye se kjo metodë përfshin karakteristika të tilla si: përfshirja e nxënësve në mënyrë aktive në proceset e mësimdhënies dhe të nxënësve nëpërmjet aktiviteteve që përfshijnë jetën reale, kombinimi i të katërta aftësive gjuhësore i dëgjimit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit, krijimi i një mjedisi bashkëpunues në klasë, prezantimi i

gramatikës dhe fjalorit në tekste të kontekstualizuara dhe tolerimi i gabimeve të nxënësve, përdorimi i materialeve shtesë për të pasuruar mësimdhënien dhe për të krijuar variacion. Krashen (1987) thekson se mësimi i gjuhës vjen duke e përdorur gjuhën në komunikim. Ndërsa sipas mendimit të Hymesit (1972), një person i cili fiton aftësi komunikuese fiton si njohuri ashtu dhe aftësi për përdorimin e gjuhës.

Duke filluar që në vitet 1970-1980 komunikimi ka qënë në qendër të diskutimeve për shumë vjet si mjeti kryesor dhe i duhur për mësimdhënien dhe të nxënit e gjuhës angleze dhe është referuar vazhdimisht si një mënyrë thelbësore për nxënësit që të jenë në gjëndje të transmetojnë atë në shoqëri dhe të përgatiten për jetën e tyre në të ardhmen. Të nxitësh dhe të krijosh aktivitete në klasë është shumë e thjeshtë kjo mund të bëhet edhe në mënyrë spontane dhe këto aktivitete mund të përdoren për qëllimin e mësimit të fjalëve të reja të fjalorit ose të gramatikës si edhe për qëllimin e krijimit të ndërveprimit, për pjesëmarrjen aktive të nxënësve dhe diskutimit të çështjeve sociale. Procesi i komunikimit është i rëndësishëm sepse i ndihmon njerzit të shprehin kuptimin e mendimeve të tyre. Nëse mësuesi do të krijonte në klasë situata të jetës reale kjo do të riste motivimin e nxënësve për të mësuar dhe do të nxiste dëshirën e tyre për të komunikuar në temat që atyre vërtet ju interesojnë. Mësuesi është ndërvepruesi (aktori) kryesor që nëpërmjet aktiviteteve komunikuese të organizuara dhe të planifikuara mirë mund të krijojë mjedisin më të mirë për të stimuluar komunikimin.

Kur flasim për komunikim dhe për metodën e komunikimit nuk i referohemi vetëm aktiviteteve në klasë që zhvillojnë aftësinë e të folurit por edhe aftësitë e tjera të dëgjimit, leximit, shkrimit, mësimit të fjalorit dhe mësimit të rregullave të gramatikës në mënyrë induktive. Që do të thotë se e përdorim këtë metodë dhe teknikat e saj jo vetëm

për mësimin e komunikimit pra të zhvillimit të aftësisë të folurit por nëpërmjet komunikimit është e mundur që të mësojmë edhe aftësi ose aspekte të tjera gjuhësore.

Sipas Thornbury (1999) mënyra induktive e mësimit të gramatikës i përfshin nxënësit të punojnë, të venë re dhe të nxjerrin vetë rregullin ndërsa e kundërta mënyra deduktive e mësimit të gramatikës do të thotë që nxënësve ju jepet një rregull i përgjithshëm i cili më pas aplikohet në shembuj specifikë dhe ushtrime praktike.

Komunikimi është ura që të lejon të kalosh në zhvillimin e aftësive të tjera gjuhësore dhe jo vetëm ndihmon mësuesin të mos i detyrojë ose manipulojë nxënësit të mësojnë vetëm në një kontekst specifik ose me një tekst libri të caktuar por mund të nxisë të nxënit nëpërmjet mësimdhënies krijuese.

Risite në mësimin e gjuhës angleze filluan në shekullin e 19-të dhe u bënë më të shpeshta në shekullin e 20-të. Kjo çoi në një numër të madh metodash të ndryshme, duke u përpjekur që secila të ishte një përmirësim i madh mbi metodat e mëparshme.

Metoda e Gramatikës dhe Përkthimit, GTM është një metodë klasike që është përdorur për mësimin e gramatikës dhe leximin e teksteve letrare, është u fokusuar në përkthim dhe mësimin deduktiv të rregullave të gramatikës.

Metoda e dëgjimit u zhvillua gjatë luftës së dytë botërore në Amerikë. Kjo metodë ka për qëllim memorizimin e gjuhës dhe ripërsëritjen apo riprodhimin e saj direkt ashtu siç e thotë mësuesi. Është e fokusuar tek dëgjimi dhe nuk i kushton rëndësi komunikimit sepse përfshin përdorimin e gjerë të mimikave, të imitimit dhe të udhëzimeve të përdorimit ose ushtrime. Ka rezultuar si jo efektive. Është quajtur ndryshe si metoda “përsërisni pas meje” ose “thoni çfarë them unë” sipas Valdman (1970).

Metoda e komunikimit, CLT u zhvillua ne Britani në vitet 1970-1980. Ajo bazohet në pikëpamjen se të mësosh një gjuhë, duhet të mësosh si të komunikosh me efektivitet në atë gjuhë si në situatat reale të jetës. Richards dhe Rodgers (1986) e përshkruajnë CLT si një qasje më tepër sesa metodë, një filozofi e të mësuarit që bazohet në përdorimin e gjuhës në komunikim. Kjo metodë u zhvillua nga shkrimet e gjuhëtarëve të gjuhësisë së aplikuar si Widdowson, Brumfit dhe gjuhëtarë amerikanë si Savignon, të gjithë theksojnë konceptet funksionale dhe kompetencën komunikuese më tepër sesa strukturat gramatikore, si themelore për mësimin e gjuhës. Kompetenca komunikuese përfshin njohuritë dhe aftësitë e nxënësve për të komunikuar sa më mirë rrjedhshëm dhe pa gabime. Por, CLT nuk lidhet vetëm me komunikimin me gojë sepse parimet e saj mund të aplikohen në të njëjtën mënyrë edhe në shkrim, lexim, interpretim dhe kuptim (Savignon, 2002). Kjo metodë ishte një reagim ndaj metodës së përkthimit dhe gramatikës, GTM dhe metodës së dëgjimit, ALM të cilat nuk theksonin përdorimin e gjuhës në komunikim. Metoda CLT fillon nga një teori e gjuhës në komunikim, përqëndrohet në aftësinë komunikuese dhe në aftësinë e nxënësve për të fituar kompetencë gjuhësore. Qëllimi i kësaj metode është t'i bëjë nxënësit të komunikojnë duke përdorur foto, figura, dialogje dhe aktivitete të tjera ndihmëse. Por ndërkohë mësuesi korrigjon gabimet gramatikore të nxënësve pa i ndërprerë ata duke nxitur jo vetëm komunikimin por edhe duke përmirësuar përdorimin e regullave gramatikore.

1.2. Objektivat e studimit

-Të japë një kornizë të mendimeve të mësuesve dhe nxënësve të gjuhës angleze rreth mësimit të gjuhës nëpërmjet metodave me në qendër nxënësin që përfshijnë komunikim.

-Të tregojë se qasjet teorike që flasin rreth efektshmërisë së përdorimit të komunikimit dhe të metodave me në qendër nxënësin si metoda e komunikimit gjejnë zbatim praktik.

-Të tregojë se metoda e komunikimit ndikon në mësimdhënien dhe në të nxënit e gjuhës angleze, në përfshirjen e nxënësve në mësim dhe në motivimin e tyre për të mësuar më shumë, në rolin e mësuesit në klasë, në marrëdhëniet mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës.

1.3. Rëndësia e studimit

Rëndësia e këtij studimi është se vlerëson në mënyrë empirike efektshmërinë e përdorimit të metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit në krahasim me ato tradicionale dhe sjell risi në mësimdhënien e gjuhës angleze. Sepse metodat me në qendër nxënësin të mësimdhënies jo vetëm që i bëjnë nxënësit aktivë, rritin aftësinë e tyre sociale dhe i motivojnë më shumë ata duke arritur në nxënie të efektshme por përmirësojnë dhe aftësinë drejtuese të mësuesit.

Studimi mund të ndihmojë për të shmangur pakënaqësitë e krijuara nga nxënësit përse i përket metodologjisë së mësimdhënies, t'i motivojë ata për të patur edhe më shumë dëshirë e vullnet për të studiuar. Studimi sjell këndvështrimet e nxënësve se si ata e mendojnë mësimin e gjuhës angleze si gjuhë të huaj dhe jo vetëm kaq por edhe dëshirat e tyre se si duan të mësojnë për të patur më shumë sukses. Kjo mund të ndihmojë mësuesit për të kuptuar se si nxënësit dëshirojnë të mësojnë më mirë dhe mund t'i ndihmojë ata të përmirësojnë metodologjinë e tyre të mësimdhënies duke ju përshtatur dëshirave të nxënësve. Sepse në dëshirat e nxënësve për mënyrën se si duan të mësojnë varet edhe motivimi i tyre për të mësuar më shumë por edhe sukcesi që ata do të arrijnë në të nxënit e gjuhës.

Studimi mund të ndikojë në rritjen e ndërgjegjësimit të nxënësve për tu përfshirë më shumë dhe për ti dhënë më shumë rëndësi të nxënit të tyre të gjuhës angleze. Si edhe në rritjen e angazhimit të mësuesve për të bërë më shumë trajnime rreth përdorimit të metodave ndërvepruese duke u përshtatur më dëshirat e nxënësve dhe me metodologjinë bashkëkohore për të përmirësuar kështu mësimdhënien.

Metoda e komunikimit si metodë me në qendër nxënësin dhe teknikat e saj mund të përdoren si burim informacioni për t'u përdorur në mësimdhënie sepse studimi vërteton në praktikë teoritë rreth efektshmërisë të kësaj metode në mësimdhënie dhe në të nxënit. Ky studim mund të ndikojë për të sjellë ndryshim ose përmirësim në programet shkollore dhe në metodikën e mësimdhënies së gjuhës angleze, mund të shfrytëzohet nga mësuesit e gjuhëve të huaja por edhe mund të futet në përdorim për të sjellë progres në mësimdhënie dhe efektshmëri në të nxënit.

Studimi përbën një fushë me interes për metodologjinë e mësimdhënies dhe rritjen e cilësisë në të nxënit, rritjen e motivimit dhe përfshirjes në mësim dhe do të jetë një kontribut në literaturën e mësimit të gjuhës angleze si gjuhë e huaj në Shqipëri.

1.4. Përmbledhje e kapitujve

Kapitulli i parë përmban hyrjen ku jepet ideja kryesore e studimit, përkufizimet e mësimdhënies, të nxënës dhe metodave me në qendër nxënësin, metodat e mësimdhënies tradicionale dhe me në qendër nxënësin të marra në studim, shtrimi i problemit ku shpjegohet përse u ndërмор ky studim, arsyet dhe problematika që do të studiohet. Po ashtu jepen objektivat e studimit dhe rëndësia e tij duke përmendur risinë dhe interesin për mësimin e gjuhës angleze, si dhe përmbledhjen e kapitujve ku do të përshkruhet shkurtimisht përmbajtja e secilit kapitull.

Kapitulli i dytë përmban hulumtimin teorik rreth temës të studimit përse i përket teorive të studiuesve si: Brumfit (1984); Littlewood (1981); Richards dhe Rodgers (1986, 2001); Richards (2006); Gray dhe Klapper (2009); Harmer (1983, 2001) etj. rreth historisë dhe teorive të mësimin të gjuhëve të huaja. Llojet e metodave të mësimin të gjuhëve të huaja, metodat tradicionale dhe ato me në qendër nxënësin, motivimi, rëndësia, aktivitetet mësimore dhe materialet e mësimin të gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit. Kometenca komunikuese, mësimin i gramatikës nëpërmjet komunikimit dhe krahasimi i metodave.

Kapitulli i tretë përfshin qëllimet e studimit, pyetjet kërkimore të cilat pritet të marrin përgjigje në përfundimin e studimit, hipotezat dhe variablat. Më pas, metodat e mbledhjes së të dhënave për t'i dhënë përgjigje pyetjeve kërkimore, instrumentet e përdorur për mbledhjen e të dhënave sasiore (pyetësorët dhe testet) dhe instrumentet e përdorur për mbledhjen e të dhënave cilësore (vrojtimet dhe fokus grupet) si edhe analiza e të dhënave. Pjesëmarrësit në studim, procedurat që u përdoren gjatë zhvillimit të punës në terren, etika dhe kufizimet e studimit.

Kapitulli i katërt përshkruan të gjitha të dhënat dhe gjetjet e kërkimit dhe punës në terren së bashku me analizimin dhe interpretimin e këtyre të dhënave të përftuara nga pyetëtorët e mësuesve dhe nxënësve, vrojtimet, testet vlerësuese dhe fokus grupet duke analizuar edhe lidhjen e teorisë me rezultatet e gjetjeve. Gjetjet, rezultatet dhe analizimi i tyre është paraqitur sipas secilës pyetje kërkimore dhe instrumentit të përdorur për mbledhjen e të dhënave. Për testimin e hipotezave dhe verifikimin e tyre nga ana statistikore janë përdorur edhe testet inferenciale. Gjithashtu është bërë krahasimi i metodave tradicionale me metodat me në qendër nxënësin, duke analizuar dhe përshkruar ndikimin e metodave me në qendër nxënësin në motivimin, socializimin, rrjedhshmërinë e gjuhës angleze dhe në rolin e mësuesit dhe të nxënësit në klasë. Nëpërmjet interpretimit dhe analizimit të këtyre të dhënave si edhe nëpërmjet rezultateve të testetve inferenciale u jepet përgjigje pyetjeve kërkimore dhe vërtetohen hipotezat e studimit.

Kapitulli i pestë jep përfundimet e të gjitha hulumtimeve, krahasimeve, përshkrimeve, interpretimeve, analizimeve dhe gjetjeve të punimit shkencor, duke treguar nëse studimi i arriti qëllimet e vendosura për t'i dhënë përgjigje pyetjeve kërkimore dhe vërtetimin e hipotezave. Në fund jepen edhe rekomandime për studime të mëtejshme.

KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURËS

2.1. Historiku dhe teoritë e mësimit të gjuhëve të huaja

2.1.1. Historiku i mësimit të gjuhëve të huaja

Duke ju referuar Richards dhe Rodgers (2001) risitë në mësimin e gjuhës angleze filluan në shekullin e 19-të dhe u bënë më të shpeshta në shekullin e 20-të. Kjo çoi në një numër të madh metodash të ndryshme, duke u përpjekur që secila të ishte një përmirësim mbi metodat e mëparshme. Studiuesit më të hershëm ishin: Jean Manesca , Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865), Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943), dhe Harold Palmer (1877-1949). Ata punuan në vendosjen e qasjeve dhe parimeve të mësimdhënies së gjuhëve të bazuara në teoritë gjuhësore dhe psikologjike, por lanë shumë nga detajet specifike praktike për t'u zhvilluar nga të tjerët. Metodatat dhe qasjet tradicionale të tilla si metoda e përkthimit dhe gramatikës (GTM) apo metoda e degjimit (ALM) janë hedhur poshtë dukeqënë se metoda dhe qasje të reja janë ideuar dhe promovohen si zgjidhja e vetme dhe e plotë e problemit të dështimit në një numër shumë të madh të nxënësve të gjuhëve të huaja. Shumica e librave që flasin për mësimin e gjuhës i listojnë metodatat e ndryshme të së shkuarës duke u bashkangjitur metodatat e reja të autorve të ndryshëm me të cilat mund të zëvendësohen. Gjithashtu shpesh thuhet se metodatat tradicionale janë të paefektshme, por përdoren akoma. Një arsye për këtë situatë është se krijuesit e metodave të reja kanë qenë aq të sigurtë se idetë e tyre janë të reja dhe të sakta sa që ata nuk mund ta konceptojnë që metodatat e vjetra kanë ende vlefshmëri për të shkaktuar polemika. Në fushën e të mësuarit të gjuhës së huaj janë

diskutuar dy ndarje të mëdha ajo empirike dhe ajo teorike, dhe këto kanë histori pothuajse krejtësisht të ndara. Shembuj të studiuesve në anën empirike janë Jespersen, Palmer dhe Leonard Bloomfield, të cilët promovuan imitimin dhe mësimin përmendësh të gjuhës. Në anën teorike janë, për shembull, Francois Gouin, MD Berlitz dhe Elime de Sauze, teoritë racionaliste për përvetësimin e gjuhës, të të cilëve, lidhen me punën gjuhësore të bërë nga Noam Chomsky dhe të tjerë ndjekës të tij. Rivaliteti i dy kampeve është intensiv, me shumë pak komunikim apo bashkëpunim midis tyre (Diller, Conrad, 1978).

2.1.2. Teoritë e mëimit të gjuhëve të huaja

Konstruktivizmi

Piaget (1952) është i interesuar në faktin se si nxënësit zhvillojnë të kuptuarit. Mëndjet e fëmijëve nuk janë bosh por në mënyrë aktive procesojnë materialin. Roli i rritjes dhe i rritjes së kapacitetit të fëmijës për të kuptuar botën e tyre në kuadër të fazave të zhvillimit është në qendër të pikëpamjes së tij.

-Fëmijët janë të kufizuar nga faza e tyre individuale e zhvillimit mendor. Ata nuk mund të ndërmarrin veprime dhe detyra deri në momentin që janë mjaftushëm të maturuar psikologjikisht.

- Ai e vendos theksin mbi zbulimin e të mësuarit nga rrethanat në vend të informacionit të dhënë nga mësuesi.

- Gatishmëria për të mësuar, kur nxënësit janë në përparim e sipër, është e ndryshme për çdo individ.

-Ideja e një zhvillimi linear përmes fazave është përdorur gjerësisht në hartimin dhe planifikimin e programeve shkollore.

Përsa i përket mësimi të një gjuhe të huaj njohuritë që mëndjet e fëmijve kanë mund të shfrytëzohen për ti zhvilluar ato me tej duke i vënë sa më shumë në punë, duke ju dhënë mundësinë të shprehin atë që dinë dhe mendojnë dhe duke ju dhënë mundësinë të gjenerojnë ide të reja në bazë të njohurive apo eksperiencave të tyre të grumbulluara tashmë.

Konstruktivizmi bazohet në parimin që nxënësit të ndërtojnë vetë njohuritë e tyre. Modeli i Piaget thekson ndërveprimin midis individit dhe mjedisit si burim i ndërtimit të njohurive. Dhe thekson rëndësinë e mësimi nëpërmjet ndërveprimit të nxënësit me mësuesin dhe nxënësit e tjerë. Që të lehtësohet të nxënit nxënësit duhet të inkurajohen të punojnë në aktivitete në grupe për të nxitur ndërveprimin. Sipas konstruktivizmit nxënësit janë çelsi i fillimit dhe arkitektët e ndërtimit të njohurive të tyre dhe të të nxënit të tyre dhe jo “vartës” që i marrin njohuritë e transmetuara nga mësuesit “ekspertë”. Mësimdhënia dhe të nxënit me në qendër nxënësin përshkruhet si një proces nga i cili nxënësve iu jepet më shumë autonomi dhe kontroll për tëmën e mësimi që do të zhvillohet po ashtu nxënësist bëhen më të përgjegjshëm për ecurinë e tyre. Weimer (2002) i cili përqëndrohet në mësimdhënien me në qendër nxënësin identifikon pesë ndryshime që pëson kjo mësimdhënie në praktikë:

-kalimin e fuqisë në klasë nga mësuesi te nxënësi, -dizenjimi i mësimi në mënyrë të tillë që të ndërtohet marrja e njohurive në mënyrë të vazhdueshme jo të merren njohuri të limituara dhe të përcaktuara, -mësuesi vendoset në rolin e ndihmësit dhe kontribuesit në klasë më tepër sesa në rolin si burim njohurish, -përgjegjshmëria e të mësuarit kalon nga mësuesi te nxënësi, -ndihmon të nxënit nëpërmjet vlerësimit efektiv. Ashtu siç

sugjeron dhe Weimer kalimi drejt mësimi me në qendër nxënësin sjell ndryshime edhe në mjedisin e të nxënit, edhe në antyrën e komunikimit dhe në përmbajtjen e mësimi.

Konstruktivizmi Social

Bruner (1966) sugjeroi tre mënyra të të menduarit të cilat në mënyrë progresive kalojnë njëra-tjetrën:

- Mënyra Inaktive, ku mësimi zhvillohet nëpërmjet veprimeve, manipulimit të objekteve dhe materialeve;

- Mënyra Ikonike, ku objektet janë të përfaqësuar nga imazhe të cilat janë të njohura për atë që ata përfaqësojnë, por edhe mund krijohen në mënyrë të pavarur;

- Mënyra Simbolike, fjalët dhe numrat, të cilat paraqesin mënyrën se si fëmijët ju japin kuptim përvojave të tyre dhe gjuha bëhet një mjet gjithnjë e më i rëndësishëm i përfaqësimit të botës, duke bërë të mundur të menduarit dhe arsyetimin në mënyrë abstrakte.

Në mësimin e një gjuhe të huaj mund të bazohemi në kjo teori për të zhvilluar metodikën e orës së mësimi duke përfshirë në të objekte dhe materiale nga më të ndryshmet nga bota reale për të mos e lënë orën e mësimi të zhvillohet gjithmonë në një formë konstante të pandryshuar dhe monotone sepse edhe zhvillimi i aftësive gjuhësore të fëmijëve do të mbetet i tillë. Duke ju dhënë atyre mundësinë të shpalosin kreativitetin e tyre dhe të zhvillojnë aftësitë duke përdorur arsyetimin dhe duke nxjerrë përfundime në mënyrë induktive.

Termi i Bruner-it (Wood, Bruner, Ross, 1976) “Scaffolding” (Skelë) ka filluar të përdoret si mbështetje për të nxënit të mundësuar nga një mësues për të ndihmuar një

nxënës që të kryejë detyrat dhe të ndërtojë kuptimin që nuk do të ishte në gjendje ta menaxhonte vetë. Ndërkohë që nxënësi përparon drejt zotërimit dhe autonomisë, skela gradualisht do të nxirret jashtë përdorimit. Ajo i jep mundësi mësuesit për të zgjeruar punën e nxënësit dhe pjesëmarrjen e tij aktive përtej aftësitë së tij aktuale dhe niveleve të tij të kuptuarit.

Këtë e shohim në mësimin me në qendër nxënësin ku roli i mësuesit është shumë i rëndësishëm sepse i jep me shumë rëndësi pjesëmarrjes dhe ndërveprimit të nxënësit duke vepruar si këshillues dhe si mbështetës dhe dalëngadalë nxënësi fillon të përparojë vetë e të krijojë autonominë dhe aftësinë e tij rreth mësimi të gjuhës. Faza e fillimit dhe “skelës” mbështetëse që krijon mësuesi është thelbi për mbarëvajtjen dhe arritjen e suksesit nga nxënësit. Kjo i jep mundësi nxënësit të shkëputet nga varësia dhe dominanca e mësuesit me kalimin e kohës dhe të jetë i aftë vetë për të marrë në dorë përparimin dhe suksesin e tij në të nxënit e gjuhës.

Përvetësimi i gjuhës

Përvetësimi i gjuhës së dytë (Second Language Acquisition, SLA) është një proces nëpërmjet të cilit njerzit mësojnë një gjuhë tjetër përveç gjuhës së tyre amtare. Studimi i SLA është zgjeruar dhe zhvilluar në mënyrë domethënëse 40–45 vitet e fundit. Në mësimin e gjuhës së dytë, gjuha luan një rol institucional dhe social në komunitet. Në mësimin e gjuhës së huaj, gjuha nuk luan ndonjë rol të madh në komunitet dhe mësohet fillimisht në klasë. Ndryshimi midis mësimi të gjuhës së dytë dhe gjuhës së huaj është në çfarë mësohet dhe si mësohet.

Krashen (1985) në teoritë e tij shpesh të njohura si “Hipoteza e Inputit” (“Input Hypothesis”), sugjeronte që përvetësimi i gjuhës drejtohet nga Inputet e kuptueshme të përvetësimit të gjuhës së dytë dhe nga inputet gjuhësore që nxënësit mund të kuptojnë.

Kjo ka të bëjë me gjenerimin e kuptimit të ri mbi bazën e asaj që nxënësit dinë tashmë.

Nxënësit kanë mundësinë të përdorin njohuritë që kanë për të gjeneruar të reja në mënyrë induktive dhe këtë ua mundëson më së miri pjesëmarrja aktive në orën e mësimit, bashkëpunimi dhe rritja e ndërveprimit në klasë.

Modeli i Krashen-it kishte influencë të madhe në fushën e përvetësimit të gjuhës së dytë dhe gjithashtu kishte një influencë të madhe në mësimdhënien e gjuhës. Sipas Krashen (1982) sa më shumë që nxënësi ta përdorë gjuhën për të komunikuar aq më i mirë bëhet ai në komunikim. Duke nënkuptuar kështu që sa më shumë të angazhohet nxënësi në aktivitetet komunikuese në klasë aq më shumë mundësi ka për të krijuar aftësi dhe kompetencë komunikuese por edhe për të zhvilluar aftësitë e tjera gjuhësore.

2.2. Ndarjet e metodave të mësimimit të gjuhëve të huaja

Richards dhe Rodgers (2001) flasin gjërësisht për metodat e mësimimit të gjuhëve të huaja duke bërë edhe ndarjet e tyre apo duke dhënë shpjegimet e termave "qasje", "metodë" dhe "teknikë" që ndonjëherë ngatërohen por ato janë koncepte hierarkike.

Një qasje është një grup supozimesh rreth natyrës së gjuhës dhe të mësuarit e gjuhës, por nuk përfshin procedura ose të japë ndonjë hollësi rreth asaj se si supozime të tilla duhet të vendosen në mjedisin e klasës. Ka tre pikëpamje kryesore në këtë nivel:

1. Pikëpamja strukturore e trajton gjuhën si një sistem elementesh strukturore (p.sh. gramatika).
2. Pikëpamja funksionale e shikon gjuhën si një mjet për të shprehur apo për të përmbushur një funksion të caktuar.
3. Pikëpamja ndërvepruese e shikon gjuhën si një mjet për krijimin dhe mirëmbajtjen e marrëdhënieve shoqërore, duke u përqendruar në modelet e lëvizjeve, aktet dhe ndërveprimet që gjenden në shkëmbimet gjuhësore etj. Kjo pikëpamje ka qenë mjaft dominuese që nga viti 1980.

Një metodë është një plan për paraqitjen e materialit gjuhësor që do të mësohet dhe duhet të bazohet në një qasje të përzgjedhur. Në mënyrë që një qasje të kthehet në një metodë, duhet të hartohet një sistem mësimor duke marrë parasysh objektivat e mësimdhënies dhe të nxënësve, llojet e detyrave që duhet të kryehen, rolet e nxënësve dhe rolet e mësuesve.

Metodat për mësimin e gjuhëve të huaja janë të shumta. Disa kanë rënë në errësirë nuk përdoren shumë por ofrojnë njohuri të dobishme dhe të tjerat përdoren gjërësisht. Metodat kanë ndarjet e tyre të cilat bazohen në nivelet e përmendura më sipër.

Shembuj të metodave strukturore janë metoda e përkthimit dhe gramatikës (Grammar Translation Method) dhe metoda e dëgjimit (Audio-Lingual Method). Shembuj të metodave funksionale përfshijnë metodën e mësimit të gjuhës nëpërmjet situatave të komunikimit (Oral Approach, Situational Language Teaching). Shembuj të metodave ndërvepruese përfshijnë metodën e drejtpërdrejtë (Direct Method), metoda e komunikimit (Communicative Language Teaching), metoda e heshtur (Silent Way), metoda Suggestopedia, metoda natyrore (Natural Approach), metoda e përgjigjies fizike (Total Physical Response), metoda e mësimit të gjuhës në komunitet (Community Language Learning) etj.

Një teknikë është shumë specifike, është një manovër konkrete apo një marifet i projektuar për të përmbushur një objektiv të menjëhershëm.

2.3. Metodat tradicionale

Sipas Richards dhe Rodgers (2001) metodat tradicionale të mësimi të gjuhës së huaj i japin prioritet mësimi të gramatikës dhe bazohen në përsëritje dhe ushtrime. Mësimi i gramatikës bëhet në mënyrë deduktive ku nxënësve u prezantohen rregullat e gramatikës dhe më pas u jepet mundësia t'i praktikojnë ato në ndryshim nga mënyra induktive në të cilën nxënësve u jepen shëmbuj fjalish që përmbajnë një rregull gramatikor dhe nëpërmjet tyre u kërkohet të punojnë për të nxjerrë vetë rregullin. Teknikat që përdoren më shumë janë memorizimi i dialogëve, praktikat pyetje-përgjigje dhe ushtrime të ndryshme me plotësimin e vendeve bosh.

2.3.1. Metoda e gramatikës dhe përkthimit (Grammar-Translation Method, GTM)

Duke ju referuar përshkrimeve të Richards dhe Rodgers (1986) metoda e gramatikës dhe e përkthimit dominonte në përdorimin e saj për mësimin e gjuhëve të huaja Europiane nga vitet 1840 në vitet 1940. Por duke filluar nga gjysma dhe fundi i shekullit të 19 në disa vende Europiane filloi të zhvillohej një tendencë kundërshtimi drejt përdorimit të saj. Kjo u quajt Lëvizja Reformuese, e cila çoi në krijimin e bazave për zhvillimin e metodave të reja të mësimdhënies dhe ngriti kontradikta të tilla që vazhdojnë edhe në ditët e sotme. Në gjysmën e shekullit të 19 faktorë të ndryshëm ndikuan në vënien në diskutim deri në refuzim apo në hedhjen poshtë të metodës GTM . Rritja e mundësive për më shumë komunikim midis Europianëve solli edhe krijimin e kërkesës për të patur aftësi komunikuese në gjuhët e huaja. Mësuesit kuptuan nevojën për të mësuar aftësitë e të folurit më tepër sesa kuptimin e leximit, gramatikes apo

vlerësimit letrar si qëllim të programeve të mësimit të gjuhës së huaj. Lëvizja Reformuese fokusohet në këto ndryshime që duhet të pësonin metodat e mësimdhënies:

- Gjuha e folur është primare dhe kjo duhet të reflektohet në një metodologji të bazuar në komunikim

- Gjetjet e fonetikës duhet të aplikohen në mësimdhënie dhe në trajnimin e mësuesve

- Nxënësit duhet fillimisht ta dëgjojnë gjuhën përpara se ta shikojnë atë në formën e shkruar

- Fjalët duhet të prezantohen si pjesë e një fjalie dhe fjalitë duhet të praktikohen në kontekste kuptimplota dhe jo të mësohen të izoluara apo me elemente të shkëputura

- Rregullat e gramatikës duhet të mësohen vetëm pasi nxënësit t'i kenë praktikuar pikat e gramatikës në kontekst

- Gramatika duhet të mësohet në mënyrë induktive

- Përkthimi duhet të shmanget, megjithatë gjuha amtare mund të përdoret në mënyrë që të shpjegohen fjalët e reja ose që të kontrollohet kuptimi.

2.3.2. Metoda e dëgjimit (Audio- lingual Method, ALM)

Richards dhe Rodgers (1986) flasin gjithashtu për metodën e dëgjimit teoria e gjuhës e lidhur me të cilën e ka prejardhjen nga një pikëpamje e propozuar nga gjuhëtarët Amerikanë në vitet 1950. Kjo pikëpamje njihet si gjuhësia strukturore e cila është zhvilluar pjesërisht si reagim ndaj gramatikës tradicionale. Gjuha shikohej nga kjo metodë si një sistem elementësh të lidhura strukturalisht për deshifrimin e kuptimit, të ndara në fonema, morfema, fjalë, struktura dhe lloje fjalish. Sistemi gramatikor përbëhet nga një listë elementësh gramatikorë dhe rregullash për kombinimin e tyre

linear në fjalë, shprehje dhe fjali. Proceset e udhëhequra nga rregullat përfshijnë shtim, fshirje dhe transportim elementësh. Audiolingualizmi ishte më i përhapur dhe i përdorur në vitet 1960 dhe aplikohet për mësimin e gjuhëve të huaja në Shtetet e Bashkuara të Amerikës dhe për mësimin e gjuhës angleze si gjuhë e dytë apo e huaj por pësoi rrënie dhe refuzim sespe nga njëra anë, bazat teorike të Audiolingualizimit u kritikuan të ishin të pabazuara përse i përket teorisë së gjuhës po ashtu edhe teorisë së të nxënës. Nga ana tjetër praktikuesit e kësaj metode zbuluan se rezultatet praktike nuk ishin ato që priteshin. Nxënësit shpesh herë nuk ishin në gjendje të transmetonin në komunikim real jashtë klase aftësitë e përvetësuara nëpërmjet Audiolingualizmit, dhe shumë prej tyre e konsideronin përvojën e studimit nëpërmjet procedurave të kësaj metode si të mërzitshme dhe të pakënaqshme. Noam Chomsky (1965) refuzoi qasjen strukturaliste për përshkrimin e gjuhës po ashtu dhe teorinë bihejvioriste të mësimin të gjuhës. Teoritë e tij ishin të bazuara në revolucionarizimin e studiuesve Amerikanë dhe përqëndrimin e vëmendjes të gjuhëtarëve dhe psikologëve në aftësitë mendore të njerzve në përdorimin dhe mësimin e gjuhës. Sipas Chomsky-t (1965) ka ndryshim midis njohurive të një gjuhe dhe përdorimit të saj. Ai përdor termat kompetencë dhe performancë, kompetenca i referohet njohurive gramatikore dhe aspekteve të tjera gjuhësore ndërsa performancë i referohet përdorimit në praktikë. Kompetenca i referohet sistemit gjuhësor ose gramatikës ndërsa performanca ka të bëjë me prodhimin e gjuhës.

Richards dhe Rodgers (2001) përshkruajnë procedurën e ALM ku nxënësit fillimisht dëgjojnë një dialog model, ata e ripërsëritin çdo rresht të dialogut individualisht ose në kor të gjithë bashkë. Mësuesi i kushton vëmendje shqiptimit dhe intonacionit. Korrigjimi i gabimeve bëhet në mënyrë direkte dhe të menjëhershme. Dialogu memorizohet gradualisht rresht pas rreshti. Një rresht mund të ndahet disa herë në pjesë.

Disa pjesë të dialogut shkëputen dhe nëpërmjet tyre krijohen ushtrime që praktikohen në kor ose individualisht. Nxënësit vijojnë më aktivitete lexim, shkrim, fjalë fjalori por të gjitha rreth dialogut.

2.4. Metodatat me në qendër nxënësin dhe rëndësia e tyre

Duke ju referuar Musait (2003) njohuritë për metodatat mësimore e bëjnë mësuesin të ndërgjegjshëm për strategjitë e ndryshme mësimore të lidhura me objektivat e mësimin. Mësimdhënia e planifikuar mirë dhe motivimi mund t'i pakësojë problemet e menaxhimit të klasës, ruajtja dhe krijimi i një klime çon në nxënie të efektshme. Problemet e motivimit kanë të bëjnë me përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënit. Kujdesi që duhet bërë për motivimin e nxënësve në mësim është tipar thelbësor i mjeshtërive të mësimdhënies. Motivimi është gjithçka që i shtyn njerzit për të bërë atë që dëshirojnë. Strategjitë dhe metodatat bazë që mësuesi mund të përdorë për të arritur motivimin e nxënësit janë ato që mbështeten mbi motivimin e brendshëm, të jashtëm dhe shpresën e tyre për sukses. Strategjitë dhe metodatat që mbështeten në motivimin e nxënësit përmbajnë tema të përzgjedhura, që paraqesin interes për nxënësit, sidomos nëse ato janë të lidhura me përvojën e vetë nxënësve.

Metodatat ndërvepruese të mësimdhënies janë shumë të rëndësishme ato i bëjnë nxënësit aktivë dhe i motivojnë më shumë duke arritur në nxënie të efektshme. Nxitja e interesit nuk është gjë e lehtë, por mësuesi do ta realizojë atë duke nxitur të menduarit e nxënësve dhe duke i bërë ata pjestarë aktivë të mësimin. Sa më shumë të jetë i përfshirë nxënësi në mësim aq më i madh do të jetë rezultati në të nxënë. Metodatat ndërvepruese kanë në qendër nxënësin. Mësimdhënia me në qendër nxënësin është një term shumë i lakuar por edhe i kërkuar për tu zbatuar në klasë, me qëllim që të ndodhë të nxënit aktiv dhe afatgjatë. Diskutimet e të gjitha llojeve, në grupe të mëdha dhe të vogla, janë strategji mësimore që krijojnë mjedisin, i cili mbështet të nxënit.

Një nga çështjet që i jepet shumë rëndësi në lidhje me metodat ndërvepruese është të nxënit në bashkëpunim e cila është një çështje që krijon atmosferë të gjallë pune në klasë ku nxënësit, si rezultat i bashkëpunimit me njëri-tjetrin, përmes përdorimit të teknikave të ndryshme, mësojnë njohuri dhe përvoja të reja. Të nxënit në bashkëpunim rrit aftësinë sociale të nxënësve duke përmirësuar të nxënit e njohurive dhe shprehitë sociale, aftësinë drejtuese të mësuesit dhe aftësinë mësimore të nxënësve duke rritur entuziazmin e tyre për të nxënë dhe vendosshmërinë e tyre për të arritur suksese në mësim dhe përmirëson marrëdhëniet ndërpersonale. Të nxënë në bashkëpunim është i rëndësishëm, pasi i ndihmon nxënësit të formojnë vlerat themelore bashkëpunuese për të cilat kanë nevojë dhe të mendojnë në mënyrë të pavarur, brenda dhe jashtë klasës, i vendos nxënësit bashkë, krijon modele të sjelljes sociale dhe i angazhon nxënësit në procesin e të nxënit si dhe synon të përmirësojë shprehitë e të menduarit kritik, arsyetimit të zgjidhjes së problemit të nxënësve.

2.4.1. Motivimi si pjesë e metodave me në qendër nxënësin

Motivimi është një shtysë e brendshme që e shtyn dikë të arrijë diçka. Sipas Brown (2000) motivimi përfshin faktorë të tillë si nevoja për eksplorim, aktivitet, stimuli, njohuri të reja, dhe nxitjen e egos. Williams & Burden (1997) nxjerrin në pah faktin se motivimi do të varet nga se sa shume vlerë individ i jep rezultatit të asaj që dëshiron të arrijë. Harmer (2001) jep ndryshimin midis dy llojeve të motivimit që janë motivimi i jashtëm dhe i brendshëm. Motivimi i jashtëm shkaktohet nga një sërë faktorësh të jashtëm ndërsa motivimi i brendshëm varet nga individ nëse ai do të jetë i motivuar nga kënaqësia që i sjell procesi i të nxënit ose nga dëshira për ta bërë veten e tij të ndihet më

mirë. Motivimi i brendshëm është veçanërisht i rëndësishëm për të inkurajuar suksesin. Motivimi që i bën nxënësit të mësojnë një gjuhë të huaj mund të ndikohet nga një numër faktorësh si:

-Shoqëria ku ne jetojmë- jashtë çdo klase ka mendime të ndryshme për mësimin e gjuhës dhe veçanërisht të gjuhës angleze.

-Mësuesi-është një faktor madhor në vazhdimësinë e motivimit të nxënësve. Sjellja e tij ndaj gjuhës dhe detyrave të të nxënësve është jetike. Një entuziazëm i dukshëm do të sillte një atmosferë pozitive.

-Metoda-është thelbësore që edhe mësuesit edhe nxënësit të krijojnë besueshmëri në mënyrën sesi do të ndodhë mësimdhënia dhe të nxënësve. Nëse humbet besimi, motivimi do të ndikohet, po nëse edhe mësuesi edhe nxënësit ndihen mirë me metodën që përdoret ka më shumë mundësi për sukses.

Rritja e motivimit të nxënësve është një nga përgjegjësitë e mësuesit dhe sjellja e tij mund të influencojë pjesëmarrjen e nxënësve në mësim në disa mënyra:

-Qëllimi i mësimin- motivimi është i lidhur ngushtë me dëshirën e një personi për të arritur diçka. Nëse mësuesi i ndihmon nxënësit të arrijnë qëllimet e tyre kjo do të kishte një efekt domethënës në motivimin e tyre.

-Mjedisi i mësimin-megjithatë mësuesi nuk ka mundësi që të bëjë shumë zgjedhje përse i përket mjedisit aktual të klasave, ai ka mundësi të bëjë ndryshime nga ana vizive por edhe në atmosferën emocionale që mund të krijojë në klasë gjë e cila do të kishte efekt të fuqishëm në motivimin fillestar dhe të vazhdueshëm të nxënësve. Po ashtu mësuesi mund të përpiqet me dekorime të thjeshta të ndryshojë edhe mjediset e klasave më të

pakëndëshme me lloje të ndryshme materialesh vizuale, por edhe kur kjo nuk është e mundur sërish mund të ndryshohet atmosfera qoftë edhe me pak muzikë apo duke lëvizur mobiljet dhe duke i vendosur në mënyrë më të përshtatshme e të këndëshme. Nëse nxënësit do të hynin në një klasë tërheqëse që në fillim të mësimit kjo do të rriste motivimin e tyre për vazhdimin e procesit të mësimit, kurse nëse ata do të hynin në një vend të pakëndëshëm motivimi do të binte që në fillim. Por më e rëndësishme është atmosfera emocionale që mësuesit janë në gjendje të krijojnë dhe të mbajnë. Për këtë arsye duhet të jenë të kujdesshëm me mënyrën se si ju përgjigjen nxënësve sidomos kur ju japin rezultatet ose kur korrigjojnë gabimet e tyre. Dhe mbi të gjitha raporti që mësuesi krijon me nxënësit është kritik për të krijuar kushtet e duhura për motivimin e të nxënit.

-Mësimi tërheqës-nëse nxënësit do të vazhdojnë të jenë të motivuar nga ana e brendëshme ata duhet të jenë të interesuar në të dyja edhe në lënda që po mesojnë dhe në aktivitetet dhe temat që do të prezantohen. Prandaj mësuesi duhet të mundësojë përdorimin e temave dhe ushtrimeve të shumëllojshme që t'i mbajë ata të angazhuar, edhe zgjedhja e materialit dhe mënyra se si do të përdoret është shumë e rëndësishme.

Sipas Harmer (2007) asgjë nuk e motivon nxënësin më shumë se sa suksesi dhe asgjë nuk e demotivon nxënësin më shumë sesa dështimi i vazhdueshëm. Është pjesë e “artit” të mësuesit të përpiqet të sigurojë që nxënësit të jenë të sukseshëm sepse sa më shumë të zgjatë suksesi i tyre aq më shumë do të zgjatë edhe motivimi për të mësuar. “Arti” i mësuesit ka të bëjë me aftësinë e tij për të qënë sa më kreativ dhe për t’i përdorur me sa më shumë mjeshtëri aftësitë dhe njohuritë e tij duke i vënë në dukje në metodologjinë që përdor në mësimdhënie. Por kur flasim për sukses kjo nuk do të thotë që duhet ta bëjmë atë shumë të lehtë për t’u arritur sepse kjo do të bënte që nxënësit të humbisnin

respektin për detyrat gjatë të nxënës por as shumë të vështirë për t'u arritur sepse ajo që nxënësit kanë nevojë është të kenë ndjenjën e arritjes. Pjesë e punës të mësuesit është të vendosë nivelin e duhur të sfidës për nxënësit që do të thotë as shumë të thjeshtë as shumë të vështirë dhe ti përfshijë nxënësit në detyra të të nxënës ku ata mund të kenë sukses. Gjithashtu t'i udhëheqë nxënësit drejt suksesit duke u treguar atyre se si ti bëjnë gjërat si duhet. Një pjesë e rëndësishme është dhe ndërtimi i besimit midis mësuesit dhe nxënësit dhe sjellja e mësuesit që të krijojë besim dhe motivim te nxënësit. Veprimtaritë që zhvillohen në klasë po ashtu kanë rëndësi të veçantë në mënyrë që motivimi të qëndrojë i shëndetshëm. Dhe kjo ndodh nëse nxënësit i pëlqejnë aktivitetet që kryejnë në klasë dhe që marrin rezultat prej tyre që të nxitë përfshirjen e vazhdueshme të tyre në procesin e të nxënës. Prandaj mësuesi duhet të kombinojë aktivitetet dhe veprimtaritë që zhvillon në klasë për të mundësuar sa më shumë përfshirje të të gjithë nxënësve në procesin e të nxënës dhe duhet ti nxitë nxënësit të marrin përgjegjësi për të nxënës e tyre, duke i bërë të duken më të fuqishëm në këtë mënyrë do të kenë edhe më shumë motivim.

2.4.2. Metoda e komunikimit (Communicative Language Teaching Method, CLT)

Nevoja për të zhvilluar metoda alternative të mësimit të gjuhës u konsiderua si një prioritet i lartë nga fundi i viteve 1960. Wilkins (1972) propozonte një përkufizim funksional ose komunikues të gjuhës që mundi të shërbente si bazë për zhvillimin e planeve komunikuese për mësimin e gjuhës. Kontributi i Wilkins ishte një analizë e kuptimeve komunikuese që një nxënës duhet të kuptojë dhe shprehë. Në vend që të përshkruante thelbin e gjuhës nëpërmjet koncepteve tradicionale të gramatikës dhe fjalorit, Wilkins u përpoq të demonstronte sistemet e kuptimeve që shtrihen prapa

përdorimeve komunikuese të gjuhës. Duke ju referuar Richards dhe Rodgers (1986) shikojmë se origjina e metodës të komunikimit një metodë ndërvepruese me në qendër nxënësin, gjendet në mësimdhënien e gjuhës angleze në Britani që nga fundi i viteve 1960. Studiuesit Britanikë të gjuhësisë së aplikuar theksuan rëndësinë e mësimi të gjuhës në një tjetër dimension ndryshe nga ai i qasjeve aktuale të kohës, që ishte potenciali funksional dhe komunikues i gjuhës. Ata panë nevojën për t'u fokusuar në mësimin e gjuhës në aftësitë komunikuese më tepër sesa në mësimin e strukturave të gjuhës.

Megjithatë kjo lëvizje filloi si një inovacion në Britani proponentët (ithtarët) nga të dy vendet si të Britanisë ashtu edhe të Amerikës e shohin atë si një qasje e cila ka për qëllim ta bëjë kompetencën komunikuese qëllimin e mësimi të gjuhës dhe të zhvillojë procedurë për mësimin e të katërta aftësive gjuhësore.

Brown (2001) jep një përmbledhje vërtet të dobishme me një numër karakteristikash të metodës CLT:

- Qëllimet e orës së mësimi në klasë fokusohen në të gjithë përbërësit (gramatikorë, të diskursit, funksionalë, sociolinguistikë dhe strategjikë) të kompetencës komunikuese. Për këtë arsye qëllimet duhet të ndërthurin aspektet organizative të gjuhës me pragmatikën.

- Teknikat gjuhësore janë hartuar për t'i angazhuar nxënësit në pragmatikë, autenticitet, në përdorimin funksional të gjuhës për qëllime të rëndësishme domethënëse. Format organizacionale të gjuhës nuk janë fokusi kryesor, por janë aspektet e gjuhës që ju japin mundësi nxënësve të plotësojnë këto qëllime.

- Rrjedhshmëria dhe saktësia shihen si parimet plotësuese që ndodhen nën teknikat komunikuese. Me rastë rrjedhshmëria duhet të ketë më shumë rëndësi sesa saktësia në

mënyrë që t'i mbajë nxënësit të angazhuar në mënyrë domethënëse në përdorimin e gjuhës.

-Nxënësit në një klasë komunikuese në fund të fundit duhet të përdorin gjuhën në mënyrë produktive dhe respektivisht në kontekste të paparashikuara jashtë klasës. Në këtë mënyrë detyrat në klasë duhet t'i pajisin nxënësit me aftësitë e nevojshme për komunikim në këto kontekste.

-Nxënësve ju jepen mundësi të fokusohen në procesin e tyre të të mësuarit nëpërmjet kuptimit të stileve të tyre të të mësuarit dhe nëpërmjet zhvillimit të strategjive të duhura për mësim të pavarur.

-Roli i mësuesit është ai i lehtësuesit dhe udhëzuesit, jo roli i personit që i di të gjitha. Nxënësit në këtë mënyrë inkurajohen të ndërtojnë kuptimin nëpërmjet ndërveprimit të mirëfilltë gjuhësor me të tjerët.

Edhe Finocchiaro dhe Brumfit (1983) nënvizojnë disa nga karakteristikat e CLT që e bëjnë atë të dallueshme nga metodat e tjera:

1. Kuptimi ka rëndësi kryesore në CLT dhe kontekstualizimi është princip bazë.
2. Studentët duhet të jenë në gjendje të zgjedhin një lloj të vecantë gjuhe dhe duhet të dinë kur, ku, dhe me ke duhet ta përdorin atë.
3. Një nga sfidat e metodës së komunikimit është integrimi i funksioneve të gjuhës me përdorimin korrekt të strukturave.
4. Qëllimi është të mësohet komunikimi në gjuhën e huaj, sepse nxënësit e mësojnë gjuhën duke e përdorur atë në komunikim.
5. Renditja e materialeve përcaktohet nga përmbajtja, funksioni dhe kuptimi me qëllimin për të mbajtur interesin e studentëve.
6. Komunikimi autentik dhe me kuptim është qëllimi i aktiviteteve në klasë.

7. Rrjedhshmëria është një dimension i rëndësishëm.
8. Komunikimi përfshin bashkimin e aftësive të ndryshme gjuhësore.
9. Të mësuarit (të nxënët) është një process kreativ që përfshin provat dhe gabimet.
10. Theksohet kuptimi më shumë sesa struktura dhe forma e gjuhës, ne aktivitetet e komunikimit fokusi është në kuptim më shumë sesa në formë ose saktësi.
11. Aktivitetet e folura ose të shkruara mund të përdoren që në fillim.
12. Gjuha amtare e studentëve mund të përdoret për ti ndihmuar ata në klasë.
13. Mësuesi është ndihmues që i ndihmon studentët të komunikojnë në gjuhën e huaj dhe i motivon ata të punojnë me gjuhën.
14. Studentët ndërveprojnë me njëri-tjetrin nëpërmjet punës në grupe dhe në çifte
15. Mësuesi nuk e di më përpara se çfarë gjuhe do të përdorin nxënësit, kështu që mësuesi duhet të ketë njohuri shumë të mira të gjuhës së huaj.

2.4.3. Aktivitetet mësimore dhe materialet që përdoren në CLT dhe nxisin komunikimin dhe ndërveprimin

Aktivitetet e ndryshme të përdorura në mësimdhënie konsiderohen si veprime të ndërmara me qëllim për arritjen e objektivave të mëimit. Një aktivitet mund të shërbejë për arritjen e qëllimeve të ndryshme dhe jo vetëm një por shumë qëllime në një aktivitet. Mësueset mund të zhvillojnë aktivitete nga më të ndryshmet dhe në mënyra nga më të ndryshmet për të plotësuar nevojat e nxënësve. Aktivitetet mund të varjojnë nga më të thjeshtat deri në ato më të komplikuarat të cilat përfshijnë nivele të larta ndërveprimi dhe pjesëmarrjeje. Çdo aktivitet mund të përshtatet dhe dizajnet në përputhje me mjedisin ku do të përdoret ose situatën ku do të përdoret. Aktivitetet mund të ndryshohen dhe të përshtaten për tu përdorur për qëllime të ndryshme ose për nivele

të ndryshme nxënësish. Aktivitetet mund të ndërthuren me njëri-tjetrin për të inkurajuar përfshirjen e nxënësve sa më shumë që të jetë e mundur, mund të përshtaten edhe me ambientin ku do të zhvillohen apo kategorive të nxënësve ku do përdoren. Mësuesit mund të kërkojnë ndihmë drejtuesve të shkollës për mundësinë për të patur më shumë liri veprimi në përdorimin e materialeve apo praktikave të tyre të mësimdhënies, çdo gjë e bërë me një qëllim pozitiv që është rritja e efikasitetit të mësimdhënies dhe rezultateve në të nxënësit.

Aktivitete të tilla si: aktivitete të komunikimit me gojë, komunikimi me lojra, zgjidhja e problemeve, diskutim nëpërmjet figurave, ndërtim historie, stimulim, lojë në role, plotësim hapësirash bosh, aktivitete komunikimi të shkruara, shkëmbime letrash dhe mesazhesh, plotësim dialogu, formim figurash, pyetje etj. janë një nxitje e mirë për motivim dhe komunikim gjë e cila ndihmon në mësimin e gjuhës së huaj. Gama e llojeve të ushtrimeve dhe aktivitete të lidhura me një qasje komunikuese është e pakufizuar, me kusht që këto ushtrime të bëjnë të mundur që nxënësit të mësojnë për të arritur objektivat komunikuese të programit, të angazhojnë nxënësit në komunikim, dhe të kërkojnë përdorimin e proceseve të tilla komunikuese si ndarjen e informacionit, negocimin e kuptimit, dhe ndërveprimin.

Qëllimi i metodës së komunikimit është t'i bëjë nxënësit të komunikojnë në një gjuhë të huaj duke përdorur aktivitete komunikuese dhe lojra të cilat i përmendëm edhe më lart.

Lojrat janë një stimulim i mirë për motivim dhe komunikim i cili ndihmon në mësimin e një gjuhe të huaj. Mësuesi në këtë rast është në klasë për të ndihmuar komunikimin, krijon situata gjatë aktiviteteve, vepron si këshillues dhe vëzhgon performancën e nxënësve sepse roli i tij është më pak dominant sesa në metodat e tjera dhe nxënësit vendosen në qendër. Theksi vendoset në procesin e komunikimit, në vend që të

vendoset në gramatikë ose fjalor. Një shumëllojshmëri materialesh përdoren për të mbështetur metodën e komunikimit për mësimin e gjuhës. Materialet e përdorura për këtë metodë shihen si një mënyrë për të influencuar cilësinë e ndërveprimit në klasë dhe në përdorimin e gjuhës në komunikim duke ju referuar Richards, Rodgers (1986).

Sipas Harmer (2001) aktivitetet në CLT i përfshijnë nxënësit në komunikim real ku saktësia e përdorimit të gjuhës është më pak e rëndësishme sesa arritja e suksesshme e detyrës komunikuese që ata janë duke zhvilluar. Mundësitë e shumta të ekspozimit ndaj gjuhës në përdorim si edhe mundësitë e shumta për ta përdorur atë janë thelbësore për zhvillimin e njohurive dhe aftësive të nxënësve. Ajo që ka rëndësi në këto aktivitete është dëshira që nxënësit duhet të kenë diçka për të komunikuar. Ata duhet të kenë një qëllim që të komunikojnë, duke përdorur një shumëllojshmëri gjuhe në vend të një strukture të vetme. Mësuesi nuk duhet të ndërhyjë të ndalojë këtë aktivitet dhe materialet e përdorura duhet të reflektojnë komunikimin real. Harmer bën ndryshim midis aktiviteteve jo-komunikuese dhe aktiviteteve komunikuese, sipas tij aktivitetet jo-komunikuese karakterizohen nga: mungesa e dëshirës për të komunikuar, mungesa e qëllimit për komunikim, bazohen në formë jo në përmbajtje, ndërhyrja e mësuesit dhe kontrolli i materialeve. Kurse aktivitetet komunikuese karakterizohen nga: dëshira për të komunikuar, qëllimi i komunikimit, bazohet në përmbajtje jo në formë, ka varietet të gjuhës së përdorur, nuk ka ndërhyrje të mësuesit dhe nuk ka kontroll të materialeve që përdoren.

Harmer (2001) përmend lloje të ndryshme aktiviteteve të cilat nxitin komunikimin dhe përdoren në metodën e komunikimit:

- Aktrimi i skenave apo pjesë veprash apo dialogë të gjetur apo të ndërtuar nga vetë nxënësit. Për tu realizuar kjo veprimtari duhet të krijohet edhe pak atmosferë

mbështetëse në klasë duke ju dhënë nxënësve edhe kohë të bëjnë prova apo ta përsëritin.

-Lojrat ku nxënësit përfshihen në mënyrë aktive në ndërveprim.

-Diskutimet në çifte ose në grup.

-Prezantimet ku nxënësit prezantojnë një tematikë për të cilën janë përgatitur.

-Loja në role ndikon në rrjedhshmëri dhe trajnon nxënësit për situata specifike, nxënësit nuk e ndjejnë veten si nxënës por si pjesëmarrës të vërtetë në një situatë të caktuar, klasën e shikojnë si ambjenti ku po realizohet biseda p.sh. aeroport, vend takimi, stacion treni etj.

Paulston & Bruder (1976) japin një klasifikim të aktiviteteve komunikuese të cilat gjenden të përdorura edhe në metodën e komunikimit dhe përveç qëllimit të tyre kryesor për të ndihmuar nxënësit të arrijnë të formojnë kompetencën e tyre komunikuese kanë edhe qëllime të tjera specifike:

-Dialogjet dhe formulat sociale që kanë të bëjnë me përshëndetjet, prezantimet, komplimentat, ankesat, falenderimet, ndjenjat etj.

-Detyrat e lidhura me komunitetin që kanë të bëjnë me aftësimin e nxënësve për të ndërvepruar jashtë klasës.

-Aktivitetet për zgjidhjen e problemeve- nxënësve ju jepet një problem dhe ata bashkëveprojnë për të gjetur zgjedhjet e mundshme.

-Lojrat në role- nxënësve ju caktohet një rol dhe ata improvizojnë duke krijuar skenën dhe tematikën e asaj që do të interpretojnë duke ndarë edhe detyrat.

Metoda e komunikimit fokusohet shumë në aktivitete që përfshijnë punën në grup për të cilat Thompson (1996) pohon se puna në grup rrit nivelet e motivimit dhe nxënësit prodhojnë më shumë gjuhë dhe zhvillojnë rrjedhshmërinë pa presionin ose kontrollin e mësuesit; ata mund të zhvillojnë idetë e tyre, aftësitë sociale, kompetencën komunikuese dhe mendimin kritik.

2.4.4. Roli i mësuesit dhe nxënësve në CLT

Allwright (1984) thotë se mësuesit nuk mund të vazhdojnë të jenë thjesht mësues dhe nxënësit thjesht nxënës në procesin e mësimdhënies dhe të nxënësve. Imazhi tradicional i mësuesit si figurë dominuese në klasë duhet ndryshuar në një rol që nevojitet për të lehtësuar procesin e komunikimit në klasë ku nxënësit të ndihen të sigurtë.

Mësuesi në metodën e komunikimit është ndihmës në klasë që krijon situata komunikimi, gjatë aktiviteteve sillet si këshillues dhe vëzhgon performancën e nxënësve. Mund të memorizojë ose të mbajë shënime me gabimet e studentëve e më pas në aktivitetet të bazuara në saktësi e gjuhës t'ua verë në dukje. Në metodën e komunikimit gabimet shikohen si një fenomen i natyrshëm në procesin e mësimi të gjuhës Larsen-Freeman (1986) shpjegon se nxënësit mund të jenë shumë të mirë në komunikim kur gabimet tolerohen dhe kur mësuesi i le studentët të vetëkorrigjohen.

Breen & Candlin (1980) i referohen mësuesit si ndihmës, organizator, dhe udhëzues në klasë dhe në aktivitetet komunikuese, sipas tyre roli i parë i mësuesit është të lehtësojë procesin e komunikimit midis të gjithë pjesëmarrësve në klasë, dhe në mes të këtyre pjesëmarrësve dhe aktiviteteve të ndryshme dhe teksteve. Roli i dytë është të veprojë si një pjesëmarrës i pavarur. Një rol i tretë për mësuesin është ai i studiuesit dhe nxënësit,

duke kontribuar në aspektin e njohurive të përshtatshme dhe të aftësive, përvoja aktuale dhe e vërejtur e natyrës së mësimi dhe kapaciteteve organizative.

Nxënësit janë komunikues, negociues të kuptimit që e bëjnë veten të kuptueshëm nga të tjerët por edhe kuptojnë të tjerët edhe kur njohuritë e tyre në gjuhën e huaj janë të papalota. Dukeqënë se roli i mësuesit është më pak dominant se në metoda të tjera nxënësit janë të vendosur në qendër dhe bëhen të përgjegjshëm dhe e marrin vetë në dorë menaxhimin për mësimin e gjuhës. Theksi vendoset në proceset e komunikimit, në vend të zotërimit të gramatikës apo fjalorit të gjuhës.

2.5. Rëndësia e komunikimit në mësimin e një gjuhe të huaj

Në dallim nga sa është shkruar në literaturën e metodës së komunikimit rreth dimensioneve komunikuese të gjuhës, shumë pak është shkruar për teorinë e të mësuarit. As Brumfit dhe Johnson (1979) e as Littlewood (1981), për shembull, nuk ofron ndonjë diskutim për teorinë e të mësuarit. Elementet e një teorie themelore të të mësuarit mund të dallohen në disa praktika të CLT. Një element i tillë mund të përshkruhet si parimi i komunikimit: Aktivitetet që përfshijnë komunikimin e vërtetë nxitin të mësuarit. Një element i dytë është parimi i detyrës: Aktivitetet në të cilat gjuha është përdorur për kryerjen e detyrave të rëndësishme për të nxitur të mësuarit. Një element i tretë është parimi kuptimplotë: Gjuha që është kuptimplotë për nxënësit mbështet procesin e të mësuarit. Aktivitetet mësimore janë përzgjedhur në bazë të se sa mirë nxënësit angazhohen në përdorim kuptimplotë dhe autentik të gjuhës (dhe jo praktikë thjesht mekanike e modeleve të gjuhës).

Studimet më të fundit në metodën e komunikimit, janë përpjekur që të përshkruajnë teoritë e proceseve të mësimin të gjuhës që janë në përputhje me qasjen komunikuese. Savignon (1983) e shikon kërkimin në fushën e përvetësimit të gjuhës së dytë si burim për teoritë e të mësuarit dhe e konsideron rolin e gjuhës, social dhe njohës në përvetësimin e gjuhës. Studiues të tjerë kanë zhvilluar teori në përputhje me parimet e CLT. Krashen (1987) e sheh përvetësimin e gjuhës si proces themelor të përfshirë në zhvillimin e aftësisë gjuhësore dhe e dallon këtë proces nga të mësuarit. Përvetësimi i referohet zhvillimit të pandërgjegjshëm të sistemit të gjuhës që mësohet, si rezultat i përdorimit të gjuhës për komunikim të vërtetë. Krashen dhe studiuesit e tjerë të përvetësimit të gjuhës së huaj theksojnë se mësimi i gjuhës vjen duke e përdorur gjuhën në komunikim.

Richards (2006) jep disa nga parimet shumë të dobishme rreth komunikimit të cilat nxisin dhe lehtësojnë mësimin e gjuhës të cilat janë:

-Ndërveprimi dhe komunikimi me kuptim janë shumë të rëndësishme në të mësuarit e gjuhës sepse nxisin të nxënit dhe përvetësimin e gjuhës.

-Detyrat dhe ushtrimet i japin nxënësve mundësi të nxjerrin kuptimin, të përdorin gjuhën dhe të zgjerojnë burimet gjuhësore duke përfshirë ndërveprimin kuptimplotë.

-Komunikimi i ndihmon nxënësit të përdorin dhe zhvillojnë aftësi gjuhësore të ndryshme.

-Mësimi i gjuhës bëhet më i lehtë nëse përdoren aktivitete që përfshijnë rregulla induktive dhe analiza apo reflektime të gjuhës.

2.5.1. Kompetenca komunikuese në një gjuhë të huaj

Qasja komunikuese në mësimin e gjuhës fillon nga një teori e gjuhës të përdorur në komunikim. Qëllimi i mësimin të gjuhës është të zhvillojë atë që Hymes (1972) i referohet si "aftësia komunikuese". Hymes shpiku këtë term në mënyrë që të vinte në kontrast një pamje komunikuese të gjuhës dhe teorinë e kompetencës të Chomskit (1965).

Për Chomskin, në qendër të teorisë gjuhësore ishte të karakterizonte aftësitë abstrakte që folësit zotërojnë që i mundësojnë ata të prodhojnë fjali gramatikisht korrekte në një gjuhë. Hymes vlerësoi se një këndvështrim i tillë i teorisë gjuhësore ishte “steril”, se teoria gjuhësore duhej të shihej si pjesë e një teorie më të përgjithshme që përfshin komunikimin dhe kulturën. Teoria e Hymesit e kompetencës komunikuese ishte një përkufizim i asaj që një folës duhet të dijë në mënyrë që të jetë kompetent nga ana

komunikuese në një komunitet. Sipas mendimit të Hymesit, një person i cili fiton aftësi komunikuese fiton si njohuri ashtu edhe aftësi për përdorimin e gjuhës.

Nocioni i kompetencës komunikuese u zhvillua midis shkencave të gjuhësisë dhe sociolinguistikës dhe u bë i rëndësishëm në profesionin e mësimdhënies së gjuhës, sipas të cilit jo vetëm kompetenca gramatikore por edhe kompetenca komunikuese duhet të jetë qëllimi i mësimi. Nëse do të pyesnim se si do të ishte një plan mësimor i cili përmban nocionin e kompetencës komunikuese dhe çfarë ndikimi do të kishte ajo në metodologjinë e mësimdhënies, rezultati i përgjigjes do të ishte metoda e komunikimit.

Teoria e komunikimit të Hymes-it (1972) është një përkufizim i asaj që një folës ka nevojë të dijë në mënyrë që të jetë kompetent në komunikim në një komunitet. Sipas pikëpamjes së Hymes-it një person i cili përvetëson kompetencën komunikuese i përvetëson të dyja edhe njohurinë edhe aftësinë për përdorimin e gjuhës në kuadër të:

-Nëse (dhe deri në çfarë mase) diçka është zyrtarisht e mundur;

-Nëse (dhe deri në çfarë mase) diçka është e mundur në bazë të mjeteve të vëna në dispozicion;

-Nëse (dhe deri në çfarë mase) diçka është e përshtatshme, e lumtur, e suksesshme) në lidhje me kontekstin në të cilin është përdorur dhe vlerësuar;

-Nëse (dhe deri në çfarë mase) diçka bëhet fakt i kryer, performohet, dhe çfarë përfshin bërja e saj.

Metodistët argumentojnë se duke patur parasysh kufizimet e klasës, kompetenca komunikuese është e paarritshme në mësimin formal. Harmer (1983) për shembull, thotë se një nga qëllimet më realë të orës së mësimi do të ishte "efikasiteti komunikues" që do të thotë realizimi i një komunikimi efektiv dhe të dobishëm.

Aktivitetet të tilla si ushtrimet e plotësimit të hapësirave boshe, lojrat dhe intervistat bëhen zakonisht nëpërmjet komunikimit. Në polaritetin saktësi/rrjedhshmëri të Brumfit (1984), këto aktivitete përdoren zakonisht për zhvillimin e rrjedhshmërisë. Përsa i përket secilit aktivitet, suksesi matet në kuadër të se sa me saktësi përcillet informacioni ose se sa mirë zgjidhet një problem. Metoda e komunikimit mbështetet kryesisht në aktivitetet që përcjellin informacion dhe kuptim. Efikasiteti në komunikim ose sa shumë apo sa saktësisht përcillet një mesazh, përdoret zakonisht për të vlerësuar performancën në komunikim. Littlewood (1981) bën diferencë midis aktiviteteve komunikuese funksionale dhe aktiviteteve ndërvepruese sociale. Në aktivitetet e ndërveprimit social, nxënësit duhet të kenë për qëllim të përcjellin kuptimin në mënyrë efektive, por duhet që gjithashtu t'i kushtojnë vëmendje kontekstit social në të cilin ndodh ndërveprimi.

Savignon (1972) ka përdorur termin kompetencë komunikuese për të karakterizuar aftësinë e nxënësve për të ndërvepruar me të tjerët, kjo aftësi ndryshon nga leximi i përsëritur i dialogëve. Duke shmangur korrigjimin e gabimeve dhe duke inkurajuar nxënësit të pyesin për informacion, për sqarim apo për të shprehur kuptimin e asaj që duan të thonë, mësuesit bëhen kështu nxitës të të nxënit duke u larguar nga memorizimi i modeleve të dhëna.

Canale & Swain (1980) e zhvilloi nocionin e kompetencës komunikuese duke e përshkruar me katër përbërës:

-Kompetenca gramatikore dhe gjuhësore-e cila ka të bëjë me përdorimin e duhur të strukturave gramatikore dhe sintaksore të gjuhës. Kompetenca gramatikore gabimisht është vënë për vite me radhë në qendër të mësimit të një gjuhe të huaj e cila ka bërë që nxënësit e gjuhës së huaj p.sh. gjuhës angleze të prodhojnë forma gjuhësore gramatike korrekte por të mos jenë në gjendje ta flasin atë në mënyrë efektive.

-Kompetenca sociolinguistike- e cila ka të bëjë me aftësinë e nxënësit për të përdorur gjuhën siç duhet në kontekste të ndryshme shoqërore duke shkuar përtej kuptimit letrar.

-Kompetenca e ligjëratës- që ka të bëjë me aftësinë për të organizuar idetë në një mënyrë koherente dhe të rrjedhshme për të siguruar unitet në kuptim.

-Kompetenca strategjike- i referohet aftësisë së nxënësve për të përdorur strategji komunikimi verbale dhe jo-verbale

Savignon (1997) përkrah një model klase ku përfshihet kompetenca komunikuese e cila përfshin katër përbërësit e kompetencës të Canale & Swain. Ajo e përkufizon kompetencën komunikuese si “aftësia funksionale e gjuhës”, shprehja, interpretimi dhe negocimi i kuptimit që përfshin ndërveprim midis dy ose më shumë personash që i përkasin komunitetit të njëjtë ose të ndryshëm.

Sipas saj kompetenca komunikuese ka këto elemente:

-Kompetenca komunikuese është një koncept dinamik më tepër sesa statik dhe varet nga negocimi i kuptimit midis dy ose më shumë njerzish.

- Kompetenca komunikuese aplikohet në të dyja dhe në gjuhën e folur dhe të shkruar.

-Kompetenca komunikuese është e bazuar në kontekst. Komunikimi ndodh në një shumëllojshmëri situatash dhe suksesi varet në kuptimin e kontekstit dhe në eksperiencat e mëparshme.

-Ka një ndryshim teorik midis kompetencës dhe performancës. Kompetenca përkufizohet si një aftësi e brendëshme dhe performanca si manifestimi i jashtëm i kësaj aftësie.

-Kompetenca komunikuese është relative jo absolute dhe varet nga bashkëpunimi i të gjithë pjesëmarrësve.

2.5.2. Saktësia e përdorimit të gjuhës dhe rrjedhshmëria në të folur

Metoda e komunikimit fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi siç thotë edhe Richards (2006) që aktivitetet që kanë për qëllim rrjedhshmërinë reflektojnë mënyrën natyrale të përdorimit të gjuhës dhe përdorimin kuptimplotë të gjuhës nëpërmjet strategjive të komunikimit. Në mënyrë që të arrihet komunikimi dhe përdorimi i gjuhës në kontekst, ndërsa aktivitetet për saktësinë bazohen vetëm në kontekstin e klasës, fokusohen në shqiptim, praktikojnë shumë pak përdorimin e gjuhës, e mbajnë gjuhën nën kontroll dhe nuk fokusohen në shprehjet e komunikimit.

Sipas Harmer (2001) ka një dryshim midis saktësisë dhe rrjedhshmërisë në mësimin e një gjuhe. Aktivitetet komunikuese janë hartuar për të përmirësuar rrjedhshmërinë në një gjuhë. Korrigjimi i menjëhershëm dhe i vazhdueshëm i gabimeve nuk është domosdoshmërisht një mënyrë efektive për t'i ndihmuar nxënësit të përmirësojnë anglishten e tyre. Gjatë aktiviteteve komunikuese mësuesi nuk mund të ndërpresë nxënësit për të vënë në dukje një gabim gramatikor, leksikor apo në shqiptim sepse kjo do të ndërpriste komunikimin. Nxënësit mund të përpiqen vetë të gjejnë kuptimin e fjalëve që duan të thonë, të përpunosh gjuhën për të komunikuar është mënyra më e mirë e përpunimit të gjuhës për përvetësim. Ndërhyrja e mësuesit në rrethana të tilla mund të rriste nivelet e stresit dhe të ndalonte procesin e përvetësimit. Nxënësit do të mësojnë nëpërmjet komunikimit. Kur mësuesi ndërhyrë i heq nxënësit nevojën për të negociuar kuptimin duke i mohuar mundësinë e të nxënës. Negocimi i kuptimit është një proces nëpërmjet të cilit folësit arrijnë një kuptim më të mirë të njëri-tjetrit. Korrigjimi

intensiv i gabimeve mund të jetë gjithashtu po aq i pakëndshëm edhe gjatë punës për saktësinë. Mësuesi nuk mund të reagojë absolutisht në çdo gabim që nxënësi bën sepse kjo do t'i demotivonte nxënësit, por duhet të gjykojë se cili do të ishte momenti i duhur për të korrigjuar. Mësuesi mund të përdorë teknika të ndryshme për të mundësuar korrigjimin e gabimeve pa ndërprerë komunikimin që janë:

-përsëritja-mësuesi mund t'i kërkojë nxënësit ta ripërsëritë edhe njëherë atë që tha duke përdorur intonacionin e nevojshëm që nxënësi ta kuptojë se diçka ishte e paqartë.

-jehona-mësuesi mund të përsëritë atë që tha nxënësi duke vënë në dukje pjesën ku ishte gabimi.

- pyetja-mësuesi mund të përsëritë në formë pyetëse atë që u tha për të vënë në dukje se diçka ishte gabim.

-shprehitë-kur mësuesi i njeh mirë nxënësit e tij vetëm me një shprehje të vetme të fytyrës ose një gjest mund të mjaftojë për të treguar gabimin. Por kjo duhet bërë me kujdes sepse shprehja ose gjesti i gabuar, në disa rrethana mund të duket si tallës.

-shënjat-një mënyrë e shpejtë për t'i ndihmuar nxënësit të vënë në përdorim rregullat që ata dinë (por që për një moment kanë gabuar në përdorim) është t'u japësh atyre një shënjë duke përdorur një fjalë apo një pëshpërimë duke i ndihmuar që të vetëkorrigjohen.

-riformulimi-mësuesi mund të ripërsëritë atë që tha nxënësi por duke korrigjuar gabimin duke e riformuluar fjalinë por pa e bërë që të duket si një çështje madhore.

Në të gjitha procedurat më lart mësuesit shpresojnë që nxënësit të jenë në gjendje të korrigjojnë veten e tyre.

Por nëse nxënësit nuk arrijnë të korrigjojnë veten atëherë mësuesi mund t'i ndihmojë në forma të tjera ose duke i vënë nxënësit të korrigjojnë njëri-tjetrin. Po ashtu mësuesi

mund t'i mbajë shënim gabimet e nxënësve dhe t'u kthehet atyre më vonë për t'i korrigjuar duke krijuar një tabelë ku mund të mbajë shënim gabimet e ndara sipas llojit: gabimet gramatikore, fjalët dhe shprehjet, shqiptimi, përshtatjet e mundshme etj.

Një mënyrë tjetër shumë interesante për nxjerrjen e gabimeve është regjistrimi me video ose audio por në këtë rast nxënësit mund t'i nxjerrin vetë gabimet e tyre pasi ta kenë ridëgjuar atë që kanë thënë. Ose mësuesi mund t'u kërkojë nxënësve të shkruajnë në dërrasën e zezë çdo gabim që mendojnë se dëgjuan. Kjo mund t'i përfshijë edhe më shumë ata edhe në diskutime me njëri-tjetrin për të gjetur alternativat e sakta të gabimit të mundshëm. Gjithashtu në fund të veprimtarisë mësuesi mund t'u japë nxënësve vlerësimin për performancën e tyre duke u vënë në pah sa mirë e realizuan dhe duke i pyetur nëse ishte e thjeshtë ose jo apo nëse mund të kenë hasur vështirësi. Në këtë pikë mund të verë në dukje disa nga gabimet që mund të ketë mbajtur shënim ose mund të shkruajë në dërrasën e zezë edhe gabimet edhe korrigjimet duke i lënë vetë nxënësit të vendosin se cili është gabimi dhe cili i sakti. Dhe rëndësi ka që fokusi të vendoset në korrigjimin e këtyre gabimeve jo në nxënësit të cilët i bënë këto gabime pa ja u përmendur emrin në mënyrë që të mos u krijohet gjendje emocionale këtyre nxënësve.

Richards (2006) sugjeron se në mënyrë që të ndërtohet rrjedhshmëria në një gjuhë mësuesit mund të zhvillojnë aktivitete në klasë në të cilat nxënësit kanë nevojë të negociojnë kuptimin të përdorin strategji komunikimi për të shmangur pengesat në komunikim. Aktivitetet që fokusohen në rrjedhshmëri kanë këto karakteristika:

- reflektojnë përdorimin natyral të gjuhës
- fokusohen në komunikim
- kërkojnë përdorimin e kuptimshëm të gjuhës
- kërkojnë përdorimin e strategjive të komunikimit

-prodhojnë gjuhë e cila mund të mos jetë e parashikueshme

-përpiqen të lidhin përdorimin e gjuhës me kontekstin

2.5.3. Mësimi i gramatikës nëpërmjet komunikimit

Komunikimi nuk përdoret vetëm për qëllimin e të komunikuarit në një gjuhë të huaj ose për të përmirësuar rrjedhshmërinë në të folur por mund të përdoret edhe për mësimin e gramatikës sipas Richards (2006) mësimi i gjuhës së huaj bëhet më i thjeshtë kur nxënësit komunikojnë nëpërmjet ndërveprimit, detyrave dhe ushtrimeve, në këtë mënyrë ata mund të krijojnë kuptimin e asaj që duan të shprehin, të përdorin gjuhën ndërpersonale dhe të zgjerojnë njohuritë e tyre. Komunikimi bën të mundur përdorimin e aftësive të ndryshme gjuhësore dhe mënyrave të të folurit ose mënyra të ndryshme të sjelljes dhe mënyrat e të shprehurit dhe përdorimit të gjuhës. Aktivitetet në klasë që përfshijnë nxënësit në komunikim i ndihmojnë ata të zbulojnë rregullat e gjuhës në mënyrë induktive. Në këtë mënyrë, me mënyrën induktive të të mësuarit nxënësit kanë mundësinë të krijojnë shembujt e tyre në mënyrë spontane. Savignon (1971) dhe Canale & Swain (1980) në mbështetjen e tyre për metodën e komunikimit sqarojnë se përdorimi i komunikimit nuk do të thotë se gramatika është e parëndësishme apo që mësuesit duhet ta anashkalojnë mësimin e saj por ta përdorin komunikimin me qëllimin e mësimi të morfosintaksës. Thornbury (1999) liston disa nga avantazhet e mënyrës induktive të të mësuarit të gramatikës dhe të gjuhës: -Kur nxënësit i zbulojnë vetë rregullat e gramatikës është më e lehtë për ta t'i përvetësojnë ato rregulla nëpërmjet gjenerimit të tyre nga struktura mendore ekzistuese e rregullave të tjera që u janë prezantuar më parë në një farë mënyrë. -Në këtë mënyrë nxënësit mund të jenë më aktivë gjatë mësimi dhe jo pasivë dhe kjo mund t'u sjellë atyre më shumë motivim dhe

vëmendje. –Dhe dukeqënëse bashkëpunimi është më efektiv në zgjidhjen e problemit kjo u jep nxënësve mundësinë për më shumë praktikë. Ndërsa mënyra deduktive e mësimit të rregullave gramatikore mund të jetë e lodhshme për nxënësit dhe shpjegimi bazohet në memorizim. Richards (2006) bën ndryshimin midis një metode tradicionale, metoda e gramatikës, që fokusohet në mënyrën deduktive të shpjegimit të gramatikës ku rregullat u prezantohen nxënësve dhe ata duhet t'i memorizojnë dhe më pas t'i përdorin në shembujt dhe në ushtrimet e dhëna. Ndërsa në përdorimin e metodës së komunikimit gramatika mësohet në mënyrë induktive dhe nxënësit kanë mundësinë të formulojnë rregullin duke u bazuar në ushtrimet dhe në këtë mënyrë ata mund t'i mësojnë këto rregulla nëpërmjet ndërveprimit, përdorimit të tyre gjatë punës në grupe dhe nëpërmjet komunikimit. Kështu ata mund t'i përvetësojnë më mirë këto rregulla sepse nuk u duhet që vetëm t'i memorizojnë por i mësojnë rregullat në një mënyrë më natyrale dhe efektive. Metoda e komunikimit fokusohet kryesisht në komunikim dhe në mësimin induktiv të gjuhës dhe gramatikës dhe mund t'i japë nxënësit një mundësi më të mirë për të komunikuar sesa një metodë e bazuar në rregullat gramatikore, përsëritje dhe mëmorizim. Në metodën e komunikimit dhe në mësimin e gramatikës në mënyrë induktive mësuesit e bëjnë komunikimin fokusin e mësimit të gjuhës dhe nxënësit kanë mundësinë të krijojnë komunikim real dhe të fokusohen në të nxënit e tyre, në këtë mënyrë ata mund të ndërtojnë aftësinë e tyre komunikuese sepse edhe gabimet e tyre tolerohen nga mësuesi i cili nuk i korrigjon të gjitha vazhdimisht dhe në mënyrë konstante për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur. Gjithashtu nxënësit mund të zhvillojnë kompetencën e tyre komunikuese, rrjedhshmërinë në të folur, saktësinë e përdorimit të gjuhës dhe mund të zhvillojnë dhe të zgjerojnë të gjitha aftësitë gjuhësore.

2.6. Krahasim i parimeve të metodave tradicionale dhe metodave me në qendër nxënësin

Larsen-Freeman (2000) liston aktivitetet, rolin e nxënësve, të mësuesve, materialet dhe parimet e secilës metodë tradicionale dhe ndërvepruese, duke u bazuar në to mund të bëjmë një krahasim midis këtyre metodave.

	Metodat tradicionale: ALM/GTM	Metodat me në qendër nxënësin: CLT
Rolit i nxënësve	Janë kritikuar për numrin shumë të limituar të roleve të nxënësve. Nxënësit shikohen si mekanizma të stimul-përgjigjes mësimi i të cilëve bazohet në praktikën ripërsëritëse. Metodistët e rinj shqetsohen më shumë për rolet e nxënësve dhe për variacionin midis tyre.	I shikon nxënësit si negociatorë midis vetes dhe procesit të të nxënit, dhe objekti i të nxënit del dhe bashkëvepron me rolin e negociatorit të përbashkët brenda grupit dhe brenda procedurave në klasë dhe aktiviteteve që ndërmerr grupi. Implikimi për nxënësin është se ai duhet të kontribuojnë po aq shumë sa dhe fiton, dhe në këtë mënyrë të mësojë në mënyrë të pavarur.
Roli i mësuesit	Mësuesi konsiderohet si burimi kryesor i gjuhës dhe i mësimit të gjuhës.	Mësuesi ka dy role kryesore: roli i parë është të lehtësojë procesin e komunikimit midis të gjithë pjesëmarrësve në klasë dhe midis pjesëmarrësve dhe aktiviteteve apo teksteve të ndryshme. Roli i dytë është të veprojë si një pjesëmarrës i pavarur i grupit. Roli i fundit është i lidhur ngushtë me objektivat e rolit të parë dhe lind prej tij. Këto role nënkuptojnë një sërë rolesh të tjera të mësuesit si një organizator i burimeve dhe vetë si një burim, si një udhëzues për procedurat dhe aktivitetet në klasë etj.
Materialet	Materialet e përdorura janë të kufizuara.	Materialet e përdorura influencojnë cilësinë e ndërveprimit në klasë dhe përdorimit të gjuhës dhe luajnë

		një rol kryesor në komunikim ato janë tre llojesh të bazuara në tekst, të bazuara në detyra- lojra dhe materiale autentike.
Parimet	Metoda GTM bazohet në përkthim dhe në gjuhën letrare, aftësitë më të rëndësishme ku ajo fokusohet për të zhvilluar janë leximi dhe shkrimi, komunikim nuk është fare një qëllim, i jep rëndësi formës jo përmbajtjes dhe rregullave të gramatikës të mësuar në mënyrë deduktive. Mësuesi është autoritar në klasë. Metoda ALM ka si parime kryesore imitimin, memorizimin, ripërsëritjen, bazohet në aktivitete stimul-përgjigje ku mësuesi është një model dhe një lider në klasë dhe gabimet korrigjohen menjëherë.	Bazohet në përdorimin e materialeve autentike dhe në gjuhën e përdorur në kontekst real sepse edhe konteksti funksional dhe situatat janë të rëndësishme. Kompetenca komunikuese është parimi kryesor i metodës CLT dhe bazohet në lojra të cilat inkurajojnë komunikimin, ndërveprimin dhe bashkëpunimin midis nxënësve sepse ju jepet mundësia të shprehin idetë dhe mëndimet e tyre. Metoda CLT mëson kohezionin dhe koherencën dhe bazohet në formë jo në përmbajtje. Mësuesi funksionon si ndihmës dhe këshillues gjatë aktiviteteve komunikuese dhe gabimet nuk korrigjohen menjëherë për të mos ndërprerë rrjedhshmërinë.

Tafari (2003) duke ju referuar Finocchiaro & Brumfit (1983) jep një pasqyrë krahasimi midis metodës së dëgjimit dhe metodës së komunikimit.

Metoda e Degjimit	Metoda e Komunikimit
1. I kushton rendësi strukturës dhe formës më shumë sesa kuptimit 2. Kërkon memorizimin e dialogëve 3. Gjuha nuk është e bazuar në kontekst 4. Mësimi i gjuhës nënkupton mësimin e strukturave, tingujve dhe fjalëve 5. Kërkohe mbi ngarkesë në të mësuar 6. Ripërsëritja është një teknikë kryesore 7. Shqiptimi kërkohe si në gjuhën amtare 8. Shpjegimi gramatikës shmanget 9. Aktivitetet e komunikimit vijnë pas një procesi të gjatë ripërsëritjeje dhe ushtrimesh 10. Përdorimi i gjuhës amtare është i ndaluar 11. Përkthimi është i ndaluar në fazat fillestare 12. Sistemi gjuhësor i gjuhës së huaj mësohet duke ripërsëritur modelet 13. Kompetenca linguistike është qëllimi kryesor 14. Varietete të gjuhës dallohen në dukje por nuk theksohen 15. Sekuencat e njësive përcaktohen nga principet e kompleksitetit linguistic 16. Mësuesi i kontrollon nxënësit 17. Gabimet shmangen 18. Saktësia është qëllim kryesor 19. Studentët veprojnë si makineri duke përdorur material të kontrolluara 20. Mësuesi specifikon gjuhën që studentët duhet të përdorin 21. I kushton rendësi strukturës dhe formës më shumë sesa kuptimit	1. Kuptimi është kryesor 2. Dialogjet fokusohen rreth funksionit komunikues dhe nuk memorizohen 3. Kontekstualizimi është thelbësor 4. Mësimi i gjuhës është mësimi se si të komunikosh 5. Kërkohe komunikim efektiv 6. Ripërsëritja përdoret rrallë 7. Kërkohe shqiptimi në baze të kuptimit 8. Shpjegimet variojnë në bazë të qëllimit 9. Përpjekjet për të komunikuar mund të inkurajohen që në fillim 10. Pranohet përdorimi i gjuhës amtare 11. Mund të përdoret përkthimi 12. Sistemi linguistik i gjuhës së huaj mësohet përmes përpjekjeve për të komunikuar 13. Kërkohe kompetenca komunikuese 14. Variacioni linguistik është një koncept themelor në material dhe metodologji 15. Renditja përcaktohet nga përmbajtja, funksioni dhe kuptimi 16. Mësuesi i ndihmon nxënësit me gjuhën 17. Gjuha krijohet nga provat dhe gabimet 18. Rrjedhshmëria është qëllimi kryesor 19. Nxënësit priten të ndërveprojnë me punë në grup, në cifte dhe nëpërmjet shkrimeve të tyre 20. Mësuesi nuk mund ta dijë me ekzaktësi çfarë gjuhe do të përdorin nxënësit 21. Motivimi i brendshëm buron nga interesi për komunikimi në gjuhën e huaj

KAPITULLI III: METODOLOGJIA E PUNIMIT

3.1. Qëllimi i studimit

Duke ju referuar problemeve të mësipërme që paraqiten në mësimin e gjuhës angleze si gjuhë e huaj në Shqipëri dhe teorive të studiuesve të përmendur edhe më sipër si Brumfit (1984); Littlewood (1981); Richards dhe Rodgers (1986, 2001); Richards (2006); Gray dhe Klapper (2009); Harmer (1983, 2001, 2007) etj. qëllimi i parë i këtij studimi është të tregojë këndvështrimin e mësuesve dhe të nxënësve për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit në bazë të asaj që thuhet në teoritë e gjuhës, duke bërë përjasjen e teorive me praktikën.

Qëllimi i dytë është të tregojë efektshmërinë dhe rezultatet e përdorimit të komunikimit dhe të metodave me në qendër nxënësin si metoda e komunikimit, CLT në mësimdhënien e gjuhës angleze në krahasim me metodat tradicionale si ALM dhe GTM duke i vendosur ato në praktikë dhe duke theksuar ndikimin në përfshirjen e nxënësve në mësim dhe në motivimin e tyre për të mësuar më shumë, në rolin e mësuesit në klasë, në marrëdhëniet mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës dhe në të nxënit.

Qëllimi i tretë i studimit është të shikohet këndvështrimi i nxënësve pasi të përodret në praktikë metoda e komunikimit si dhe mendimi i tyre për rezultatet e arritura nëse përputhen me pritshmëritë e tyre.

3.2. Pyetjet kërkimore, hipotezat, variablat

Pyetjet kërkimore

Pyetja e parë

A do të ishte më i efektshëm dhe i nevojshëm përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit sipas këndvështrimit dhe pritshmërive të mësuesve dhe nxënësve të gjuhëve të huaja?

Pyetja e dytë

Si ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në përvetësimin e gjuhës angleze?

Nënpyetjet e pyetjes së dytë

- Si ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në motivimin e nxënësve për të mësuar më shumë?
- Si ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në socializimin e nxënësve për të punuar në klasë?
- A ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në rrjedhshmërinë dhe komunikimin në gjuhën e huaj?
- A ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë?

Pyetja e tretë

Çfarë mendimi kanë nxënësit rreth mësimdhënies me metodat me në qendër nxënësin pasi njihen me përdorimin e tyre në praktikë?

Hipotezat

1. Në krahasim me metodat tradicionale përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit do të ishte më i efektshëm sipas këndvështrimit dhe pritshmërive të mësuesve dhe nxënësve.

2. Në krahasim me metodat tradicionale përdorimi i metodave me në qendër nxënësin rrit efektshmërinë në të nxënit, rrit motivimin e nxënësve për të mësuar më shumë, rrit socializimin e nxënësve për të punuar në klasë, ndikon në rrjedhshmërinë dhe komunikimin në gjuhën e huaj dhe në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë.

Variablat

Studimi është i ndërtuar në marrëdhënie shkakore sipas të cilës:

*Përdorimi i një metode bashkekohore ndërvepruese me në qendër nxënësin **sjell** efektivitet në përvetësimin e gjuhës së huaj, ndikon në motivimin dhe socializimin e nxënësve, ndikon në rrjedhshmërinë dhe komunikimin në gjuhën angleze dhe në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë.*

Variabël i pavarur:

Mësimdhënia me në qendër nxënësin

Variablat e varur:

Të nxënit në gjuhën angleze

Motivimi i nxënësve

Socializimi i nxënësve

Rrjedhshmëria dhe komunikimi në gjuhën angleze

Roli i mësuesit dhe nxënësve në klasë

3.3. Metodatat e mbledhjes së të dhënave

Ky është një studim në nivel kuazi-eksperimental që do të thotë pothuajse eksperiment por që i mungojnë disa nga cilësitë apo vetitë e eksperimentit. Sipas Matthews & Ross (2010) modeli kuazi-eksperimental i kërkimit mund të përdoret në situata ku ka dy ose më shumë grupe pjesëmarrësish ku njëri mund të përdoret si grup kontrolli dhe tjetri si grup eksperimental. Në rastin e këtij studimi ku duam të provojmë efikasitetin e një metode me në qendër nxënësin në krahasim me tradicionalet nuk do të ishte e mundur që nxënësit pjesëmarrës të caktoheshin në klasa të ndryshme në mënyrë të qëllimshme sepse kjo do të ndikonte te ata. Për këtë arsye në mënyrë të rastësishme klasat u caktuan disa si pjesë e grupit të kontrollit (ku u përdorën metodat tradicionale) dhe disa si pjesë e grupit eksperimental (ku u përdor metoda me në qendër nxënësit) dhe u krahasuan rezultatet midis tyre duke matur nivelin e arritur pasi u bë mësimdhënia në këtë lloj mënyre. Në këtë studim u cilësua si *grup eksperimental* -të gjitha klasat pjesëmarrëse ku u përdor në mësimdhënie me në qendër nxënësit, metoda e komunikimit, CLT. Ndërsa *grup kontrolli* -të gjitha klasat pjesëmarrëse ku u përdorën në mësimdhënie metodat tradicionale, metoda e dëgjimit dhe metoda e gramatikës dhe përkthimit, ALM dhe GTM.

Metodat kërkimore që janë përdorur për mbledhjen e të dhënave janë *metodat sasore* dhe *metodat cilësore*.

Metodat sasore përdoren për mbledhjen e të dhënave të strukturuar, instrumentet që u përdorën në këtë studim për mbledhjen e të dhënave sasore janë *pyetësorët* dhe *testet*.

Pyetësorët

Instrumenti i pyetësorit u ndërtua dhe u shpërnda nga vetë kërkuesi.

Pyetësorët u përdorën për t'i dhënë përgjigje pyetjes së parë kërkimore.

Pyetësi është një mënyrë e besueshme e mbledhjes së të dhënave, sepse pjesëmarrësve nuk u kërkohet të japin emrin duke mbetur anonimë në këtë mënyrë janë të çliruar nga frika për të dhënë përgjigje jo të vërteta, gjithashtu pjesëmarrja bëhet vullnetare e pa influencuar dhe e padetyruar. Kjo mënyrë është e thjeshtë për mbledhjen e të dhënave të strukturuar. Pyetjet me alternativa në pyetësor ju japin mundësi pjesëmarrësve të zgjedhin pa hezitim dhe pyetjet e përfshira japin mundësinë e mbledhjes së të dhënave të nevojshme për një numër të madh pjesëmarrësish.

Pyetësorët që u përdorën në këtë studim u hartuan nga kërkuesi. U hartuan dy pyetësorë një për nxënësit dhe studentët dhe një për mësuesit e gjuhës angleze.

Pyetësi i nxënësve dhe studentëve u hartua me pyetje të strukturuar të mbyllura. I njëjti pyetësor me të njëjtat pyetje u ndërtua edhe në gjuhën shqipe edhe në gjuhën angleze. Në studentët e universitetit dega anglisht u shpërnda në gjuhën angleze në të gjithë pjesëmarrësit e tjerë në gjuhën shqipe për lehtësi kuptimi dhe përdorimi.

Pyetja e parë e pyetësorit u hartua për të mbledhur të dhënat statistikore për klasën, moshën dhe gjininë e pjesëmarrësve.

Pyetja e dytë dhe e tretë u hartuan me pohime ku studentët dhe nxënësit duhet të zgjidhnin alternativat Po ose Jo si përgjigje duke shprehur kështu aprovimin ose jo të tyre për pohimet e dhëna ku përgjigjia “Po” do të ishte e barabartë me “Jam dakort” dhe përgjigjia “Jo” do të ishte e barabartë me “Nuk jam dakort”. Pohimet e pyetjes së dytë u ndërtuan duke u bazuar në parimet e metodave me në qendër nxënësin dhe tradicionale për të kuptuar në bazë të përgjigjeve të studentëve dhe nxënësve se çfarë këndvështrimi kanë ata për të mësuarit e një gjuhë të huaj, nëse janë më shumë dakort me parimet e

metodave me në qendër nxënësin apo atyre tradicionale pa e ditur paraprakisht se kujt metode i përkasin keto parime. Pohimet e pyetjes së tretë u ndertuan bazuar në teknikat e metodave me në qendër nxënësin dhe tradicionale për të kuptuar në bazë të përgjigjeve të nxënësve dhe studentëve se çfarë preference kanë ata përse i përket mënyrës se si ata duan të mësojnë një gjuhë të huaj, nëse parapëlqejnë të mësojnë më shumë me teknikat e metodave me në qendër nxënësin apo tradicionale, duke shprehur në këtë mënyrë edhe nevojat që ata kanë për mësimin e gjuhës angleze.

(Pyetësi i nxënësve dhe studentëve gjendet në Shtojcën 5, faqe 188)

Pyetësi i mësuesve u hartua nga kërkuesi me pyetje të strukturuar të mbyllura dhe të pastrukturuar të hapura. I njëjti pyetësor me të njëjtat pyetje u ndërtua edhe në gjuhën shqipe edhe në gjuhën angleze. Në mësuesit e universitetit dega anglisht u shpërnda në gjuhën angleze në të gjithë mësuesit e tjerë të gjuhës angleze pjesëmarrës u shpërnda në gjuhën shqipe.

Pyetja e parë përmbante alternativat e mundshme që mësuesët mund të zgjidhnin për të përcaktuar eksperiencën e tyre si mësues të gjuhës angleze.

Pyetja e dytë bazohet në mendimin e mësuesve për metodat CLT, ALM and GTM. Një pyetje e hapur ku mësuesit duhet të shprehin mendimet e tyre për këto metoda të mësimdhënies të gjuhës angleze.

Pyetja e tretë ishte për të kuptuar sa përdoren këto metoda aktualisht në mësimdhënie.

Pyetja e katërt e hartuar me pohime ku mësuesit duhet të zgjedhin alternativat nëse janë ose jo dakort me këto pohime për të kuptuar këndvështrimet dhe pritshmëritë e mësuesve përse i përket mësimdhënies.

(Pyetësi i mësuesve gjendet në Shtojcën 4, faqe 187)

Testet

Testet u përdorën për t'i dhënë përgjigje pyetjes së dytë kërkimore.

Pas përfundimit të periudhës 6 mujore të praktikimit të formës të mësimdhënies të ndarë në dy grupe eksperimentale dhe të kontrollit me metodat përkatëse në të dy grupet pjesëmarrëse, mësueset e lëndës së gjuhës angleze të përfshira në studim zhvilluan të nxënësit testet vlerësuese të cilat u ndërtuan nga vetë mësueset në bazë të materialeve që kishin përdorur gjatë mësimdhënies. Testet përmbanin një format të përgjithshëm për të vlerësuar njohuritë dhe përvetësimin e gjuhës angleze dhe nuk ishin të ndara në dimensione të paracaktuara. Testet u zhvilluan në të gjitha klasat pjesëmarrëse edhe në grupin eksperimental edhe në grupin e kontrollit dhe ishin të të njëjtin nivel dhe përmbajtje për klasat pjesëmarrëse të të dyja grupeve. Mesataret e rezultateve për çdo klasë pjesëmarrëse u vunë në dispozicion të kërkuesit që të mund të bënte krahasimet midis dy grupeve. Testet u përdorën për të matur përvetësimin e nxënësve dhe rezultatet e tyre në mësimin e gjuhës angleze duke krahasuar notat mesatare të grupeve pjesëmarrëse duke kuptuar kështu ndikimin e metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në përvetësimin e gjuhës angleze.

Metodat cilësore përdoren për mbledhjen e të dhënave që përfshijnë mendime dhe pikëpamje subjektive instrumentet që u përdorën në këtë studim janë *vrojtimet* dhe *fokus grupet*.

Vrojtimet

Instrumentat për vrojtimin dhe të gjitha orët e vrojtimit u ndërtuan dhe u zhvilluan nga vetë kërkuesi.

Vrojtimet u përdorën për t'i dhënë përgjigje nënpyetjeve të pyetjes së dytë kërkimore.

Vrojtimet japin mundësinë të studiohen ngjarjet dhe sjelljet në kontekstin e tyre natyral dhe specifik dhe karakterizohen nga vlefshmëria. Vrojtimet u kryen në formë të strukturuar dhe të drejtpërdrejtë. Lloji i vrojtimit që u përdor ishte *vrojtja e thjeshtë* ku vrojtuesi në këtë rast vetë kërkuesi nuk ishte pjesë e procesit të kërkimit por ishte një person i jashtëm.

Vrojtimet u përdorën për të kuptuar ndikimin e metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në motivimin dhe socializimin e nxënësve për të mësuar më shumë dhe për të punuar në klasë, në rrjedhshmërinë dhe komunikimin në gjuhën e huaj në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë.

Nga shkollat pjesëmarrëse në studim u përzgjedhën në mënyrë rastësore nga 2-3 klasa të cilat u ndanë në grupin eksperimental dhe grupin e kontrollit. Mësueset e gjuhës angleze të këtyre klasave u përkujdesën të përgatiteshin që gjatë mësimdhënies të tyre të përdornin metodat e përcaktuara dhe teknikat e tyre duke ndërtuar edhe planet mësimore përkatëse për secilin grup eksperimental dhe të kontrollit. Mësueset u ndihmuan nga kërkuesi me materiale trajnuese rreth zbatimit të teknikave të metodave që u morrën në studim si edhe me materiale ndihmëse që u përdorën për lojrat mësimore në grupin eksperimental.

Gjatë kohës që kjo mënyrë mësimdhënieje u vu në praktikë (të ndarë në dy grupe eksperimental dhe të kontrollit me metodat përkatëse) u zhvilluan orë vrojtimi nga kërkuesi në të dyja grupet ku u mbajtën shënime me instrumentat e krijuara nga vete

kerkuesi të përshtatura për vrojtimin që ishin një tabelë (e cila gjendet në Shtojcën 6, faqe 189) dhe bllok shënimesh për komente dhe për të përshkruar orën e mësimit.

Këto vrojtime u kryen pasi ishte bërë ndarja e grupeve dhe pasi mësuesit ishin përgatitur për të filluar punën me plane të ndryshme mësimore.

Tabela ishte e ndërtuar me pyetje rreth mënyrave dhe aktiviteteve të përdorura në mësimdhënie në metodat që u përdorën në grupin eksperimental dhe të kontrollit.

Tabela u përdor për të ndihmuar në zbulimin e mënyrës se si këto metoda u vunë në praktikë, nëse mësueset i zbatuan parimet dhe veprimtaritë e tyre si duhet, në mënyrën dhe në shpeshtësinë e duhur, sipas planeve të duhura mësimore në mënyrë që të ishim të sigurt për rezultatet e mëvonshme.

Përveç shënimeve të mbajtura në tabelë u mbajtën edhe shënime, të cilat përmbajnë të gjithë përshkrimin e mënyrës se si u zhvillua ora e mësimit dhe aktivitetet që u përdorën sipas teknikave të caktuara që i përkasin metodave të mara në studim në grupet e përcaktuara të kontrollit dhe eksperimental. Po ashtu u mbajtën shënime në mënyrë përshkuese edhe sjelljet e nxënësve dhe mësuesve, edhe mënyra e ndërveprimit në klasë. Shënimet u mbajtën në formë krahasuese midis grupit eksperimental dhe të kontrollit por nuk ishin të ndara në dimensione.

U zhvilluan nga 2 orë vrojtimi në çdo klasë pjesëmarrëse në grupin eksperimental dhe 1 orë vrojtimi në çdo klasë pjesëmarrëse në grupin e kontrollit.

Orë vrojtimi gjithsej-45.

Orë vrojtimi në grupin eksperimental gjithsej 30 (15 klasa nga 2 orë gjithsej në çdo klasë, 2 orë në 1 grup në universitet, 10 orë në 5 klasa në shkollat e mesme, 18 orë në 9 klasa në shkollat 9-vjeçare).

Orë vrojtimi në grupin e kontrollit gjithsej 15 (15 klasa nga 1 orë gjithsej në çdo klasë, 1 orë në 1 grup në universitet, 5 orë në 5 klasa në shkollat e mesme, 9 orë në 9 klasa në shkollat 9-vjeçare).

Fokus grup

Fokus grupet u përdorën për t'i dhënë përgjigje pyetjes së tretë kërkimore.

Qëllimi i diskutimeve në fokus grupet ishte për të kuptuar ndikimin, mendimin dhe përvojën e nxënësve pjesëmarrës në grupin eksperimental dhe u zhvilluan pas përfundimit të implementimit në mësimdhënie të metodës së komunikimit, CLT, rrjedhimisht pas përfundimit edhe të vrojtimeve dhe testeve. Nxënësit e klasave pjesëmarrëse të grupit eksperimental u mbledhën në grupe me nga 5 nxënës nga kërkuesi për të kuptuar ndikimin që la te ata përdorimi i metodës së komunikimit dhe i teknikave të saj. Këto fokus grupe u zhvilluan me anë të disa pyetjeve të ndërtuara nga kërkuesi me qëllim marrjen e feedback-ut të këndvështrimit të nxënësve pasi u njohën me përdorimin e kësaj metode në praktikë. Pyetjet dhe diskutimi u zhvilluan për të kuptuar dhe zbuluar se si u ndjenë ata gjatë orës së mësimi, nëse ata e pëlqyen përdorimin e kësaj metode apo jo, a u pëlqeu mënyra e të nxënësve nëpërmjet komunikimit, nëse u ndjenë më të motivuar për të mësuar dhe aktivë gjatë punës në grupe, nëse e përvetësuan siç duhet gramatikën dhe gjithashtu problemet me të cilat mund të ishin përballur. (Pyetjet e Fokus Grupeve gjenden në Shtojcën 7, faqe 190).

Analiza e të dhënave

Për të analizuar të dhënat dhe rezultatet e mbledhura nga pyetësit dhe diskutimet në grup u përdor *Analiza Përshkruese* e cila përdoret për përshkrimin analitik të detajuar bazuar në fakte shkencore. Ndërsa për të bërë krahasimin midis metodave të mësimin të gjuhës të huaj të vendosura në praktikë duke analizuar vërtetimet dhe testet vlerësuese u përdor *Analiza Krahasuese* e cila përdoret për krahasimin e diferencave dhe veçorive dalluese mes metodave siç është në krahasimin midis mësimdhënies tradicionale dhe ndërvepruese që të veçojmë ato karakteristika që i dallojnë këto 2 metoda të mësimdhënies. (Azemi & Bujari, 2013).

3.4. Pjesëmarrësit

Përzgjedhja e kampionit

Për këtë studim u zgjodh kampionimi rastësor në mënyrë që studimi të organizohej dhe zhvillohej në kushte jo të paracaktuara. Që rezultatet të ishin sa më natyrale dhe reale me pjesëmarrës të rastësishëm jo të përzgjedhur për të patur ndikim në rezultat. Nuk u përdor ndonjë mënyrë e veçantë seleksionimi por çdo përzgjedhje përse ju përket shkollave u bë në mënyrë rastësore. Klasat pjesëmarrëse për secilën shkollë ishin po ashtu të përzgjedhura në mënyrë rastësore dhe jo të paracaktuara apo kushtëzuar, vetë mësuesit pjesëmarrës vendosën pa ndonjë arsye të veçantë se me cilat klasa do të punonin me metodat më në qendër nxënësive (grupi eksperimental) dhe me cilat me metodat tradicionale siç kishin punuar vazhdimisht (grupi i kontrollit). Kjo përzgjedhje dhe ndarje u mbajt shënim me emra dhe numra të caktuar që u përdorën më vonë për të bërë dallimin. Arsyeja se përse u përzgjedhën këto shkolla dhe jo disa të tjera ishte e pakështuzëuar, qëllimi i studimit ishte të testonte hipotezat në disa shkolla 9- vjeçare apo të mesme pa kurrfarë dallimi nëse ishte një shkollë apo një tjetër.

Numri i shkollave pjesëmarrëse u vendos duke marrë parasysh që të ishte një numër i mjaftueshëm pjesëmarrësish për të marrë rezultatet e nevojshme, sepse një numër shumë i madh pjesëmarrësish do të sillte vështirësi në mbledhjen dhe analizimin e të dhënave përse i përket hapësirës kohore dhe teknike dhe një numër më i vogël do të kishte më pak rezultate që mund të ndikonin në analizimin e të dhënave.

Përsa i përket grupmoshës qëllimi i studimit ishte që hipotezat të testoheshin jo vetëm në një grupmoshë të caktuar por në disa të tilla për të parë ndikimin e metodave me në qendër nxënësin në një numër të shpërndarë grupmoshash jo vetëm në një të caktuar.

Për këtë arsye nga shkollat pjesëmarrëse u caktuan sërish në mënyrë rastësore klasa të ndryshme me grupmosha të ndryshme por duke mos e tejkaluar numrin e pjesëmarrësve që mos krijohej vështirësi teknike apo kohore. Nuk u morrën në studim të gjitha klasat e të gjitha shkollave pjesëmarrëse por vetëm disa të përzgjedhura rastësisht pa arsye apo qëllime ndikuese në studim.

Studentët dhe nxënësit

Në tabela 1 shohim numrin e pjesëmarrësve gjithsej për secilën ndarje Universitet, Shkolla të mesme dhe shkolla 9-vjeçare, përqindjen përsa i përket pjesëmarrjes gjinore dhe moshën. Për shkollat e mesme dhe 9-vjeçare është bërë edhe ndarje sipas klasave.

Pjesëmarrësit 75 studentë të Universitetit “Fan S. Noli”, Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë, të degës Anglisht u përzgjedhën në mënyrë të qëllimshme sepse këta studentë janë jo vetëm nxënës të një gjuhe të huaj por edhe mësues të ardhshëm të gjuhës angleze. Prandaj u morrën si kampioni fillestar i studimit më i përshtatshëm për të dhënë përgjigjet e tyre nga një këndvështrim më i gjërë. Studentët ishin 25 në vitin e parë të studimit, 20 në vitin e dytë të studimit dhe 30 në vitin e tretë.

Ndërsa përzgjedhja e pjesëmarrësve të tjerë nga shkollat dhe klasat ku u shpërndanë pyetësorët është bërë në mënyrë rastësore siç u përshkrua më lart, jo të paracaktuar për studentët e Universitetit “Fan S. Noli”, Fakulteti i Ekonomisë, dega Finance si edhe të gjithë nxënësit e shkollave të mesme dhe 9-vjeçare.

Mosha dhe gjinia e pjesëmarrësve nuk janë as faktorë as variabla ndikuese në qëllimin e studimit, për këtë arsye nuk janë përmendur apo analizuar si të tillë por analizimi i të dhënave është bërë në mënyrë të barabartë për të gjithë pjesëmarrësit.

Pjesëmarrësit	Studentët e universitetit, dega Anglisht	Studentët e universitetit, dega Finance	Nxënësit e shkollave të mesme	Nxënësit e shkollave 9-vjeçare
Numri i i pjesëmarrësve Gjithsej	75	84	274	324
			Klasa të 10-ta 132	Klasa të 6-ta 113
			Klasa të 11-ta 142	Klasa të 7-ta 71
				Klasa të 8-ta 129
				Klasa të 9-ta 11
Femra	70%	72%	Klasa të 10-ta 53%	Klasa të 6-ta 53%
			Klasa të 11-ta 65%	Klasa të 7-ta 51%
				Klasa të 8-ta 49%
				Klasa të 9-ta 54%
Meshkuj	30%	28%	Klasa të 10-ta 47%	Klasa të 6-ta 47%
			Klasa të 11-ta 35%	Klasa të 7-ta 49%
				Klasa të 8-ta 51%
				Klasa të 9-ta 46%
Mosha	18-22 vjeç	18-19 vjeç	15-18 vjeç	11-15 vjeç

Tabela 1. Studentët dhe nxënësit pjesëmarrës që plotësuan pyetësorët

Emrat e shkollave të mesme pjesëmarrëse:

Gjimnazi “Raqi Qirinxhi”, Korçë

2 klasa të 10-ta dhe 2 klasa të 11-ta

Gjimnazi Maliq, Maliq, Korçë

2 klasa të 10-ta dhe 2 klasa të 11-ta

Gjimnazi Voskop, Voskop, Korçë

1 klasë e 10-të dhe 1 klasë e 11-të

Emrat e shkollave 9-vjeçare pjesëmarrëse:

Shkolla 9-vjeçare “Naum Veqilarxhi”, Korçë

2 klasa të 6-ta dhe 2 klasa të 8-ta

Shkolla 9-vjeçare “Stavri Themeli”, Korçë

1 klasë e 6-të dhe 1 klasë e 7-të

Shkolla 9-vjeçare “Sotir Gura”, Korçë

2 klasa të 6-ta dhe 2 klasa të 8-ta

Shkolla 9-vjeçare “Nuçi Naçi”, Korçë

2 klasa të 7-ta dhe 2 klasa të 8-ta

Shkolla 9-vjeçare “Haki Mborja”, Mborje, Korçë

1 klasë e 7-të, 1 klasë e 8-të dhe 1 klasë e 9-të

Mësuesit e gjuhës angleze

Përzgjedhja e mësuesve të gjuhës angleze pjesëmarrës në studim është bërë në bazë të shkollave pjesëmarrëse. Që do të thotë pasi u përzgjedhën në mënyrë rastësore shkollat pjesëmarrëse automatikisht u cilësuan të përzgjedhur edhe mësuesit e gjuhës angleze që jepnin mësim në këto shkolla që fillimisht plotësuan pyetësorët dhe më pas u morrën me vënien në zbatim të të gjithë procedurës të studimit. Siç mund të kuptohet nuk pati asnjë kriter përzgjedhës apo seleksionues.

Në tabela 2 shohim 22 numrin e pjesëmarrësve gjithsej të mësuesve të gjuhës angleze në Universitet, në shkollat e mesme dhe 9-vjeçare.

Vitet e eksperiencës si mësues të gjuhës angleze	1-3 vjet	4-7 vjet	7-10 vjet	mbi 10 vjet
Numri i mësuesve Gjithsej 22 mësues	0	6	7	9

Tabela 2. Mësuesit e gjuhës angleze pjesëmarrës

Përsa ju përket nxënësve pjesëmarrës në pjesën e studimit ku u zhvilluan vrojtimet dhe testet, të gjitha klasat pjesëmarrëse u ndanë në dy grupe *grupi eksperimental* dhe *grupi i kontrollit*. Ndarja u bë në mënyrë rastësore nga mësuesit, siç e përmendëm edhe më lart. Në grupin eksperimental mësuesit e gjuhës angleze të këtyre shkollave vunë në përdorim në mësimdhënien e tyre metodën e komunikimit CLT me teknikat e saj dhe në grupin e kontrollit vunë në përdorim metodat tradicionale dhe teknikat e tyre të cilat përdoren aktualisht që janë metodat ALM (metoda e degjimit) dhe GTM (metoda e gramatikës).

Në tabelën 3 më poshtë shohim pjesëmarrësit gjithsej të vrojtimit dhe testeve nga studentët e universitetit dhe nga nxënësit e shkollave të mesme dhe 9-vjeçare, më pas klasat pjesëmarrëse janë ndarë sipas grupit të cilit i përkasin nëse janë pjesë e grupit eksperimental ose të grupit të kontrollit. Çdo klasë përmban inicialin e shkollës së cilës i përket. (Emrat e shkollave dhe inicialet të cilave u përkasin gjenden në Listën e Shkurtimeve dhe Fjalorit)

Pjesëmarrësit	Studentët e Universitetit	Nxënësit e shkollave të mesme		Nxënësit e shkollave 9-vjeçare			
Klasa gjithsej	2 grupe	5 Klasa të 10-ta	5 Klasa të 11-ta	5 Klasa të 6-ta	4 Klasa të 7-ta	7 Klasa të 8-ta	1 Klasë e 9-të
Nxënës Gjithsej	58	135	145	134	81	136	16
Grupi Eksperimental (CLT) Klasat/ Numri i Nxënësve	Grupi F ² 29	10 ^{1MA} 10 ^{VO} 10 ^{1RQ} 28+19 +29= 76	11 ^{1MA} 11 ^{1RQ} 32+30 = 62	6 ^{1NV} 6 ^{1SG} 6 ^{MB} 6 ^{STH} 23+25+ 13+26= 87	7 ^{1NN} 19	8 ^{1NV} 8 ^{1SG} 8 ^{MB} 8 ^{1NN} 19+26+ 19+18= 82	
Grupi i Kontrollit (ALM/GTM) Klasat/ Numri i Nxënësve	Grupi F ³ 29	10 ^{2MA} 10 ^{2RQ} 30+29 = 59	11 ^{2MA} 11 ^{VO} 11 ^{2RQ} 34+20 +29= 83	6 ^{2NV} 6 ^{2SG} 21+26= 47	7 ^{MB} 7 ^{STH} 7 ^{2NN} 15+29 +18= 62	8 ^{2NV} 8 ^{2SG} 8 ^{2NN} 15+24+ 15= 54	9 ^{MB} 16

Tabela 3. Pjesëmarrësit në grupin eksperimental dhe të kontrollit

Shënim: Numri i pjesëmarrësve në pyetësorë ndryshon nga numri i pjesëmarrësve në grupin eksperimental dhe të kontrollit.

Sepse pyetësorët janë plotësuar nga një numër më i madh pjesëmarrësish duke përfshirë më shumë studentë të universitetit të cilët më vonë jo të gjithë u përfshinë në ndarjen e grupit eksperimental dhe të kontrollit për arsye kohore dhe mundësie.

Gjithashtu numri i nxënësve në klasat pjesëmarrëse të shkollave 9-vjeçare dhe të mesme ka ndryshime të vogla midis nxënësve që plotësuan pyetësorët dhe atyre që u përfshinë në ndarjen e grupit eksperimental dhe të kontrollit për arsye të rastësive të mungesave në klasat pjesëmarrëse në ditët kur janë zhvilluar pyetësorët. Ndërsa testet u zhvilluan nga të gjithë nxënësit që ishin pjesë e grupit eksperimental dhe të kontrollit dhe po ashtu notat vlerësuese janë të të gjithë nxënësve.

3.5. Procedura

Ky është një studim empirik që jep një pikpamje metodologjike të pedagogjisë së mësimin të gjuhës angleze. Studimi u bazua në krahasim dhe vendosi në praktikë metodën me në qendër nxënësin të komunikimit, CLT për mësimin e gjuhës angleze duke analizuar edhe rezultatet në të nxënësit, si dhe metodat tradicionale GTM dhe ALM duke bërë krahasim midis tyre.

Fillimisht u përdorën pyetësorët të cilët u fokusuan në gjetjen dhe analizimin e mendimeve dhe këndvështrimeve të nxënësve dhe mësuesve për mësimin e një gjuhe të huaj sipas nevojave dhe preferencave të tyre në bazë të parimeve të metodës së komunikimit, CLT dhe të metodave tradicionale. Pyetësi u ndërtua për të kuptuar se me cilat pohime nxënësit dhe mësuesit ishin dakort ose jo nëse preferonin parimet e metodave bashkëkohore ose të atyre tradicionale.

Më pas gjatë vënies në zbatim të metodave nga mësuesit e gjuhës angleze dhe krijimit të grupit eksperimental dhe të kontrollit ku në grupin eksperimental u përdor metoda e komunikimit CLT dhe në grupin e kontrollit metodat tradicionale GTM dhe ALM u zhvilluan vërtetimet të cilat u përdorën për të zbuluar se si mësuesi e zhvilloi orën e mësimin dhe si reagon nxënësit gjatë mësimin, duke mbajtur shënime në një tabelë të krijuar posaçërisht.

Pas përfundimit të periudhës së vënies në praktikë të këtyre metodave u zhvilluan testet për të matur përvetësimin e nxënësve duke krahasuar notat mesatare të grupit eksperimental dhe të grupit të kontrollit.

Dhe në fund u zhvilluan fokus grupe vetëm me pjesëmarrësit në grupin eksperimental për të kuptuar ndikimin që përdorimi i metodës CLT pati te ata.

Pas mbledhjes së ktyre të dhënave me metodat e sipërpërmendura u analizuan rezultatet që metoda me në qendër nxënësin e komunikimit solli në përvetësimin e gjuhës angleze në krahasim me metodat e tjera tradicionale dhe ndikimi që kjo metodë pati në motivimin dhe socializimin e nxënësve, në komunikimin në gjuhën angleze dhe në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë.

3.6. Etika e studimit dhe kufizimet

Ky studim është ndërtuar duke respektuar të gjitha rregullat e etikës së studimit. Fillimisht kërkuesi ka dorëzuar në Drejtorinë Arsimore Rajonale Korçë një kërkesë për të marrë miratimin për kryerjen e studimit në shkollat e mesme dhe 9-vjeçare, duke përshkruar procedurën që do të ndiqej, instrumentat që do të përdoreshin si edhe përmbajtjen e studimit. Kjo kërkesë është miratuar më datë 20.10.2015 me numër protokolli 1039 (Shtojca 1, faqe183-184). Më pas të gjithë pjesëmarrësit duke filluar nga drejtoritë e shkollave, mësuesit e gjuhës angleze dhe nxënësit janë vënë në dijeni për studimin duke ju dhënë informacion sa më të saktë dhe të qartë rreth arsyeve se pse ishte ndërmarrë ky studim dhe rreth përfitimeve që do të sillte. Gjithashtu ata u informuan se kryerja e këtij studimi ishte ndërmarrë duke marrë edhe miratimin e Drejtorisë Arsimore Rajonale Korçë dhe se pjesëmarrja e tyre nuk do të kishte asnjë rrezik për ta dhe asnjë ndikim negativ, po ashtu që të dhënat do të përdoreshin vetëm për qëllime studimi duke respektuar dhe mbrojtur anonimitetin e tyre. Dhe më kryesorja ata u vunë në dijeni se pjesëmarrja ishte vullnetare. Përsa i përket pjesës së studimit të kryer në Universitet në të njëjtën mënyrë janë informuar edhe studentët dhe është marrë miratimi nga Shefat e Departamenteve përkatëse.

Të gjithë pjesëmarrësit në studim pasi u informuan për të gjitha çështjet e përmendura edhe më lart morrën pjesë vullnetarisht dhe nuk u ushtrua asnjë lloj presioni mbi ta. Nxënësit u informuan se pjesëmarrja e tyre në studim nuk do të kishte asnjë ndikim në marrëdhënien e tyre me mësuesin dhe se përgjigjet e tyre nuk do të kishin ndikim te ata, për vetë faktin edhe të plotësimit të pyetësorëve në mënyrë anonime, kështu ata kishin

mundësinë që përgjigjet e tyre ti jepnin të sinqerta, pa u presionuar dhe pa u ndikuar nga askush.

Gjatë përdorimit dhe analizimit të të dhënave është ruajtur privatësia, konfidencialiteti dhe anonimati i pjesëmarrësve.

Të dhënat janë rruajtur dhe janë përdorur vetëm nga kërkuesi dhe vetëm për qëllimin e studimit.

Të dhënat u analizuan në mënyrë objektive nga kërkuesi.

Pavarësisht se kemi të bëjmë me një kërkim empirik studimi nuk pati asnjë lëndim fizik apo psikologjik, në asnjë moment pjesëmarrësit nuk u rrezikuan për ndonjë lëndim fizik dhe gjithashtu në asnjë moment nuk u ushtrua mbi ata presion psikologjik apo ndonjë lloj detyrimi apo sjellje jo etike, në asnjë moment nuk pati pjesëmarrës që të mos ndiheshin mirë. Gjithmonë u respektuan mendimet dhe zgjedhja e lirë e pjesëmarrësve.

Përsa ju përket rezultateve të testeve dhe vlerësimit të nxënësve me notë kjo nuk mund të konsiderohet si shkelje e etikës sepse fakti që disa klasa dolën me rezultate më të larta sepse ishin pjesë e grupit eksperimental ndodhi sepse angazhimi i mësuesve ishte drejt mësimdhënies me në qendër nxënësin dhe metodës së komunikimit. Por kjo nuk do të thotë se u shkel e drejta e klasave ku mësimi u zhvillua normalisht si edhe më përpara dhe u konsideruan si grupet e kontrollit ku u punua me metodat tradicionale siç punohet zakonisht. Nëse ky studim nuk do të ishte zhvilluar në ato klasa të grupit eksperimental, ato do të kishin rezultatet e tyre të zakonshme të barabarta me ato të grupit të kontrollit.

Kufizimet

Përsa ju përket kufizimeve studimi u përball me mungesë të dhënash dhe literature dytësore, të kërkimeve empirike në vendin tonë si dhe mungesë literature në gjuhën

shqipe rreth kësaj teme. Po ashtu mungojnë të dhëna statistikore rreth cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze, kualifikimeve të mësuesve, mjedisit si dhe ku zhvillohet mësimdhënia etj. Studimi pati kufizime edhe në kontekstin ku u realizua studimi, në numrin e pjesëmarrësve dhe në kohë. Një kufizim tjetër që doli gjatë analizimit të të dhënave ishte formati dikotomik i Pyetësorit me pyetje Po dhe Jo, me natyrë sasiore, duke mos i dhënë mundësinë kërkuesit të bënte një analizë nga pikëpamja cilësore apo teste inferenciale korrelative.

Po ashtu testet e zhvilluara nga mësuesit në bazë të materialit që ata përdorën nuk i dhanë kërkuesit mundësinë e shfrytëzimit apo matjes nga ana cilësore të përvetësimit të gjuhës por i mundësuan vetëm të dhëna sasiore që ishin mesataret. Kjo erdhi edhe si rezultat i refuzimit nga drejtoritë e shkollave që kërkuesi të zhvillonte teste të ndërtuara vetë sipas pikpamjeve të studimit ose teste standarte të llojeve të tjera.

Për këto arsye u shfrytëzuan për analizën cilësore vërtetimet që u analizuan për të parë ndikimin e variablave të varur të motivimit, socializimit, rrjedhshmërisë dhe komunikimit dhe rolit të mësuesit dhe nxënësve në klasë. Dhe fokus grupet që u analizuan për të parë ndikimin e përdorimit të metodave me në qendër nxënësin në mësimdhënie. Por për shkak të analizës përshkuese dhe krahasuese të shënimeve të mbajtura gjatë vërtetimeve dhe fokus grupeve nuk ishte i mundur zhvillimi i testeve inferenciale. Gjithashtu variablat e varura janë analizuar në bazë të vërtetimit dhe sjelljeve të nxënësve të cilat janë përshkruar në shënimet e mbajtura gjatë zhvillimit të orës së mësimi dhe vërtetimet nuk ishin të ndara në dimensionet e mëvetshme.

KAPITULLI IV: GJETJET DHE ANALIZA

4.1. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve sipas pyetjes së parë kërkimore

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes së parë kërkimore: **“A do të ishte më i efektshëm dhe i nevojshëm përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit sipas këndvështrimit dhe pritshmërive të mësuesve dhe nxënësve të gjuhëve të huaja?”**, u përdor për mbledhjen e të dhënave sasiore instrumenti i pyetësorëve, u përdorën dy pyetësorë njëri për studentët dhe nxënësit dhe tjetri për mësuesit. Shpjegimet për secilën pyetje të pyetësorit dhe arsyet e ndërtimit gjenden në Kapitulli III Metodologjia e Kërkimit.

4.1.1. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së parë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve

Pyetja e parë përmbante vëndet bosh të cilat pjesëmarrësit duhet ti plotësonin me klasën ku bënin pjesë kjo për lehtësi të përcaktimit dhe për të mos krijuar probleme kur kërkuesi të nxirrte rezultatet, moshën dhe gjininë këto të dhëna u mblodhën për efekte statistikore të pjesëmarrësve por jo se kanë ndikim apo se do të përfshihen në analizën e studimit.

Pyetja e parë:

Klasa _____ **Mosha** _____ **vjeç** **Gjinia:** *Femër* _____ *Mashkull* _____

Rezultatet e pyetjes së parë të cilat përcaktojnë edhe pjesëmarrësit i shohim në tabela 1, faqe 67, Kapitullin III Metodologjia e Kërkimit.

Po ashtu në të njëjtin kapitull faqe 67 janë të gjitha të cilësuar emrat e shkollave të pjesëmarrësve.

4.1.2. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së dytë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve

Pyetja e dytë:

Këndvështrimet tua rreth mësimit të gjuhës angleze (Shenoni Po ose Jo):

(Pohimet përbërëse të pyetjes së dytë së bashku me rezultatet janë të vendosura në tabela 4 më poshtë.)

Rezultatet janë të vendosura sipas pjesëmarrësve ku fillimisht janë studentët e universitetit dega anglisht, studentet dega finance, me pas rezultatet e përftuara nga nxënësit e shkollave të mesme gjithsej pa ndarje midis klasave të 10-ta dhe 11-ta, po ashtu edhe për nxënësit e shkollave 9-vjeçare rezultatet janë dhënë gjithsej për të gjithë pjesëmarrësit pa berë ndarje rezultatesh sipas klasave. Rezultatet janë të gjitha të konvertuara në përqindje.

Pjesëmarrësit	Studentët e universitetit, dega Anglisht		Studentët e universitetit, dega Finance		Gjithsej nxënësit e shkollave të mesme		Gjithsej nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
Alternativat	Po	Jo	Po	Jo	Po	Jo	Po	Jo
1. Rrjedhshmëria në të folur është më e rëndësishme në mësimin e një gjuhe të të huaj	93%	7%	80%	20%	81.5%	18.5%	88%	22%
2.Saktësia e përdorimit të gjuhës është më e rëndësishme në mësimin e një gjuhe të huaj	88%	12%	84%	16%	81.5%	18.5%	84%	16%
3.Mësimi i gjuhës angleze duhet të jetë me në qendër nxënësin	85%	15%	73%	27%	80%	20%	78%	22%
4.Mësimi i gjuhës angleze duhet të jetë me në qendër mësuesin	39%	61%	39%	61%	32%	68%	51%	49%
5.Mësuesi duhet të fokusohet në aftësitë e të folurit	88%	12%	92%	8%	88.5%	11.5%	78%	22%
6.Mësuesi duhet të jetë dominant	32%	68%	35%	65%	39%	61%	51%	49%
7.Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika	88%	12%	76%	24%	86.5%	13.5%	87%	13%
8.Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për përvetësimin e gjuhës së huaj	85%	15%	93%	7%	98%	2%	88%	22%
9.Detyrat dhe lojrat janë të rëndësishme për mësimin e gjuhës angleze në komunikim	76%	24%	79%	21%	77%	23%	64%	36%
10.Korrigjimi i çdo gabimi në aktivitetet komunikuese ju sjell mungesë motivimi për të folur	74%	26%	60%	40%	64%	36%	68.5%	31.5%
11.A ndiheni në siklet kur nuk mundeni të përdorni Anglishten gjatë aktiviteteve komunikuese në klasë	70%	30%	85%	15%	67.5%	32.5%	76%	24%

Tabela 4. Këndvështrimet e nxënësve dhe studentëve për mësimin e gjuhës angleze (pohimet e pyetjes së dytë të pyetësorit)

4.1.3. Analiza e rezultateve të gjetjeve të pyetjes së dytë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve

Studentët e universitetit dega Anglisht

(Jepet vetëm interpretimi i rezultateve, analiza e këtyre rezultateve është e përmbledhur më poshtë së bashku me rezultatet e pjesëmarrësve të tjerë)

Nga tabela 4 shohim se një përqindje e lartë 93% e studentëve janë dakort me pohimin se rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e një gjuhe dhe 88% që edhe saktësia është e rëndësishme në mësimin e një gjuhe të huaj. Kjo nënkupton interesin e studentëve rreth një gjuhe të huaj në të dyja aspektet kryesore edhe në rrjedhshmërinë në të folur por edhe në përdorimin e saktë të gjuhës. 85% e studentëve janë dakort që mësimi të jetë i fokusuar me në qendër nxënësin dhe 39% e tyre që mësimi të jetë me në qendër mësuesin vetëm 32% e tyre pohuan se mësuesi duhet të jetë dominant në klasë ndërsa 68% e tyre nuk ishin dakort me këtë pikë. Përsa i përket aftësisë për të komunikuar dhe efikasitetit në komunikim si edhe komunikimit si një nga mënyrat më të mira për përvetësimin e gjuhë së huaj përqindjet e larta të pohimeve ku studentët bien dakort variojnë nga 85 në 88%. Po ashtu, 88% pohuan se mësuesi duhet të fokusohet kryesisht në aftësitë e të folurit duke vendosur komunikim si parësor dhe leximin, shkrimin gramatikën dhe fjalorin si dytësor dhe se mësuesi duhet të harxhojë në klasë më shumë kohë për anën funksionale të gjuhës dhe në detyrat të lidhura me të më tepër sesa vetëm në ushtrimet gramatikore. 74% e tyre u përgjigjën se korrigjimi i çdo gabimi në aktivitetet komunikuese nga mësuesi do të sillte mungesë të motivimit për të

komunikuar dhe për të mësuar dhe 70% e tyre pohuan se nuk do të ndiheshin mirë nëse nuk do të mundeshin ta përdornin anglishten gjatë aktiviteteve në klasë. Gjithashtu 76% e studentëve u përgjigjën se detyrat, lojrat mësimore dhe lojrat në role janë të rëndësishme për përvetësimin e gjuhës. Kjo tregon se studentët parapëlqejnë më tepër aktivitetet komunikuese dhe karakteristikat e tyre përkatëse sepse sa më shumë që ata komunikojnë aq më të motivuar do të jetë për të mësuar.

Studentët e universitetit dega financë, nxënësit e shkollave të mesme dhe shkollve 9-vjeçare

Nga tabela 4 shohim se një përqindje e lartë e studentëve 80%, nxënësit e shkollave të mesme 81.5% dhe nxënësit e shkollave 9-vjeçare 88% ishin dakort që rrjedhshmëria në të folur është më e rëndësishme në mësimin e një gjuhe të huaj dhe 84% e studentëve, 81.5% nxënësit e shkollave të mesme dhe 84% nxënësit e shkollave 9-vjeçare ishin dakort që saktësia është e rëndësishme në mësimin e gjuhës angleze. Kjo do të thotë që studentët dhe nxënësit janë të interesuar edhe në saktësinë e përdorimit të gjuhës por edhe në rrjedhshmërinë e të folurit në një gjuhë të huaj. Përsa i përket komunikimit si një nga mënyrat më të mira për përvetësimin e gjuhës angleze janë dakort një përqindje e lartë e tyre, 93% e studentëve, 98% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 88% nxënësit e shkollave 9-vjeçare. Po ashtu përqindjet e studentëve dhe nxënësve që janë dakort mbeten të larta edhe për aftësinë (kompetencën) për të komunikuar e parë si po aq e rëndësishme sa edhe mësimi i gramatikës 76% e studentëve, 86.5 % e nxënësve të shkollave të mesme dhe 87% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare. Ata pohuan se mësuesi duhet të fokusohet në aftësitë e të folurit dhe komunikimi duhet të jetë në fokusin e

mësimi me 92% studentët, 88.5% nxënësit e shkollave të mesme dhe 78% nxënësit e shkollave 9-vjeçare. Nga këto rezultate vihet re nevoja e studentëve për të komunikuar më shumë gjatë orës së mësimi dhe se ata e lidhin mësimin e gjuhës angleze me komunikimin duke shfaqur kështu dëshirën e tyre për të qënë më tepër të motivuar për të komunikuar dhe për të mësuar. Kjo tregon se deri tani ju ka munguar një formë e tillë e të mësuarit dhe janë dakort që nëpërmjet komunikimit do të ndiheshin më të motivuar për të mësuar dhe do ta përvetësonin më mirë gjuhën e huaj. Këtu vemë re rëndësinë që nxënësit dhe studentët i japin përdorimit të komunikimit për të mësuar në klasë aftësitë e ndryshme gjuhësore. Të gjitha këto pohime janë pjesë e parimeve të metodave me në qendër nxënësin që fokusohen më tepër në komunikim. Dhe përqindjet e larta tregojnë nevojën e nxënësve dhe studentëve për të mësuar në këtë mënyrë. Edhe nga pohimet e tjera vihet re se nxënësit dhe studentët duan të marrin përgjegjësinë e tyre në mësimin e gjuhës dhe kanë dëshirë t'i vetëmenaxhojnë aktivitetet në klasë për këtë arsye shumica e tyre bien dakort që mësimi i gjuhës duhet të jetë me në qendër nxënësin (73% e studentëve, 80% e nxënësve të shkollave të mesme, 78% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare) dhe 39% e studentëve, 32% e nxënësve të shkollave të mesme, 51% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare që mësimi duhet të jetë me në qendër mësuesin ndërsa 65% e studentëve, 61% e nxënësve të shkollave të mesme, 49% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare nuk janë dakort që mësuesi të jetë dominant në klasë. Nga këto rezultate kuptojmë se nxënësit dhe studentët mendojnë se do të ishin më efektivë në përvetësimin e gjuhës nëse do të kishin më shumë kontroll në të nxënit e tyre pra ti jepnin vetes më shumë mundësi për vendimmarrje për të nxënit e tyre për mënyrën se si ata mendojnë se do të ishte më e mirë apo efektive për të përvetësuar gjuhën, në njëfarë mënyre të kishin më shumë liri dhe mësimdhënia të përqëndrohej rreth tyre. Kështu

edhe ata do të kishin mundësinë të kontribuonin në të nxënit e tyre duke mos e lënë çdo gjë vetëm në dorën e mësuesit për këto arsye do të donin që mësimdhënia të ishte me në qendër nxënësin dhe mësuesi të mos ishte dominant në klasë. Dhe janë pikërisht këto parimet kryesore të metodës së komunikimit që sipas Richards, Rodgers (1986) qëllimi i saj është t'i bëjë nxënësit të komunikojnë në një gjuhë të huaj duke përdorur aktivitete si: aktivitete të komunikimit me gojë, komunikimi nëpërmjet lojrave, diskutim figurash, ndërtim historie, stimulim, lojë në role, ushtrime për plotësimin e hapësirave bosh, aktivitete komunikimi të shkruara, shkëmbim letrash dhe mesazhesh, plotësim dialogu, imazhe, pyetje etj. Lojrat janë një stimulim i mirë për motivim dhe komunikim i cili ndihmon në mësimin e një gjuhe të huaj. Mësuesi është në klasë për të ndihmuar komunikimin, krijon situata gjatë aktiviteteve, vepron si këshillues dhe vëzhgon performancën e nxënësve. Sepse roli i mësuesve është më pak dominant sesa në metodat e tjera dhe nxënësit vendosen në qendër. Por nëse për studentët e universitetit dhe nxënësit e shkollave të mesme përqindjet e larta tregojnë qartë dëshirën e tyre për mësimin me në qendër nxënësin po ashtu një dëshirë të ulët për mësimin me në qendër mësuesin dhe se një pjesë e mirë e tyre nuk janë dakort as me dominancën e mësuesit në klasë siç i pamë edhe më lart për nxënësit e shkollave 9-vjeçare vëmë re një dyjëzim të tyre. Shohim se pavarësisht se ata e duan mësimin me në qendër nxënësin në masën 78% janë dakort edhe me mësimin me në qendër mësuesin apo me dominancën e mësuesit në klasë në masën 51%. Kjo tregon se nxënësit e shkollave 9-vjeçare vazhdojnë të mbeten të lidhur më tepër sesa të tjerët pas metodave tradicionale dhe autoritetit të mësuesit në klasë sepse ata janë mësuar tashmë me këtë mënyrë të mësimdhënies dhe e ndjejnë veten të lidhur mbas autoritetit të mësuesit. Kjo vjen si pasojë e dominancës të mësuesit në klasë në vitet e para të shkollës dhe varësisë apo

frikës që nxënësve ju krijohet. Ndërsa në nxënësit e shkollave të mesme dhe në studentët kjo pjesë duket e tejkaluar me kalimin e viteve të shkollës.

Një pjesë e rëndësishme e orës së mësimit është edhe korrigjimi i gabimeve dhe mënyra e duhur për ta bërë këtë sidomos nëse mësimdhënia fokusohet në komunikim. 60% e studentëve, 64% e nxënësve të shkollave të mesme, 68.5% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare pohojnë se korrigjimi i çdo gabimi në aktivitetet komunikuese sjell mungesë motivimi për të folur dhe se ata nuk ndihen mirë kur nuk mundin të përdorin gjuhën angleze gjatë aktiviteteve komunikuese në klasë (me këtë janë dakort 85% e studentëve, 67.5% e nxënësve të shkollave të mesme, 76% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare). Në këtë rast ne kuptojmë se aftësia për të komunikuar është e rëndësishme për ta dhe se ata duan të jenë të rrjedhshëm kur flasin në mënyrë që të ndihen më të motivuar për të folur dhe për të mësuar sepse nëse mësimi nuk është i mërzitshëm ose i lodhshëm i motivon më shumë studentët dhe nxënësit të përfshihen në aktivitete në klasë për këtë arsye (79% e studentëve, 77% e nxënësve të shkollave të mesme, 64% nxënësve të shkollave 9-vjeçare) u përgjigjën se detyrat dhe lojrat janë të rëndësishme për mësimin e gjuhës angleze në komunikim. Studentët dhe nxënësit preferojnë aktivitetet komunikuese dhe karakteristikat që lidhen me to sepse sa më shumë që ata të komunikojnë aq më shumë do të jenë të motivuar për të mësuar dhe për t'u përfshirë në mësim. Dhe nëse ata kanë dëshirë të mësojnë në këtë mënyrë do të thotë që kjo është shtysa e motivimit të tyre për të qënë më të suksesshëm në mësimin e gjuhës. Këtë e pohon edhe Harmer (2001) sipas tij ka një ndryshim midis aktiviteteve jo-komunikuese dhe aktiviteteve komunikuese, aktivitetet jo-komunikuese karakterizohen nga: mungesa e dëshirës për të komunikuar, mungesa e qëllimit për komunikim, bazohen në formë jo në përmbajtje, ndërhyrja e mësuesit dhe kontrolli i materialeve. Kurse aktivitetet komunikuese karakterizohen nga:

dëshira për të komunikuar, qëllimi i komunikimit, bazohen në përmbajtje jo në formë, ka varietet të gjuhës së përdorur, nuk ka ndërhyrje të mësuesit dhe nuk ka kontroll të materialeve që përdoren.

4.1.4. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së tretë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve

Pyetja e tretë:

Pritshmëritë dhe nevojat tuaja për mësimin e gjuhës sipas parimeve të metodave të ndryshme (Shenoni Po ose Jo):

A ju pëlqen ose preferoni të mësoni:

(Këtu vijojnë pohimet të cilat së bashku me rezultatet janë të vendosura në tabela 5 më poshtë.)

Rezultatet në tabela 5 janë të vendosura sipas pjesëmarrësve ku fillimisht janë studentët e universitetit dega anglisht, studentet dega financë, më pas rezultatet e përfuara nga nxënësit e shkollave të mesme gjithsej pa ndarje midis klasave të 10-ta dhe 11-ta, po ashtu edhe për nxënësit e shkollave 9-vjeçare rezultatet janë dhënë gjithsej për të gjithë pjesëmarrësit pa berë ndarje rezultatesh sipas klasave. Rezultatet janë të gjitha të konvertuara në përqindje.

Pjesëmarrësit	Studentët e universitetit, dega Anglisht		Studentët e universitetit, dega Finance		Gjithsej nxënësit e shkollave të mesme		Gjithsej nxënësit e shkollave 9-vjeçare	
Alternativat	Po	Jo	Po	Jo	Po	Jo	Po	Jo
<i>A ju pëlqen ose preferoni të mësoni:</i>								
1.me materiale të marra nga jeta reale?	77%	23%	89%	11%	90.5%	9.5%	86%	14%
2.me materiale të marra nga një aspekt tjetër i panjohur ose pa interes për ju?	36%	64%	12%	88%	22.5%	77.5%	17%	83%
3.duke imituar dhe memorizuar modelet e dhëna?	22%	78%	21%	79%	16%	84%	29%	71%
4.duke përdorur komunikimin real?	88%	12%	95%	5%	97.5%	3.5%	93%	7%
5.fjalorin duke mësuar fjalët e reja të dhëna?	58%	42%	63%	37%	84%	16%	81%	19%
6.fjalët që i nxirni vetë nga teksti?	86%	14%	76%	24%	85%	15%	84%	16%
7.duke komunikuar, duke luajtur lojra, duke shprehur lirisht idetë dhe mendimet tuaja?	82%	18%	93%	7%	93%	7%	92%	8%
8.nëpërmjet ndërveprimit, punës në grupe, duke bashkëpunuar me partnerët dhe duke komunikuar lirisht?	87%	13%	89%	11%	91.5%	8.5%	94%	6%
9.nëpërmjet aktiviteteve të komanduara nga mësuesi?	54%	46%	53%	47%	57%	43%	60%	40%
10.kur mësuesi juaj është këshillues ose ndihmës?	77%	23%	85%	15%	90%	10%	87%	13%
11.kur mësuesi juaj është lider (drejtues)?	35%	65%	48%	52%	46.5%	53.5%	46%	54%
12.nëpërmjet pjesëmarrjes aktive?	73%	27%	80%	20%	84%	16%	72%	28%
13.kur jeni pasivë në klasë dhe ndiqni autoritetin e mësuesit?	25%	75%	29%	71%	28%	72%	31%	69%
14.kur gabimet korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht?	46%	54%	47%	53%	44%	56%	48%	52%
15.kur gabimet nuk korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë e komunikimit?	54%	46%	56%	44%	55%	45%	50%	50%

Tabela 5 . Preferencat e nxënësve dhe studentëve për mësimin e gjuhës angleze (pohimet e pyetjes së tretë të pyetësorit)

4.1.5. Analiza e rezultateve të gjetjeve të pyetjes së tretë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve

Studentët e universitetit dega Anglisht

(Jepet vetëm interpretimi i rezultateve, analiza e këtyre rezultateve është e përmblodhur më poshtë së bashku me rezultatet e pjesëmarrësve të tjerë)

Në tabela 5 shohim se pjesa më e madhe e studentëve 77% pohuan se ata preferojnë të mësojnë me materiale autentike dhe 88% e tyre preferojnë të mësojnë duke përdorur komunikim real duke mos rënë dakort në masën 78% me mësimin e gjuhës nëpërmjet imitimit dhe memorizimit të një modeli të dhënë dhe duke neglizhuar kontekstin. Përsa i përket mësimin të fjalëve të reja 86% e tyre preferojnë të mësojnë fjalorin duke mësuar fjalët që i nxjerrin nga konteksti dhe 58% e tyre preferojnë të mësojnë fjalorin duke mësuar fjalët e reja të dhëna. 82-87% e studentëve pëlqejnë të mësojnë nëpërmjet komunikimit, lojrave mësimore dhe duke komunikuar dhe duke shprehur lirisht idetë dhe mendimet dhe nëpërmjet ndërveprimit, punës në grupe, bashkëpunimit më tepër sesa nëpërmjet aktiviteteve të drejtuara nga mësuesi. Dhe 73% e tyre preferojnë pjesëmarrjen aktive. Ata gjithashtu preferojnë kur mësuesi është këshillues dhe lehtësues në klasë (77%) dhe jo lider apo autoritar. 65 -74% janë përqindjet që tregojnë preferencat e studentëve për fokusin në përmbajtje dhe jo në formë dhe në rrjedhshmëri jo në saktësi në mësimin e gjuhë së huaj, ata gjithashtu preferojnë mësimin e bazuar në detyra, lojra mësimore për mos u ndjerë të lodhur dhe pjesëmarrjen aktive më tepër sesa të jenë pasivë në klasë dhe të ndjekin autoritetin e mësuesit (25%). Përsa i përket

korrigjimit të gabimeve duket se studentët bien dakort që të dyja mënyrat e korrigjimit të gabimeve duhet të përdoren dukeqenëse gjysma prej tyre pëlqejnë të mësojnë kur gabimet korrigjohen vazhdimisht dhe pjesa tjetër kur gabimet nuk korrigjohen vazhdimisht dhe menjëherë për mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur. Rezultatet tregojnë se studentët dëshirojnë një mësim me në qendër nxënësin dhe se kompetenca komunikuese është vërtet shumë e rëndësishme në mësimin e një gjuhe të huaj dhe gjithashtu ata preferojnë aktivitetet që krijojnë dëshirë dhe motivim për të komunikuar në klasë, duke mos pëlqyer rregullat gramatikore, detyrat e lodhshme, memorizimin, imitimin e modeleve, mungesën e ndërveprimit dhe bashkëpunimit, mungesën e komunikimit dhe mësimin me në qendër mësuesin të cilat janë pjesë e metodave tradicionale.

Studentët e universitetit dega financë, nxënësit e shkollave të mesme dhe shkollve 9-vjeçare

Nxënësit dhe studentët janë të detyruar të mësojnë me një material të caktuar mësimor dhe me metoda dhe teknika që lidhen me këtë material por cilat janë preferencat e tyre për mënyrën se si do të ishte më mirë për ta të mësonin gjuhën e huaj dhe se për çfarë kanë nevojë ata në mënyrë që të jenë më shumë të motivuar për të mësuar? Kësaj pyetjeje mund t'i japim përgjigje duke analizuar rezultatet e pyetjes së tretë të pyetësorit e cila lidhet me pritshmëritë edhe preferencat se si nxënësit dhe studentët duan të mësojnë.

Në tabela 5 shohim se shumica e nxënësve pohuan se pëlqenin dhe preferonin të mësonin me materiale autentike të marra nga jeta reale më tepër se sa me materiale të marra nga kontekste të pa njohura ose pa interes për ta. 89% e studentëve, 90.5%% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 86% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare ishin dakort me këtë fakt sepse ata dëshirojnë të mësojnë më shumë me materiale që bazohen në interesat e tyre. Kjo do të thotë se ata kanë nevojë të mësojnë gjuhën e huaj jo vetëm në një kontekst të caktuar apo me një temë të caktuar por duan të eksplorojnë që jo vetëm të mësojnë gjuhën por të zgjerojnë edhe kulturën e tyre. Po ashtu do ta kishin më të thjeshtë të flisnin apo të shkëmbenin ide për tema të cilat kanë dëgjuar apo i shohin çdo ditë rreth tyre dhe ndajnë interesin e përbashkët. Nëse do të ishin të detyruar të mësonin një tekst mësimor me një material pa interes apo të përgjithshëm atyre do t'iu humbiste dëshira për t'u përfshirë në orën e mësimit apo për t'u përqëndruar. Sipas Richards, Rodgers (1986) një shumëllojshmëri materialesh përdoren për të mbështetur metodën e komunikimit për mësimin e gjuhës. Materialet e përdorura për këtë metodë shihen si një mënyrë për të influencuar cilësinë e ndërveprimit në klasë dhe në përdorimin e gjuhës në komunikim. 95% e studentëve, 97.5%% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 93% nxënësve të shkollave 9-vjeçare preferojnë të mësojnë duke përdorur komunikimin në kontekst real dhe jo duke imituar ose memorizuar modelet e dhëna, kjo i bën të qarta preferencat e tyre për parimet e metodës interaktive që fokusohet në komunikim real dhe ndërveprimin më tepër sesa në parimet e metodave tradicionale të cilat përfshijnë vetëm kontekstin specifik dhe studentët janë të detyruar të imitojnë modelin dhe të memorizojnë shembujt e dhënë. Richards (2006) thotë se në metodën CLT dhe në mësimin e gramatikës në mënyrë induktive mësuesit e bëjnë komunikimin fokusin e mësimit të gjuhës dhe nxënësit kanë mundësinë të krijojnë komunikim real dhe të

fokusohen në të nxënit e tyre, në këtë mënyrë mund të ndërtojnë aftësinë e tyre komunikuese. Dhe pohimet e nxënësve tregojnë se ata preferojnë të mësojnë në këtë mënyrë. Ata preferojnë të mësojnë dhe të ndërveprojnë duke përdorur gjuhën angleze në kontekste të cilat i hasin në aspekte të përditshme të jetës së tyre, kjo do iu shkaktonte edhe më shumë kënaqësi dhe dëshirë për të qënë aktivë gjatë orës së mësimi. Sepse mësimi i përqëndruar vetëm në memorizim apo imitime të ripërsëritura do t'i lodhte nxënësit dhe do t'i bënte të humbisnin dëshirën dhe entuziazmin për orën e mësimi. Lidhur me pohimet e mëposhtme se si ata preferojnë të mësojnë duke komunikuar, duke luajtur lojra, duke shprehur lirisht idetë dhe mendimet e tyre si edhe nëpërmjet ndërveprimit, punës në grupe dhe duke bashkëpunuar me partnerët rezultatet në përqindje të larta tregojnë dëshirën dhe nevojshmërinë e tyre për të patur më tepër komunikim dhe ndërveprim në klasë, këto dy pohime përkrahen nga 93 dhe 89% e studentëve, 93 dhe 91.5% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 92-94 % e nxënësve të shkollave 9-vjeçare. Duke qënë se veprimet e përsëritura çdo ditë në klasë apo gjatë mësimdhënies janë tashmë të njohura për ta deri aty sa ata mund ta kenë mësuar për mendësh se si do të vazhdonte hapi i radhës gjatë orës së mësimi mund të bëhen monotone dhe të mërzitshme. Për këtë arsye dëshira e tyre për të qënë sa më shumë aktivë në klasë tregon edhe nevojën për të qënë sa më kreativë dhe për të krijuar situata të reja në mënyrë që të marrin vetë në dorë drejtimin e procesit të të nxënit. Të mësosh nëpërmjet lojës është gjithmonë kënaqësi dhe kurioziteti do të rriste dëshirën e përfshirjes në orën e mësimi. Harmer (2001) thotë se puna në grupe ka avantazhe sepse ju jep nxënësve më shumë mundësi për të folur, ka mundësi për më shumë mendime dhe ide nga nxënësit, inkurajon bashkëpunimin dhe negocimin, nxit autonominë e nxënësve sepse i lejon ata të marrin vetë vendimet e tyre dhe lejon më shumë përfshirje.

Përsa i përket mësimi të fjalëve të reja ata preferojnë t'i mësojnë fjalët e reja duke i nxjerrë vetë nga teksti me një rezultat prej 76% e studentëve, 85% e nxënësve të shkollave të mesme, 84% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare. Kjo nënkupton nevojën për strategji të reja të mësimi të fjalëve të reja, në mënyrë që jo vetëm ti mësojnë për një kohë të shkurtër por tju mbeten në kujtesë dhe të mundën ti përdorin edhe më vonë në kontekste të tjera. Por pikërisht këtu do të vihet re edhe varësia që nxënësit apo studentët kanë ndaj mësuesit dhe ndaj teknikave apo parimeve të përdorura deri tani të metodave tradicionale. Ndaj të cilave ata tashmë kanë krijuar “imunitet” që do të thotë se janë mësuar me to, e në një farë mënyre janë mësuar ti kenë gjërat gati. Sepse një numër jo i vogël i tyre 63% e studentëve, 84% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 81 % e nxënësve të shkollave 9-vjeçare preferojnë të mësojnë fjalorin duke mësuar fjalët e reja të dhëna dhe po ashtu kjo varësi bëhet e dukshme edhe në pohimet e tyre që vazhdojnë të preferojnë aktivitetet e komanduara nga mësuesi 53% e studentëve, 57% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 60% e nxënësve të shkollave 9-vjeçare. Por nga ana tjetër ata duan në të njëjtën kohë të vihet re ndryshimi në mëndësitë dhe dëshirat e tyre inovative nëpërmjet rezultateve në preferencën e tyre që mësuesi të jetë këshillues ose ndihmës në klasë sepse kjo do të nxiste motivimin e tyre për të mësuar 85% e studentëve, 90% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 87 % e nxënësve të shkollave 9-vjeçare duke treguar një përqindje më të ulët dëshire kundrejt faktit që mësuesi të jetë lider. Ata preferojnë të marrin vetë përgjegjësinë e të mësuarit të tyre dhe menaxhimin e aktiviteteve më të dobishme për përvetësimin e gjuhës kjo duket nga rezultatet e larta në përqindje prej 80% e studentëve, 84% e nxënësve të shkollave të mesme dhe 72 % e nxënësve të shkollave 9-vjeçare duke mos preferuar kështu të qenit pasivë dhe duke ndjekur vetëm autoritetin e mësuesit. Kjo tregon nevojshmërinë e tyre për t'u përfshirë

gjatë orës së mësimi në mënyrë aktive në aktivitete në klasë të cilat rrjedhimisht do sjellin më tepër bashkëveprim, socializim dhe motivim edhe për të komunikuar më shumë në klasë. Përsa ju përket gabimeve dhe korigjimit të tyre gjatë aktiviteteve komunikuese ata pajtohen pak a shumë me të dyja mënyrat edhe kur gabimet korigjohen menjëherë dhe vazhdimisht por edhe kur gabimet nuk korigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë e komunikimit sepse kjo do të ishte e pakëndëshme duke dhënë rezultatet në përqindje mesatare për të dyja preferencat. Kjo ndodh sepse përsa ju përket aktiviteteve komunikuese ata preferojnë që gabimet e tyre të mos korigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë e komunikimit sepse edhe në pyetjen e dytë të pyetësorit në pohimin e fundit kur bëhej fjalë për aktivitetet komunikuese ata do të parapalqenin që të mos korigjoheshin vazhdimisht. Ndërsa përsa ju përket gabimeve të tjera në aktivitete të tjera ose në aspekte të tjera gjuhësore nxënësit do të donin të korigjoheshin për të përforcuar përdorimin e saktë të gjuhës apo strukturave gramatikore. Tolerimi i gabimeve nga mësuesi i cili nuk i korigjon të gjitha vazhdimisht dhe në mënyrë konstante për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur, në këtë mënyrë nxënësit mund të zhvillojnë kompetencën e tyre komunikuese, rrjedhshmërinë në të folur, saktësinë e përdorimit të gjuhës dhe mund të zhvillojnë dhe të zgjerojnë të gjitha aftësitë gjuhësore është një nga parimet kryesore të metodës CLT sipas Richards (2006). Nga të gjitha rezultatet dhe interpretimet më lart arrijmë në përfundimin se disa nga parimet kryesore të metodës së komunikimit janë të rëndësishme si në mësimdhënie ashtu edhe në të nxënit. Sipas pikëpamjeve preferencave dhe nevojave të studentëve dhe nxënësve për mësimin e gjuhës angleze do të ishte më mirë për ta nëse kjo metodë do të përdorej më gjërësisht. Sepse nga

përgjigjet e tyre arrijmë në përfundimin se ata preferojnë të mësojnë me materiale autentike, të mësojnë fjalorin duke i nxjerrë fjalët nga konteksti, të mësojnë nëpërmjet komunikimit, duke luajtur lojra mësimore dhe duke shprehur lirisht mendimet dhe idetë e tyre si edhe nëpërmjet ndërveprimit, punës në grupe, bashkepunimit me bashkemoshatarët dhe duke komunikuar lirisht dhe kur mësuesi është këshillues dhe lehtësues i orës së mësimi ku nxënësi është në qendër. Gjithashtu duket nga përgjigjet e tyre se komunikimi, aftësia për të komunikuar, aktivitetet e komunikimit që krijojnë dëshirë dhe motivim për të mësuar më shumë janë vërtetë të rëndësishme për mësimin e një gjuhe të huaj. Shumica e tyre nuk e pëlqejnë mësimin me metodat tradicionale dhe parimet e tyre si fokusimi në saktësi, në rregullat gramatikore, në detyrat e lodhshme, memorizim, imitim, fokusi në një model specifik, të mos jenë të lirë për të komunikuar lirisht dhe të kenë një mësues lider dhe mësim me në qendër mësuesin, mungesë e ndërveprimit në klasë dhe pamundësia për ta përdorur gjuhën lirisht jashtë kontekstit të klasës. Megjithatë në disa raste sidomos për nxënësit e shkollave 9-vjeçare vihet re një lloj “bashkelidhjeje” me parimet e metodave tradicionale si sepse nxënësit janë mësuar të jenë të varur nga mësuesi në mësimin e gjuhës. Për këtë fakt ka edhe ndikime të faktorëve të tjerë të cilët lidhen me mësimdhënien aktuale të gjuhës angleze në kontekstin dhe kulturën Shqipëtare duke përfshirë këtu edhe kufizimet institucionale si numri i nxënësve në një klasë, koha e limituar, niveli i nxënësve dhe trajnimet e mësuesve për përdorimin e metodës të komunikimit.

4.1.6. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së parë të pyetësorit të mësuesve

Pyetja e parë përmbante alternativat e mundshme që mësueset mund të zgjidhnin për të përcaktuar eksperiencën e tyre si mësues të gjuhës angleze. Kjo e dhënë u mblodh për të treguar se rezultatet e paraqitura ishin pjesë e përgjigjeve të mësuesve të moshave të ndryshme por edhe të viteve të ndryshme të eksperiencës si mësues të gjuhës angleze, por nuk do të përfshihet në analizën e studimit.

Pyetja e parë:

Eksperienca juaj si mësues i gjuhës angleze? (Zgjidhni një nga përgjigjet më poshtë):

a. 1-3 vjet b. 4-7 vjet c. 7-10 vjet d. mbi 10 vjet

Rezultatet e pyetjes së parë të cilat përcaktojnë edhe numrin e pjesëmarrësve i shohim në tabela 2, faqe 69, Kapitulli III Metodologjia e Kërkimit.

4.1.7. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve të pyetjes së dytë të pyetësorit të mësuesve

Pyetja e dytë bazohet në mendimin e mësuesve për metodat CLT, ALM and GTM. Një pyetje e hapur ku mësuesit duhet të shprehin mendimet e tyre për këto metoda të mësimdhënies të gjuhës angleze.

Pyetja e dytë:

Mendimi dhe konceptimi juaj për këto metoda të mësimimit të gjuhës Angleze: Communicative Language Teaching (Metoda e Komunikimit), Audio-lingual Method (Metoda e Dëgjimit), Grammar Translation Method (Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës). (Një ose dy fjali për secilën):

CLT _____

ALM _____

GTM _____

Rezultatet e përgjigjeve për pyetjen e dytë

-Për metodën e komunikimit mësuesit mendojnë që është një metodë e rëndësishme e cila zhvillon aftësitë e nxënësve, ju jep më shumë mundësi për komunikim dhe për të shprehur veten, përfshin shumë ndërveprim, fokusohet në aspektin funksional të gjuhës, ndihmon në të nxënit e suksesshëm dhe funksionon më mirë nëse kombinohet edhe me metoda të tjera. Bazohet në mësimdhënien me në qendër nxënësin, është një metodë interaktive, përfshin përdorimin kontekstual të gjuhës dhe të folurën, është efektive. Duke u bazuar në komunikim në situata të ndryshme të jetës nxënia e gjuhës bëhet më e thjeshtë.

-Sipas përgjigjeve të mësuesve metoda e dëgjimit është një metodë tradicionale, bazohet në përsëritje dhe imitim, mund të jetë e mërzitshme dhe në ditët e sotme nuk do të ishte e dobishme në mësimdhënie. Zhvillon aftësinë e dëgjimit, përdoret për të përmirësuar shqiptimin, le pas dore komunikimin.

-Përsa i përket metodës së përkthimit dhe gramatikës mësuesit kanë pothuajse të njëjtat ide që ajo është një metodë tradicionale, është një metodë e vjetër por që përdoret ende gjërësisht në Shqipëri. Duhet të përdoret më rrallë. Mund të krijojë hutim dhe nuk përfshin komunikim. Merret shumë me rregullat dhe përkthimin, krijon një mësimdhënie të izoluar. Le pas dore komunikimin. Përdoret shumë për të mësuar strukturën gjuhësore dhe gramatikore.

Nga përgjigjet e mësueseve kuptojmë se ato janë në dijeni shumë mirë për parimet e këtyre metodave si edhe për avantazhet e CLT apo edhe disavantazhet e ALM, GTM.

Që do të thotë se janë dakort me faktin se metodat tradicionale duhet të përdoren më rrallë për shkak të disavantazheve të tyre dhe metoda e komunikimit duhet të përdoret më shpesh. Por megjithatë mësueset e dinë shumë mirë sesi funksionon metoda CLT dhe efektet e saj dhe janë dakort me parimet e saj serish nuk e përdorin shumë shpesh siç do ta shohim edhe më poshtë nga përqindjet që japin mësuesit për përdorimin e këtyre metodave.

4.1.8. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve të pyetjes së tretë të pyetësorit të mësuesve

Pyetja e tretë:

A i përdorni këto metoda në mësimdhënien tuaj. (Zgjidhni përgjigjen Po ose Jo):

CLT	PO	JO	ALM	PO	JO	GTM	PO	JO
-----	----	----	-----	----	----	-----	----	----

Rezultatet e përgjigjeve për pyetjen e tretë:

Pyetja e tretë ishte për të kuptuar sa përdoren këto metoda aktualisht në mësimdhënie.

100% e mësuesve pohuan se përdorin metodën e përkthimit dhe gramatikës në mësimdhënien e tyre edhe 80% se përdorin edhe metodën e dëgjimit.

50% e mësuesve pohuan se e përdorin metodën e komunikimit si metodë në mësimdhënie.

Siç mund ta shikojmë nga rezultatet më sipër mësues me shumë vite eksperiencë pune si mësues të gjuhës angleze i kanë përdorur të treja këto metoda dhe janë të njohur me to dhe konceptin rreth tyre por vihet re që metoda e komunikimit përdoret më rrallë në krahasim me dy metodat e tjera. Megjithatë siç do të shohim më poshtë mësuesit janë

dakort me parimet e kësaj metode po ashtu edhe me efektivitetin e saj. Por nuk e përdorin në mësimdhënien e tyre për shkak të lidhjes me metodat tradicionale dhe për shkak se tashmë janë mësuar me përdorimin e tyre dhe të teknikave të tyre. Një nga arsytet se pse metoda CLT përdoret më rrallë është se kërkon më tepër angazhim nga mësuesi në planin ditor dhe në përgatitjen e materialeve mësimore. Po ashtu nevojiten më shumë trajnime për mësuesit për menaxhimin sa më të mirë të klasës me këtë metodë edhe në kushte normale të mësimdhënies apo infrastrukturës dhe materialeve në dispozicion.

4.1.9. Rezultatet e gjetjeve të pyetjes së katërt të pyetësorit të mësuesve

Pyetja e katërt e hartuar me pohime ku mësuesit duhet të zgjedhin alternativat nëse janë ose jo dakort me këto pohime për të kuptuar këndvështrimet dhe pritshmëritë e mësuesve përsa i përket mësimdhënies.

Pyetja e katërt:

Këndvështrimet dhe pritshmëritë tuaja për këto aspekte të mëimit të gjuhës Angleze sipas parimeve të CLT në krahasim me metodat e tjera. Zgjidhni Jam Dakort (D), Nuk Jam Dakort (ND):

(Pohimet përbërëse të pyetjes së tretë së bashku me rezultatet janë të vendosura në tabela 6 më poshtë.)

Rezultatet janë dhënë gjithsej për të gjithë mësuesit e gjuhës angleze pjesëmarrës. Rezultatet janë të gjitha të konvertuara në përqindje.

Pohimi	Jam Dakort	Nuk jam Dakort
1. Rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës angleze	30%	70%
2. Saktësia është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës angleze	40%	60%
3. Të dyja dhe rrjedhshmëria dhe saktësia janë të rëndësishme	100%	0%
4. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër nxënësin	100%	0%
5. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër mësuesin	0%	100%
6. Aftësitë e të folurit duhet të jenë primare	55%	45%
7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika	90%	10%
8. Efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës	100%	0%
9. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për mësimin e gjuhës angleze	100%	0%
10. Detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj	90%	10%
11. Mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore	50%	35% 15% pa përgjigje
12. Mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider	100%	0%
13. Mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë	65%	35%
14. Mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi	10%	75% 15% të dyja
15. Gabimet duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht	0%	100%
16. Gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur	100%	0%
17. Aktivitetet jo-komunikuese krijojnë mungesë dëshire për të komunikuar fokusohen në formë dhe jo në përmbajtje	100%	0%
18. Aktivitetet komunikuese krijojnë dëshirë për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë	100%	0%

Tabela 6. Këndvështrimet e të gjithë mësuesve për mësimin e gjuhës angleze

4.1.10. Analiza e rezultateve të gjetjeve të pyetjes së katërt të pyetësorit të mësuesve

Në rezultatet e tabelës 6 më sipër mund të shohim se 100% e mësuesve janë dakort se të dyja edhe rrjedhshmëria edhe saktësia janë të rëndësishme në mësimin e një gjuhe të huaj. Gjithashtu 100% e tyre janë dakort se mësimdhënia duhet të jetë me në qendër nxënësin dhe 100% nuk janë dakort që mësimdhënia të jetë me në qendër mësuesin. Që

do të thotë se mësueset duan që mësimdhënia e tyre të jetë efektive pavarësisht nëse ato nuk janë në qendër ose lider në klasë. Përsa i përket aftësisë për të komunikuar 90% e tyre janë dakort se aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa edhe gramatika në mësimdhënien e gjuhës angleze. Të gjithë mësueset 100% janë dakort se efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës dhe komunikimi është një nga mënyrat më të mira për përvetësimin e saj por vetëm 55% e tyre janë dakort që aftësitë e të folurit duhet të jenë primare që do të thotë se edhe aftësitë e tjera si leximi apo shkrimi janë të rëndësishme prandaj puna me to duhet të kombinohet po ashtu 50% e tyre mendojnë se mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë vetëm në detyrat funksionale të gjuhës por 35% e tyre nuk janë dakort dhe 15% pa përgjigje. Pothuajse të gjitha mësueset janë dakort (90%) se detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për të mësuar saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj. Të gjitha mësueset janë dakort në masën 100% që mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider, që gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur dhe që aktivitetet komunikuese krijojnë dëshirë për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë duke mos qënë 100% dakort më të kundërtën. 65% janë dakort se mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë. Ndërsa përsa i përket faktit nëse mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi vetëm 10% janë dakort ndërkohë që 75% nuk janë dakort dhe 15% i mëshojnë faktit që fokusi duhet të jetë në të dyja. Rezultatet më sipër na tregojnë se mësueset janë si inovative po ashtu edhe tradicionale.

Ato i përkrahin disa prej parimeve të metodave tradicionale me të cilat janë mësuar dhe vazhdojnë t'i përdorin po ashtu janë entuziaste për të përkrahur edhe parimet inovative.

Sepse nga njëra anë mësueset janë dakort me mësimdhënien me në qendër nxënësin jo mësuesin, janë dakort se komunikimi është i rëndësishëm dhe është një nga mënyrat më të mira për të mësuar gjuhën e huaj dhe se mësuesi duhet të jetë ndihmës dhe këshillues në klasë po ashtu se gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe janë dakort me aktivitetet komunikuese dhe përmbajtjen e tyre, të gjitha këto parime mbështeten në masën 100% pra nga të gjithë mësueset. Por, nga ana tjetër nëse shohim përgjigjet e tjera kuptojmë se lidhur me përdorimin në praktikë ato veprojnë ndryshe duke ju qëndruar besnike metodave tradicionale. Kjo duket në zgjedhjet e tyre që nuk janë dakort në përqindje të konsiderueshme ose kanë dyjëzim në zgjedhje përse i përket aftësisë të folurit nëse duhet të jetë primare, që mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore dhe që mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në apo të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi. Ato janë parimisht dakort me teorinë por kur vjen puna për ta zbatuar kuptojmë distancimin e tyre nga idealizimi i teorisë dhe fokusimi në praktikën tradicionale. Kjo ndodh për disa arsye si: mungesa e trajnimeve të nevojshme për përdorimin e metodave të komunikimit me në qendër nxënësin, mungesa e angazhimit më të madh dhe konteksti Shqiptar ku ato punojnë, ku ndikojnë edhe faktorë të tjerë që lidhen me politikat edukative.

Megjithatë ajo që është e rëndësishme është aftësia për të komunikuar dhe përkrahja që mësuesit i japin këtij fakti duke qenë dakort për rëndësinë dhe efektshmërinë e saj në mësimdhënie dhe në përvetësimin e gjuhës. Ata gjithashtu përkrahin mësimdhënien me në qendër nxënësin dhe korrigjimi i gabimeve jo i menjëhershëm dhe i vazhdueshëm. Sipas teorisë së Harmer (2001) gjatë aktiviteteve komunikuese mësuesi nuk duhet të ndërpresë nxënësit për të vënë në dukje një gabim gramatikor, leksikor apo në shqiptim

sepse kjo do të ndërpriste komunikimin. Nxënësit duhet të përpiqen vetë të gjejnë kuptimin e fjalëve që duan të thonë, të përpunosh gjuhën për të komunikuar është mënyra më e mirë e përpunimit të gjuhës për përvetësim. Ndërhyrja e mësuesit në rrethana të tilla mund të rriste nivelet e stresit dhe të ndalonte procesin e përvetësimit. Nxënësit do të mësojnë nëpërmjet komunikimit. Kur mësuesi ndërhyr i heq nxënësit nevojën për të negociuar kuptimin duke i mohuar mundësinë e të nxënësve. Korrigjimi intensiv i gabimeve mund të jetë gjithashtu po aq i pakëndshëm edhe gjatë punës për saktësinë. Mësuesi nuk duhet reagojë absolutisht në çdo gabim që nxënësi bën sepse kjo do t'i demotivonte nxënësit, por duhet të gjykojë se cili do të ishte momenti i duhur për të korrigjuar. Një nga mënyrat është që t'i mbajë shënim gabimet e nxënësve dhe t'ua verë në dukje më vonë, ose t'i shkruajë në dërrasën e zezë dhe t'i kërkojë ata t'i vetekorrigjojnë ose t'u kërkojë nxënësve të tjerë të korrigjojnë gabimet e shokëve. Nga rezultatet më sipër shohim se sipas këndvështrimeve të mësuesve ata bien dakort me parimet më të rëndësishme të metodës së komunikimit rrjedhimisht edhe me përdorimin e tyre. Por kur flasim për gramatikën, rregullat gramatikore dhe saktësinë mësuesit vazhdojnë të jenë të lidhur me parimet e metodave tradicionale siç e thamë edhe më lart sepse janë mësuar me to. Kjo do të thotë se parimisht dhe teorikisht mësuesit janë dakort si më efektshmërinë e metodave bashkëkohore po ashtu edhe me përdorimin e tyre por në praktikë vazhdojnë të përdorin ato tradicionale. Fakti që ata i pranojnë parimet inovative të metodës së komunikimit na bën të mendojmë se kur metoda e komunikimit të vihet në përdorim ata do ta përkrahin këtë ndryshim duke pritur edhe rezultatet pozitive. Në vijim të studimit dhe në përgjigje të pyetjeve të tjera kërkimore ne do të shohim në praktikë rezultatet e asaj që thotë teoria për efektshmërinë e metodës së komunikimit.

4.1.11. Testime inferenciale për përgjigjet në total të pyetësorëve

Për të parë shpërndarjen e përgjigjeve në total për të gjithë 757 pjesëmarrësit në plotësimin e pyetësorëve, nëse tendenca e nxënësve dhe studentëve shkon më shumë për të qënë dakort (po) ose jo me parimet më kryesore të metodave me në qendër nxënësin u aplikua testi inferencial i “Frekuencës”. Ky test u aplikua për të parë shpeshhtësinë e shpërndarjes në total të përgjigjeve të nxënësve dhe studentëve nga rezultatet e mara në përgjigjet e pohimeve të pyetjeve të dytë dhe të tretë të pyetësorit.

Po ashtu kemi përdorur të njëjtin test për të njëjtat arsye edhe për rezultatet e pohimeve të pyetjes së katërt të pyetësorit të mësuesve të gjuhës angleze.

Në tabela 7 ku janë paraqitur nëndarjet që përmbajnë të dhënat e përgjigjeve të nxënësve dhe studentëve në total për pohimet e pyetjes së dytë të pyetësorit shohim tendencën e nxënësve dhe studentëve për të qënë dakort me parimet më kryesore të metodës me në qendër nxënësin. Që siç e analizuam edhe më lart tregon këndvështrimin e tyre se si do të ishte më mirë të mësonin gjuhën angleze. Dhe zgjedhja më e shpeshtë e parimeve të metodës me në qendër nxënësin tregon përkrahjen që ata i japin përdorimit të kësaj metode dhe të komunikimit në mësimdhënie.

Shohim në tabelë që rëndësia e rrjedhmerisë në të folur është zgjedhur nga 85.5% (647 nga 757) nxënës dhe studentë, mësimi me në qendër nxënësin i zgjedhur nga 78.9% (597 / 757) nxënës dhe studentë, aftësia për të komunikuar e rëndësishme po aq sa edhe gramatika e zgjedhur nga 84.5% (640 / 757) nxënës dhe studentë, komunikimi si një nga mënyrat më të mira për përvetësimin e e gjuhës angleze i zgjedhur nga 91.8% (695 / 757) nxënës dhe studentë, detyrat dhe lojrat janë të rëndësishme për mësimin e gjuhës angleze i zgjedhur nga 74.5% (564 / 757) nxënës dhe studentë, korrigjimi i çdo gabimi

në aktivitetet komunimkuese sjell mungesë motivimi për të folur i zgjedhur nga 69.6% (527 / 757) nxënës dhe studentë, mësimi me në qendër nxënësin është zgjedhur nga një numër më i vogël nxënësish dhe studentësh 41.3% (313 / 757). Përqindjet e shpërndarjes së pjesëmarrësve nga 757 pjesëmarrës në total 75 janë të degës anglisht 9.9%, 84 të degës Financë 11.1%, 274 nga shkollat e mesme 36.2 % dhe 324 nga shkollat 9-vjeçare 42.8%.

Nxënësit dhe studentët

Rrjedhshmëria			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	647	85.5
	Jo	110	14.5
	Total	757	100.0

Nxënësi në qendër			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	597	78.9
	Jo	160	21.1
	Total	757	100.0

Aftesia për të komunikuar			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	640	84.5
	Jo	117	15.5
	Total	757	100.0

Komunikimi			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	695	91.8
	Jo	62	8.2
	Total	757	100.0

Lojrat			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	564	74.5
	Jo	193	25.5
	Total	757	100.0

Gabimet			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	527	69.6
	Jo	230	58.7
	Total	757	100.0

Mësuesi në qendër			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	313	41.3
	Jo	444	58.7
	Total	757	100.0

Klasa			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Anglisht	75	9.9
	Financë	84	11.1
	Të Mesme	274	36.2
	9- Vjeçare	324	42.8
	Total	757	100.0

Tabela 7. Testi inferencial për pyetjen e dytë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.

Në tabela 8 ku janë paraqitur nëndarjet që përmbajnë të dhënat e përgjigjeve të nxënësve dhe studentëve në total për pohimet e pyetjes së tretë të pyetësorit shohim preferencat e nxënësve dhe studentëve për të mësuar gjuhën angleze nëpërmjet parimeve dhe aktiviteteve të metodës me në qendër nxënësin dhe nëpërmjet komunikimit. Që siç e analizuam edhe më lart zgjedhja më e shpeshtë e parimeve të metodës me në qendër nxënësin tregon përkrahjen, preferencat dhe dëshirat e tyre që do të ishte më mirë të mësonin gjuhën angleze me këtë metodë.

Shohim në tabelë që preferenca e nxënësve dhe studentëve për të mësuar me materiale të marra nga jeta reale (materiale 1) është zgjedhur nga 87.2% (660 nga 757) nxënës dhe studentë, kundrejt mësimit me materiale të mara nga aspekte të pa njohura (materiale 1) e zgjedhur nga 21.4% (162 / 757) nxënës dhe studentë.

Preferenca e tyre për të mësuar nëpërmjet komunikimit real 94.5% (715 / 757) nxënës dhe studentë kundrejt mësimit duke imituar dhe memorizuar 27.1% (205 / 757) nxënës dhe studentë. Preferenca e tyre për të mësuar nëpërmjet komunikimit dhe ndërveprimit 91.5% dhe 91.9% (693 / 757 dhe 696 / 757) nxënës dhe studentë.

Mësimi i fjalëve të reja preferohet në të dyja mënyrat, edhe fjalët e dhëna edhe të nxjerra individualisht nga konteksti, në përqindje të konsiderueshme (77.5% dhe 83.8%). Mësuesi preferohet të jetë këshillues 86.8% (657 / 757) nxënës dhe studentë dhe preferohet pjesëmarrja aktive në klasë 77.3% (585 / 757) nxënës dhe studentë. Po ashtu korrigjimi i gabimeve preferohet në të dyja mënyrat edhe të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht 47.2% (357 / 757) edhe e kundërta 55.4% (419 / 757) nxënës dhe studentë.

Material 1			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	660	87.2
	Jo	52	6.9
	Total	757	100.0

Material 2			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	162	21.4
	Jo	595	78.6
	Total	757	100.0

Komunikim real			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	715	94.5
	Jo	42	5.5
	Total	757	100.0

Imitim			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	205	27.1
	Jo	552	72.9
	Total	757	100.0

Fjalët 1			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	587	77.5
	Jo	170	22.5
	Total	757	100.0

Fjalët 2			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	634	83.8
	Jo	123	16.2
	Total	757	100.0

Komunikim			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	693	91.5
	Jo	64	8.5
	Total	757	100.0

Ndërveprim			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	696	91.9
	Jo	61	8.1
	Total	757	100.0

Drejtues			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	384	50.7
	Jo	373	49.3
	Total	757	100.0

Këshillues			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	657	86.8
	Jo	100	13.2
	Total	757	100.0

Aktive			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	585	77.3
	Jo	172	22.7
	Total	757	100.0

Pasive			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	218	28.8
	Jo	539	71.2
	Total	757	100.0

Gabimet 1			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	357	47.2
	Jo	400	52.8
	Total	757	100.0

Gabimet 2			
		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	419	55.4
	Jo	338	44.6
	Total	757	100.0

Tabela 8. Testi inferencial për pyetjen e tretë të pyetësorit të nxënësve dhe studentëve.

Mësuesit

Në tabela 9 janë paraqitur nëndarjet që përmbajnë të dhënat e përgjigjeve të pyetjes së tretë të pyetësorit të mësuesve dhe shohim se tendenca e mësueseve shkon drejt parimeve të metodës me në qendër nxënësin ku përgjigjet e tyre shkojnë në masën 90 ose 100% dakort.

Rrjedhshmëria -Saktësia		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	22	100.0

Nxënësi në qendër		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	22	100.0

Mësuesi në qendër		Frekuenca	Përqindja
Valid	Jo	22	100.0

Efikasiteti në komunikim		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	22	100.0

Aftësia për të komunikuar		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	20	90.9
	Jo	2	9.1
	Total	22	100.0

Lojrat		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	20	90.9
	Jo	2	9.1
	Total	22	100.0

Mësuesi këshillues		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	22	100.0

Aktivitetet komunikuese		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	22	100.0

Mësimdhënia në përmbajtje		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	14	63.6
	Jo	8	36.4
	Total	22	100.0

Korrigjimi i gabimeve		Frekuenca	Përqindja
Valid	Jo	22	100.0

Detyrat funksionale		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	11	50.0
	Jo	8	36.4
	Pa përgjigje	3	13.6
	Total	22	100.0

Fokusi në rrjedhshmëri		Frekuenca	Përqindja
Valid	Po	2	9.1
	Jo	17	77.3
	Te dyja	3	13.6
	Total	22	100.0

Tabela 9. Testi inferencial për pyetjen e tretë të pyetësorit të mësuesve.

Nëpërmjet këtij testi dhe rezultateve më sipër mund t'i japim përgjigje pyetjes së parë kërkimore të studimit nëse do të ishte më i efektshëm dhe i nevojshëm përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit sipas këndvështrimit dhe pritshmërive të mësuesve dhe nxënësve të gjuhëve të huaja dhe të vërtetojmë statistikisht hipotezën e parë të studimit që në krahasim me metodat tradicionale përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit do të ishte më i efektshëm sipas këndvështrimit dhe pritshmërive të mësuesve dhe nxënësve. Për këtë do ti referohemi edhe analizës së detajuar që kemi bërë më lart për të dy pyetësorët edhe të nxënësve edhe të mësuesve duke marrë në shqyrtim përqindjet e përgjigjeve të ndara sipas grupeve të pjesëmarrësve në studentë, nxënës të shkollave të mesme dhe nxënës të shkollave 9-vjeçare si edhe për përgjigjet e mësuesve të gjuhës angleze.

Në bazë të shpeshtësisë të shpërndarjes së përgjigjeve të studentëve, nxënësve dhe mësuesve në pyetësorët përkatës testuam këndvështrimin, pritshmëritë dhe preferencat e tyre përsa i përket mësimin të gjuhës angleze. Testuam nëse do të ishte më i efektshëm dhe i nevojshëm përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit në bazë të përgjigjeve të tyre dhe tendencës për të zgjedhur apo për të qenë dakort me mësimdhënien me në qendër nxënësin dhe nëpërmjet komunikimit. Dhe duke i dhënë përgjigje pyetjes së parë kërkimore vërtetuam statistikisht edhe hipotezën e parë të studimit.

4.2. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve sipas pyetjes së dytë kërkimore

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes së dytë kërkimore: “Si ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në përvetësimin e gjuhës angleze?” u përdoren testet si instrument për mbledhjen e të dhënave sasiore. Dhe për t'i dhënë përgjigje nënpyetjeve të pyetjes së dytë kërkimore:

- Si ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në motivimin e nxënësve për të mësuar më shumë?

- Si ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në socializimin e nxënësve për të punuar në klasë?

- A ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në rrjedhshmërinë dhe komunikimin në gjuhën e huaj?

- A ndikon përdorimi në praktikë i metodave me në qendër nxënësin në krahasim me ato tradicionale në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë?

u vu në zbatim në mësimdhënie nga mësuesit e gjuhës angleze të shkollave pjesëmarrëse metoda e komunikimit, CLT dhe metodat tradicionale duke bërë krahasimin midis tyre. Të gjitha klasat pjesëmarrëse u ndanë në mënyrë rastësore në dy grupe *grupi eksperimental* dhe *grupi i kontrollit*. Në grupin eksperimental mësuesit e gjuhës angleze të këtyre shkollave vunë në përdorim në mësimdhënien e tyre metodën e komunikimit me teknikat e saj dhe në grupin e kontrollit vunë në përdorim metodat tradicionale dhe teknikat e tyre të cilat përdoren aktualisht që janë metoda e degjimit, ALM dhe metoda e përkthimit dhe gramatikës, GTM. Instrumentet që u përdorën për

mbledhjen e të dhënave cilësore gjatë implementimit të këtyre metodave të mësimdhënies në praktikë në të dy grupet përbërëse ishin vrojtimit.

4.2.1. Rezultatet e gjetjeve dhe analiza e tabelës së vrojtimeve

Siç e përmendëm më lart në kapitullin e metodologjisë njëri nga instrumentat e vrojtimeve ishte një tabelë e hartuar posaçërisht nga kërkuesi me pyetje rreth mënyrave dhe aktiviteteve të përdorura në mësimdhënie të cilat u përdorën për të ndihmuar në zbulimin e mënyrës se si këto metoda u vunë në praktikë, nëse mësueset i zbatuan parimet dhe veprimtaritë e tyre si duhet, në mënyrën dhe në shpeshtësinë e duhur.

Këto vrojtime u kryen pasi ishte bërë ndarja e grupeve dhe pasi mësuesit ishin përgatitur për të filluar punën me plane të ndryshme mësimore. Kjo u bë për të parë nëse u përdorën siç duhet sipas planeve të duhura mësimore në mënyrë që të ishim të sigurt për rezultatet e mëvonshme por edhe për rezultatet e testeve.

Nëse parimet e metodave përkatëse nuk do të përdoreshin siç duhet atëherë rezultatet nuk do të dilnin të sakta, kjo tabelë u mbajt për të vërtetuar se mësimdhënia u krye siç duhet.

Parimet e metodës CLT-Grupi eksperimental.

Parimet e metodave ALM/GTM-Grupi i kontrollit.

Për çdo pyetje të tabelës përgjigjet e mbajtura shënim klasë pas klasë dhe orë pas ore vëzhgimi janë përmbledhur në tabela 7 më poshtë për të gjitha klasat pjesëmarrëse duke përfshirë shkollat 9- vjeçare, shkollat e mesme dhe universitetin.

Në tabelë është mbajtur shënim shpeshtësia në të cilën secila prej pyetjeve merr përgjigje. Shënja “X” në tabelë tregon se për cilën metodë merr përgjigje pyetja për CLT apo ALM/GTM dhe në cilin rang frekuence nëse ka ndodhur “gjithmonë”, “ndonjëherë” apo “rrallë”.

Në klasë gjuha e huaj që do të mësohet është gjuha angleze dhe gjuha amtare është gjuha shqipe.

Pyetja e Vrojtimit	Gjithmonë		Ndonjëherë		Rrallë	
	CLT	ALM/ GTM	CLT	ALM/ GTM	CLT	ALM/ GTM
Mësimi fokusohet më shumë në gramatikë dhe rregulla gramatikore?		X			X	
Mësimi fokusohet më shumë në funksionin e gjuhës dhe në komunikim?	X					X
Mësuesja fokusohet më shumë në saktësi?		X			X	
Mësuesja fokusohet më shumë në rrjedhshmëri?	X					X
Aktivitetet e përdorura gjatë orës së mësimit përfshijnë komunikim real?	X					X
Praktika me materialet autentike është qëllim kryesor i mësimit?	X					X
Aktivitetet zhvillohen kryesisht në punë më cifte dhe grupe?	X			X		
Mësimi zhvillohet me në qendër nxënësin?	X					X
Mësimi zhvillohet me në qendër mësuesin?		X			X	
Qëllimi kryesor i mësimit është kompetenca komunikuese?	X					X
Korrigjimi i gabimeve bëhet vazhdimisht?		X			X	
Objektivi i mësimit është t'ju jepet nxënësve mundësi të shprehin mendimet e tyre dhe të zhvillojnë aftësitë e tyre sociale dhe mendimin kritik?	X			X		
Mësuesi krijon një klasë atmosferë motivuese dhe krijon lehtësi për komunikimin mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës?	X			X		

Tabela 10. Rezultatet e vrojtimeve në klasë

Nga rezultatet në tabela 10 shohim se gjatë orës së mësimi në grupin eksperimental ku u përdorën parimet dhe teknikat e metodës të komunikimit CLT mësimdhënia u fokusua **gjithmonë më shumë** në përdorimin funksional të gjuhës dhe në komunikim dhe **rrallë më shumë** në gramatikë dhe shpjegim rregullash gramatikore. Ndërsa në grupin e kontrollit ku u përdorën parimet dhe teknikat e metodave tradicionale të dëgjimit dhe të përkthimit e gramatikës ALM/GTM ishte e kundërta. Gjithashtu në metodat tradicionale mësuesja u fokusua **gjithmonë më shumë** në saktësinë e përdorimit të gjuhës dhe **rrallë** në rrjedhshmërinë në të folur dhe korrigjimi i gabimeve bëhej **gjithmonë** vazhdimisht ndërsa me metodën e komunikimit në grupin eksperimental ishte tërësisht e kundërta duke u fokusuar **më shumë** në rrjedhshmëri. **Qëllimi kryesor** i mësimi në grupin eksperimental ishte **gjithmonë** komunikimi real, praktika me materiale autentike dhe kompetenca komunikuese dhe mësimi ishte **gjithmonë** me në qendër nxënësin, ndërkohëqë të gjitha këto ndodhnin **rrallë** herë në grupin e kontrollit dhe mësimi ishte **gjithmonë** me në qendër mësuesin. Në grupin eksperimental aktivitetet zhvilloheshin **gjithmonë kryesisht** në punë me grupe ose çifte sepse qëllimi i mësimi ishte t'ju jepet nxënësve mundësia të shprehin mendimet e tyre dhe të zhvillojnë aftësitë e tyre sociale dhe të mendimit kritik, gjithashtu mësuesja j'u krijoi lehtësi për komunikimin nxënës-nxënës apo mësues-nxënës, këto aktivitete ndodhën vetëm **ndonjëherë** në orët e mësimi në grupin e kontrollit.

Nga përgjigjet e pyetjeve më sipër që i përkasin parimeve të metodave dhe shpeshtësisë së përdorimit arrijmë në përfundimit se parimet e këtyre metodave u zbatuan më së miri nga mësueset si në grupin e kontrollit ashtu edhe në ato eksperimentale. Që do të thotë se mësueset i kishin hartuar planet e tyre mësimore në bazë të aktiviteteve teknikave dhe parimeve të metodave në fjalë. Këto plane mësimore jo vetëm që ndryshojnë nga

njëri-tjetri në mënyrën e mësimdhënies siç e pamë edhe në tabelë por edhe nga ndikimi që kanë në të nxënit dhe në përvetësimin e gjuhës nga nxënësit. Sepse metoda e komunikimit fokusohet në mësimin me në qendër nxënësin dhe në aktivitetet komunikuese ndërsa metodat tradicionale bazohen në mësimin me në qendër mësuesin dhe në mësimin e rregullave gramatikore. Duke patur kështu ndikime të ndryshme në përvetësimin e gjuhës. Sipas Tudor (1996) në mësimin me në qendër nxënësin, nxënësit kanë më shumë mundësi të jenë aktivë dhe të marrin vetë vendimet e tyre përsa i përket përvetësimit të gjuhës. Sipas tij ka ndryshim midis planit mësimor të bazuar në metodën e komunikimit dhe planit mësimor të bazuar në metodat tradicionale. Në metodën e komunikimit qëllimi kryesor është të përdoret gjuha në situatat e komunikimit dhe të mësohet gramatika në mënyrë induktive. Plani mësimor hartohet në mënyrë fleksible dhe është një proces dinamik që do të thotë se është vazhdimisht në ndryshim sipas nevojave të nxënësve dhe burimeve të cilat variojnë. Materialet që përoren bazohen kryesisht në interesat dhe nevojat e nxënësve duke marrë parasysh nivelin e tyre të motivimit, materialet përfshijnë tekste interesante dhe aktivitete të kënaqshme të cilat ju sigurojnë nxënësve mundësinë të përdorin njohuritë dhe aftësitë e tyre ekzistuese. Kjo metodë inkurajon përvetësimin e gjuhës nëpërmjet përdorimit të saj në aktivitetet komunikuese dhe nxitet shume vetë ndërgjegjësimi i nxënësve për të nxënit e tyre. Ndërsa në metodat tradicionale qëllimi kryesor është mësimi i rregullave të gramatikës dhe të mësohet gramatika në mënyrë deduktive. Plani mësimor hartohet në mënyrë të pandryshuar dhe është një proces statik që do të thotë se është i qëndrueshëm dhe nuk ndryshon sipas nevojave të nxënësve dhe burimeve. Materialet që përoren nuk bazohen në interesat dhe nevojat e nxënësve dhe niveli i tyre i motivimit nuk merret parasysh, materialet zakonisht përfshijnë tekste monotone dhe të mërzitshme dhe nuk lidhen me

njohuritë e nxënësve. Të nxënit kthehet në stres më tepër sesa në përvetësim dhe nuk zhvillohet shumë vetë ndërgjegjësimi i nxënësve. Ndikimin e përdorimit të këtyre metodave të ndryshme në mësimdhënie në grupin eksperimental dhe të kontrollit të krahasuara me njëra-tjetrën do ta shohim edhe më poshtë në analizën e shënimeve që u mbajtën gjatë orëve të vrojtimeve.

4.2.2. Përshkrimi i shënimeve të vrojtimeve

Gjatë orëve të vrojtimeve të zhvilluara përveç shënimeve të mbajtura në tabela e përshkruar më lart u mbajtën edhe shënime rreth mënyrës se si u zhvilluan aktivitetet dhe veprimtaritë e secilës metodë gjatë orës së mësimi në klasë në të dyja grupet edhe eksperimental edhe i kontrollit. Gjatë një ore vëzhgimi ishte e mundur që të zhvillohej vetëm një ose dy nga teknikat e secilës metodë duke ju përmbajtur parimeve të tyre dhe duke u përshtatur me kohën në dispozicion për çdo orë mësimi. Shënimet e orëve të vroitimit janë përshkruar më poshtë sipas veprimtarisë së kryer. Secila veprimtari e përshkruar mund të jetë përdorur në një ose më shumë klasa rrjedhimisht në një ose më shumë orë vëzhgimi.

(Materiale shembull të përdorura nga mësuesit gjatë orëve të vroitimit në grupet eksperimentale ku u përdor metoda e komunikimit gjenden në Shtojcën 9, faqe 196-200, po ashtu foto të nxënësve gjatë orëve të vrojtimeve mund të gjenden në Shtojcën 10, faqe 201-207, dhe në Shtojcën 11 gjenden materiale të krijuara nga vetë nxënësit gjatë punës në grup faqe 208-213).

-Grupi eksperimental ku u përdorën teknikat e metodës së komunikimit, CLT

Teknikat e përdorura: **Materiale Autentike**- 6 orë vëzhgimi

dhe **Fjali të çregullta** - 4 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Mësuesja e filloi mësimin duke u përpjekur t'i bënte nxënësit të flisnin në gjuhën angleze, ata diskutuan rreth një çështjeje me interes që mësuesja u prezantoi, e marrë nga një artikull gazete por e lidhur me temën e mësimin. Mësuesja i nxiti nxënësit të hamëndësonin se për çfarë bënte fjalë teksti në bazë të titullit dhe figurave dhe çfarë dinin rreth temës. Gjatë kohës që ishin duke folur gabimet e nxënësve nuk u korrigjuan duke mos i ndërprerë idetë e tyre por mësuesja i ndihmoi ata duke iu dhënë fjalë kyçe në mënyrë që të gjeneronin idetë dhe mendimet e tyre për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur duke vepruar në këtë mënyrë si këshilluese. Nxënësit flisnin lirisht në gjuhën angleze dhe u përpoqën të shpalosin idetë e tyre në bazë të interesit që kishin rreth temës në fjalë duke i mbrojtur mendimet e tyre me argumenta.

Veprimtaria e kryer: Nxënësve iu dha një pasazh nga artikulli që kishin diskutuar ku fjalitë ishin të çrregullta dhe ata i vendosën në rendin e duhur kjo i ndihmoi ata të mësonin lidhjen llogjike dhe kronologjike të fjalive dhe ngjarjeve.

Veprimtaria e kryer: Mësuesja përdori një artikull gazete që diskutonte një çështje me interes për nxënësit por e lidhur me temën e mësimin. Nxënësit kishin nga një kopje të materialit përpara tyre. Materiali ishte një artikull gazete që fliste për një ekspert që parashikon se çfarë do të zhvillohet në të ardhmen në fushën e mjekësisë.

Pasi lexuan materialin nxënësve iu kërkua të nënvizonin parashikimet e bëra nga eksperti duke u përqëndruar te foljet e përdorura.

Më pas nxënësve iu kërkua që t'i shprehnin parashikimet e ekspertit me fjalët e tyre duke përdorur mënyra të tjera të shprehuri. Të gjithë nxënësit u përfshinë në diskutim.

Mësuesja përdori gjuhën angleze në klasë por u përdor edhe gjuha shqipe për të dhënë instruksione ose për t'u shpjeguar atyre si të vepronin.

Veprimtaria e kryer: Nxënësit lexuan tekstin e shkëputur nga artikulli që ju dha mësuesja rreth temës dhe më pas atyre ju kërkua të bënin pyetje-përgjigje me njëri-tjetrin rreth tekstit, kjo teknikë i ndihmoi ata të kuptonin më mirë tekstin por edhe të kuptonin më mirë lidhjen logjike të ngjarjeve të përshkruara në tekst.

Teknika e përdorur: Lojra me gjuhën- 6 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Mësuesja i ndau nxënësit në grupe, me nga 5 nxënës secili grup dhe ju dha nga 13 karta secilit grup. Në karta ishin shkruar emra vëndesh ku nxënësit mund të kalojnë kohën e tyre të lirë në fundjavë (kartat ishin kartona të vegjël të prerë të shkruara vetëm nga njëra anë).

4 nga pjëstarët e çdo grupi morën nga tre karta secili, njëri nuk mori dhe një kartë mbeti dhe u vendos e kthyer mbrapsht në tavolinë. Nxënësi që nuk mori kartë bëri parashikime për emrin e vëndit që mund të ishte shkruar në kartën e mbetur. Ai tha: “I am going to the National Park” (“Unë do të shkoj në Parkun Kombëtar”), nxënësi që kishte në dorë kartën ku shkruhej “National Park” u përgjigj: “You can’t go to the National Park because I am going there” (“Ti nuk mund të shkosh në Parkun Kombëtar sepse unë do të shkoj atje”), dhe tregoi letrën, loja vazhoi kështu deri sa nxënësi që nuk kishte karta zbuloi emrin e vëndit që ndodhej në karta në tavolinë dhe jo në një nga kartat që nxënësit e tjerë kishin në dorë, nëse thuhej emri i vëndit që nxënësit kishin në

dorë ata përgjigjeshin sipas shembullit të përshkruar më sipër. Nxënësit ndëruan rolet disa herë me njëri-tjetrin në mënyrë që të gjithë të kishin mundësinë të bënin parashikime.

Më pas mësuesja u kërkoi nxënësve të bënin parashikime për të ardhmen në fushën e mjekësisë duke u mbështetur në artikulli që u lexua por edhe në aktualitet.

Kur nxënësi që fliste bënte gabime ato anashkaloheshin nga mësuesja duke mos e ndërprerë nxënësin që fliste por gabimet mbaheshin shënim për tu vënë në dukje më vonë në mënyrë që nxënësi të mësonte formën e duhur.

Veprimtaria e kryer: Mësuesja i ndau nxënësit në grupe, me nga 4 nxënës secili grup dhe ju dha nga 8 karta secilit grup. Secili nxënës morri nga 2 karta pa parë çfarë shkruiej në to. Në 4 nga kartat ishin shkruar pyetje dhe në 4 të tjerat përgjigjet e pyetjeve në mënyrë të përzierë, (kartat ishin kartona të vegjël të prerë të shkruara vetëm nga njëra anë). Nxënësit në çdo grup filluan me rradhe të lexonin secili nga 1 kartë, të parët filluan të lexonin ata nxënës që në kartë kishin 1 pyetje në mënyrë që nxënësit e tjerë pasi shikonin kartat e tyre ai që mendonte se kishte përgjigjen e asaj pyetje e jepte atë duke lexuar kartën, loja vazhdoi deri sa u shpalosën të gjitha pyetjet dhe përgjigjet. Dhe pasi mbaroi kjo mësuesja u kërkoi nxënësve të secilit grup të nxirrnin rregullat gramatikore të cilat ishin të përfshira në fjalitë e ndërtuara duke specifikuar kohën e foljes, mënyrën e ndërtimit e të tjera, të gjitha këto pasi u nxorrën në bashkëpunim midis nxënësve të secilit grup u lexuan nga një përfaqësues i zgjedhur nga çdo grup përpara klasës në mënyrë që të gjithë nxënësit e tjerë të dëgjonin dhe të kishin mundësinë edhe të diskutonin apo të bënin pyetje. P.sh. Nëse në njëra kartë shkruhej: “Ehere did John go yesterday?” (“Ku shkoi John dje”?) në kartën tjetër shkruhej: “He went to his friend’s house.” (“Ai shkoi në shtëpinë e shokut të tij”). Por kjo lidhje logjike

midis këtyre kartave duhej të zbulohet nga vetë nxënësit dhe më pas rregullat gramatikore që mund të nxirrnin ishin: si ndërtohet koha e shkuar e foljeve, fjalët pyetëse të përdorura, mënyra e renditjes të fjalëve në fjali, mënyra e ndërtimit të fjalive pyetëse etj.

Veprimtaria e kryer: Mësuesja i ndau nxënësit në grupe, me nga 4 nxënës secili dhe iu dha instruksione se si do të praktikonin dhe do të mësonin rregullat e gramatikës nëpërmjet një loje të quajtur “snakes and ladders” (“gjarpërinj dhe shkallë”), të cilën nxënësit e kishin përpara tyre sepse në secilin grup mësuesja shpërndau kartonin ku ishte e dizenuar loja. Duke luajtur lojën nxënësit krijojnë fjali të cilat duhet të kishin lidhje logjike midis figurave, fjalitë duhet të ishin të përbëra me dy pjesë fjali dhe duhet të përdornin dy kohët e së shkuarës: Past Simple and Past Continuous (kohën e shkuar të thjeshtë dhe kohën e shkuar të vazhduar). Pas krijimit të fjalive nxënësit duhet edhe të ndërtonin rregullin gramatikor dhe të tregonin mënyrën se si i kishin krijuar fjalitë.

Teknika e përdorur: Loja në role- 8 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: I gjithë aktiviteti u zhvillua në gjuhën angleze, por u përdor edhe gjuha shqipe për të dhënë insrtuksionet përkatëse. Nxënësit u ndanë në grupe sërish. Atyre ju duhej të imagjinonin sikur ishin pjestarë të një organizate që mbështet ose kundërshton zhvillimet e reja të shkencës në mjekësi ose ato të së ardhmes. Mësuesja luajti rolin e një eksperteje të fushës. Mësuesja kalonte nga njëri grup në tjetrin duke u dhënë këshilla ose duke u përgjigjur pyetjeve të nxënësve. Pas përfundimit të lojës

nxënësit nxorrën fjalorin përkatës që u përdor dhe mënyrat që u përdorën për të bërë parashikime si dhe për të rënë dakort ose për të kundërshtuar një çështje.

Si detyrë shtëpie nxënësit duhet të dëgjonin një program ose emision televiziv ose të zgjidhnin video në internet ku përfshiheshin debate për avantazhet dhe disavantazhet e zhvillimit të shkencës në mjekësi (në gjuhën angleze). Ata duhet të mbanin shënim disa nga shprehjet e përdorura si dhe të shprehnin mendimet e tyre për debatin.

Veprimtaria e kryer: Mësuesja iu dha nxënësve instruksione në gjuhën shqipe dhe angleze. Nxënësit në bashkëpunim me njëri-tjetrin por edhe me mësuesen përgatitën klasën, në bazë të temës të dhënë nga mësuesja më parë, me objekte të ndryshme të marra nga shtëpia. Me ndihmën e mësueses disa nga nxënësit zhvilluan lojën të ndarë në role duke interpretuar. Pas përfundimit të interpretimit nëpërmjet pyetjeve dhe përgjigjeve rreth tekstit të interpretuar të gjithë nxënësit e tjerë u përfshinë në diskutim të ndarë në grupe ata dhanë mendimet e tyre duke komunikuar në gjuhën angleze, mësuesja kaloi grup më grup duke i ndihmuar. Ndërkohë që nxënësit flisnin nga secili grup gabimet e tyre nuk u korrigjuan nga mësuesja por me vonë u shkrojtën në tabelë, një pjesë e gabimeve u nxorrën nga vetë nxënësit të tjerat nga mësuesja.

Detyrë shtëpie atyre iu dha të shkruanin një hartim duke shprehur me shkrim mendimet e tyre rreth temës së mësimit.

Veprimtaria e kryer: U zhvillua lojë në role rreth një dialogu të cilin nxënësit e lexuan duke interpretuar fjalët e folësit, pas kësaj ata nxorrën vetë nga teksti fjalët e reja, kuptimin e të cilave patën mundësi ta mësonin duke i përdorur fillimisht këto fjalë në kontekst dhe duke nxjerrë vetë kuptimin.

Teknika e përdorur: Histori me pasazhe figurash-6 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Nxënësit u ndanë në grupe më të vogla me nga tre nxënës secili. Njerit nga pjestarëve iu dha një histori me pasazhe figurash nga mësuesja. Nxënësi që kishte figurat u tregoi njëren nxënësve të tjerë dhe u kërkoi të bënin parashikime se si do vazhdonte historia dhe si mund të ishte e përshkruar në figurën që vijonte. Kjo vijoi për të gjitha figurat deri në përfundim të historisë. Për të dhënë përgjigjen se si do të vijonte historia apo si do të ishte figura që vijonte nxënësit konsultoheshin me njëri-tjetrin duke nxitur kështu bashkëpunimin dhe socializimin midis tyre. Pas përfundimit të një historie mësuesja u dha një tjetër dhe nxënësit shkëmbyen rolet për tu dhënë të gjithëve mundësi të flisnin dhe të bënin parashikime.

Veprimtaria e kryer: Mësuesja prezantoi disa tema dhe nxënësit u përgatitën të diskutonin me njëri-tjetrin rreth tyre me njohuritë që kishin, më pas mësuesja iu tregoi figura të ndryshme dhe ata komunikuan dhe shprehën lirisht mendimet e tyre rreth figurave, duke i përshkruar ato, duke ndërtuar fjali rreth tyre apo duke ndërtuar histori të shkurtra.

Veprimtaria e kryer: Nxënësit kishin përgatitur më parë një punë kërkimore rreth temave me interes për ta dhe secili prej tyre e prezantoi temën dhe punimin e tij përpara nxënësve të tjerë duke flur në gjuhën angleze rreth temës dhe rreth figurave që kishte sjellë dhe rreth vizatimeve që kishte krijuar vetë, ndërkohë nxënësit e tjerë dëgjonin me vëmendje dhe bënin pyetje në formë diskutimi rreth temave që u prezantuan. Duke bërë prezantimet përpara klasës nxënësit hoqën emocionet për të komunikuar në gjuhën angleze. Mësuesja i dëgjoi dhe në fund u dha këshilla për gabimet dhe fjalët e përdorura.

-Grupi i kontrollit ku u përdorën teknikat e metodës të dëgjimit, ALM dhe metodës të gramatikës dhe përkthimit, GTM:

Metoda e degjimit, ALM

Mësuesja lexon nxënësit dëgjojnë

Teknika e përdorur: Memorizimi i dialogut-1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Mësuesja u prezantoi nxënësve një dialog dhe përdori vetëm gjuhën e huaj në klasë. Nxënësit e memorizuan dialogun pasi e përsëritën atë shumë herë. Më pas nxënësit të ndarë në çifte e lexuan dialogun para klasës mësuesja u kërkoi nxënësve ta lexonin duke patur parasysh shqiptimin dhe intonacionin. Kjo veprimtari u përsërit disa herë. Roli i mësueses ishte dominant në klasë duke drejtuar të gjithë orën e mësimit. Sepse mësuesja e drejtoi të gjithë orën duke përcaktuar nxënësit që do flisnin pa patur shumë liri në zgjedhje.

Teknika e përdorur: Ushtrimi i rindërtimit-1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Mësuesja i ndau rreshtat e dialogut në disa pjesë. Nxënësit e përsëritën rreshtin pjesë-pjesë duke filluar nga fundi pasi e thoshte mësuesja. Mësuesja korrigjonte shqiptimin e fjalëve në çdo moment dhe kjo veprimtari u përsërit disa herë.

Teknika e përdorur: Ushtrimi i ripërsëritjes-1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Nxënësve iu kërkua të përsëritnin modelin e mësueses sa më shpejt të ishte e mundur, duke imituar shqiptimin e mësueses për fjalët apo fjalitë e dialogut të prezantuar më parë, e njëjta procedurë u përsërit disa here.

Teknika e përdorur: Ushtrimi zinxhir-1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Nxënësit pyetën dhe iu përgjigjën pyetjeve njëri pas tjetrit në zinxhir rreth dialogut të prezantuar më parë.

Teknika e përdorur: Ushtrimi i zëvendësimit-1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Mësuesja tha një rresht nga dialogu, më pas e tha atë sërish por me një fjalë që mungonte, nxënësit e ripërsëritën fjalinë duke zëvendësuar vendin bosh me fjalën që mungonte për shumë fjalë me radhë.

Teknika e përdorur: Ushtrimi i transformimit -1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Mësuesja u dha nxënësve fjali pozitive ti kthenin në negative dhe anasjelltas ose fjali pasive ti kthenin në aktive dhe anasjelltas, fjalitë ishin pjesë e dialogut të prezantuar më parë, përpara se të bënin shndërrimet, mësuesja u shpjegoi rregullat gramatikore që lidheshin me to.

Teknika e përdorur: Ushtrimi pyetje-përgjigje -1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Nxënësit praktikuan pyetjet dhe përgjigjet, ata duhet t'u përgjigjeshin pyetjeve të mësuesit shumë shpejt. Pyetjet ishin nga fjalitë që ishin praktikuar më sipër në teknikat paraardhëse. Mësuesja e caktonte nxënësin që do të duhej të përgjigjej nëse nuk përgjigjej me shpejtësi ulej dhe kështu caktonte një nxënës tjetër. Mësimi u bazua vetëm në veprimtarinë pyetje-përgjigje ku mësuesja pyeste nxënësit përgjigjeshin kur ju jepej lejë apo kur caktoheshin për të folur dhe përgjigjet e tyre ishin të limituara në bazë të pyetjeve të mësueses.

Metoda e gramatikës dhe përkthimit, GTM

Teknika e përdorur: Përkthimi i një pasazhi letrar -2 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Nxënësit lexuan pasazhin me tekstin që ndodhej në librat e tyre rreth një teme të përcaktuar dhe më pas atyre ju kërkua ta përkthenin atë tekst nga gjuha angleze në gjuhën shqipe. Nxënësit u përpoqën ta përkthenin tekstin fjalë për fjalë dhe për ato fjalë që ata nuk i dinin i ndihmonte mësuesja duke iu dhënë përkthimin. Mësimi u fokusua në përkthimin e fjalëve dhe mësuesja zgjodhi nxënësit që duhet të përgjigjeshin. Mësuesja drejtoi të gjithë procedurën dhe orën e mësimi dhe asnjë nga nxënësit nuk fliste pa lejën e saj.

Teknika e përdorur: Pyetje për të kuptuar tekstin -1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Nxënësit ju përgjigjen pyetjeve rreth tekstit për të kuptuar tekstin dhe mësuesja i vlerësoi ata duke i cilësuar përgjigjet nëse i kishin të sakta ose jo.

Teknika e përdorur: Antonime, sinonime -1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Nxënësit gjetën sinonimet dhe antonimet të një numri fjalësh të dhëna në tekst, sipas kërkesës së mësueses.

Teknika e përdorur: Aplikim deduktiv i rregullave të gramatikës-1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer: Mësuesja i shpjegoi rregullat e gramatikës (në mënyrë deduktive), në bazë të temës të mësimit dhe të gramatikës së re që duhet të merrnin sipas planit mësimor mësuesja shpjegoi të gjitha rregullat duke i shkruar në dërrasën e zezë, nxënësit duhet t'i memorizonin ato në mënyrë që të ishin të aftë të zgjidhnin ushtrimet që do t'u jepeshin më vonë. Mësuesja fliste edhe në gjuhën shqipe edhe në atë angleze në klasë.

Teknika e përdorur: Plotësoni vendet bosh -2 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer:

Rreth rregullave të gramatikës që u shpjeguan nga mësuesja nxënësit u vunë në punë që të zgjidhnin ushtrime ku patën mundësinë të praktikonin rregullat e dhëna të gramatikës.

Teknika e përdorur: Memorizim -1 orë vëzhgimi

Veprimtaria e kryer:

Mësuesja nxorri në tabelë të gjitha fjalët e reja të mësimit dhe u kërkoi nxënësve ti memorizonin ato në gjuhën angleze dhe ekuivalentet e tyre në gjuhën shqipe.

4.2.3. Analiza e shënimeve të vrojtimeve

Të gjitha shënimet e vrojtimeve përta ju përket teknikave të metodave të përdorura po ashtu edhe përshkrimit të veprimtarisë për secilën teknikë u përdorën për të analizuar ndikimin që secila veprimtari pati në dukje në mënyrën e të sjellurit të nxënësve dhe të mësuesit, duke parë dëshirën dhe motivimin e tyre për t'u përfshirë në orën e mësimit ose jo, bashkepunimin dhe ndërveprimin me moshatarët ose jo, lehtësinë ose jo në komunikim. Duke bërë krahasimin e teknikave të metodës ndërvepruese me në qendër nxënësin në *Mësimdhënie dhe të nxënit*, *Motivimin*, *Socializimin*, *Rrjedhshmërinë në të folur dhe në Rolin e Mësuesit dhe të Nxënësit në klasë* me teknikat e metodave tradicionale.

Mësimdhënia dhe të nxënit

Në **metodën e komunikimit** çdo gjë u bë me qëllimin për të komunikuar dhe nxënësit u përfshinë në aktivitete komunikuese si lorja, loja ne role etj. Nëse nxënësit do të kufizoheshin vetëm në situata apo pyetje specifike, te caktuara dhe të paravendosura do të ishin të detyruar të përgjigjeshin vetëm për ato në mënyrë mekanike dhe të memorizuar pa patur mundësi zgjedhjeje dhe pa qënë të lirë për të komunikuar atë që dëshironin. Por qëllimi në këtë metodë është të ndodhë komunikimi real. Gjithashtu përdorimi i materialeve autentike u dha atyre mundësinë të komunikonin në gjuhën

ashtu siç përdoret në aktualitet. Richards (2006) thotë se në CLT komunikimi i ndihmon nxënësit të përdorin dhe zhvillojnë aftësi gjuhësore të ndryshme dhe se mësimi i gjuhës bëhet më i lehtë nëse përdoren aktivitete që përfshijnë rregulla induktive dhe analiza apo reflektime të gjuhës. Edhe sipas Savignon (2001) nxënësit fokusohen më mirë në gramatikë kur mësimi i saj lidhet me eksperiencën dhe nevojat e tyre komunikuese. Metoda e komunikimit nuk limitohet vetëm në aftësitë e të folurit. Nxënësit punojnë në të katërta aftësitë gjuhësore.

Përdorimi i **Materialeve Autentike** dhe aktiviteteve me **Fjali të cregullta** mundësoi komunikimin real dhe përdorimin e gjuhës në kontekst real në klasë si dhe mësimin e përdorimit të fjalive sipas një kuptimi logjik, mësimin e kohezionit që është mënyra se si lidhen njësitë gjuhësore dhe koherencës që është organizimi logjik i tekstit dhe mënyra si lidhen gjykimet dhe arsyetimet. Widdowson (1987) thotë se materialet autentike janë të rëndësishme sepse mund të jenë motivuese për nxënësit sepse edhe gramatika nuk mësohet në izolim por nëpërmjet komunikimit ndërveprimit dhe negocimit të kuptimit dhe nëpërmjet aktiviteteve komunikuese. Nxënësit kanë më shumë autonomi në zgjedhje më shumë mundësi për vetëvlerësim dhe ndërveprim me të tjerët duke mos e parë të nxënësit vetëm si individual por si një proces shoqëror, ata kanë mundësi të mësojnë në mënyra të ndryshme të zhvillojnë aftësitë e të menduarit dhe mendimin krijues dhe kritik duke mos e mësuar gjuhën vetëm të izoluar brenda kontekstit të klasës por edhe me gjuhën reale të përdorur jashtë saj.

Teknika **Lojra me gjuhën** nxiti komunikimin e lirë, lirinë e shprehjes së mendimeve dhe ideve. Nëpërmjet kartave dhe materialeve të lojrave mësimore nxënësit formuan dhe nxorrën rregullat e gramatikës të cilat i nxorrën në mënyrë induktive nga konteksti, përta i përket kohëve të foljeve, pyetjeve, mbiemrave dhe aspekte të tjera gramatikore,

po ashtu mësuan tu japin përgjigje pyetjeve duke bërë lidhjen logjike të pyetjes me përgjigjet. Thornbury (1999) liston disa nga avantazhet e mënyrës induktive të të mësuarit të gramatikës dhe të gjuhës:

-Kur nxënësit i zbulojnë vetë rregullat e gramatikës është më e lehtë për ta t'i përvetësojnë ato rregulla nëpërmjet gjenerimit të tyre nga struktura mendore ekzistuese e rregullave të tjera që j'u janë prezantuar më parë në një farë mënyrë.

—Në këtë mënyrë nxënësit mund të jenë më aktivë gjatë mësimit dhe jo pasivë dhe kjo mund t'ju sjellë atyre më shumë motivim dhe vëmendje.

—Dhe duke qënë se bashkëpunimi është më efektiv në zgjidhjen e problemit kjo ju jep studentëve mundësinë për më shumë praktikë. Ndërsa mënyra deduktive e mësimit të rregullave gramatikore mund të jetë e lodhshme për nxënësit dhe shpjegimi bazohet në memorizim.

Gjithashtu efektshmërinë e përdorimit të metodës së komunikimit në të nxënit dhe në përvetësimin e gjuhës do të mund ta shohim edhe në analizën e notës mesatare të testeve të pjesëmarrësve në grupin eksperimental në vijim të studimit.

Në **metodat tradicionale** u mësua fjalori, gramatika dhe shqiptimi nëpërmjet imitimit, memorizimit, ripërsëritjes. Kishte shumë pak ndërveprim nxënës-nxënës, mësimi u bë dhe u drejtua nga mësuesja.

Përdorimi i teknikave **Memorizimi i dialogut, Ushtrimi i rindërtimit, i ripërsëritjes dhe Përkthimi i një pasazhi letrar** lejoi vetëm përdorimin e një konteksti specifik gjatë orës së mësimit dhe nxënësit në njëfarë mënyre ishin të detyruar të imitonin modelin e mësueses, si edhe fokusi u vendos në përkthim, duke mos i kushtuar vëmendje komunikimit. Ndërsa teknikat e tjera të ushtrimeve zinxhir, të zëvendësimit,

të transformimit dhe pyetje-përgjigje u përdorën me qëllim që nxënësit të mësonin fjalët e reja të fjalorit, shqiptimin korrekt të fjalëve, transformimin e fjalive dhe rregullat e gramatikës. Të gjitha këto u prezantuan dhe u praktikuan vetëm në një dialog që mësuesja u dha nxënësve për ta memorizuar. Kështuqë nxënësit ishin të limituar të vepronin vetëm në kornizat e tekstit të dhënë. Përsa i përket rregullave të gramatikës ato u prezantuan nga mësuesja në mënyrë deduktive dhe më pas u praktikuan nëpërmjet teknikave të ushtrimeve rreth gramatikës.

Motivimi

Sipas Tafani (2003) motivimi përfshin qëndrimet dhe gjëndjet efektive që influencojnë masën e suksesit në mësimin e gjuhës angleze. Motivimi i ndihmon shumë nxënësit për të komunikuar në klasë. Nxënësit duhet të kenë një arsye për të folur dhe këtu hyn motivimi për të komunikuar e për të patur sukses. Një nga diskutimet e vazhdueshme në mësimin e gjuhëve të huaja është si t'i motivosh nxënësit. Motivimi ka të bëjë me angazhimin e studentëve, por gjithashtu përfshin edhe ndërtimin e besimit. Nëse ka një klimë besimi dhe mbështetjeje në klasë, atëherë studentët kanë më shumë gjasa për të kontribuar.

Nëse mësuesit e konsiderojnë një aktivitet si të parëndësishëm ose që nxënësit nuk angazhohen sa duhet, ka shumë detyra të tjera të cilat mund të jenë më të përshtatshme, të tilla si fotot stimuluese dhe pyetje të shpejta ose një seri fotografish të cilat duhet të renditen për të formuar një histori.

Duke ju referuar Musait (2003) mësimdhënia e planifikuar mirë dhe motivimi mund t'i pakësojë problemet e menaxhimit të klasës, ruajtja dhe krijimi i një klime çon në nxënie

të efektshme. Problemet e motivimit kanë të bëjnë me përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënit. Kujdesi që duhet bërë për motivimin e nxënësve në mësim është tipar thelbësor i mjeshtërive të mësimdhënies. Motivimi është gjithçka që i shtyn njerzit për të bërë atë që dëshirojnë. Strategjitë dhe metodat që mbështeten në motivimin e nxënësit përmbajnë tema të përzgjedhura, që paraqesin interes për nxënësit, sidomos nëse ato janë të lidhura me përvojën e vetë nxënësve.

Motivimi është një nga arsyt kryesore të përdorimit të **metodës së komunikimit**. Nxënësit u ndjenë më të motivuar për të mësuar gjuhën angleze sepse ata ndjenë që ishin duke bërë dicka të dobishme me gjuhën, ata shprehën gjithashtu personalitetin e tyre sepse iu dha mundësia të jepnin idetë dhe opinionet e tyre. Në bazë të bashkëpunimit dhe ndërveprimeve me nxënësit e tjerë ose me mësuesen u krijua siguri.

Përdorimi i teknikave **Lojra me gjuhën, Loja në role dhe Histori me pasazhe figurash** solli më tepër motivim për t'u përfshirë në mësim sepse lojrat krijojnë kënaqësi për nxënësit. Nëpërmjet lojrave ata mësuan mënyrat sesi mund të bëhen parshikimet, kohën dhe foljet që duhen përdorur, edhe duke komunikuar me njëri-tjetrin, të gjitha këto i bënë duke u argëtuar, nxënësit mësuan duke u kënaqur, mësimi u kthye në kënaqësi dhe i motivoi ata për tu përfshirë më tepër. Nxënësit e pranuan me kënaqësi punën në grupe dhe filluan menjëherë nga puna të entuziazmuar, duke shprehur edhe gëzimin se cili grup përfundonte i pari, kështu të gjithë grupet u angazhuan për të punuar sa më mirë dhe për të dhënë përgjigje sa më të sakta. Thompson (1996) pohon se puna në grup rrit nivelet e motivimit dhe nxënësit prodhojnë më shumë gjuhë dhe zhvillojnë rrjedhshmërinë pa presionin ose kontrollin e mësuesit; ata mund të zhvillojnë idetë e tyre, aftësitë sociale, kompetencën komunikuese dhe mendimin kritik.

Sipas Richards (2006) zbatimi i metodës CLT krijon një mjedis motivues në klasë që iu jep nxënësve mundësinë të mësojnë nëpërmjet komunikimit në një gjuhë të huaj dhe është më e dobishme dhe efektive sesa metodat e tjera tradicionale.

Në **metodat tradicionale** ndjenjat e studentëve nuk u morrën fare parasysh dhe nuk u përfshinë në mësim.

Përdorimi i teknikave ripërsëritëse apo imituese krijoi te nxënësit nervozizëm dhe mungesë durimi duke krijuar monotoni në klasë. Ndërsa teknikat e tjera të ushtrimeve zinxhir, të zëvendësimit, të transformimit, pyetje-përgjigje dhe ushtrimet rreth gramatikës duke qënë se ishin të drejtuara nga mësuesja nxënësit nuk patën mundësinë të shprehnin motivimin e tyre apo të bashkëvepronin me njëri-tjetrin.

Socializimi dhe ndërveprimi

Aktivitetet e metodës së komunikimit duke qënë motivuese dhe të kënaqshme e bëjnë klasën aktive dhe mësimin interaktiv, dhe kanë tendencën të rritin dëshirën e nxënësve për të mësuar ndërsa ushtrimet tradicionale mund të jenë të lodhshme dhe t'i bëjnë nxënësit pasivë. Në mësimdhënie është shumë e rëndësishme të merret në konsideratë perceptimi i nxënësve për aktivitetet që përdoren në klasë si dhe për aktivitetet që përmbajnë komunikim, mënyra se si ata dëshirojnë dhe preferojnë të mësojnë një gjuhë të huaj dhe qëndrimi i tyre ndaj gjuhës. Mendimet dhe pikëpamjet e nxënësve për mësimin e gjuhës angleze janë shumë të rëndësishme në mënyrë që të plotësojnë nevojat e tyre dhe të gjenden metodat më të mira për t'i mësuar ata në mënyrën që ata dëshirojnë dhe në mënyrën që ata do të kishin sukses. Gjithastu sipas Musait (2003) sa

më shumë të jetë i përfshirë nxënësi në mësim aq më i madh do të jetë rezultati në të nxënë. Të nxënë në bashkëpunim është i rëndësishëm, pasi i ndihmon nxënësit të formojnë vlerat themelore bashkëpunuese për të cilat kanë nevojë dhe të mendojnë në mënyrë të pavarur, brenda dhe jashtë klasës, i vendos nxënësit bashkë, krijon modele të sjelljes sociale dhe i angazhon nxënësit në procesin e të nxënës si dhe synon të përmirësojë shprehjet e të menduarit kritik, arsyetimit të zgjidhjes së problemit të nxënësve.

Në **metodën e komunikimit** nxënësit ndërvepruan shumë me njëri-tjetrin për shkak edhe të teknikave ndërvepruese të përdorura dhe punës në grupe apo lojrave mësimore, puna në grupe të vogla ose çifte iu dha mundësinë e socializimit dhe ndërveprimit ndërmjet tyre dhe nxënësit u bënë vetë menaxhues të situatës dhe të mësimi. Sipas Richards (2006) në CLT ndërveprimi dhe komunikimi me kuptim janë shumë të rëndësishme në të mësuarit e gjuhës sepse nxësin të nxënës dhe përvetësimin e gjuhës dhe detyrat dhe ushtrimet i japin nxënësve mundësi të nxjerrin kuptimin, të përdorin gjuhën dhe të zgjerojnë burimet gjuhësore duke përfshirë ndërveprimin kuptimplotë.

Përdorimi i teknikave **Lojra me gjuhën, Loja në role dhe Histori me pasazhe figurash** të cilat zhvillohen nëpërmjet punës në grupe duke qenë se sollën te nxënësit motivim për tu përfshirë më tepër gjatë orës së mësimi sollën rrjedhimisht edhe dëshirë për të ndërvepruar më shumë sepse lojrat kthehen në kënaqësi për nxënësit dhe nxitin jo vetëm komunikimin por edhe ndërveprimin nxënës-nxënës në klasë si edhe socializimin midis tyre dhe frymën bashkëpunuese. Motivimi i përfshirjes në punën në grupe solli edhe angazhimin e tyre për të punuar dhe për tu përgjigjur. Nëpërmjet këtyre teknikave ata patën mundësi të ndërvepronin më shumë në klasë duke komunikuar me njëri-tjetrin, duke anashkaluar ndrojtjen dhe frikën për të folur lirshëm në gjuhën angleze.

Në **metodat tradicionale** kishte mungesë të socializimit dhe ndërveprimit në aktivitete që u përdorën.

Përdorimi i teknikave të ushtrimeve zinxhir, të zëvendësimit, të transformimit, pyetje-përgjigje dhe ushtrimet rreth gramatikës ishin të drejtuara nga mësuesja kështu që nxënësit nuk patën mundësinë të bashkëvepronin me njëri-tjetrin apo të ishin shumë aktivë dhe të ndërvepronin gjatë orës së mësimi sepse veprimtaria u zhvillua me të gjithë klasën jo me ndarje në grupe apo çifte.

Sipas Harmer (2001) nëse veprimtaria në klasë zhvillohet me të gjithë klasën pra pa ndarje në grupe favorizon të gjithë grupin jo individin, secili nxënës është i detyruar të bëjë të njëjtën gjë dhe nuk ka shumë mundësi të thotë diçka të vetën, kjo mënyrë mund të mos i inkurajojë nxënësit të marrin përgjegjësi për të nxënësit e tyre, kjo mënyrë gjithashtu favorizon kalimin e njohurive nga mësuesi te nxënësi më tepër sesa ti japë mundësi nxënësit ti zbulojë vetë gjërat ose të kërkojë vetë.

Saktësia dhe rrjedhshmëria

Në **metodën e komunikimit** mësuesja i kushtoi rëndësi komunikimit i cili ndikon drejtpërdrejt në rrjedhshmëri, dhe fokusohet në mësimet e përqëndruara me në qendër nxënësit. Mësuesja luajti një rol të rëndësishëm sepse krijoi situata në të cilat ndodhi komunikimi real dhe i vërtetë. Praktika dhe saktësia ishin urë lidhëse drejt rrjedhshmërisë. Në këtë mënyrë CLT i pajisi studentët me fjalor, struktura dhe funksione të gjuhës si dhe me strategji për të ndërvepruar me sukses dhe e gjitha kjo ndodhi nëpërmjet komunikimit. Kompetenca gramatikore rregullat dhe përdorimi i saj u

përvetësua në mënyrë induktive nëpërmjet komunikimit. Sipas Brown (2001) nxënësit në një klasë komunikuese në fund të fundit duhet të përdorin gjuhën në mënyrë produktive dhe respektivisht njësoj si në kontekste të paparashikuara jashtë klasës. Në këtë mënyrë detyrat në klasë do t'i pajisin nxënësit me aftësitë e nevojshme për komunikim në këto kontekste.

Përdorimi i teknikave **Lojra me gjuhën, Loja në role dhe Histori me pasazhe figurash** duke qenë se sollën te nxënësit motivim për tu përfshirë më tepër gjatë orës dhe për të komunikuar si dhe përsakohë ata u lanë të lirë të krijonin histori apo të flisnin rreth figurave të temave të ndryshme krijuan te ata më shumë dëshirë për të folur dhe për të shprehur mendimet e tyre, sa më shumë që ata patën mundësi të komunikonin aq më shumë patën mundësi që të fitonin edhe rrjedhshmëri dhe elokuencë në të folur. Edhe mësuesja në këtë pikë ishte një shtysë duke mos i ndërprerë mendimet e tyre dhe komunikimin, duke mos i ndërhyrë nxënësit për të korrigjuar gabimet në shqiptim, gabimet gramatikore, përdorimin e fjalëve të duhura etj. Sepse sipas Larsen-Freeman (1986) në CLT gabimet shikohen si një fenomen i natyrshëm në procesin e mësimit të gjuhës dhe shpjegon se nxënësit mund të jenë shumë të mirë në komunikim kur gabimet tolerohen dhe kur mësuesi i le studentët të vetëkorrigjohen. Po ashtu Richards (2006) thotë se aktivitetet që kanë për qëllim rrjedhshmërinë reflektojnë mënyrën natyrale të përdorimit të gjuhës dhe përdorimin kuptimplotë të gjuhës nëpërmjet strategjive të komunikimit në mënyrë që të arrihet komunikimi dhe përdorimi i gjuhës në kontekst, ndërsa aktivitetet për saktësinë bazohen vetëm në kontekstin e klasës, fokusohen në shqiptim, praktikojnë shumë pak përdorimin e gjuhës, e mbajnë gjuhën nën kontroll dhe nuk fokusohen në shprehjet e komunikimit.

Në **metodat tradicionale** nxënësve nuk u dha mundësi të komunikojnë lirshëm ishin të limituar brenda kontekstit të dhënë, në një numër të kufizuar fjalish, më shumë rëndësi ju kushtua mësimi të rregullave gramatikore dhe memorizimit të fjalëve dhe modeleve të përdorura.

Dukeqënë se teknikat e përdorura ishin të fokusuara në mësimin e fjalëve të reja, shqiptimin korrekt, transformimin e fjalive dhe rregullat e gramatikës nxënësit nuk patën shumë mundësi të komunikojnë vetëm apo me njëri-tjetrin për këtë arsye nuk pati ndonjë ndikim në përmirësimin e rrjedhshmërisë në të folur.

Roli i mësuesit dhe nxënësve

Roli i mësuesit në mësimin me në qendër nxënësin është ai i organizuesit, vlerësuesit, motivuesit, udhëheqësit për të ndërvepruar dhe jo vetëm (Musai, 2003). Sipas Breen & Candlin (1980) në CLT roli i parë i mësuesit është të lehtësojë procesin e komunikimit midis të gjithë pjesëmarrësve në klasë, dhe nëpërmjet aktiviteteve dhe teksteve të ndryshme. Roli i dytë është të veprojë si një pjesëmarrës i pavarur. Një rol i tretë për mësuesin është ai i studiuesit dhe nxënësit, duke kontribuar në aspektin e njohurive të përshtatshme dhe të aftësive, përvoja aktuale dhe e vërejtur e natyrës së mësimi dhe kapaciteteve organizative. Dhe nxënësit janë komunikues, negociues të kuptimit që e bëjnë veten të kuptueshëm nga të tjerët por edhe kuptojnë të tjerët edhe kur njohuritë e tyre në gjuhën e huaj janë të papalota. Dukeqënë se roli i mësuesit është më pak dominant se në metoda të tjera nxënësit janë të vendosur në qendër dhe bëhen të përgjegjshëm dhe e marrin vetë në dorë menaxhimin për mësimin e gjuhës.

Në **metodën e komunikimit** mësuesja ishte ndihmëse në klasë që krijoi situata komunikimi, gjatë aktiviteteve u soll si këshilluese dhe vëzhgoi performancën e nxënësve. Dukeqënë se roli i mësueses është më pak dominant se në metoda të tjera nxënësit ishin të vendosur në qendër dhe u bënë të përgjegjshëm duke e marrë vetë në dorë menaxhimin për mësimin e gjuhës.

Përdorimi i teknikave **Lojra me gjuhën, Loja në role dhe Histori me pasazhe figurash** dukeqënëse nxiti komunikimin, motivimin dhe ndërveprimin e nxënësve siç e përmendëm edhe më lart solli edhe përmirësim në marrëdhëniet midis tyre, sepse i nxiti ata për më shumë bashkëpunim. Mësuesja vepronte si ndihmëse dhe këshilluese duke kaluar grup më grup dhe nxënësit i bënë pyetje rreth fjalëve të reja kërkonin instruksione etj. Sipas Brown (2001) roli i mësuesit në klasë duhet të jetë ai i lehtësuesit dhe udhëzuesit, jo roli i personit që i di të gjitha. Nxënësit në këtë mënyrë inkurajohen të ndërtojnë kuptimin nëpërmjet ndërveprimit të mirëfilltë gjuhësor me të tjerë dhe nëse nxënësve ju jepen mundësi të fokusohen në procesin e tyre të të mësuarit nëpërmjet kuptimit të stileve të tyre të të mësuarit do të kenë mundësi të zhvillojnë strategjitë e duhura për mësim të pavarur. Gjatë gjithë kohës mësuesi mund të përpiqet të jetë në koherencë me preferencat e nxënësve duke i stimuluar dhe motivuar ata për t'u ndierë mirë, të motivuar dhe entuziastë për të mësuar. Nëpërmjet metodës së komunikimit mësuesi ka mundësi që edhe t'i harmonizojë të katërta aftësitë gjuhësore (të folurën, dëgjimin, leximin, shkrimin).

Ndërsa në **metodat tradicionale** mësuesja ishte drejtuese duke drejtuar dhe kontrolluar gjuhën dhe sjelljen e nxënësve. Ju dha nxënësve një model imitimi. Nxënësit ishin imitues dhe memorizues të gjuhës, ndoqën rregullat e mësueses.

Sipas Larsen-Freeman (2000) metoda ALM është kritikuar për numrin shumë të limituar të roleve të nxënësve. Nxënësit shikohen si mekanizma të stimul-përgjigjes mësimi i të cilëve bazohet në praktikën ripërsëritëse. Metodistët e rinj shqetsohen më shumë për rolet e nxënësve dhe për variacionin midis tyre. CLT i shikon nxënësit si negociatorë midis vetes dhe procesit të të nxënës, dhe objekti i të nxënës del dhe bashkëvepron me rolin e negociatorit të përbashkët brenda grupit dhe brenda procedurave në klasë dhe aktiviteteve që ndërmer grupi. Implikimi për nxënësin është se ai duhet të kontribuojë po aq shumë sa dhe fiton, dhe në këtë mënyrë të mësojnë në mënyrë të pavarur. Roli i mësuesit dhe nxënësit përcakton llojin e ndërveprimit karakteristikë e klasave në të cilat një metodë e caktuar po përdoret. Në metodën klasike ALM, mësuesi konsiderohet si burimi kryesor i gjuhës dhe i mësimi të gjuhës.

4.2.4. Përmbledhje e analizës së vrojtimeve dhe krahasimit midis dy grupeve

Krahasim përmbledhës midis veprimtarive të kryera në grupin eksperimental dhe të kontrollit përse i përket ndikimit në mësimdhënie dhe në të nxënës.

Grupi eksperimental	Grupi i kontrollit
Metoda e komunikimit	Metodat tradicionale
U përdor kopje e një materiali gazete, nxënësit nënvizuan parashikimet në material në këtë mënyrë u përdor gjuha autentike si në një kontekst real	Mësuesja u prezantoi një dialog dhe format e gjuhës nuk ndodhën vetë por të bazuara në kontekst specifik/Një pasazh i një teksti letrar u lexua dhe u përkthye
Nxënësit u përpoqën të thoshin parashikimet e reporterit në gazetë me fjalët e tyre. Theksi u vendos në procesin e komunikimit dhe në përdorimin e gjuhës reale më tepër sesa në zotërimin e gjuhës, ata patën autonomi, liri në shprehjen e mendimeve dhe mundësi për vetëvlerësim	Mësuesja e lexoi dhe rilexoi dialogun, dha ushtrimin duke dhënë shëmbullin model të përgjigjeve korekte dhe korrigjoi shqiptimin, bazuar në imitim dhe ripërsëritje
Nxënësit vendosën në rregull fjalitë e çrregullta të shkëputura nga artikulli i gazetës kjo i ndihmoi të mësonin koezionin dhe	Nxënësit përsëritin çdo rresht të dialogut disa herë, sipas kësaj metode sa më shumë të përsëritet gjuha e huaj aq më mirë

lidhjen logjike të fjalëve në fjali	mësohet/Pyetje-përgjigje për të kuptuar tekstin
Pasi mbaruan lojën në role nxënësit nxorrën fjalorin përkatës. Gramatika dhe fjalori që nxënësit mësuuan doli nga funksioni, konteksti dhe rolet e bashkëvepruesve në mënyrë induktive	Fjalori u prezantua nëpërmjet fjalëve të dialogut, objektivi më i madh ishte që të mësohej fjalori/Nxënësit mësuuan fjalët e reja të dhëna dhe përkthimin e tyre në gjuhën shqipe për mendësh dhe gramatikën në mënyrë deduktive
Detyrë shtëpie nxënësve iu dha të dëgjonin një debat në gjuhën angleze në internet, +në radio ose në televizion, që të kishin mundësi jo vetëm ta flisnin por edhe ta dëgjonin gjuhën në kontekste autentike, duke u dhënë mundësinë ta kuptonin gjuhën që më pas ta përdorin në kontekste të ndryshme komunikimi	Nxënësve u dhanë ushtrime dhe shembuj për praktikimin e gramatikës/Ushtrime për të praktikuar rregullat e gramatikës

Tabela 11 a. Përmbledhje e analizës së vrojtimeve ndikimi në mësimdhënie dhe në të nxënit

Krahasim përmbledhës midis veprimtarive të kryera në grupin eksperimental dhe të kontrollit përse i përket ndikimit në motivim.

Grupi eksperimental Metoda e komunikimit	Grupi i kontrollit Metodat tradicionale
Nxënësit luajtën një lojë. Lojrat janë të rëndësishme sepse ato kanë karakteristika të përbashkëta me ngjarje reale komunikimi, gjithashtu folësi merr përgjigje të menjëhershme nga dëgjuesi nëse ai ka komunikuar ose jo në mënyrë të suksesshme, u krijua një klimë besimi dhe siguri në klasë	U krijua nervozizëm, mungesë durimi
Nxënësit u pyeten sesi ndiheshin për parashikimet e bëra në artikull, ju dha mundësia të shprehin idetë dhe mendimet e tyre, punuan me kënaqësi	Monotoni

Tabela 11 b. Përmbledhje e analizës së vrojtimeve ndikimi në motivim

Krahasim përmbledhës midis veprimtarive të kryera në grupin eksperimental dhe të kontrollit përse i përket ndikimit në socializim.

Grupi eksperimental Metoda e komunikimit	Grupi i kontrollit Metodat tradicionale
---	--

Nxënësve iu dha mundësia të punonin në grupe të vogla dhe të praktikonin komunikimin që marrin e japin, patën mundësi për bashkëveprim, përfshirje dhe angazhim	Mungesë bashkëveprimi
Nxënësit punuan me njëri-tjetrin për të parashikuar se cila do të ishte figura që vijonte në varësi të vazhdimit të historisë. Ndërveprimi komunikues inkurajoi kooperimin midis nxënësve duke u dhënë mundësinë të punonin dhe të negocionin me njëri-tjetrin për të gjetur kuptimin	Nxënësit ishin të limituar në imitim duke u parë si mekanizma të stimul-përgjigjes

Tabela 11 c. Përmbledhje e analizës së vrojtimeve ndikimi në socializim

Krahasim përmbledhës midis veprimtarive të kryera në grupin eksperimental dhe të kontrollit përse i përket ndikimit në rrjedhshmërinë në të folur.

Grupi eksperimental	Grupi i kontrollit
Metoda e komunikimit	Metodat tradicionale
Mësuesja u dha nxënësve të formonin një histori duke renditur figurat në radhën e duhur, qëllimi ishte që të krijohet situatë ku mund të përdorej komunikim, pati liri në të folur	Mësuesja përdori ushtrimin e transformimit dhe pyetje-përgjigje. Praktikimi i modeleve i ndihmoi nxënësit të formojnë zakone që ti përdorin këto modele, nxënësit ishin të limituar në kontekst
Nxënësit luajtën një lojë me role, konteksti shoqëror i krijuar për të komunikuar ishte thelbësor për tu dhënë kuptim shprehjeve dhe mënyrës së të folurit. U mësua sesi të përdoren format gjuhësore në mënyrën e duhur e cila është një pjesë e rëndësishme e kompetencës gjuhësore	Mësuesja i bënte pyetjet me shpejtësi që nxënësit të mësonin të përgjigjeshin automatikisht pa ndaluar për tu menduar, nuk pati ndikim në rrjedhshmëri
Nëse një nxënës bënte gabim mësuesja e injoronte atë. Ky aktivitet u bë për të përmirësuar rrjedhshmërinë, prandaj mësuesja nuk e ndërpreu nxënësin por ju kthye gabimit më vonë për ta përmendur dhe shpjeguar duke ndihmuar në elokuencën në të folur	Mësuesja përdori ushtrimin e rindërtimit të dialogut. Nxënësit nuk u lejuan të bëjnë gabime, dhe nëse ato ndodhnin korrigjoheshin menjëherë nga mësuesja, kjo pengonte elokuencën

Tabela 11 d. Përmbledhje e analizës së vrojtimeve ndikimi në rrjedhshmërinë në të folur.

Krahasim përmbledhës midis veprimtarive të kryera në grupin eksperimental dhe të kontrollit përse i përket ndikimit në rolin e mësuesit dhe të nxënësit në klasë.

Grupi eksperimental	Grupi i kontrollit
Metoda e komunikimit	Metodat tradicionale
Mësuesja lëvizte nga grupi ne grup duke ofruar ndihmë dhe këshilla dhe duke iu përgjigjur pyetjeve të nxënësve, duke vepruar si ndihmëse për të vendosur situatat e komunikimit dhe si këshilluese gjatë aktiviteteve, marrëdhënia midis tyre ishte një marrëdhënie bashkëpunimi që krijoi lehtësi. Edhe nxënësit kontribuan në të nxënit e tyre duke u angazhuar më shumë	Mësuesja i drejtonte ushtrimet, prezantonte fjalitë dhe figurat, ajo drejtonte dhe kontrollonte sjelljen e nxënësve, shpjegoi gramatikën në mënyrë deduktive, ishte burimi kryesor i mësimit dhe modeli i imitimit

Tabela 11 e. Përmbledhje e analizës së vrojtimeve ndikimi në rolin e mësuesit dhe të nxënësit në klasë

4.2.5. Rezultatet e gjetjeve dhe analiza e testeve vlerësuese

Testet u zhvilluan pas përfunimit të periudhës 6 mujore të praktikimit të mësimdhënies në të dy grupet pjesëmarrëse nga mësueset e lëndës së gjuhës angleze të përfshira në studim. Klasat pjesëmarrëse i shohim në tabela 3, faqe 70, Kapitulli III Metodologjia e Kërkimit.

Në të gjitha klasat pjesëmarrëse u zhvilluan testet pas përfunimit të periudhës 6 mujore të praktikimit të mësimdhënies me metodën e komunikimit në grupin eksperimental dhe metodat tradicionale në grupin e kontrollit.

Për paraqitjen dhe analizimin e rezultateve të testeve si edhe për t'i dhënë përgjigje pyetjes së dytë të studimit dhe për të vërtetuar statistikisht hipotezën e dytë të studimit janë përdorur testimet inferenciale.

Lloji i testit të përdorur është “Independent Samples Test” që përdoret për të bërë krahasimet midis dy mostrave, për të kuptuar nëse ka ose jo diferencë nga ana statistikore midis dy mostrave që testohen dhe nëse kjo diferencë është statistikisht

domethënëse. Në rastin tonë do të testohen mesataret e klasave pjesëmarrëse në grupin eksperimental me mesataret e klasave në grupin e kontrollit. Nëse rezultatet do të tregojnë që ka diferencë domethënëse midis tyre atëherë ne do të vërtetojmë hipotezën se kjo diferencë vjen si pasojë e manipulimit të grupit eksperimental ku u përdor metoda me në qendër nxënësin CLT në krahasim me grupin e kontrollit të pa manipuluar ku u përdorën metodat tradicionale.

Për të kuptuar nëse kjo diferencë është domethënëse nga ana statistikore ne do të përdorim *vlerën-p* e cila na jep mundësinë që të rrëzojmë ose të vërtetojmë statistikisht hipotezën.

Që diferenca të jetë domethënëse dhe hipoteza të vërtetohet *vlera-p* duhet të jetë më e vogël ose e barabartë me 0.05 ($p \leq 0.05$), nëse *vlera-p* është më e madhe se 0.05 ($p > 0.05$) atëherë hipoteza nuk mund të vërtetohet, pra rrëzohet sepse kjo tregon që nuk ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy mostrave që krahasohen.

Në rastin tonë kur krahasojmë mesataret e grupit eksperimental me grupin e kontrollit që të vërtetojmë hipotezën tonë se “përdorimi i një metode me në qendër nxënësin të përdorur në grupin eksperimental rrit efektshmërinë në të nxënit” duhet që të ketë diferencë domethënëse midis mesatareve të këtyre dy grupeve dhe *vlera-p* duhet të jetë më e vogël ose e barabartë me 0.05 ($p \leq 0.05$).

Fillimisht është aplikuar testi inferencial për krahasimin në total të mesatareve të grupit eksperimental dhe grupit të kontrollit duke analizuar diferencën midis tyre, më pas testet janë aplikuar më vete për të gjitha klasat pjesëmarrëse që janë krahasuar me njëra-tjetrën.

	Grupi	N	Mean
Mesatarja	Grupi Eksperimental	355	7.81
	Grupi i Kontrollit	350	6.54

Tabela 12 a. Diferenca e mesatareve Grup eksperimental-Grup Kontrolli

Ajo që jemi të interesuar të lexojmë në tabela 12 a. janë numri i pjesëmarrësve në secilin grup në kolonën *N* dhe kemi 355 nxënës dhe studentë në grupin eksperimental dhe 350 nxënës dhe studentë në grupin e kontrollit. Dhe mesataren në kolonën *Mean* ku mesatarja e përgjithshme në grupin eksperimental është 7.81 dhe në grupin e kontrollit 6.54.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	.472	.493	8.954	703	.000	1.263	.141
	Equal variances not assumed			8.952	702.226	.000	1.263	.141

Tabela 12 b. Diferenca e mesatareve Grup eksperimental-Grup Kontrolli

Në tabela 12 b. do të përqëndrohemi për të analizuar dy të dhëna të rëndësishme që janë rreshti i parë në kolona *Sig. (2-tailed)* e cila përmban *vlerën-p* dhe rreshti i parë në kolona *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Dhe shohim se *vlera-p* është 0.000 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.263. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara. Kjo diferencë na tregon ndikimin që ka

patur në grupin eksperimental përdorimi i metodës me në qendër nxënësin dhe efekti i saj në të nxënit është përkthyer në notën mesatare më të lartë të këtij grupi.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	F2	29	6.90
	F3	29	5.31

Tabela 13 a. Diferenca e mesatareve për studentët e universitetit klasat F²-F³

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	21.547	.000	3.892	56	.000	1.586	.408
	Equal variances not assumed			3.892	38.623	.000	1.586	.408

Tabela 13 b. Diferenca e mesatareve për studentët e universitetit klasat F²-F³

Në tabela 13 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 29 studentë në grupin eksperimental F² dhe 29 studentë në grupin e kontrollit F³. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 6.90 dhe për grupin e kontrollit 5.31.

Në tabela 13 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.000 pra më e vogël se 0.05 dhe

diferenca midis dy mesatareve është 1.586. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	10.1MA	28	6.82
	10.2MA	30	5.83

Tabela 14 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 10^{1MA} - 10^{2MA}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	.228	.635	1.988	56	.050	.988	.497
	Equal variances not assumed			1.990	55.883	.050	.988	.496

Tabela 14 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 10^{1MA} - 10^{2MA}

Në tabela 14 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 28 nxënës në grupin eksperimental 10^{1MA} dhe 30 nxënës në grupin e kontrollit 10^{2MA} . Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 6.82 dhe për grupin e kontrollit 5.83.

Në tabela 14 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.050 pra e barabartë me 0.05 dhe

diferenca midis dy mesatareve është 0.988. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	11.1MA	32	6.78
	11.2MA	34	5.56

Tabela 15 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 11^{1MA}-11^{2MA}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	1.406	.240	2.897	64	.005	1.222	.422
	Equal variances not assumed			2.885	61.692	.005	1.222	.422

Tabela 15 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 11^{1MA}-11^{2MA}

Në tabela 15 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 32 nxënës në grupin eksperimental 11^{1MA} dhe 34 nxënës në grupin e kontrollit 11^{2MA}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 6.78 dhe për grupin e kontrollit 5.56.

Në tabela 15 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban *vlerën-p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.005 pra më e vogël se 0.05 dhe

diferenca midis dy mesatareve është 1.222. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	10VO	19	7.95
	11VO	20	6.85

Tabela 16 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 10^{VO}-11^{VO}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ ence	Std. Error Diffe rence
Mesatarja	Equal variances assumed	6.899	.012	2.132	37	.040	1.097	.515
	Equal variances not assumed			2.111	31.173	.043	1.097	.520

Tabela 16 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 10^{VO}-11^{VO}

Në tabela 16 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 19 nxënës në grupin eksperimental 10^{VO} dhe 20 nxënës në grupin e kontrollit 11^{VO}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 7.95 dhe për grupin e kontrollit 6.85.

Në tabela 16 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban *vlerën-p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.040 pra më e vogël se 0.05 dhe

diferenca midis dy mesatareve është 1.097. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	10.1RQ	29	8.45
	10.2RQ	29	7.34

Tabela 17 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 10^{1RQ}-10^{2RQ}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ ence	Std. Error Differ ence
Mesatarja	Equal variances assumed	5.127	.027	2.553	56	.013	1.103	.432
	Equal variances not assumed			2.553	49.832	.014	1.103	.432

Tabela 17 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 10^{1RQ}-10^{2RQ}

Në tabela 17 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 29 nxënës në grupin eksperimental 10^{1RQ} dhe 29 nxënës në grupin e kontrollit 10^{2RQ}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 8.48 dhe për grupin e kontrollit 7.34.

Në tabela 17 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.013 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.103. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	11.1RQ	30	8.40
	11.2RQ	29	7.07

Tabela 18 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 11^{1RQ}-11^{2RQ}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ ence	Std. Error Differe nce
Mesatarja	Equal variances assumed	5.586	.022	2.917	57	.005	1.331	.456
	Equal variances not assumed			2.899	50.078	.006	1.331	.459

Tabela 18 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave të mesme klasat 11^{1RQ}-11^{2RQ}

Në tabela 18 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 30 nxënës në grupin eksperimental 11^{1RQ} dhe 29 nxënës në grupin e kontrollit 11^{2RQ}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 8.40 dhe për grupin e kontrollit 7.07.

Në tabela 18 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.005 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.331. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	61NV	23	8.52
	62NV	21	6.62

Tabela 19 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{1NV}-6^{2NV}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differ ence	Std. Error Differe nce
Mesatarja	Equal variances assumed	5.106	.029	3.396	42	.002	1.903	.560
	Equal variances not assumed			3.349	36.456	.002	1.903	.568

Tabela 19 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{1NV}-6^{2NV}

Në tabela 19 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 23 nxënës në grupin eksperimental 6^{1NV} dhe 21 nxënës në grupin e kontrollit 6^{2NV}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 8.52 dhe për grupin e kontrollit 6.62.

Në tabela 19 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban *vlerën-p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.002 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.903. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	61SG	25	8.80
	62SG	26	7.85

Tabela 20 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{1SG}-6^{2SG}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	1.015	.319	2.049	49	.046	.954	.466
	Equal variances not assumed			2.054	48.662	.045	.954	.464

Tabela 20 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{1SG}-6^{2SG}

Në tabela 20 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 25 nxënës në grupin eksperimental 6^{1SG} dhe 26 nxënës në grupin e kontrollit 6^{2SG}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 8.80 dhe për grupin e kontrollit 7.85.

Në tabela 20 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.046 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 0.954. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	6MB	13	7.69
	7MB	15	6.47

Tabela 21 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{MB}-7^{MB}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	.374	.546	2.120	26	.044	1.226	.578
	Equal variances not assumed			2.085	22.891	.048	1.226	.588

Tabela 21 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{MB}-7^{MB}

Në tabela 21 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 13 nxënës në grupin eksperimental 6^{MB} dhe 15 nxënës në grupin e kontrollit 7^{MB}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 7.69 dhe për grupin e kontrollit 6.47.

Në tabela 21 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se vlera-*p* është 0.044 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.226. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	6 ^{STH}	26	9.23
	7 ^{STH}	29	7.79

Tabela 22 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{STH}-7^{STH}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	1.744	.192	3.109	53	.003	1.438	.462
	Equal variances not assumed			3.151	52.036	.003	1.438	.456

Tabela 22 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 6^{STH}-7^{STH}

Në tabela 22 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 26 nxënës në grupin eksperimental 6^{STH} dhe 29 nxënës në grupin e kontrollit 7^{STH}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 9.23 dhe për grupin e kontrollit 7.79.

Në tabela 22 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.003 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.438. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	71NN	19	7.95
	72NN	18	6.83

Tabela 23 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 7^{1NN}-7^{2NN}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	.343	.562	1.989	35	.050	1.114	.560
	Equal variances not assumed			1.986	34.511	.050	1.114	.561

Tabela 23 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 7^{1NN}-7^{2NN}

Në tabela 23 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 19 nxënës në grupin eksperimental 7^{1NN} dhe 18 nxënës në grupin e kontrollit 7^{2NN}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 7.95 dhe për grupin e kontrollit 6.83.

Në tabela 23 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se vlera-*p* është 0.050 pra e barabartë me 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.114. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	81NN	18	7.39
	82NN	15	6.20

Tabela 24 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{1NN}-8^{2NN}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	.002	.963	2.108	31	.043	1.189	.564
	Equal variances not assumed			2.128	30.772	.041	1.189	.559

Tabela 24 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{1NN}-8^{2NN}

Në tabela 24 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 18 nxënës në grupin eksperimental 8^{1NN} dhe 15 nxënës në grupin e kontrollit 8^{2NN}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 7.39 dhe për grupin e kontrollit 6.20.

Në tabela 24 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.043 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.189. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	81NV	19	7.58
	82NV	15	6.20

Tabela 25 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{1NV}-8^{2NV}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	.000	.997	2.070	32	.047	1.379	.666
	Equal variances not assumed			2.060	29.618	.048	1.379	.669

Tabela 25 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{1NV}-8^{2NV}

Në tabela 25 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 19 nxënës në grupin eksperimental 8^{1NV} dhe 15 nxënës në grupin e kontrollit 8^{2NV}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 7.58 dhe për grupin e kontrollit 6.20.

Në tabela 25 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.047 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.379. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	81SG	26	7.15
	82SG	24	5.88

Tabela 26 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{1SG}-8^{2SG}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	3.844	.056	2.590	48	.013	1.279	.494
	Equal variances not assumed			2.619	46.340	.012	1.279	.488

Tabela 26 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{1SG}-8^{2SG}

Në tabela 26 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 26 nxënës në grupin eksperimental 8^{1SG} dhe 24 nxënës në grupin e kontrollit 8^{2SG}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 7.15 dhe për grupin e kontrollit 5.88.

Në tabela 26 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban vlerën-*p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.013 pra më e vogël se 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.279. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

	Klasa	N	Mean
Mesatarja	8MB	19	7.63
	9MB	16	6.31

Tabela 27 a. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{MB}-9^{MB}

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Mesatarja	Equal variances assumed	1.025	.319	1.916	33	.054	1.319	.688
	Equal variances not assumed			1.887	29.488	.059	1.319	.699

Tabela 27 b. Diferenca e mesatareve për nxënësit e shkollave 9-vjeçare klasat 8^{MB}-9^{MB}

Në tabela 27 a. shohim në kolonën *N* numrin e pjesëmarrësve dhe kemi 19 nxënës në grupin eksperimental 8^{MB} dhe 16 nxënës në grupin e kontrollit 9^{MB}. Dhe në kolonën *Mean* shohim mesataret që për grupin eksperimental është 7.63 dhe për grupin e kontrollit 6.31.

Në tabela 27 b. do të shohim rreshtin e parë në kolonën *Sig. (2-tailed)* e cila përmban *vlerën-p* dhe rreshtin e parë në kolonën *Mean Difference* e cila përmban diferencën midis dy mesatareve. Shohim se *vlera-p* është 0.054 pra pothuajse e barabartë me 0.05 dhe diferenca midis dy mesatareve është 1.319. Kjo diferencë e vogël e *vlerës-p* mund të vijë edhe si pasojë e numrit jo të barabartë të pjesëmarrësve. Nga ky rezultat ne arrijmë në përfundimin se ka diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara.

Siç mund ta shikojmë qartë nga tabelat më sipër nota mesatare në grupin eksperimental e krahasuar me klasat përkatëse në grupin e kontrollit është relativisht më e lartë. Diferenca vihet re në notën mesatare në të gjitha klasat e krahasuara, në disa nga klasat e krahasuara diferenca është më e lartë në disa më e ulët por diferenca e përgjithshme në notën mesatare e të gjitha klasave të krahasuara në grupin eksperimental është më e lartë se në grupin e kontrollit. Kjo nënkupton dhe tregon se përdorimi i CLT ka sjellë ndryshim dhe ka qenë më efektiv sesa përdorimi i metodave të tjera tradicionale dhe përvetësimi apo të nxënësve të gjuhës është përmirësuar sepse sa më shumë të jetë nxënësi i përfshirë në mësim aq më i dukshëm do të jetë rezultati në të nxënësve. Metodatat ndërvepruese si CLT i bëjnë nxënësit aktivë dhe i motivojnë për të mësuar më shumë për të arritur në nxënie efektive duke nxitur kështu dëshirën dhe entuziazmin e tyre për të patur sukses dhe për të përmirësuar aftësitë e tyre. Këto rezultate janë prova të teorisë, që lidhet me përdorimin dhe efektshmërinë e metodës CLT në mësimdhënie dhe në të nxënësve si dhe të qëndrimeve pozitive përse i përket mësimi të gjuhës nëpërmjet komunikimit, të vërtetuara në praktikë. Në këtë mënyrë aktivitetet që përfshijnë përsëritje, memorizim, rregullat gramatikore dhe ushtrimet me zgjedhje, duhet të zëvendësohen me aktivitete që përfshijnë komunikim, ndërveprim, detyra, lojra mësimore dhe aktivitete që përfshijnë negocimin e kuptimit. Sipas Richards (2006) mësimi i gjuhës angleze bëhet më i thjeshtë kur nxënësit komunikojnë nëpërmjet ndërveprimit, detyrave dhe ushtrimeve, në këtë mënyrë ata mund të krijojnë kuptimin e asaj që duan të shprehin, të përdorin gjuhën ndërpersonale dhe të zgjedhin njohuritë e tyre. Komunikimi bën të mundur përdorimin e aftësive të ndryshme gjuhësore dhe mënyrave të folurit ose mënyra të ndryshme të sjelljes dhe mënyrat e të shprehurit dhe përdorimit të gjuhës. Aktivitetet në klasë që përfshijnë nxënësit në komunikim i

ndihmojnë ata të zbulojnë rregullat e gjuhës në mënyrë induktive. Në këtë mënyrë, me mënyrën induktive të të mësuarit nxënësit kanë mundësinë të krijojnë shembujt e tyre në mënyrë spontane. Edhe David Nunan's (1991) përmend se CLT ndikon efektivisht në mësimdhënie dhe në të nxënësve sepse jep mundësinë që të mësosh komunikimin nëpërmjet ndërveprimit, të përdoren materiale autentike në kontekstin e mësimit, t'u jepet nxënësve mundësi për të menaxhuar të nxënësve të tyre, të përdoren eksperiencat dhe mendimet e vetë nxënësve si kontribut në orën e mësimit në mënyrë që të krijohet lidhja e gjuhës së përdorur në klasë me gjuhën e përdorur në aktivitetet jashtë klase, kjo tregon që kjo metodë është shumë e përqëndruar në nevojat dhe dëshirat e nxënësve dhe në përdorimin real të gjuhës jo vetëm jashtë por edhe brenda klasës dhe dukeqënë se nxënësit zhvillojnë kompetencën e tyre komunikuese në një kontekst autentik CLT mund të konsiderohet si një metodë shumë e dobishme e mësimdhënies e cila nxit të nxënësve. Rezultatet e testeve dhe ndryshimet në mesataret e nxënësve ku u përdor CLT që ishin më të larta se ato të nxënësve ku u përdorën metodat tradicionale e vërtetojnë këtë teori. Prandaj kalimi në CLT duhet të shikohet si një strategji e re për të vënë në zbatim metodologjinë bashkëkohore në mësimin e gjuhës angleze dhe në zhvillimin e aftësive mësimdhënëse të mësuesve dhe kreativitetin në klasë duke përfshirë tema me interes për nxënësit, të cilat do t'i ndihmojnë ata të jenë më të motivuar për të zhvilluar strategjitë e tyre të të mësuarit dhe të krijojnë besim dhe siguri në vetvete. Jacobs dhe Farrel (2003) identifikojnë disa përbërës thelbësorë për mësuesit të cilat ndihmojnë në këtë kalim siç janë:

-Të fokusohen më shumë dhe t'i japin më shumë vëmendje rolit të nxënësve në aktivitetet në klasë më tepër sesa në stimujt e jashtëm të mjedisit. Në këtë mënyrë

vëmendja kalon nga mësuesi në nxënësi dhe mësimëdhënia dhe të nxënësit kalon nga me në qendër-mësuesin në me në qendër nxënësin.

-Më shumë vëmendje duhet t'i jepet socializimit të nxënësve në komunitet dhe në shoqëri më tepër sesa thjesht të veprojnë si individë pa marrë në konsideratë ndryshimet individuale ose shoqërore. Në këtë mënyrë shkolla bëhet një institucion më gjithëpërfshirës dhe e lidh mjedisin e shkollës me kontekstin shoqëror dhe botën jashtë.

-Mësuesi duhet gjithashtu të fokusohet më shumë në kuptim dhe në përdorimin funksional të gjuhës më tepër sesa në format strukturore dhe duhet ta shikojë të nxënësit si një process afatgjatë dhe të përhershëm më tepër sesa vetëm për një kohë të shkurtër dhe për një kontekst specifik ose vetëm për qëllimin e vendosjes së vlerësimit me notë.

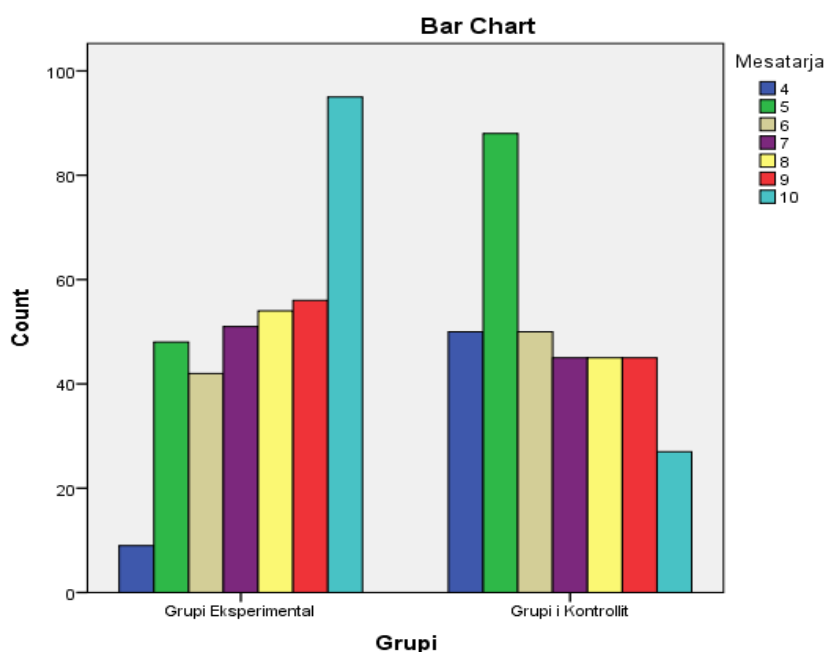
Me rezultatet e mbledhura nga notat e nxënësve dhe studentëve u aplikua gjithashtu edhe testi statistikor "crosstabs" për të parë shpërndarjen e notave gjithsej në grupin eksperimental dhe në grupin e kontrollit nga të cilat janë nxjerrë mesataret.

Nga tabela 28 dhe grafiku 1 vëmë re se në grupin eksperimental numri i notave të mira është më e lartë. Në grupin eksperimental kemi 95 nota dhjeta (10) në krahasim me grupin e kontrollit ku kemi 27 nota dhjeta (10). Po ashtu në grupin eksperimental kemi 56 nota nënta (9), 54 nota teta (8) dhe 51 nota shtata (7) në krahasim me grupin e kontrollit ku kemi 45 nota nënta (9), 45 nota teta (8) dhe 45 nota shtata (7). Ndërkohë vëmë re një numër më të madh të notave nën mesatare në grupin e kontrollit dhe kemi 50 nota gjashta (6), 88 nota pesa (5) dhe 50 nota katra (4) në krahasim me grupin eksperimental ku kemi 42 nota gjashta (6), 78 nota pesa (5) dhe vetëm 9 nota katra (4).

Grupi * Mesatarja Crosstabulation

			Mesatarja							
			4	5	6	7	8	9	10	Total
Grupi	Grupi Eksperimental	Count	9	48	42	51	54	56	95	355
		% within Grupi	2.5%	13.5%	11.8%	14.4%	15.2%	15.8%	26.8%	100.0%
		% within Mesatarja	15.3%	35.3%	45.7%	53.1%	54.5%	55.4%	77.9%	50.4%
		% of Total	1.3%	6.8%	6.0%	7.2%	7.7%	7.9%	13.5%	50.4%
	Grupi i Kontrollit	Count	50	88	50	45	45	45	27	350
		% within Grupi	14.3%	25.1%	14.3%	12.9%	12.9%	12.9%	7.7%	100.0%
		% within Mesatarja	84.7%	64.7%	54.3%	46.9%	45.5%	44.6%	22.1%	49.6%
		% of Total	7.1%	12.5%	7.1%	6.4%	6.4%	6.4%	3.8%	49.6%
	Total	Count	59	136	92	96	99	101	122	705
		% within Grupi	8.4%	19.3%	13.0%	13.6%	14.0%	14.3%	17.3%	100.0%
		% within Mesatarja	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
		% of Total	8.4%	19.3%	13.0%	13.6%	14.0%	14.3%	17.3%	100.0%

Tabela 28 a. Shpërndarja e notave në grupin eksperimental dhe grupin e kontrollit



Grafiku 1. Shpërndarja e notave në grupin eksperimental dhe grupin e kontrollit

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	81.213^a	6	.000
Likelihood Ratio	86.549	6	.000
Linear-by-Linear Association	72.063	1	.000
N of Valid Cases	705		

a. 0 qeliza (0.0%) kanë vlerë më pak se 5. Minimumi i vlerës të pritshme është 29.29.

Tabela 28 b. Shpërndarja e notave në grupin eksperimental dhe grupin e kontrollit

Përveç tabelës përmbledhëse që analizuam më lart kemi edhe tabelën e testit Chi-katror i cili na jep të dhëna për të kuptuar nëse ka lidhje midis dy variablave ose jo, në rastin tonë nëse ka lidhje midis notës mesatare dhe grupit në të cilin bën pjesë eksperimental ose i kontrollit.

Që të vërtetojmë se ka vërtet lidhje midis variablave çdo test duhet të ketë në kolonën “df” e cila tregon probabilitetin, të paktën një vlerë 1 dhe jo më shumë se 20% të qelizave me vlerë më të vogël se 5 dhe në rastin tonë kjo është e vlefshme sepse ka një vlerë një dhe 0% e qelizave kanë vlerë më të vogël se 5 (përshkrimi në fund të tabelës i dalë automatikisht nga sistemi e sqaron këtë pjesë). Gjithashtu nga kjo tabelë do të shohim vlerën e rreshtit të parë “Pearson Chi-Square” kolona e parë “value” e cila është 81.213 një vlerë e konsiderueshme për të na treguar lidhjen midis këtyre variablave. Dhe e fundit vlerë që duhet të shikojmë për të vërtetuar që ky test është i vlefshëm dhe ka domethënie statistikore është *vlera-p* në kolonën e tretë “Asymptotic Significance (2-sided)” e cila nëse është më e vogël ose e barabartë me 0.05 jep të dhëna për vlefshmërinë e testit dhe lidhjen midis variablave. Në rastin tonë kjo vlerë është 0.000

pra më e vogël se 0.05 , kjo na tregon që domethënia e këtij testi është e lartë dhe se ekziston lidhje e fortë midis dy variablave të analizuara që janë mesatarja dhe grupi (eksperimental dhe i kontrollit). Lidhja e varësisë ekziston midis këtyre variablave dhe është një lidhje statistikisht domethënëse pra, mesatarja në grupin eksperimental është më e lartë se në grupin e kontrollit. Kjo do të thotë se përdorimi i metodës me në qendër nxënësin nëpërmjet komunikimit ka ndikuar dhe ka sjellë rritjen e notës mesatare në grupin eksperimental.

Duke ju referuar të gjitha analizimeve më sipër të vrojtimeve dhe testeve i dhamë përgjigje pyetjes së dytë dhe nënpyetjeve të pyetjes së dytë kërkimore të studimit, po ashtu edhe nëpërmjet rezultateve dhe analizimeve të testeve inferencialeve arrijmë në përfundimin se hipoteza e dytë e studimit vërtetohet. Në krahasim me metodat tradicionale përdorimi i metodave me në qendër nxënësin rrit efektshmërinë në të nxënit, rrit motivimin e nxënësve për të mësuar më shumë, rrit socializimin e nxënësve për të punuar në klasë, ndikon në rrjedhshmërinë dhe komunikimin në gjuhën e huaj dhe në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë.

4.3. Rezultatet dhe analiza e gjetjeve sipas pyetjes së tretë kërkimore

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes së tretë kërkimore: **“Çfarë mendimi kanë nxënësit rreth mësimdhënies me metodat me në qendër nxënësin pasi njihen me përdorimin e tyre në praktikë?”**, u zhvilluan fokus grupe me nxënësit pjesëmarrës në grupin eksperimental. Fokus grupet u zhvilluan me nxënësit pas përfundimit të periudhës 6 mujore të vënies në zbatim të metodës së komunikimit, pas zhvillimit të vrojtimeve dhe testeve. Këto diskutime u zhvilluan me anë të disa pyetjeve të ndërtuara nga kërkuesi me qëllim marrjen e feedback-ut të këndvështrimit të nxënësve pasi u njohën me përdorimin e kësaj metode në praktikë.

Pyetjet e përdorura për diskutimet në fokus grupet:

1. A mund të më flisni për ndjesitë tuaja gjatë orës së mësimi?
2. Çfarë mund të më thoni rreth motivimit tuaj për të mësuar më shumë gjatë orës së mësimi?
3. Pjesëmarrjen dhe ndërveprimin tuaj gjatë orës së mësimi do ta konsideroni si aktive apo pasive?
4. Çfarë përfituat nga bashkëpunimi dhe puna në grup?
5. A u ndjetë të lirë për të komunikuar dhe për të shprehur mendimet tuaja gjatë aktiviteteve në klasë?
6. A u ndjetë mirë me sjelljen dhe rolin e mësuesit në klasë gjatë aktiviteteve të përdorura?
7. Cili është mendimi juaj rreth përvetësimit të gramatikës në këtë mënyrë dhe cilat janë disa nga problemet me të cilat u përballët?

Pyetjet më sipër të cilat u përdorën për diskutime ne fokus grupet ishin të përqëndruara në analizimin e ndikimit që përdorimi i metodës së komunikimit la në nxënësit ku ajo u përdor, për të kuptuar dhe zbuluar se si u ndjenë ata gjatë orës së mësimi, nëse ata e pëlqyen përdorimin e kësaj metode apo jo, a ju pëlqeu mënyra e të nxënit nëpërmjet komunikimit, nëse u ndjenë më të motivuar për të mësuar dhe aktivë gjatë punës në grupe, nëse e përvetësuan siç duhet fjalorin dhe gramatikën dhe gjithashtu problemet me të cilat mund të jenë përballur. Të gjithë nxënësit u treguan entuziastë në përgjigjet e tyre duke thënë se u ndjenë shumë mirë gjatë orës së mësimi, po ashtu se u ndjenë më të motivuar për të mësuar dhe aktivë duke hedhur poshtë mendimet se mund të ishin ndjerë pasivë. Ndjesitë e mira të krijuara si pasojë e atmosferës të ngrohtë në klasë ishin një shtysë për ta për t'u përfshirë më shumë gjatë orës së mësimi. Të gjithë pohuan se kishin dëshirë që të angazhoheshin sa më shumë duke u përfshirë në aktivitete mësimore dhe në lojra të ndryshme. Ata pohuan se dëshira për të fituar apo për të dalë të parët në aktivitetet në klasë i bëri të ndiheshin shumë mirë dhe të rrisnin vetëvlerësimin. Po ashtu duke u përpjekur të tejkalonin ankthin apo frikën e dështimit dhe gabimeve i motivoi edhe më shumë për të folur rrjedhshëm.

Sipas përgjigjeve të tyre puna me materialet e ndryshme u dha një pasqyrim më të mirë për botën reale, u mundësoi më shumë informacione kulturore për gjuhën angleze dhe i përmbushën më mirë nevojat e tyre duke patur mundësinë për të qenë më krativë. Sa më shumë materiale të larmishme apo tema të ndryshme u diskutuan në klasë aq më shumë u rrit interesi i tyre për t'u përfshirë në diskutime.

Bashkëpunimi dhe puna në grup la po të njëjtin ndikim tek ata dhe të gjithë e pohuan faktin se u ndjenë të lirë për të komunikuar dhe për të shprehur mendimet e tyre gjatë aktiviteteve në klasë. Ata mësuan më mirë duke dëgjuar gjuhën e përdorur edhe nga

nxënësit e tjerë apo pjestarët e grupit në këtë mënyrë përdorën më shumë gjuhën sesa do ta kishin përdorur në aktivitetet ku u përballen me mësuesin. Ata pohuan se u ndjenë mirë nëpërmjet punës në grupe dhe duke dëgjuar njëri-tjetrin më tepër sesa modelin e mësueses si dhe morrën më shumë përgjegjësi për të nxënësit e tyre. Sipas tyre puna në grup reduktoi dominancën e mësuesit në klasë dhe rriti pjesëmarrjen e tyre kjo i nxiti për më shumë bashkëpunim për t'u përfshirë më shumë dhe i bëri ata më tepër aktivë. Gjithashtu, puna në grupe i bëri të ndjenin më shumë kënaqësi për atë që ishin duke punuar apo mësuar. Sipas Nunan (1988) nxënësit duhet të merren si qendër reference për të marrë vendimet rreth mësimdhënies dhe kjo duhet të realizohet nëpërmjet konsultimit dhe negocimit në mënyrë që nxënësit të kenë autonomi dhe të mundën vetë të krijojnë objektivat e tyre të mësimi, strategjitë e tyre të të nxënësit, të kenë më shumë vetëdije dhe përgjegjshmëri dhe të kenë mundësi edhe për vetëvlerësim.

Përsa i përket rolit të mësuesit në klasë gjatë aktiviteteve të përdorura megjithëse ata të gjithë u përgjigjën se ishin të kënaqur, shtuan disa komente, duke pohuar se, duke qenë se janë mësuar me mënyrat e mëparshme tradicionale ndonjëherë ndjejnë se duhet të jenë të lidhur mbas autoritetit të mësueses. Por ata i shohin teknikat inovative të përdorura në klasë si interesante dhe motivuese. Sjellja e mësueses dhe këshillat e saj gjatë orës së mësimi ishin shumë të nevojshme dhe i ndihmuan ata të përparonin dhe të ndiheshin mirë. Po ashtu atyre u pëlqeu sjellja e mësueses ndërkohë që komunikonin sepse patën mundësi të krijonin shumë fjali pa u fokusuar në gabimet e tyre, të cilat mësuesja i korrigjoi ato më vonë. Kjo u dha mundësinë të flisnin më shumë rreth temave që diskutonin, të shprehnin më shumë ide dhe mendime.

Ndërsa për përvetësimin e gramatikës ato u shprehën se ishin ndjerë të plotësuar dhe e kishin përvetësuar më së miri gramatikën dhe po ashtu ishin ndjerë të kënaqur gjatë

kohës që punonin me rregullat e gramatikës në grup dhe nëpërmjet lojrave. Por nga diskutimet ata pranuan se ishin dyshues në fillim se si do funksiononte ky ndryshim nëse do të përshtateshin apo jo nëse do ta kuptonin apo jo sepse nuk ishin mësuar të ishin të lirë nga kufizimet dhe në fillim ndiheshin të ndrojtur për të komunikuar lehtësisht apo lirisht nga frika e gabimeve apo gjykimeve dhe mendonin se për çdo gjë duhet të merrnin miratimin e mësueses. Por ajo çfarë është e rëndësishme është se ata pohuan se kohë pas kohe filluan të ndiheshin shumë mirë dhe të kënaqur që mundeshin të komandonin vetë mënyrën e të nxënësve. Sepse kishin më shumë hapësirë për ndërveprim dhe bashkëpunim dhe mësimi i gramatikës nuk bëhej vetëm nëpërmjet memorizimit të rregullave por nëpërmjet aktiviteteve komunikuese, lojrave dhe punës në grup. Rreth gramatikës Richards (2006) bën ndryshimin midis metodës tradicionale të gramatikës dhe përkthimit, që fokusohet në mënyrën deduktive të shpjegimit të gramatikës ku rregullat u prezantohen nxënësve dhe ata duhet t'i memorizojnë dhe më pas t'i përdorin në shembujt dhe në ushtrimet e dhëna dhe metodës së komunikimit ku gramatika mësohet në mënyrë induktive dhe nxënësit kanë mundësinë të formulojnë rregullin duke u bazuar në ushtrimet dhe në këtë mënyrë ata mund t'i mësojnë këto rregulla nëpërmjet ndërveprimit, përdorimit të tyre gjatë punës në grupe dhe nëpërmjet komunikimit, në këtë mënyrë ata mund t'i përvetësojnë më mirë këto rregulla sepse atyre nuk ju duhet që vetëm t'i memorizojnë për mendësh por i mësojnë rregullat në një mënyrë më natyrale dhe efektive. Metoda e komunikimit që fokusohet kryesisht në komunikim dhe në mësimin induktiv të gjuhës dhe gramatikës mund t'i japë nxënësit një mundësi më të mirë për të komunikuar sesa një metodë e bazuar në rregullat gramatikore, përsëritje dhe memorizim.

KAPITULLI V: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

5.1. Përfundime

Në bazë të rezultateve të analizuara në kapitujt paraardhës të këtij studimi arrijmë në përfundimin se ky studim i arriti qëllimet e vendosura duke i dhënë përgjigje pyetjeve kërkimore dhe duke vërtetuar plotësisht hipotezat e ngritura, përfundimet përmblledhëse sipas pyetjeve kërkimore po i listojmë më poshtë.

Nëpërmjet testit statistikor të shpeshhtësisë të shpërndarjes së përgjigjeve të studentëve, nxënësve dhe mësuesve në pyetësorët përkatës testuam këndvështrimin, pritshmëritë dhe preferencat e tyre përsa i përket mësimi të gjuhës angleze. Testuam nëse do të ishte më i efektshëm dhe i nevojshëm përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit në bazë të përgjigjeve të tyre dhe tendencës për të zgjedhur apo për të qenë dakort me mësimdhënien me në qendër nxënësin dhe nëpërmjet komunikimit. Po ashtu, nga analizimet e bëra duke i dhënë përgjigje pyetjes së parë kërkimore vërtetuam statistikisht edhe hipotezën e parë të studimit. Nga analizimi i rezultateve të pyetësorëve rezultoi se në krahasim me metodat tradicionale përdorimi i metodave me në qendër nxënësin për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet komunikimit do të ishte më i efektshëm sipas këndvështrimit dhe pritshmërive të mësuesve dhe nxënësve sepse nxënësit dhe studentët e mirëpritën me dëshirë përdorimin e metodës së komunikimit dhe parimeve të saj dukeqënë se janë dakort dhe preferojnë më shumë këto parime sesa ato të metodave tradicionale.

Nxënësit dhe studentët kanë më shumë nevojë për të komunikuar ndërkohë që mësojnë gjuhën angleze sepse kjo do t'i ndihmonte në përvetësimin më të mirë të gjuhës dhe do

t'i motivonte më shumë edhe për të mësuar. Po ashtu ata kanë dëshirë t'i vetëmenaxhojnë aktivitetet në klasë dhe duan një mësim me në qendër nxënësin që të kenë mundësinë të kontribuojnë në të nxënit e tyre duke mos e lënë çdo gjë vetëm në dorën e mësuesit. Aftësia për të komunikuar është e rëndësishme për ta dhe ata preferojnë aktivitetet komunikuese dhe karakteristikat që lidhen me to sepse sa më shumë që ata të komunikojnë aq më shumë do të jenë të motivuar për të mësuar dhe për tu përfshirë në mësim dhe dëshirojnë një mësim me në qendër nxënësin. Po ashtu ata dëshirojnë të mësojnë më shumë me materiale që bazohen në interesat e tyre, duke përdorur komunikimin në kontekst real dhe jo duke imituar ose memorizuar modelet e dhëna. Ata preferojnë të mësojnë duke komunikuar, duke luajtur lojra, duke shprehur lirisht idetë dhe mendimet e tyre si edhe nëpërmjet ndërveprimit, punës në grupe dhe duke bashkëpunuar me partnerët.

Fjalët e reja ata preferojnë më shumë t'i mësojnë duke i nxjerrë vetë nga teksti dhe kjo nënkupton nevojën për strategji të reja të mësimi të fjalëve të reja. Por pikërisht këtu do të vihet re edhe varësia që nxënësit apo studentët kanë ndaj mësuesit dhe ndaj teknikave apo parimeve të përdorura deri tani të metodave tradicionale sepse një numër jo i vogël i tyre preferojnë t'i mësojnë fjalët edhe duke mësuar fjalët e reja të dhëna.

Për gabimet dhe korrigjimin e tyre gjatë aktiviteteve komunikuese ata pajtohen pak a shumë me të dyja mënyrat edhe kur gabimet korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht por edhe kur gabimet nuk korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë e komunikimit sepse kjo do të ishte e pakëndëshme. Nga të gjitha rezultatet dhe interpretimet e pyetësorëve të nxënësve dhe të studentëve arrijmë në përfundimin se disa nga parimet kryesore të metodës së komunikimit janë të rëndësishme si në mësimdhënie ashtu edhe në të nxënit. Sipas pikëpamjeve

preferencave dhe nevojave të studentëve dhe nxënësve për mësimin e gjuhës angleze do të ishte më mirë për ta nëse kjo metodë do të përdorej më gjërësisht. Sepse nga përgjigjet e tyre arrijmë në përfundimin se ata preferojnë të mësojnë me materiale autentike, të mësojnë fjalorin duke i nxjerrë fjalët nga konteksti, të mësojnë nëpërmjet komunikimit, duke luajtur lojra mësimore dhe duke shprehur lirisht mendimet dhe idetë e tyre si edhe nëpërmjet ndërveprimit, punës në grupe, bashkepunimit me bashkemoshatarët dhe duke komunikuar lirisht dhe kur mësuesi është këshillues dhe lehtësues i orës së mësimin ku nxënësi është në qendër. Gjithashtu duket nga përgjigjet e tyre se komunikimi, aftësia për të komunikuar, aktivitetet e komunikimit që krijojnë dëshirë dhe motivim për të mësuar më shumë janë vërtetë të rëndësishme për mësimin e një gjuhe të huaj. Shumica e tyre nuk e pëlqejnë mësimin me metodat tradicionale dhe parimet e tyre si fokusimi në saktësi, në rregullat gramatikore, në detyrat e lodhshme, memorizim, imitim, fokusi në një model specifik, të mos jenë të lirë për të komunikuar lirisht dhe të kenë një mësues lider dhe mësim me në qendër mësuesin, mungesë e ndërveprimit në klasë dhe pamundësia për ta përdorur gjuhën lirisht jashtë kontekstit të klasës. Megjithatë në disa raste sidomos për nxënësit e shkollave 9-vjeçare vihet re një lloj “bashkelidhjeje” me parimet e metodave tradicionale sepse nxënësit janë mësuar të jenë të varur nga mësuesi në mësimin e gjuhës. Për këtë fakt ka edhe ndikime të faktorëve të tjerë të cilët lidhen me mësimdhënien aktuale të gjuhës angleze në kontekstin dhe kulturën Shqiptare duke përfshirë këtu edhe kufizimet institucionale si numri i nxënësve në një klasë, koha e limituar, niveli i nxënësve dhe trajnimet e mësuesve për përdorimin e metodës të komunikimit.

Nga përgjigjet e pyetësorëve të mësuesve rezulton se të gjithë mësueset janë dakort se efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës dhe

komunikimi është një nga mënyrat më të mira për përvetësimin e saj por mësuesit janë si inovativë po ashtu edhe tradicionalë. Ata i përkrahin disa prej parimeve të metodave tradicionale me të cilat janë mësuar dhe vazhdojnë t'i përdorin po ashtu ata janë entuziastë për të përkrahur edhe parimet inovative. Ajo që është e rëndësishme është aftësia për të komunikuar dhe përkrahja që mësuesit i japin këtij fakti duke qenë dakort për rëndësinë dhe efektshmërinë e saj në mësimdhënie dhe në përvetësimin e gjuhës. Ata gjithashtu përkrahin mësimdhënien me në qendër nxënësin dhe korrigjimi i gabimeve jo i menjëhershëm dhe i vazhdueshëm. Sipas këndvështrimeve të mësuesve ata bien dakort me parimet më të rëndësishme të metodës së komunikimit rrjedhimisht edhe me përdorimin e tyre. Por kur flasim për gramatikën, rregullat gramatikore dhe saktësinë mësuesit vazhdojnë të jenë të lidhur me parimet e metodave tradicionale sepse janë mësuar me to. Kjo do të thotë se parimisht dhe teorikisht mësuesit janë dakort si me efektshmërinë e metodave bashkëkohore po ashtu edhe me përdorimin e tyre por në praktikë vazhdojnë të përdorin ato tradicionale.

Përsa i përket pyetjes së dytë kërkimore të studimit dhe nënpyetjeve të saj, i dhamë përgjigje duke ju referuar të gjitha analizimeve të vrojtimeve dhe testeve, po ashtu edhe nëpërmjet rezultateve dhe analizimeve të testimeve inferenciale dhe arritëm në përfundimin se hipoteza e dytë e studimit vërtetohet. Në krahasim me metodat tradicionale përdorimi i metodave me në qendër nxënësin rrit efektshmërinë në të nxënit, rrit motivimin e nxënësve për të mësuar më shumë, rrit socializimin e nxënësve për të punuar në klasë, ndikon në rrjedhshmërinë dhe komunikimin në gjuhën e huaj dhe në rolin e mësuesit dhe nxënësve në klasë.

Pas analizimit të vrojtimeve u vu re se parimet e metodave (me në qendër nxënësin dhe tradicionale) u zbatuan më së miri nga mësueset si në grupin e kontrollit ashtu edhe në

atë eksperimental. Mësueset i kishin hartuar planet e tyre mësimore në bazë të aktiviteteve teknikave dhe parimeve të metodave në fjalë. Metoda e komunikimit fokusohet në mësimin me në qendër nxënësin dhe në aktivitetet komunikuese ndërsa metodat tradicionale bazohen në mësimin me në qendër mësuesin dhe në mësimin e rregullave gramatikore. Po ashtu duke analizuar dhe krahasuar rezultatet e vërtetimeve për të dy grupet eksperimental dhe të kontrollit arrijmë në këto përfundime:

Metoda e komunikimit ndikon në mësimdhënie, në të nxënës dhe në ndërveprimin mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës sepse qëllimi në këtë metodë është të ndodhë komunikimi real duke përdorur materiale autentike që i japin nxënësve mundësinë të komunikojnë në gjuhën ashtu si përdoret në aktualitet.

Në metodat tradicionale fokusi vendoset në mësimin e fjalorit, rregullave të gramatikës dhe shqiptimit nëpërmjet imitimit, memorizimit, ripërsëritjes me shumë pak ndërveprim nxënës-nxënës ku çdo situatë drejtohet nga mësuesja. Përdorimi i një metode ndërvepruese me në qendër nxënësin ndikon në motivimin dhe në socializimin e nxënësve ndërsa në metodat tradicionale ndjenjat e nxënësve nuk merren parasysh dhe ka mungesë të socializimit dhe ndërveprimit. Në metodën e komunikimit nxënësit u ndjenë më të motivuar për të mësuar gjuhën angleze sepse ata ndjenë që ishin duke bërë diçka të dobishme me gjuhën, ata shprehën gjithashtu personalitetin e tyre sepse j'u dha mundësia të jepnin idetë dhe opinionet e tyre. Në bazë të bashkëpunimit dhe ndërveprimeve me nxënësit e tjerë ose me mësuesen u krijua siguri.

Në metodën e komunikimit nxënësit ndërvepruan shumë me njëri-tjetrin për shkak edhe të teknikave ndërvepruese të përdorura dhe punës në grupe apo lojrave mësimore që u dha mundësinë e edhe të socializimit edhe të ndërveprimit ndërmjet tyre dhe nxënësit u bënë vetë menaxhues të situatës dhe të mësimin.

Metoda e komunikimit ndikon gjithashtu në saktësinë dhe rrjedhshmërinë e gjuhës ndërsa në metodat tradicionale nxënësve nuk u jepet mundësi të komunikojnë lirshëm por janë të limituar brenda kontekstit të dhënë. CLT i pajisi nxënësit me fjalor, struktura dhe funksione të gjuhës si dhe me strategji për të ndërvepruar me sukses dhe e gjitha kjo ndodhi nëpërmjet komunikimit. Kompetenca gramatikore rregullat dhe përdorimi i saj u fitua në mënyrë induktive nëpërmjet komunikimit. Në këtë mënyrë detyrat në klasë do t'i pajisin nxënësit me aftësitë e nevojshme për komunikim në këto kontekste.

Në metodat tradicionale nxënësve nuk u dha mundësi të komunikonin lirshëm ishin të limituar brenda kontekstit të dhënë, në një numër të kufizuar fjalish, më shumë rëndësi ju kushtua mësimi të rregullave gramatikore dhe memorizimit të fjalëve dhe modeleve të përdorura. Prandaj mësuesi mund të ristrukturojë orët e mësimi duke përdorur metoda të mësimdhënies që ti përfshijnë nxënësit në komunikim sepse sa më shumë të jetë i përfshirë nxënësi në mësim aq më i madh do të jetë rezultati në të nxënë. Aktivitetet komunikuese nxitin dhe zhvillojnë jo vetëm aftësitë komunikuese por gjithashtu dëgjimin, leximin, shkrimin, mësimin e fjalëve të reja dhe mësimin e gramatikës në mënyrë induktive. Aktivitetet që i përfshijnë nxënësit në komunikim i ndihmojnë ata t'i nxjerrin rregullat në mënyrë induktive, me këtë mënyrë të të nxënit nxënësit kanë mundësi të krijojnë shembuj të rinj në mënyrë spontane, ndërsa mënyra deduktive e mësimi të rregullave gramatikore mund të jetë e lodhshme për ta dhe shpjegimi bazohet në memorizim. Metoda e komunikimit u fokusua kryesisht në komunikim dhe në mënyrën induktive të të nxënit të gjuhës dhe gramatikës, u ofroi nxënësve një mundësi më të mirë për të komunikuar sesa një metodë e bazuar në rregullat gramatikore, përsëritje dhe memorizim. Përdorimi i metodës CLT krijoi një mjedis motivues në klasë duke u dhënë nxënësve mundësinë të mësonin nëpërmjet

komunikimit gjuhën e huaj dhe rezultoi një metodë më efektive sesa metodat tradicionale.

Roli i mësuesit dhe nxënësve në metodën e komunikimit është shumë i rëndësishëm. Dukeqënë se është më pak dominant se në metoda të tjera nxënësit janë të vendosur në qëndër dhe bëhen të përgjegjshëm dhe e marrin vetë në dorë menaxhimin për mësimin e gjuhës. Në metodën e komunikimit mësuesja ishte ndihmëse në klasë që krijoi situata komunikimi, gjatë aktiviteteve u soll si këshilluese dhe vëzhgoi performancën e nxënësve. Ndërsa në metodat tradicionale mësuesja ishte drejtuese duke drejtuar dhe kontrolluar gjuhën dhe sjelljen e nxënësve. Ju dha nxënësve një model imitimi. Nxënësit ishin imitues dhe memorizues të gjuhës, ndoqën rregullat e mësueses.

Gjatë vënies në praktikë të metodës CLT efektshmëria e saj u reflektua edhe në rezultatet e testeve të cilat treguan një mesatare më të lartë në grupet eksperimentale ku u përdor kjo metodë në krahasim me grupet e kontrollit ku u përdorën metodat tradicionale. Diferenca u vu re në notën mesatare në të gjitha klasat e krahasuara.

Rezultatet që na dhanë testet inferenciale statistikore na treguan se kishte diferencë statistikisht domethënëse midis dy grupeve të krahasuara, mesatarja e përgjithshme në grupin eksperimental ishte 7.81 dhe në grupin e kontrollit 6.54 dhe diferenca midis dy mesatareve ishte 1.263. Kjo diferencë na tregoi ndikimin që ka patur në grupin eksperimental përdorimi i metodës me në qëndër nxënësin dhe efekti i saj në të nxënit është përkthyer në notën mesatare më të lartë të këtij grupi. Lidhja e varësisë që ekziston midis këtyre variablave është një lidhje statistikisht domethënëse.

Kjo nënkupton dhe tregon se përdorimi i metodës së komunikimit ka sjellë ndryshim dhe ka qenë më efektiv sesa përdorimi i metodave të tjera tradicionale dhe përvetësimi apo të nxënit e gjuhës është përmirësuar. Këto rezultate janë prova të teorisë, që lidhet

me përdorimin dhe efektshmërinë e metodës së komunikimit në mësimdhënie dhe në të nxënës si dhe të qëndrimeve positive përse i përket mësimi të gjuhës nëpërmjet komunikimit, të vërtetuara në praktikë.

Rezultatet e testeve dhe ndryshimet në mesataret e nxënësve ku u përdor CLT që ishin më të larta se ato të nxënësve ku u përdorën metodat tradicionale e vërtetojnë këtë teori. Prandaj kalimi në CLT duhet të shikohet si një strategji e re për të vënë në zbatim metodologjinë bashkëkohore në mësimin e gjuhës angleze dhe në zhvillimin e aftësive mësimdhënëse të mësuesve dhe kreativitetin në klasë duke përfshirë tema me interes për nxënësit, të cilat do t'i ndihmojnë ata të jenë më të motivuar për të zhvilluar strategjitë e tyre të të mësuarit dhe të krijojnë besim dhe siguri në vetvete.

Pyetjes së tretë kërkimore ne i dhamë përgjigje nëpërmjet analizimit të të dhënave të mara nga fokus grupet. Të gjithë nxënësit u treguan entuziastë në përgjigjet e tyre duke thënë se u ndjenë shumë mirë gjatë orës së mësimi, po ashtu se u ndjenë më të motivuar për të mësuar dhe aktivë, puna me materialet e ndryshme ju dha një pasqyrim më të mirë për botën reale, ju mundësoi më shumë informacione kulturore për gjuhën e huaj që po mësonin dhe i përmbushën më mirë nevojat e tyre duke patur mundësinë për të qenë më kreativë. Bashkëpunimi dhe puna në grup la po të njëjtin ndikim tek ata dhe të gjithë e pohuan faktin se u ndjenë të lirë për të komunikuar dhe për të shprehur mendimet e tyre gjatë aktiviteteve në klasë. Sipas tyre puna në grup reduktoi dominancën e mësuesit në klasë dhe rriti pjesëmarrjen e tyre kjo i nxiti për më shumë bashkëpunim për tu përfshirë më shumë dhe i bëri ata më aktivë. Ata i shohin teknikat inovative të përdorura në klasë si interesante dhe motivuese dhe ju pëlqeu sjellja e mësueses ndërkohë që ata komunikojnë sepse patën mundësi të krijojnë shumë fjali pa u fokusuar në gabimet e tyre dhe mësuesja ja u korrigjoi ato më vonë. Ndërsa për

përvetësimin e gramatikës ato u shprehën se ishin ndjerë të plotësuar dhe e kishin përvetësuar më së miri gramatikën dhe po ashtu ishin ndjerë të kënaqur gjatë kohës që punonin me rregullat e gramatikës në grup dhe nëpërmjet lojrave sepse kishin më shumë hapësirë për ndërveprim dhe bashkëpunim dhe mësimi i gramatikës nuk bëhej vetëm nëpërmjet memorizimit të regullave por nëpërmjet aktiviteteve komunikuese. Sepse në metodën e komunikimit gramatika mësohet në mënyrë induktive dhe nxënësit kanë mundësinë të formulojnë rregullin duke u bazuar në ushtrimet dhe mund t'i mësojnë këto rregulla nëpërmjet ndërveprimit, përdorimit të tyre gjatë punës në grupe dhe nëpërmjet komunikimit në ndryshim nga mësimi i gramatikës në mënyrë deduktive si në metodat tradicionale.

Ndikimi i metodës së komunikimit, CLT si një metodë ndërvepruese me në qendër nxënësin mund të shikohet si një strategji e re për tu vënë në zbatim dhe për të përdorur në mësimdhënien e një gjuhe të huaj metoda bashkekohore si dhe për të zhvilluar aftësitë e mësimdhënies të mësuesve dhe krijimtarinë në klasë. Megjithëse gjetjet dhe rezultatet janë të limituara në mjedisin, kontekstin dhe ambjentin e pjesëmarrësve ku u zhvillua studimi dhe në një farë mënyre nuk mund të bëhen gjeneralizime për të gjithë vendin por ky studim është kontribut i një prove shkencore përse i përket debateve të përdorimit të metodave bashkekohore në kontekstin Shqiptar dhe kërkime të tjera të mëtejshme më të zgjeruara me numër më të madh pjesëmarrësish mund të japin edhe me shumë rezultate madje edhe më të detajuara duke u kapur edhe në këndvështrime të tjera apo duke u analizuar në mënyra të ndryshme si edhe duke matur të tjerë faktorë apo variabla ndikuese. Shpesh mendohet se kur përdoret një metodë e re bëhet për të hedhur poshtë një të mëparshme por qëllimi nuk është ky, por është që të kemi

mësimdhënie më efektive dhe më shumë rezultate në të nxënit e një gjuhe të huaj. Kjo metodë ofron shumë mundësi për mësuesit e gjuhës angleze si gjuhë e huaj.

5.2. Rekomandime

Disa nga rekomandimet që mund të japim në përfundim të këtij studimi janë:

-Drejtoritë e shkollave mund të bëjnë më shumë përpjekje për të kontrolluar rezultatet e nxënësve në gjuhën e huaj si edhe metodologjinë e përdorur duke kërkuar herë pas here edhe raportime nga mësuesit. Mund të përpiqen të krahasojnë rezultatet në periudha të caktuara p.sh. çdo 6 muaj ose një vit në mënyrë që të kontrollojnë më mirë ecurinë dhe rezultatet në gjuhën e huaj dhe të bëjnë ndryshimet apo përmirësimet e nevojshme në metodologji në bazë të këtyre rezultateve.

-Drejtoria Arsimore Rajonale Korçë por edhe në qytete të tjera mund të ndërmarrë veprime dhe të bëjë më shumë vrojtime se si zhvillohen orët e mësimit gjatë mësimit të gjuhëve të huaja dhe për të parë metodat që përdoren ose të kërkojë nga drejtoritë e shkollave më shpesh raportimet e përmendura më lart apo të zhvillojë sondazhe me mësuesit dhe nxënësit për të mësuar rreth kënaqësive apo pakënaqësive të tyre rreth mësimit të gjuhëve të huaja.

-Të përdoren më shumë metodat ndërvepruese me në qendër nxënësin në mësimin e gjuhëve të huaja nga mësuesit. Drejtoritë Arsimore Rajonale të qyteteve edhe Ministria e Arsimit dhe Sportit të Shqipërisë të bëjnë më shumë rekomandime dhe të japin më shumë ndihmë me materiale mësimore apo infrastrukturore për klasat e mësimit të gjuhëve të huaja duke krijuar laboratore më pajisje më të përshtatshme. Po ashtu të ketë

më shumë kualifikime dhe trajnime për mësuesit e gjuhëve të huaja rreth metodave ndërvepruese me në qendër nxënësin.

-Mësuesit e gjuhës angleze por edhe të gjuhëve të tjera të huaja të përpiqen të dalin nga ndikimi i faktorëve kontekstualë dhe t'i japin përparësi nxënësve dhe dëshirave të tyre rreth mësimit të gjuhës. Ata mund të përpiqen gjithashtu të jenë më shumë kreativë në aktivitetet apo materialet e përdorura në klasë për t'i bërë nxënësit më aktivë dhe të nxisin motivimin e tyre për të mësuar më shumë, për të patur më shumë sukses dhe për të zhvilluar më shumë aftësitë e tyre gjuhësore. Por mësuesit këtë gjë nuk mund ta bëjnë vetëm ata mund të kërkojnë ndihmë edhe nga autoritet drejtuese të shkollave të tyre për të patur edhe më shumë liri në zgjedhjen e metodave që do të përdorin apo edhe në përdorimin e materiale të ndryshme si edhe në përshtatjen e ambjentit të klasës. Nëse mësuesit duan të jenë të suksesshëm mund të kërkojnë ndihmën edhe të kërkuesve shkencorë apo edhe këshilluesve të politikave edukative, sepse përdorimi i metodave më në qendër nxënësin apo përdorimi i materialeve dhe aktivitetetvet ë metodës së komunikimit është jo vetëm në interesin e mësuesve të gjuhës angleze dhe të nxënësve të tyre por përbën një interes edhe për komunitetin.

-Mund të zhvillohen studime të tjera apo të mëtejshme rreth metodave me në qendër nxënësin të përdorura në mësimdhënien e gjuhës angleze por edhe të gjuhëve të tjera të huaja, studimet mund të zhvillohen në kontekste të tjera kërkimore ose mund të bëhet analizimi dhe kërkimi me metoda të tjera kërkimore dhe me të tjerë pjesëmarrës.

- Mund të zhvillohen studime të tjera për të analizuar rëndësinë e komunikimit në klasat ku mësohet gjuha angleze si gjuhë e huaj, duke analizuar edhe faktorë të tjerë të jashtëm ndikues.

-Po ashtu studime të tjera mund të analizojnë ose krahasojnë edhe variabla të tjera të varura nga përdorimi i metodave me në qendër nxënësin apo i komunikimit në mësimin e gjuhës angleze apo një gjuhe tjetër të huaj .

-Studimet e tjera mund të thellohen në analizim të kësaj teme duke mos u fokusuar vetëm nga ana metodike apo pedagogjike, por mund të bëhen analiza sociale për sa i përket faktorve të jashtëm apo kontekstualë që mund të ndikojnë në efektshmërinë e mësimin të gjuhëve të huaja pavarësisht metodave të përdorura.

LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA

Burime Parësore

1. **Allwright, R.** (1984). *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning*. Applied Linguistics.
2. **Breen, M. & Candlin, C.** (1980) *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching*. Applied Linguistics.
3. **Brown, D.** (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
4. **Brumfit, C.** (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
5. **Brumfit, C.** (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.
6. **Bruner, J.** (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. **Canale, M., & Swain, M.** (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics.
8. **Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T Press.
9. **Delija, Sh., Tabaku, E.** (2009) *Language Teaching Methodology*. Geer. Tiranë
10. **Diller & Conrad.** (1978). *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
11. **Finocchiaro, M. & Brumfit, C.** (1983). *The Functional-Notional Approach*. Oxford: Oxford University Press.
12. **Gray, C. & Klapper, J.** (2009). *Key Aspects of Teaching and Learning in Languages*. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshal (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice* (3rd ed.). New York. Routledge.
13. **Haloçi, A., Delija, Sh., Tabaku, E., Sula, A.** (2008) *Didaktika e Gjuhëve të Huaja*. Tiranë
14. **Harmer, J.** (1983). *The practice of English Language Teaching*, London: Longman.
15. **Harmer, J.** (2001). *The practice of English Language Teaching*, (3rd ed.) Cambridge: Longman.
16. **Harmer, J.** (2007). *The practice of English Language Teaching*, (4th ed.) Cambridge: Longman.
17. **Hymes, D.** (1972). *On Communicative Competence*, In J. B. Pride & J. Holmes (ed.), Harmondsworth: Penguin, pp. 281.
18. **Jacobs, G. & Farrel, T.** (2003). *Understanding and Implementing the CLT Paradigm*. RELC Journal.

19. **Krashen, S.** (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford
20. **Krashen, S.** (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
21. **Larsen-Freeman, D.** (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
22. **Larsen-Freeman, D.** (2000). "*Techniques and Principles in language Teaching*". Published by: Oxford University press 2000.
23. **Lindsay, C. & Knight, P.** (2006). *Learning and Teaching English: A course for teachers*. Oxford: Oxford University Press
24. **Littlewood, W.** (1981). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
25. **Littlewood, W.** (1999). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
26. **Littlewood, W.** (2002). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
27. **Matthews, B. & Ross, L.** (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences*. Longman
28. **Musai, B.** (1997). *Mjeshtëritë Themelore të Mësimdhënies*. SHBLU, Tiranë.
29. **Musai, B.** (1999). *Psikologji edukimi. Zhvillimi, të nxënës, mësimdhënia*. Tiranë
30. **Musai, B.** (2003). *Koncepti për Mësimdhënien me në Qendër Nxënësin*. Tiranë.
31. **Musai, B.** (2003). *Metodologji e Mësimdhënies*. ALBGRAF , Tiranë.
32. **Nunan, D.** (1988). *The Learner-centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University press.
33. **Nunan, D.** (1991). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. \ <http://ontesolteacherscorner.com/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>
34. **Paulston, B. & Bruder, N.** (1976). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc. Pergamon Press.
35. **Piaget, J.** (1952). *The Origin of Intelligence in Children*. New York: International University Press, Inc.
36. **Richard-Amato, Patricia A.** (2010). *Making it Happen. From Interactive to Participatory Language Teaching. Evolving Theory and Practice. Fourth Edition*. Pearson: Longman
37. **Richards, J. & Rodgers, Th.** (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
38. **Richards, J. & Rodgers, Th.** (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
39. **Richards, J.** (2001). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

40. **Richards, J.** (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. **Savignon, S.** (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Center for Curriculum Development, Philadelphia.
42. **Savignon, S.** (1983). *Communicative Competence*, Addison-Wesley.
43. **Savignon, S.** (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. (2nd edn.) New York: Mcfi raw-Hill.
44. **Savignon, S.** (2001). *Communicative Language Teaching: context and concerns in teacher education*. New Haven, CT: Yale University press.
45. **Savignon, S.** (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press, New Haven.
46. **Tafari, V.** (2003). *Language Teaching and Learning Methodology*. SHBLU, Tiranë.
47. **Thompson, G.** (1996) *Some Misconceptions about Communicative Language Teaching*. English Language Teaching Journal. 50/1.
48. **Thornbury, S.** (1999) *How to Teach Grammar*. England: Longman.
49. **Tudor, I.** (1996). *Learner-centeredness as Language Education*. Cambridge University press
50. **Valdman, A.** (1970), *Toward a Better Implementation of the Audio-Lingual Approach* [Electronic Version]. The Modern Language Journal Vol. 54, No. 5 pp. 309-319.
51. **Weimer, M.** (2002). *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
52. **Wilkins, D.** (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold.
53. **Wood, J., Bruner, S. & Ross, G.** (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. Journal of Child Psychiatry and Psychology.
54. www.fsash-spash.com/Non-form-educ-manual.pdf

Burime Dytësore

1. **Anthony, M.** (1963). *Approach, Method, and Technique*. *ELT Journal* (2)
2. **Azemi, B. & Bujari, R.** (2013). *Bazat e Kërkimit në Edukim*. Instituti Pedagogjik i Kosovës. Prishtinë
3. **Ball, L. & McDiarmid, W.** (1990). *The Subject Matter Preparation of Teachers*. New York.
4. **Berns, M.** (1990). *Contexts of competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching*. New York, NY: Plenum.
5. **Blair, R. (ed.)** . (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
6. **Bliss, M. & Ogborn, J.** (1983). *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. London: Croom Helm.

7. **Brooks, N.** (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. (2nd edn.) New York : Har court Brace.
8. **Brown, D.** (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. **Bruner, J.** (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. **Bruner, J.** (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. **Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, A.** (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
12. **Burns, B.** (2000). *Introduction to Research Methods*. London: Sage.
13. **Canale, M.** (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. Harlow: Longman.
14. **Celce-Murcia, Brinton & Snow.** (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning.
15. **Celce-Murcia, M.** (1991) *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*. TESOL
16. **Celce-Murcia, M.** (1991). Language teaching approaches: An overview in Cele-Murcia, M. (cd.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (2nd edn.) Boston, MA: Heinle & Heinle.
17. **Chaudron, C.** (1995). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. **Ellis, R.** (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
19. **Ellis, R.** (2003). *Task-based Llanguage Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
20. **Ellis, R.** (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
21. **Ellis, R.** (2015). *The Importance of Focus on Form in Communicative Language Teaching*. Eurasian Journal of Applied Linguistics
22. **Finocchiaro, M.** (1974). *English as a Second Language: From Theory to Practice*. New York : Regents Publishing.
23. **Fries, C.** (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
24. **Fullam, M.** (2005). *International Handbook of Educational Change*. Dorderch: Springer.
25. **Hall, G.** (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London, New York: Routledge.
26. **Harmer, J.** (1994). *Communicative Language Teaching*. London.
27. **Harmer, J.** (2003). *“How to Teach English” (An introduction to the practice of English language teaching)*. Printed in Malaysia, Malaysia.
28. **James, C.** (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London and New York Longman.

29. **Johnson, K. & Johnson, H.** (1999). *Approach. Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishers.
30. **Johnson, K. & Morrow, K.** (1981). *Communication in the Classroom*. Essex: Longma.
31. **Johnson, K.** (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
32. **Johnson, K.** (1982). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
33. **Karaj, Th.** (2008). *Menaxhimi i klasës*. Tiranë.
34. **Khalid, M. A.** (2015). Educational Theories of Cognitive Development. *Journal of Educational and Social Research* , Vol. 5.
35. **Kraja M.** (1998). *Pedagogjia*. Tiranë.
36. **Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
37. **La Forge, G.** (1979). *Reflection in the Context of Community Language Learning*. English Language Teaching Journal.
38. **Lindsay, C. & Knight, P.** (2006). *Learning and Teaching English: A course for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
39. **Markja, A.** (2006). *Manual për Mësuesin, Mësimdhënia dhe të Nxënit në Edukimin Joformal*. Tiranë.
40. **Mato, E.** (2007). *Integrimi i standardeve në kurrikul*. Revista pedagogjike Nr. 4. Instituti i Kurrikulave dhe Standarteve (IKS) Tiranë.
41. **Miller, D. L.** (2011). Curriculum Theory and Practice: What's Your Style? *Phi Delta Kappan*, 92(7).
42. **Muka, P., Karaj, Dh., Çela, L.** (2006). *Hyrje në mësimdhënien e diferencuar*. Qendra e Trajnimit dhe Kualifikimit për Arsimin (QTKA), Tiranë.
43. **Musai, B.** (2009). *Si të shkruajmë objektivat mësimorë*. Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë.
44. **Netten, J.** *Pedagogy and Second Language Learning*. Memorial University of Newfoundland.
45. **David S.** (1978). *Psychology of Language*. Dallas: Scott, Foresman and Co.
46. **Prabhu, S.** *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
47. **Pritchard, A. & Woollard, J.** (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. New York: Routledge.
48. **Rivers, W.** (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
49. **Savignon, S.** (1991). *Communicative Language Teaching*.
50. **Savignon, S.** (2003). *Teaching English as Communication: a Global Perspective*. World Englishes.
51. **Skinner, B. F.** (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Centry-Crofts.
52. **Widowson, H.** (1978). *Teaching English as Communication*. Oxford University Press.
53. **Wilkins, D.** (1976). *National Syllabuses*. Oxford University Press.

SHTOJCAT

Shtojca 1

Leja e Drejtorisë Arsimore Rajonale të Qarkut Korçë



LËNDA: Miratim Kërkese

DREJTUAR: Znj. Evis Kapurani, Pedagoge e ftuar pranë Fakultetit të Edukimit dhe Filologjisë, Departamenti i Gjuhëve të Huaja.

Universiteti Fan.S.Noli Korçë

Bazuar në kërkesën tuaj datë 20.10.2015 në kuadër të studimit të doktoraturës me temë “Efektshmëria e metodave bashkëkohore interaktive me në qendër nxënësin në mësimin e gjuhës nëpërmjet komunikimit”, ky studim synon të japë një pikpamje metodologjike të pedagogjisë së mësimin të gjuhës së huaj. Për sa me sipër Drejtoria Arsimore Rajonale miraton kërkesën tuaj për të zhvilluar këtë studim pranë institucioneve objekt i kërkesës tuaj për:

1. Të zhvilluar pyetësore kërkimore me mësuesit dhe nxënësit e shkollave të arsimit parauniversitar në shkollat 9-vjeçare dhe të mesme. Pyetësorët kanë për qëllim të analizojnë gjëndjen aktuale të përdorimit të metodave të mësimdhënies së gjuhës angleze si gjuhë e huaj dhe këndvështrimet e nxënësve dhe mësuesve rreth tyre.
2. Të marrë pjesë gjatë orës mësimore duke kryer vëzhgime në të gjitha klasat e shkollave pjesëmarrëse, të cilat kanë si synim të analizojnë sjelljen e nxënësve gjatë orës së mësimin dhe efektshmërinë e metodave të ndryshme në mësimin e gjuhës angleze si gjuhë e huaj. Orët e vëzhgimit do të kryhen 1 orë një herë në muaj për një periudhë kohore prej gjashtë muajsh (20 Tetor-20 Prill) në çdo klasë, nga klasa e gjashtë deri në klasën e nëntë të shkollave 9-vjeçare dhe nga klasa e dhjetë deri në klasën e dymbëdhjetë të shkollave të mesme, gjithsej 5-6 orë vëzhgimi për çdo klasë pjesëmarrëse.

Shkollat e përzgjedhura ku do të kryhet puna studimore janë:

Gjimnazi “Raqi Qirinxhi” Korçë.

Shkolla e mesme e bashkuar “Voskop” Korçë.

Gjimnazi “Maliq”



e-mail. dar.korce@yahoo.com
Tel & Fax ☎+355-82-42872



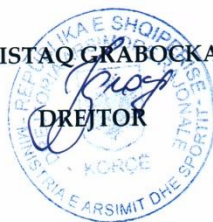
REPUBLIKA E SHQIPËRIË
MINISTRIA E ARSIMIT
DHE SPORTIT

DREJTORIA ARSIMORE RAJONALE KORÇË

Shkollat 9-vjeçare
"Naum Veqilarxhi" Korçë.
"Nuçi Naçi" Korçë.
"Stavri Themeli" Korçë.
"Sotir Gurra" Korçë.
"Haki Mborja" Mborje
Duke ju falenderuar për mirëkuptimin!

KRISTAQ GRABOCKA

DREJTOR



e-mail. dar.korce@yahoo.com
Tel & Fax ☎+355-82-42872

Shtojca 2

Pyetësori i mësuesve në gjuhën angleze

Questionnaire/ English Language Teaching Methodology / CLT

I am a PhD student and I am conducting a study on the English Language Teaching Method Communicative Language Teaching (CLT). You are kindly invited to take part in the study. Your participation is voluntary and to protect confidentiality, you are not asked to provide your name. Thank you for participation.

1. Your Experience as an English Language Teacher (Tick one of the answers below):

1-3 years _____ 4-7 years _____ 7-10 years _____ over 10 years _____

2. Your opinion and concept about these English Language Teaching Methods: Communicative Language Teaching, Audio-lingual Method, Grammar Translation Method (one or two sentences for each):

CLT _____

ALM _____

GTM _____

3. Do you use these methods in your teaching (Tick Yes or No answers):

CLT YES___ NO___ ALM YES___ NO___ GTM YES___ NO___

4. Tick the problems you have experienced when using CLT

English level of students _____ Time limited _____ Material _____ Class size _____
Students do not take responsibility for their own learning _____ Students need accuracy rather than fluency _____
I want teacher center teaching _____ Other limitations of using CLT _____

5. Your perspectives and expectations about these aspects of language teaching according to the CLT principles compared with other methods. Tick Agree (A), Disagree (D):

- Fluency is more important A___ D___
- Accuracy is more important A___ D___
- Both fluency and accuracy are important A___ D___
- Language teaching should be student centered A___ D___
- Language Teaching should be teacher centered A___ D___
- Speaking skills should be primary. Reading and writing should be secondary A___ D___
- Communicative competence is as important as grammar competence in language teaching A___ D___
- Communicative efficacy is very important in language teaching A___ D___
- Communication is one of the best ways for language acquisition A___ D___
- Tasks, games, role-plays are important about accuracy and fluency A___ D___
- The teacher should spend a lot of time on functional language tasks rather than on grammatical ones A___ D___
- The teacher should use authentic materials taken from the real context rather than materials taken from a specific context A___ D___
- The teacher should be counselor or facilitator rather than a leader A___ D___
- Language Teaching should be focused on content not on form A___ D___
- Language Teaching should be focused on fluency not on accuracy A___ D___
- Errors should be instantly and constantly corrected A___ D___
- Errors should not be instantly and constantly corrected for not interrupting or affecting communicative fluency A___ D___

Shtojca 3

Pyetësori i studentëve në gjuhën angleze

I am a PhD student and I am conducting a study on the English Language Teaching Method Communicative Language Teaching (CLT). You are kindly invited to take part in the study. Your participation is voluntary and to protect confidentiality, you are not asked to provide your name. Thank you for participation.

1. Age _____ years old Gender: Female _____ Male _____
2. Level of English: Elementary _____, Intermediate _____, Advanced _____
3. Your Perspectives about Learning a Language (Tick Yes or No):
 - Fluency is more important in learning a language Yes _____ No _____
 - Accuracy is more important in learning a language Yes _____ No _____
 - Both fluency and accuracy are important in learning a language Yes _____ No _____
 - Language learning should be student centered Yes _____ No _____
 - Language learning should be teacher centered Yes _____ No _____
 - The teacher should focus on speaking skills. Communication should be primary. Reading, writing, grammar and vocabulary should be secondary Yes _____ No _____
 - Teacher should be dominant Yes _____ No _____
 - Communicative competence is as important as grammar competence in language learning Yes _____ No _____
 - Communicative efficacy is very important in language learning Yes _____ No _____
 - Communication is one of the best ways for language acquisition Yes _____ No _____
 - Tasks, games, role-plays are important about accuracy and fluency Yes _____ No _____
 - Correcting every mistake in communication activities brings de-motivation Yes _____ No _____
 - Do you fill uncomfortable if you are unable to use English during communicative activities Yes _____ No _____
 - Non-communicative activities create non-communicative desire, are focused on form not on the content include teacher intervention and materials control Yes _____ No _____
 - Communicative activities create communicative desire, are focused on the content not on the form, no teacher intervention, no materials control Yes _____ No _____
 - The teacher should spend a lot of time on functional language tasks rather than grammatical Yes _____ No _____
4. Your Expectations and Needs about Learning a Language according to the CLT principles compared with other methods (Tick Yes or No):

Do you like or prefer learning:

 - with authentic materials taken from the real context? Yes _____ No _____
 - with materials taken from a specific context? Yes _____ No _____
 - by imitating and memorizing a given model and neglecting context? Yes _____ No _____
 - using real communication? Yes _____ No _____
 - vocabulary by learning the new given words? Yes _____ No _____
 - words that you take from a context? Yes _____ No _____
 - through communicating, playing games and freely expressing your opinions and ideas? Yes _____ No _____
 - through interaction, working in groups, cooperating with partners and freely communicating? Yes _____ No _____
 - through activities commanded by the teacher? Yes _____ No _____
 - when your teacher is a counselor or facilitator? Yes _____ No _____
 - when your teacher is a leader? Yes _____ No _____
 - when you focus on content not on form? Yes _____ No _____
 - when you focus on fluency not on accuracy? Yes _____ No _____
 - through task based learning and games for not being frustrating Yes _____ No _____
 - through active participation? Yes _____ No _____
 - when you are passive in the classroom and follow teacher's authority? Yes _____ No _____
 - when errors are instantly and constantly corrected? Yes _____ No _____
 - when errors are not instantly and constantly corrected for not interrupting or affecting communicative fluency because it would be unpleasant? Yes _____ No _____

Shtojca 4

Pyetësori i mësuesve në gjuhën shqipe

Pyetësori i Mësuesve- Pyetësor rreth Metodologjisë së Mësimdhënies të Gjuhës Angleze

Unë jam një studente doktorante dhe po kryej një studim mbi metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës Angleze, duke u fokusuar në Metodën e Komunikimit (Communicative Language Teaching, CLT). Ju ftoj të merrni pjesë në studim. Pjesëmarrja është vullnetare dhe për të mbrojtur konfidencialitetin tuaj ju nuk ju kërkohet të shkruani emrin. Të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Faleminderit për pjesëmarrjen.

6. Eksperienca juaj si mësues i gjuhës angleze? (Zgjidhni një nga përgjigjet më poshtë):

- a. 1-3 vjet b. 4-7 vjet c. 7-10 vjet d. mbi 10 vjet

7. Mendimi dhe konceptimi juaj për këto metoda të mësimi të gjuhës Angleze: Communicative Language Teaching (Metoda e Komunikimit), Audio-lingual Method (Metoda e Dëgjimit), Grammar Translation Method (Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës). (Një ose dy fjali për secilën):

CLT _____

ALM _____

GTM _____

8. A i përdorni këto metoda në mësimdhënien tuaj. (Zgjidhni përgjigjen Po ose Jo):

CLT	PO	JO	ALM	PO	JO	GTM	PO	JO
-----	----	----	-----	----	----	-----	----	----

9. Këndvështrimet dhe pritshmëritë tuaja për këto aspekte të mësimi të gjuhës Angleze sipas principeve të CLT në krahasim me metodat e tjera. Zgjidhni Jam Dakort (D), Nuk Jam Dakort (ND):

- | | | |
|--|---|----|
| 1. Rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | ND |
| 2. Saktësia është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | ND |
| 3. Të dyja dhe rrjedhshmëria dhe saktësia janë të rëndësishme | D | ND |
| 4. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër nxënësin | D | ND |
| 5. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër mësuesin | D | ND |
| 6. Aftësitë e të folurit duhet të jenë primare | D | ND |
| 7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika | D | ND |
| 8. Efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës | D | ND |
| 9. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për mësimin e gjuhës së huaj | D | ND |
| 10. Detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj | D | ND |
| 11. Mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore | D | ND |
| 12. Mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider | D | ND |
| 13. Mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë | D | ND |
| 14. Mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi | D | ND |
| 15. Gabimet duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht | D | ND |
| 16. Gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur | D | ND |
| 17. Aktivitetet jo-komunikuese krijojnë mungesë dëshire për të komunikuar fokusohen ne formë dhe jo në përmbajtje | D | ND |
| 18. Aktivitetet komunikuese krijojnë dëshire për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë | D | ND |

Shtojca 5

Pyetësi i studentëve dhe nxënësve në gjuhën shqipe

Pyetësi i Nxënësve- Pyetësor rreth Metodologjisë së Mësimi të Gjuhës Angleze

Unë jam një studente doktorante dhe po kryej një studim mbi metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës Angleze. Ju ftoj të merrni pjesë në studim. Pjesëmarrja është vullnetare dhe për të mbrojtur konfidencialitetin tuaj ju nuk ju kërkohet të shkruani emrin. Të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Faleminderit për pjesëmarrjen.

5. Klasa _____ Mosha _____ vjeç Gjinia: Femër _____ Mashkull _____

6. Këndvështrimet tua rreth mësimi të gjuhës së huaj (Shenoni Po ose Jo):

- | | | |
|--|----|----|
| 1. Rrjedhshmëria në të folur është më e rëndësishme në mësimin e një gjuhe të huaj | Po | Jo |
| 2. Saktësia e përdorimit të gjuhës është më e rëndësishme në mësimin e një gjuhe të huaj | Po | Jo |
| 3. Mësimi i gjuhës së huaj duhet të jetë me në qendër nxënësin | Po | Jo |
| 4. Mësimi i gjuhës së huaj duhet të jetë me në qendër mësuesin | Po | Jo |
| 5. Mësuesi duhet të fokusohet në aftësitë e të folurit. Komunikimi duhet të jetë primar | Po | Jo |
| 6. Mësuesi duhet të jetë dominant | Po | Jo |
| 7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika | Po | Jo |
| 8. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për përvetësimin e gjuhës së huaj | Po | Jo |
| 9. Detyrat dhe lojrat janë të rëndësishme për mësimin e gjuhës së huaj në komunikim | Po | Jo |
| 10. Korrigjimi i çdo gabimi në aktivitetet komunikuese ju sjell mungesë motivimi për të folur | Po | Jo |
| 11. A ndiheni në siklet kur nuk mundeni të përdorni Anglishten gjatë aktiviteteve komunikuese në klasë | Po | Jo |

7. Pritshmëritë dhe nevojat tua për mësimin e gjuhës sipas principeve të metodave të ndryshme (Shenoni Po ose Jo):

A ju pëlqen ose preferoni të mësoni:

- | | | |
|---|----|----|
| 1. me materiale të marra nga jeta reale? | Po | Jo |
| 2. me materiale të marra nga një aspekt tjetër i panjohur ose pa interes për ju? | Po | Jo |
| 3. duke imituar dhe memorizuar modelet e dhëna? | Po | Jo |
| 4. duke përdorur komunikimin real? | Po | Jo |
| 5. fjalorin duke mësuar fjalët e reja të dhëna? | Po | Jo |
| 6. fjalët që i nxirni vetë nga teksti? | Po | Jo |
| 7. duke komunikuar, duke luajtur lojra, duke shprehur lirisht idetë dhe mendimet tua? | Po | Jo |
| 8. nëpërmjet ndërveprimit, punës në grupe, duke bashkëpunuar me partnerët dhe duke komunikuar lirisht? | Po | Jo |
| 9. nëpërmjet aktiviteteve të komanduara nga mësuesi? | Po | Jo |
| 10. kur mësuesi juaj është këshillues ose ndihmës? | Po | Jo |
| 11. kur mësuesi juaj është lider (drejtues)? | Po | Jo |
| 12. nëpërmjet pjesëmarrjes aktive? | Po | Jo |
| 13. kur jeni pasivë në klasë dhe ndiqni autoritetin e mësuesit? | Po | Jo |
| 14. kur gabimet tua korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht? | Po | Jo |
| 15. kur gabimet tua nuk korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë e komunikimit sepse kjo do të ishte e pakëndësishme? | Po | Jo |

Shtojca 6

Tabela e përdorur për vëzhgime

Pyetja e Vrojtimit	Gjithmonë		Ndonjëherë		Rrallë	
Metoda	CLT	ALM/ GTM	CLT	ALM/ GTM	CLT	ALM/ GTM
Mësimi fokusohet më shumë në gramatikë dhe rregulla gramatikore?						
Mësimi fokusohet më shumë në funksionin e gjuhës dhe në komunikim?						
Mësuesja fokusohet më shumë në saktësi?						
Mësuesja fokusohet më shumë në rrjedhshmëri?						
Aktivitetet e përdorura gjatë orës së mësimi përfshijnë komunikim real?						
Praktika me materialet autentike është qëllim kryesor i mësimi?						
Aktivitetet zhvillohen kryesisht në punë më cifte dhe grupe?						
Mësimi zhvillohet me në qendër nxënësin?						
Mësimi zhvillohet me në qendër mësuesin?						
Qëllimi kryesor i mësimi është kompetenca komunikuese?						
Korrigjimi i gabimeve behet vazhdimisht?						
Objektivi i mësimi është t'ju jepet nxënësve mundësi të shprehin mendimet e tyre dhe të zhvillojnë aftësitë e tyre sociale dhe mendimin kritik?						
Mësuesi krijon një klasë atmosferë motivuese dhe krijon lehtësi për komunikimin mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës?						

Shtojca 7

Pyetjet e përdorura për diskutimet në grup

1. A mund të më flisni për ndjesitë tuaja gjatë orës së mësimit?
2. çfarë mund të më thoni rreth motivimit tuaj për të mësuar më shumë gjatë orës së mësimit?
3. Pjesëmarrjen dhe ndërveprimin tuaj gjatë orës së mësimit do ta konsideroni si aktive apo pasive?
4. çfarë përfituat nga bashkëpunimi dhe puna në grup?
5. A u ndjetë të lirë për të komunikuar dhe për të shprehur mendimet tuaja gjatë aktiviteteve në klasë?
6. A u ndjetë mirë me sjelljen dhe rolin e mësuesit në klasë gjatë aktiviteteve të përdorura?
7. Cili është mendimi juaj rreth përvetësimit të gramatikës në këtë mënyrë dhe cilat janë disa nga problemet me të cilat u përballët?

Shtojca 8

Disa nga pyetësorët e mësuesve të plotësuar (shembull referimi)

Pyetëtori i Mësuesve- Pyetësor rreth Metodologjisë së Mësimdhënies të Gjuhës Angleze

Unë jam një studente doktorante dhe po kryej një studim mbi metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës Angleze, duke u fokusuar në Metodën e Komunikimit (Communicative Language Teaching, CLT). Ju ftoj të merrni pjesë në studim. Pjesëmarrja është vullnetare dhe për të mbrojtur konfidencialitetin tuaj ju nuk ju kërkohet të shkruani emrin. Të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Faleminderit për pjesëmarrjen.

1. Eksperienca juaj si mësues i gjuhës angleze? (Zgjidhni një nga përgjigjet më poshtë):

a. 1-3 vjet

b. 4-7 vjet

☒ c. 8-10 vjet

d. mbi 10 vjet

2. Mëdimi dhe konceptimi juaj për këto metoda të mëimit të gjuhës Angleze: Communicative Language Teaching (Metoda e Komunikimit), Audio-lingual Method (Metoda e Dëgjimit), Grammar Translation Method (Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës). (Një ose dy fjali për secilën):

CLT Kjo metodë bazohet në mësimdhënien me në qendër nxënësin është një metodë interaktive fokusohet në qitjen funksionale të komunikimit.
ALM është një metodë që bazohet në përsëritje përdoret për të përmirësuar dëgjimin.
GTM është një metodë tradicionale që ndihmon në saktësi dhe në mësimin e gramatikës nuk përfshin komunikim.

3. A i përdorni këto metoda në mësimdhënien tuaj. (Zgjidhni përgjigjen Po ose Jo):

CLT

PO

☒ CC

ALM

☒ PO

JO

GTM

☒ PO

JO

4. Këndvështrimet dhe pritshmëritë tuaja për këto aspekte të mëimit të gjuhës Angleze sipas principeve të CLT në krahasim me metodat e tjera. Zgjidhni Jam Dakort (D), Nuk Jam Dakort (ND):

1. Rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj
2. Saktësia është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj
3. Të dyja dhe rrjedhshmëria dhe saktësia janë të rëndësishme
4. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër nxënësin
5. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër mësuesin
6. Aftësitë e të folurit duhet të jenë primare
7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika
8. Efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës
9. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për mësimin e gjuhës së huaj
10. Detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj
11. Mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore
12. Mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider
13. Mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë
14. Mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi
15. Gabimet duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht
16. Gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur
17. Aktivitetet jo-komunikuese krijojnë mungesë dëshire për të komunikuar fokusohen në formë dhe jo në përmbajtje
18. Aktivitetet komunikuese krijojnë dëshire për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

☒ D

ND

Pyetësori i Mësuesve- Pyetësor rreth Metodologjisë së Mësimdhënies të Gjuhës Angleze

Unë jam një studente doktorante dhe po kryej një studim mbi metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës Angleze, duke u fokusuar në Metodën e Komunikimit (Communicative Language Teaching, CLT). Ju ftoj të merrni pjesë në studim. Pjesëmarrja është vullnetare dhe për të mbrojtur konfidencialitetin tuaj ju nuk ju kërkohet të shkruani emrin. Të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Faleminderit për pjesëmarrjen.

1. Eksperiencia juaj si mësues i gjuhës angleze? (Zgjidhni një nga përgjigjet më poshtë):

- a. 1-3 vjet ☒ b. 4-7 vjet c. 7-10 vjet d. mbi 10 vjet

2. Mendimi dhe konceptimi juaj për këto metoda të mëimit të gjuhës Angleze: Communicative Language Teaching (Metoda e Komunikimit), Audio-lingual Method (Metoda e Dëgjimit), Grammar Translation Method (Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës). (Një ose dy fjali për secilën):

CLT *Metoda e komunikimit ka një nxënës më shumë mundësi për ndërmarrje dhe ndihmon të shpërfaqë komunikimin.*
 ALM *është një metoda tradicionale shpesh afërsisht e dështimit, por jo as dhe komunikimin.*
 GTM *është një metoda e vjetër, por që tërësisht ende ekziston në Shqipëri. Jo as dhe komunikimin, mbi të shumtë me shpallje dhe përkthim.*

3. A i përdorni këto metoda në mësimdhënien tuaj. (Zgjidhni përgjigjen Po ose Jo):

CLT ☒ PO JO ALM PO ☒ JO GTM ☒ PO JO

4. Këndvështrimet dhe pritshmëritë tuaja për këto aspekte të mëimit të gjuhës Angleze sipas principeve të CLT në krahasim me metodat e tjera. Zgjidhni Jam Dakort (D), Nuk Jam Dakort (ND):

- | | | |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | ☐ D | ☒ ND |
| 2. Saktësia është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | ☐ D | ☒ ND |
| 3. Të dyja dhe rrjedhshmëria dhe saktësia janë të rëndësishme | ☒ D | ☐ ND |
| 4. Mësimdhënia duhet të jetë me një qendër nxënës | ☒ D | ☐ ND |
| 5. Mësimdhënia duhet të jetë me një qendër mësues | ☐ D | ☒ ND |
| 6. Aftësitë e të folurit duhet të jenë primare | ☐ D | ☒ ND |
| 7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika | ☒ D | ☐ ND |
| 8. Efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës | ☒ D | ☐ ND |
| 9. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për mësimin e gjuhës së huaj | ☒ D | ☐ ND |
| 10. Detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj | ☒ D | ☐ ND |
| 11. Mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore | ☒ D | ☐ ND |
| 12. Mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider | ☒ D | ☐ ND |
| 13. Mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë | ☒ D | ☐ ND |
| 14. Mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi | ☐ D | ☒ ND |
| 15. Gabimet duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht | ☐ D | ☒ ND |
| 16. Gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur | ☒ D | ☐ ND |
| 17. Aktivitetet jo-komunikuese krijojnë mungesë dëshire për të komunikuar fokusohen në formë dhe jo në përmbajtje | ☒ D | ☐ ND |
| 18. Aktivitetet komunikuese krijojnë dëshire për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë | ☒ D | ☐ ND |

Pyetësori i Mësuesve- Pyetësor rreth Metodologjisë së Mësimdhënies të Gjuhës Angleze

Unë jam një studente doktorante dhe po kryej një studim mbi metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës Angleze, duke u fokusuar në Metodën e Komunikimit (Communicative Language Teaching, CLT). Ju ftoj të merrni pjesë në studim. Pjesëmarrja është vullnetare dhe për të mbrojtur konfidencialitetin tuaj ju nuk ju kërkohet të shkruani emrin. Të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Faleminderit për pjesëmarrjen.

1. Eksperienca juaj si mësues i gjuhës angleze? (Zgjidhni një nga përgjigjet më poshtë):

- a. 1-3 vjet b. 4-7 vjet c. 7-10 vjet d. mbi 10 vjet

2. Mendimi dhe konceptimi juaj për këto metoda të mëimit të gjuhës Angleze: Communicative Language Teaching (Metoda e Komunikimit), Audio-lingual Method (Metoda e Dëgjimit), Grammar Translation Method (Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës). (Një ose dy fjali për secilën):

CLT është një metodë e rëndësishme, zhvillon aftësitë e nxënësve, ndihmon në të nxënësit e suksesshëm dhe funksionon më mirë nëse bazohet në përsëritje dhe imitimin mund të kombinohet me mësuesin, nuk do të ishte shumë e dobishme me vetveten.
ALM metoda tradicionale, përdoret shumë për gjuhët të met-soly përdoret me rradhë sepse krijon një mësimdhënie të holle për
GTM A i përdorni këto metoda në mësimdhënien tuaj. (Zgjidhni përgjigjen Po ose Jo):

CLT PO JO ALM PO JO GTM PO JO

4. Këndvështrimet dhe pritshmëritë tuaja për këto aspekte të mëimit të gjuhës Angleze sipas principeve të CLT në krahasim me metodat e tjera. Zgjidhni Jam Dakort (D), Nuk Jam Dakort (ND):

- | | | |
|--|----------|-------------------|
| 1. Rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | <u>ND</u> |
| 2. Saktësia është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | <u>ND</u> |
| 3. Të dyja dhe rrjedhshmëria dhe saktësia janë të rëndësishme | <u>D</u> | ND |
| 4. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër nxënësin | <u>D</u> | ND |
| 5. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër mësuesin | D | <u>ND</u> |
| 6. Aftësitë e të folurit duhet të jenë primare | D | <u>ND</u> |
| 7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika | <u>D</u> | ND |
| 8. Efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës | <u>D</u> | ND |
| 9. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për mësimin e gjuhës së huaj | <u>D</u> | ND |
| 10. Detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj | <u>D</u> | ND |
| 11. Mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore | <u>D</u> | ND |
| 12. Mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider | <u>D</u> | ND |
| 13. Mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë | <u>D</u> | ND |
| 14. Mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi | <u>D</u> | ND <i>të dyja</i> |
| 15. Gabimet duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht | D | <u>ND</u> |
| 16. Gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur | <u>D</u> | ND |
| 17. Aktivitetet jo-komunikuese krijojnë mungesë dëshire për të komunikuar fokusohen në formë dhe jo në përmbajtje | <u>D</u> | ND |
| 18. Aktivitetet komunikuese krijojnë dëshire për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë | <u>D</u> | ND |

Pjetësori i Mësuesve- Pjetësor rreth Metodologjisë së Mësimdhënies të Gjuhës Angleze

Unë jam një studente doktorante dhe po kryej një studim mbi metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës Angleze, duke u fokusuar në Metodën e Komunikimit (Communicative Language Teaching, CLT). Ju ftoj të merrni pjesë në studim. Pjesëmarrja është vullnetare dhe për të mbrojtur konfidencialitetin tuaj ju nuk ju kërkohet të shkruani emrin. Të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Faleminderit për pjesëmarrjen.

1. Eksperienca juaj si mësues i gjuhës angleze? (Zgjidhni një nga përgjigjet më poshtë):

- a. 1-3 vjet b. 4-7 vjet c. 7-10 vjet ☒ d. mbi 10 vjet

2. Mendimi dhe konceptimi juaj për këto metoda të mëimit të gjuhës Angleze: Communicative Language Teaching (Metoda e Komunikimit), Audio-lingual Method (Metoda e Dëgjimit), Grammar Translation Method (Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës). (Një ose dy fjali për secilën):

CLT *Kjo metode ju jep mësimin më shumë me ndësi për të shprehur veten, është një metodë efektive.*
 ALM *Kjo metode përdoret për të përmirësuar shprehjen.*
 GTM *Përdoret shumë për të mësuar strukturën gramatike dhe gramatikë.*

3. A i përdorni këto metoda në mësimdhënien tuaj. (Zgjidhni përgjigjen Po ose Jo):

CLT *PO* ☒ *JO* ALM ☒ *PO* *JO* GTM ☒ *PO* *JO*

4. Këndvështrimet dhe pritshmëritë tuaja për këto aspekte të mëimit të gjuhës Angleze sipas principeve të CLT në krahasim me metodat e tjera. Zgjidhni Jam Dakort (D), Nuk Jam Dakort (ND):

- | | | |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | ☒ ND |
| 2. Saktësia është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | ☒ ND |
| 3. Të dyja dhe rrjedhshmëria dhe saktësia janë të rëndësishme | ☒ D | ND |
| 4. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër nxënësin | ☒ D | ND |
| 5. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër mësuesin | D | ☒ ND |
| 6. Aftësitë e të folurit duhet të jenë primare | D | ☒ ND |
| 7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika | ☒ D | ND |
| 8. Efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës | ☒ D | ND |
| 9. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për mësimin e gjuhës së huaj | ☒ D | ND |
| 10. Detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj | ☒ D | ND |
| 11. Mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore | ☒ D | ND |
| 12. Mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider | ☒ D | ND |
| 13. Mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë | ☒ D | ND |
| 14. Mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi | D | ☒ ND |
| 15. Gabimet duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht | D | ☒ ND |
| 16. Gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur | ☒ D | ND |
| 17. Aktivitetet jo-komunikuese krijojnë mungesë dëshire për të komunikuar fokusohen në formë dhe jo në përmbajtje | ☒ D | ND |
| 18. Aktivitetet komunikuese krijojnë dëshire për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë | ☒ D | ND |

Pjetësori i Mësuesve- Pjetësor rreth Metodologjisë së Mësimdhënies të Gjuhës Angleze

Unë jam një studente doktorante dhe po kryej një studim mbi metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës Angleze, duke u fokusuar në Metodën e Komunikimit (Communicative Language Teaching, CLT). Ju ftoj të merrni pjesë në studim. Pjesëmarrja është vullnetare dhe për të mbrojtur konfidencialitetin tuaj ju nuk ju kërkohet të shkruani emrin. Të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Faleminderit për pjesëmarrjen.

1. Eksperienca juaj si mësues i gjuhës angleze? (Zgjidhni një nga përgjigjet më poshtë):

- a. 1-3 vjet b. 4-7 vjet c. 7-10 vjet ☒ d. mbi 10 vjet

2. Mendimi dhe konceptimi juaj për këto metoda të mëimit të gjuhës Angleze: Communicative Language Teaching (Metoda e Komunikimit), Audio-lingual Method (Metoda e Dëgjimit), Grammar Translation Method (Metoda e Përkthimit dhe Gramatikës). (Një ose dy fjali për secilën):

CLT *Kjo metode ju jep mësimin më shumë me ndësi për të shprehur veten, është një mënyrë efektive.*
 ALM *Kjo metode përdoret për të përmirësuar shprehjen.*
 GTM *Përdoret shumë për të mësuar strukturën gramatike dhe gramatikore.*

3. A i përdorni këto metoda në mësimdhënien tuaj. (Zgjidhni përgjigjen Po ose Jo):

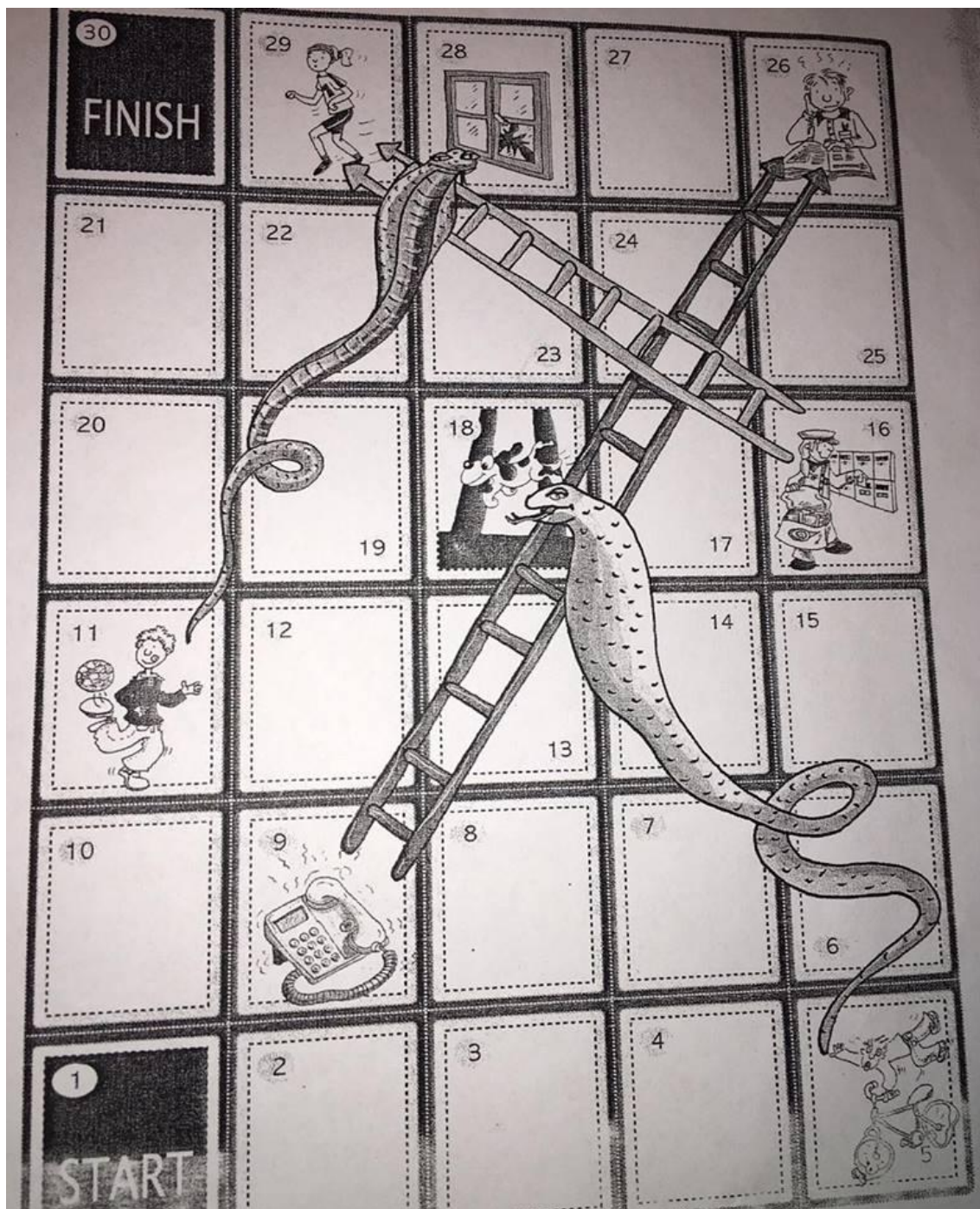
CLT *PO* ☒ *JO* ALM ☒ *PO* *JO* GTM ☒ *PO* *JO*

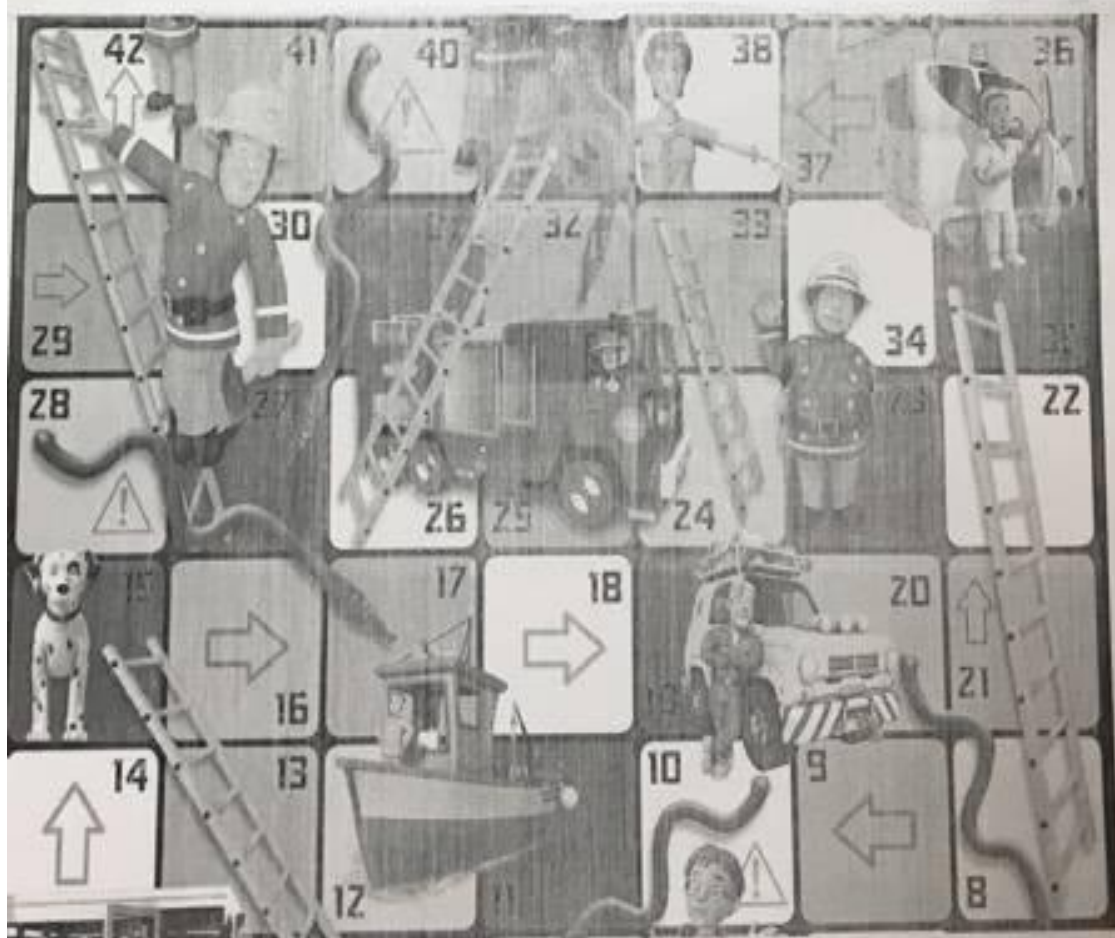
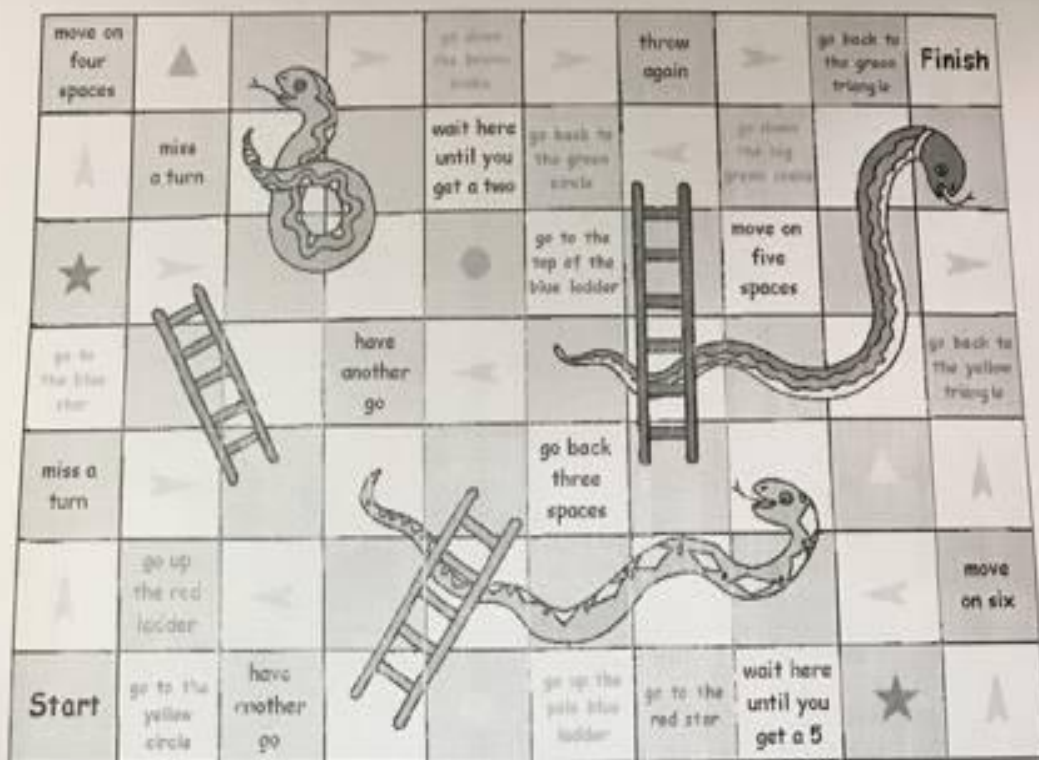
4. Këndvështrimet dhe pritshmëritë tuaja për këto aspekte të mëimit të gjuhës Angleze sipas principeve të CLT në krahasim me metodat e tjera. Zgjidhni Jam Dakort (D), Nuk Jam Dakort (ND):

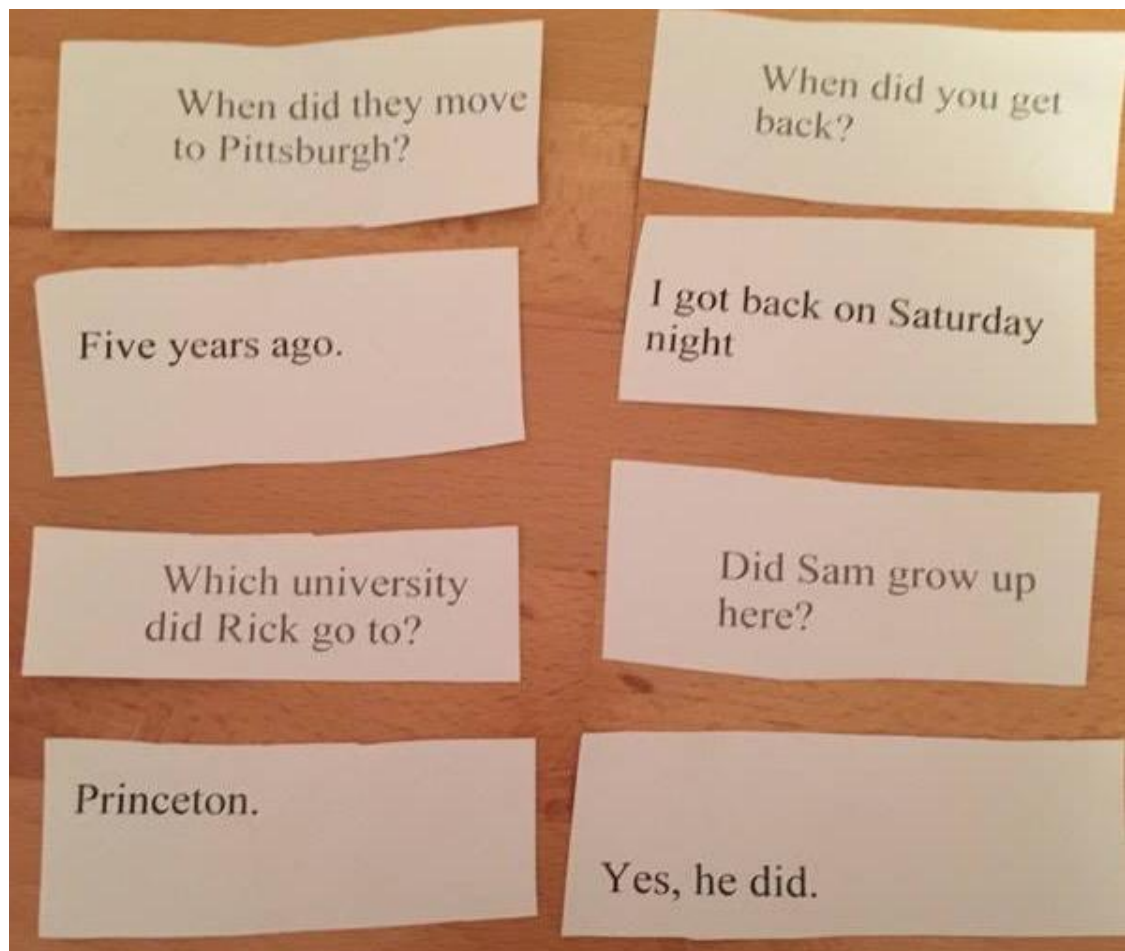
- | | | |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Rrjedhshmëria është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | ☒ ND |
| 2. Saktësia është më e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj | D | ☒ ND |
| 3. Të dyja dhe rrjedhshmëria dhe saktësia janë të rëndësishme | ☒ D | ND |
| 4. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër nxënësin | ☒ D | ND |
| 5. Mësimdhënia duhet të jetë me në qendër mësuesin | D | ☒ ND |
| 6. Aftësitë e të folurit duhet të jenë primare | D | ☒ ND |
| 7. Aftësia për të komunikuar është po aq e rëndësishme sa gramatika | ☒ D | ND |
| 8. Efikasiteti në komunikim është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës | ☒ D | ND |
| 9. Komunikimi është një nga mënyrat më të mira për mësimin e gjuhës së huaj | ☒ D | ND |
| 10. Detyrat, lojrat dhe loja me role janë të rëndësishme për saktësinë dhe rrjedhshmërinë në gjuhën e huaj | ☒ D | ND |
| 11. Mësuesi duhet të shpenzojë më shumë kohë në detyrat funksionale të gjuhës se në ato gramatikore | ☒ D | ND |
| 12. Mësuesi duhet të jetë këshillues dhe ndihmës në klasë më tepër sesa një lider | ☒ D | ND |
| 13. Mësimdhënia duhet të fokusohet në përmbajtje më tepër sesa në formë | ☒ D | ND |
| 14. Mësimdhënia duhet të fokusohet në rrjedhshmëri më tepër sesa në saktësi | D | ☒ ND |
| 15. Gabimet duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht | D | ☒ ND |
| 16. Gabimet nuk duhet të korrigjohen menjëherë dhe vazhdimisht për të mos ndërprerë dhe për të mos ndikuar në rrjedhshmërinë në të folur | ☒ D | ND |
| 17. Aktivitetet jo-komunikuese krijojnë mungesë dëshire për të komunikuar fokusohen në formë dhe jo në përmbajtje | ☒ D | ND |
| 18. Aktivitetet komunikuese krijojnë dëshire për të komunikuar fokusohen në përmbajtje dhe jo në formë | ☒ D | ND |

Shtojca 9

Disa nga materialet që u përdorën nga mësueset në mësimdhënie në grupin eksperimental ku u përdor metoda e komunikimit



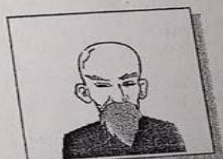

















Adj + noun	Opposite
wavy <u>hair</u>	<u>straight</u>
scruffy _____	_____
tall _____	_____
high _____	_____
long _____	_____
dark _____	_____
young _____	_____
thin _____	_____
loud _____	_____
serious _____	_____

Match the words of transport with the sentences they refer to.

railway train

taxi

car

bus

coach

ferry

Eurostar

underground

hovercraft

lorry



_____ Many people have one of these.

_____ London was the first city in the world to have one.

_____ Modern transport for heavy goods.

_____ Travels over land on two metal tracks.

_____ Has a conductor who comes round and collects fares.

_____ Called Black Cabs in London, but some of them are not black!

_____ Travels 50 metres below the sea in the Channel Tunnel.

_____ Crosses the seas between the British Isles and the European continent.

_____ Travels longer distances on roads between towns.

_____ Travels on the surface of the sea or land, on a cushion of air, driven by propellers.

2 Ask your classmates if they have ever...

..... ridden on camelback

..... been on a helicopter

..... ridden on a quad

..... travelled by high-speed train

..... travelled by lorry



```

    graph TD
      films((films)) --- people((people))
      films --- kinds((kinds))
      films --- places((places))
      people --- actors((actors))
      people --- main_character((main character))
      kinds --- westerns((westerns))
      kinds --- thrillers((thrillers))
      places --- cinema((cinema))
      places --- home_video((home video))
    
```

2 In your group, choose a topic from one of the topics below.

3 First, work on your own and complete a spidergram for the group's topic.

4 Then compare your ideas with your partners. Each new item not mentioned by anyone in the group gives you 3 marks (4 marks for fixed collocations or 1 mark if one item in the collocation has been mentioned). Any item mentioned by a student which is not in your spidergram subtracts 1 mark from your score.

5 Allow two minutes for each topic.

SPORTS

TRAVEL

WORK

CRIME

STUDIES

MUSIC

TV

NATURE

Student A

	Camping You need _____ a tent. _____		Phoning a friend _____		Going to a spa _____
	Wine-tasting _____		Surfing _____		Getting away _____

Student A

	Dancing You like _____ all kinds _____ of music. _____		Snow-boarding _____		Going to the cinema _____
	Travelling _____		Taking time out _____		Mountain-biking _____

Student A In the library: rules about ...	Student B At home: rules about ...
making a noise / keeping quiet	not getting up early on weekdays
having your mobile phone with you	coming back too late at weekends
smoking or eating	breaking something
listening to music	shouting at your brother or sister
talking loudly, laughing	using the phone
handling books and archives	tidying up your room
borrowing books	having pets

Shtojca 10

Foto të realizuara gjatë orëve të vrojtimeve në grupin eksperimental ku u përdor metoda e komunikimit









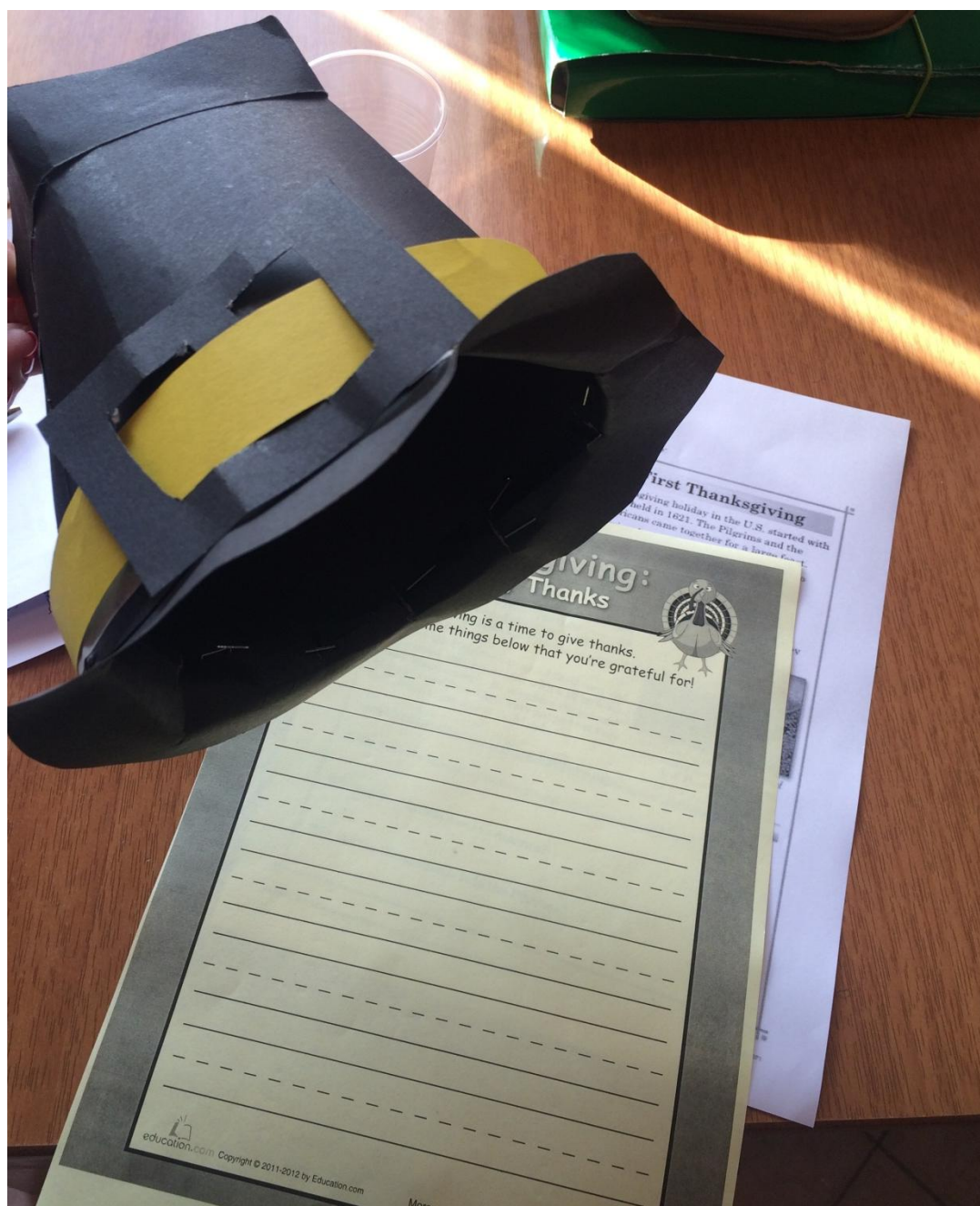






Shtojca 11

Materiale të përdorura gjatë orëve të vërtetimit në grupin eksperimental ku u përdor metoda e komunikimit, të krijuara nga vetë nxënësit



Creative Writing

Imagine you were a pilgrim child on the Mayflower. Describe what your voyage has been like so far. Write how the other passengers are dealing with such a long trip. Be descriptive!









off to
the world!

Type 4
Motorised 4-poster bed
Price of tour: 200 £/p
Drivers name: Edd Chen
Travel speed: 40mph
Join us in an
unforgettable tour
in London
Capital of England

An unusual tour of London!

Our new article comes for you
Bedknobs and Broomsticks



Motorised 4-poster bed



Tour Map