



**UNIVERSITETI I TIRANËS
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA
DEPARTAMENTI I GJUHËS ANGLEZE**

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN
E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT
NË KLASË**

Punim për gradën shkencore 'Doktor' në Gjuhësi

Specialiteti: Metodikë/Didaktikë

Disertante
M.A. Vasilika Rraku

Udhëheqëse shkencore
Prof. As. Dr. Elida Tabaku

TIRANË, 2014



**UNIVERSITETI I TIRANËS
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA
DEPARTAMENTI I GJUHËS ANGLEZE**

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN
E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT
NË KLASË**

Punim për gradën shkencore 'Doktor' në Gjuhësi

Specialiteti: Metodikë/Didaktikë

Komisioni:

Prof. Dr. Andromaqi Haloçi (Kryetare) _____

Prof. Dr. Klodeta Dibra (Oponente) _____

Prof. As. Dr. Shpresa Delija (Oponente) _____

Prof. Dr. Viktor Ristani (Anëtar) _____

Prof. Dr. Artur Sula (Anëtar) _____

TIRANË, 2014

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

Vanesës dhe Dhimitrës

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

FALËNDERIME

Dëshiroj të falënderoj përzemërsisht udhëheqësen time shkencore, Prof. As. Dr. Elida Tabaku për ndihmën e saj të pakursyer gjatë punimit të kësaj teme doktorature.

Një përshëndetje dhe falënderim i veçantë u drejtohet profesore Klodeta Dibrës dhe profesore Shpresa Deliaj për mbështetjen e tyre të madhe dhe besimin që kanë patur tek unë.

Falënderoj gjithashtu mësuesit dhe pedagogët e Sarandës, të cilët u treguan të gatshëm për të plotësuar pyetësorët përkatës dhe për të shprehur mendimet e bindjet e tyre në intervistat e realizuara në funksion të këtij punimi.

Do të doja të falënderoja edhe nxënësit e shkollës së mesme “Hasan Tahsini” dhe studentët e filialit të Sarandës, të cilët dhanë kontributin e tyre përmes plotësimit të pyetësorëve dhe kryerjes së detyrave që shërbyen si bazë për vërtetimin e hipotezave të ngritura në hyrje të punimit.

Së fundmi, dëshiroj të falënderoj pa masë bashkëshortin tim, Odhisenë, për durimin dhe mbështetjen e madhe morale që më ka ofruar gjatë gjithë kësaj kohe, prindërit e mi për ndihmën tyre dhe dy vajzat e mia të vogla, të cilat kanë qenë një shtysë e vazhdueshme për mua që të vazhdoj të eci përpara.

Falënderime dhe urimet më të përzemërta për të gjithë!

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

PASQYRA E LËNDËS

	<u>faqe</u>
FALËNDERIME.....	ii
HYRJJE.....	viii

KREU I

METODIKA E MËSIMDHËNIES SË GJUHËVE TË HUAJA DHE STRATEGJITË E TË NXËNIT 1

I.1 Zhvillimi historik i metodave kryesore të mësimdhënies së gjuhëve të huaja dhe tiparet kryesore të tyre.....	1
I.2 Strategjitë e të nxënësve dhe strategjitë e nxënësve.....	3
I.2.1 Strategjitë e të nxënësve.....	3
I.2.2 Strategjitë e nxënësve.....	5
I.3 Mësimdhënia e strategjive të të nxënësve.....	6
I.4 Strategjitë e të nxënësve të gjuhës së huaj.....	9
I.4.1 Llojet e strategjive të të nxënësve të gjuhës së huaj dhe karakteristikat e tyre.....	11
I.4.2 Rëndësia e strategjive të të nxënësve të gjuhës së huaj në procesin e të nxënësve.....	13

KREU II

LEXIMI, PROCESSET DHE MODELET E TIJ..... 16

II.1 Leximi, përkufizimi dhe rëndësia e tij.....	16
II.1.1 Shoqërimi i leximit me interpretimin e përvojës.....	17
II.1.2 Shoqërimi i leximit me interpretimin e simboleve grafike.....	17
II.2 Proceset e leximit.....	23
II.2.1 Procesi pamor në lexim.....	24
II.2.2 Procesi mendor në lexim.....	24
II.3 Rëndësia e kujtesës funksionale në lexim.....	25
II.4 Modelet e procesit të leximit.....	26
II.4.1 Modeli “Poshtë-Lart”.....	26
II.4.2 Modeli “Lart-Poshtë”.....	29
II.4.3 Modeli Ndërveprues.....	31
II.4.4 Modeli Ndërveprues-Kompensues.....	33
II.4.5 Modeli Ndërtues-Integrues.....	34
II.4.6 Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit.....	37
II.4.7 Modeli i Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë.....	42
II.5 Qëllimi i leximit.....	44
II.6 Elasticiteti në lexim.....	46
II.7 Kuptimi i leximit.....	47
II.7.1 Përkufizimi i kuptimit të leximit.....	47
II.7.2 Proceset që ndikojnë mbi kuptimin e leximit.....	50
II.7.2.1 Proceset e nivelit më të ulët që ndikojnë mbi kuptimin e leximit.....	51

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

II.7.2.2 Proceset e nivelit më të lartë që ndikojnë mbi kuptimin e leximit.....	52
II.8 Ndryshimi mes leximit në gjuhën amtare dhe gjuhën e huaj.....	56
II.8.1 Ndryshimet e njohurive kulturore.....	56
II.8.2 Njohuritë e kufizuara të fjalorit.....	57
II.8.3 Përdorimi i gjuhës amtare.....	58
II.9 Përftimi i aftësive të leximit në gjuhën e huaj.....	59

KREU III

STRATEGJITË E LEXIMIT DHE RËNDËSIA E TYRE.....	63
III.1 Strategjitë e leximit dhe llojet e tyre.....	63
III.1.1 Strategjitë njohëse.....	72
III.1.2 Strategjitë metakognitive.....	73
III.2 Strategjitë njohëse dhe metakognitive për përmbledhjen e materialit të leximit.....	75
III.3 Teoria e skemës në të kuptuarin e teksteve të gjuhës angleze.....	77
III.3.1 Zbatimi i teorisë së skemës në leximin e gjuhës angleze si gjuhë e huaj.....	78
III.3.2 Skemat dhe strategjitë mësimore të leximit në gjuhën angleze.....	78
III.4 Vështirësitë që ndeshin nxënësit gjatë leximit.....	79
III.4.1 Vështirësitë në nxjerrjen e kuptimit.....	79
III.4.2 Vështirësitë në përdorimin e strategjive të leximit në gjuhën e huaj.....	81
III.4.3 Vështirësitë në perifrazim.....	82
III.4.4 Vështirësitë në përmbledhjen e informacionit.....	82
III.5 Mësimdhënia e strategjive të leximit në gjuhën e huaj.....	85
III.6 Karakteristikat e lexuesve të suksesshëm.....	90

KREU IV

BINDJET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË.....	94
IV.1 Bindjet e mësuesve.....	94
IV.2 Raporti ndërmjet bindjeve të mësuesve mbi mësimdhënien e të nxënët e gjuhës së huaj dhe praktikave të tyre në klasë.....	97
IV.3 Roli i bindjeve të mësuesve në mësimdhënien e strategjive të leximit.....	106
IV.4 Ndryshimi i bindjeve të mësuesve.....	109

KREU V

METODOLOGJIA E STUDIMIT.....	116
V.1 Metodatat e studimit.....	116
V.2 Analiza e të dhënave të marra nga anketimet e mësuesve dhe pedagogëve për bindjet e tyre.....	118
V.2.1 Analiza e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve për leximin e nxënësve dhe	

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

studentëve.....	119
V.2.2 Analiza e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve për përdorimin e strategjive të leximit nga nxënësit dhe studentët gjatë leximit.....	122
V.3 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi i strategjive të leximit në klasë dhe intervista me studentët.....	130
V.3.1 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi me studentët e vitit të parë përpara shpjegimit të strategjive të leximit.....	130
V.3.2 Analiza e të dhënave të marra nga intervistimi i studentëve të vitit të parë.....	132
V.3.3 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi me studentët e vitit të parë pas shpjegimit të strategjive të leximit.....	135
V.3.4 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi me studentët e vitit të dytë dhe të tretë.....	138
V.3.5 Analiza e përmbledhjeve dhe perifrazimeve të studentëve të vitit të parë përpara përdorimit të strategjive përkatëse.....	143
V.3.6 Analiza e të dhënave të marra nga intervistimi i studentëve të vitit të parë në lidhje me mënyrën e kryerjes së përmbledhjes dhe perifrazimit.....	145
V.3.7 Analiza e përmbledhjeve dhe perifrazimeve të studentëve të vitit të parë pas përdorimit të strategjive përkatëse.....	152
V.4 Analiza e të dhënave të marra nga anketimet e nxënësve dhe studentëve për bindjet e tyre.....	154
V.4.1 Analiza e bindjeve të nxënësve dhe studentëve në lidhje me leximin.....	154
V.4.2 Analiza e bindjeve të nxënësve dhe studentëve për rëndësinë e përdorimit prej tyre të strategjive të leximit.....	158
V.5 Analiza e të dhënave të marra nga intervistimi i mësuesve dhe pedagogëve për bindjet e tyre në lidhje me strategjitë e leximit dhe mësimdhënien e tyre.....	165
V.5.1 Analiza e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me strategjitë e përshatshme të leximit për rritjen dhe zhvillimin e aftësive lexuese të nxënësve dhe studentëve.....	178
V.6 Analiza e të dhënave të marra nga vëzhgimet e praktikave të mësuesve dhe pedagogëve.....	181
PËRFUNDIME.....	198
BIBLIOGRAFI.....	201
SHTOJCA	209

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

LEGJENDA E FIGURAVE DHE TABELAVE

Figurat

- Figura 1: Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionitfq. 38
- Figura 2: Struktura e organizimit të aftësive lexuese.....fq. 60
- Figura 3: Raporti ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe faktorëve të ndryshëm që ndikojnë mbi to.....fq. 107

Tabelat

- Tabela 1: Plan veprimi për zhvillimin e aftësive të leximitfq. 88
- Tabela 2: Të dhënat e mësuesve dhe pedagogëve që kryen anketiminfq. 118
- Tabela 3: Bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me leximin e nxënësve dhe studentëvefq. 119
- Tabela 4: Bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit prej nxënësve dhe studentëvefq. 123
- Tabela 5: Vlera mesatare e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me rëndësinë e përdorimit të strategjive të leximit.....fq.129
- Tabela 6: Informacion mbi pjesëmarrësit në eksperimentfq. 130
- Tabela 7: Përqindjet e saktësisë së nxjerrjes së kuptimit të materialeve të leximit.....fq. 131
- Tabela 8: Përqindjet e saktësisë së nxjerrjes së idesë kryesore të materialeve të leximit.....fq.131
- Tabela 9: Strategjitë e përdorura nga studentët gjatë leximit të tre materialeve ..fq. 132
- Tabela 10: Përqindjet e saktësisë në përgjigjet e studentëve në lidhje me tregimin “Basti”fq. 135
- Tabela 11: Përqindjet e saktësisë në përgjigjet e pyetjeve të studentëve në lidhje me tregimin “Ushtarë të vegjël”fq. 136
- Tabela 12: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të dytë përpara shpjegimit të strategjive të leximitfq. 138
- Tabela 13: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të tretë përpara shpjegimit të strategjive të leximitfq. 139
- Tabela 14: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të dytë pas shpjegimit të strategjive të leximit.....fq. 140

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Tabela 15: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të tretë pas shpjegimit të strategjive të leximit	<i>fq. 141</i>
Tabela 16: Rezultatet e përmbledhjes së studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze përpara shpjegimit të strategjive përkatëse	<i>fq. 143</i>
Tabela 17: Rezultatet e perifrazimeve të studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze përpara shpjegimit të strategjive përkatëse	<i>fq. 144</i>
Tabela 18: Niveli i studentëve të vitit të parë.....	<i>fq. 145</i>
Tabela 19: Lista e strategjive, hapave dhe teknikave që iu prezantuan studentëve	<i>fq. 146</i>
Tabela 20: Të dhënat e marra nga intervistimi i studentëve në lidhje me mënyrën e kryerjes së përmbledhjes dhe perifrazimeve.....	<i>fq. 147</i>
Tabela 21: Rezultatet e përmbledhjes së studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze pas shpjegimit të strategjive përkatëse	<i>fq. 152</i>
Tabela 22: Rezultatet e perifrazimeve të studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze pas shpjegimit të strategjive përkatëse	<i>fq. 153</i>
Tabela 23: Bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me leximin	<i>fq. 154</i>
Tabela 24: Bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit prej tyre	<i>fq. 158</i>
Tabela 25: Vlera mesatare e bindjeve të nxënësve dhe studentëve në lidhje me rëndësinë e përdorimit të strategjive të leximit.....	<i>fq. 164</i>
Tabela 26: Të dhënat e mësuesve dhe pedagogëve të intervistuar	<i>fq. 165</i>

HYRJE

0.1. Përligjja e punimit

Anglishtja është një gjuhë e cila, për vetë rëndësinë që ka, është përfshirë gjerësisht në programet mësimore të shkollave dhe universiteteve në mbarë botën. Në disa vende ajo studiohet si gjuhë e huaj, në të tjera si gjuhë e dytë. Cilidoqoftë këndvështrimi në lidhje me mënyrën e studimit të anglishtes, një fakt mbetet i pandryshuar se anglishtja është një gjuhë që ka rëndësi të madhe dhe interes të vazhdueshëm studimi për arsye se ajo përdoret gjerësisht në shumë fusha si: politika, ekonomia, turizmi, telekomunikacioni, kultura, si dhe shkenca dhe teknologjia. Për këtë arsye është e rëndësishme që studimi i anglishtes edhe në vendin tonë të jetë i suksesshëm për t'i dhënë mundësinë çdo qytetari të vendit të eci në një hap me zhvillimet e sotme në Evropë dhe në Botë.

Përvetësimi i anglishtes si gjuhë e huaj përfshin katër aftësitë kryesore të gjuhës: leximin, dëgjimin, të folurën dhe shkrimin. Leximi zë një vend më parësor sepse është jo vetëm aftësi komunikative, por edhe si mjet për përvetësimin e gjuhës. Sipas Krashen¹(1993) “nëpërmjet leximit ne zhvillojmë një stil të mirë shkrimi, fjalor të përshtatshëm, aftësi të mëtejshme gramatikore dhe ... shqiptim më të mirë të gjuhës” (Krashen, 1993). Rritja e aftësive të leximit ndikon jo vetëm në përmirësimin e nivelit të të nxëniet të anglishtes, por edhe për arritje më të mira në të gjitha fushat akademike.

Nxënësve e studentëve shqiptarë përvetësimi i aftësive të leximit iu shërben jo vetëm si një mjet për të mësuar gjuhën, por gjithashtu dhe një mjet për zhvillimin e studimeve të mëtejshme në fusha të ndryshme. Sipas Farrell²(2006) “leximi është procesi i ndërtimit të kuptimit përmes ndërveprimit dinamik të njohurive ekzistuese të lexuesit, informacionit të sugjeruar nga gjuha e shkruar dhe kontekstit të situatës së leximit” (Farrell, 2006). Përmes leximit nxënësit përftojnë një gamë të gjerë informacioni si dhe një shumëllojshmëri shprehjesh dhe strukturash gjuhësore, të cilat janë tepër të rëndësishme për zhvillimin e aftësive të tjera gjuhësore.

Gjatë mësimit të leximit nxënësit shpeshherë nuk i përdorin strategjitë e leximit të domosdoshme për realizimin e kuptimit. Studime të ndryshme në fushën e leximit kanë treguar se nxënësit të cilët përdorin strategji metakognitive si për shembull monitorimin e kuptimit, përshtatjen e ritmit të leximit, ose vendosjen e objektivave të tyre gjatë leximit janë lexues më të mirë (Paris dhe Myers³, 1981). Studiuesit besojnë se këto strategji duhet dhe mund t'u mësoheshin lexuesve më pak të suksesshëm për të patur sukses në mësimin e gjuhës. Rrjedhimisht, mësuesit duhet t'i kushtojnë rëndësi të nxëniet të strategjive efikase të leximit prej nxënësve duke u përqëndruar tek udhëzimet se si të përdorin aftësitë dhe njohuritë që ata zotërojnë nga gjuha amtare për të përmirësuar leximin në gjuhën e huaj.

¹ Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited

² Farrell, T. (2006). *Succeeding with English language learners*. Corwin Press, 92.

³ Paris, S.G. and Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Mësimi i strategjive të leximit lidhet ngushtë me mësimin e strategjive të të nxënësve dhe roli i mësuesit në këtë pikë është vendimtar pasi nëpërmjet mësimin të këtyre strategjive mundësohet arritja e suksesit në lexim dhe në të nxënësve e gjuhës së huaj. Qëllimi i përdorimit të strategjive është “të ndikojë mbi gjendjen motivuese apo emocionale të nxënësve, ose mbi mënyrën se si ata zgjedhin, përftojnë, organizojnë, apo integrojnë informacionin e ri” (Weinstein dhe Mayer⁴, 1986).

Mësuesit kanë bindjet e tyre për mësimdhënien dhe të nxënësve, të cilat ndikojnë fuqishëm në mënyrën e zhvillimit të mësimin. Ata nuk janë pasivë në lidhje me zbatimin e teorive apo metodave të ndryshme në fushën e mësimdhënies, por mbështeten në bindjet e tyre dhe krijojnë e zbatojnë teoritë dhe praktikën e tyre duke u nisur nga përgatitja e tyre profesionale, modelet e ndryshme të mësimdhënies me të cilat ata janë përballur në vitet e studimeve, si dhe përvoja e tyre në fushën e mësimdhënies.

Duke u nisur nga arsyetimet e parashtruara më lart në lidhje me rëndësinë e leximit për të nxënësve e gjuhës së huaj dhe rolin e strategjive të leximit dhe të të nxënësve për përmirësimin e leximit dhe mësimin të gjuhës së huaj, u pa e arsyeshme të ndërmerret ky studim për të vënë në dukje ndikimin e bindjeve të mësuesve në lidhje me strategjitë e leximit mbi praktikën e tyre në klasë me synimin e trajtimit të çështjeve që lidhen ngushtë me rritjen e interesit të nxënësve për leximin dhe suksesin e tyre në mësimin e gjuhës së huaj.

0.2. Objekti dhe hipotezat e punimit

Ky studim ka si qëllim që të hulumtojë bindjet e mësuesve në lidhje me mësimin e strategjive të leximit dhe mësimdhënien konkrete të këtyre strategjive në klasë me pikësynimin e vënies në dukje të strategjive dhe mënyrave më të suksesshme për përmirësimin e leximit dhe rritjen e efikasitetit në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Studimi synon t’u japë përgjigje pyetjeve të tilla si:

- *Sa të rëndësishme janë strategjitë e leximit dhe si ndikojnë ato në përmirësimin e aftësive të leximit dhe mësimin e gjuhës së huaj?*
- *Cilat janë bindjet e mësuesve në lidhje me strategjitë e leximit dhe si reflektohen këto bindje në praktikën e tyre në klasë?*
- *Cili është roli i mësuesit në mësimdhënien e strategjive të leximit dhe strategjive të të nxënësve për rritjen e efikasitetit të leximit në veçanti dhe mësimin të anglishtes në përgjithësi?*

⁴ Weinstein and Mayer. 1986. ‘The teaching of learning strategies’, in J. Michael O’ Malley and Anne Uhlchaniot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 43.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Synimet specifike të këtij studimi janë:

- *Të vëjë në dukje rëndësinë e strategjive të leximit për përmirësimin e kuptimit të leximit dhe mësimin e gjuhës së huaj.*
- *Të nxjerrë në pah bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me mësimdhënien e strategjive të leximit.*
- *Të përcaktojë lidhjen mes bindjeve të mësuesve e pedagogëve për strategjitë e leximit dhe praktikave që ata zbatojnë në klasë.*
- *Të bëjë sugjerime në lidhje me mësimdhënien e strategjive të leximit për arritjen e përmirësimit të aftësive lexuese të nxënësve dhe studentëve në gjuhën angleze.*

Në fund të punimit pritet të kryhet një sintezë e strategjive më efikase të leximit dhe mënyrave më të suksesshme të mësimdhënies së tyre duke u mbështetur në përvojat konkrete të mësuesve e pedagogëve të gjuhës angleze dhe veçanërisht në bindjet dhe praktikave të tyre në klasë për t'i vënë ato në shërbim të mësuesve të rinj për përmirësimin e strategjive dhe praktikave të leximit në klasat e tyre.

Ky punim do t'u vijë në ndihmë nxënësve, mësuesve, studentëve, pedagogëve dhe kujt do që është i përfshirë në studime të fushave të ndryshme pasi mësimi dhe përdorimi i strategjive të leximit është thelbësor jo vetëm brenda procesit të mësimdhënies, por edhe jashtë tij sepse leximi qëndron në themel si të mësimi të gjuhës së huaj, ashtu dhe të studimit të disiplinave të ndryshme dhe është pjesë e pandarë e aktivitetit të përditshëm të shumëkujt. Me anë të këtij punimi do të vihen në dukje strategjitë më efikase të leximit dhe mënyrat më të arritura për përmirësimin e leximit dhe mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj.

0.3. Metodologjia dhe struktura e punimit

Punimi i kësaj teme doktorature është i strukturuar në dy pjesë:

Në pjesën e parë të këtij punimi janë trajtuar në prizmin teorik strategjitë e të nxënësve dhe strategjitë e leximit, si dhe bindjet e qëndrimet e mësuesve në lidhje me to. Është bërë shqyrtimi i hulumtimeve të kryera nga studiues të huaj në lidhje me bindjet e mësuesve ndaj shpjegimit të strategjive të leximit në klasë dhe praktikave të tyre.

Në pjesën e dytë të punimit janë vënë në praktikë strategjitë kryesore të leximit dhe përmes studimit të rastit me studentë të gjuhës angleze të filialit të Sarandës është synuar t'i jepet përgjigje pyetjes:

Sa të rëndësishme janë strategjitë e leximit dhe si ndikojnë ato në përmirësimin e aftësive të leximit dhe mësimin e gjuhës së huaj?

Më tej është vazhduar me anketimin e mësuesve, pedagogëve, nxënësve dhe studentëve në lidhje me bindjet e tyre për leximin dhe përdorimin e strategjive të leximit, si dhe është kryer intervistimi i nëntë mësuesve dhe pedagogëve të Sarandës për të marrë mendimin e tyre në lidhje me mësimdhënien e strategjive të leximit në

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

klasë. Pas intervistimit u kryen vëzhgime të orëve të mësimit të mësuesve dhe pedagogëve të intervistuar për t'i dhënë përgjigje pyetjes së dytë të ngritur në këtë studim:

Cilat janë bindjet e mësuesve në lidhje me strategjitë e leximit dhe si reflektohen këto bindje në praktikat e tyre në klasë?

Pas trajtimit praktik të pikave të mësipërme i është kushtuar rëndësi përcaktimit të rolit të mësuesit në mësimdhënien e strategjive të leximit dhe janë trajtuar disa prej metodave të mësimdhënies së strategjive të leximit me synimin për t'i dhënë përgjigje pyetjes:

Cili është roli i mësuesit në mësimdhënien e strategjive të leximit dhe strategjive të të nxëniet për rritjen e efikasitetit të leximit në veçanti dhe mësimit të anglishtes në përgjithësi?

Ky studim u krye gjatë dy viteve akademike:

Në vitin akademik 2012-2013 u bë trajtimi teorik i temës së studimit mbështetur në literaturën e huaj dhe punën e kryer nga studiues të ndryshëm në lidhje me këtë temë, si dhe studimi i rastit me studentët e gjuhës angleze në filialin e Sarandës për përcaktimin e rëndësisë së përdorimit të strategjive të leximit. Për realizimin e studimit të rastit u përdor metoda krahasuese e analizës së detyrave paravlerësuese të studentëve për kryerjen e të cilave studentët nuk i kishin përdorur strategjitë përkatëse të leximit dhe detyrave pasvlerësuese gjatë kryerjes së të cilave studentët kishin përdorur strategjitë e leximit që u ishin shpjeguar pas realizimit të detyrës së parë.

Në vitin akademik 2013-2014 u krye anketimi, intervistimi dhe vëzhgimi i orëve të mësimit të mësuesve dhe pedagogëve që morën pjesë në këtë studim për përcaktimin e lidhjes që ekzistonte ndërmjet bindjeve dhe praktikave të tyre në klasë.

Metodat e përdorura për realizimin e këtij studimi janë:

- *analiza e burimeve të literaturës për të vënë në dukje punën e kryer nga studiues të ndryshëm në lidhje me këtë temë studimi dhe rezultatet e studimit të tyre,*
- *anketimi për përcaktimin e bindjeve të mësuesve, pedagogëve, nxënësve dhe studentëve në lidhje me leximin dhe përdorimin e strategjive të leximit,*
- *intervistimi për grumbullimin e të dhënave në lidhje me bindjet e mësuesve dhe pedagogëve për mësimdhënien e strategjive të leximit në klasë,*
- *metoda e vëzhgimit për përcaktimin e lidhjes mes bindjeve të mësuesve e pedagogëve për mësimdhënien e strategjive të leximit dhe praktikave të tyre në klasë, ku objekt i vëzhgimit do të jenë orët e mësimit të leximit,*
- *sinteza e rezultateve të studimit për përmbledhjen e rezultateve të përfuara nga analiza e të dhënave prej studimit të rastit, anketimeve, intervistave dhe vëzhgimeve të orëve të mësimit.*

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Korpusi gjuhësor:

Korpusi gjuhësor mbi të cilin është mbështetur ky punim përbëhet kryesisht nga:

- *literatura që lidhet me temën e studimit,*
- *detyrat me shkrim të studentëve,*
- *formularët e pyetësorëve,*
- *të dhënat e marra nga intervistat dhe vëzhgimet e orëve të mësimi.*

Struktura e punimit:

*Në **kreun e parë** të këtij punimi është bërë një trajtim i përgjithshëm teorik i metodikës së mësimdhënies së gjuhëve të huaja duke vënë në dukje disa prej metodave kryesore të mësimdhënies së gjuhëve të huaja dhe strategjive të të nxënësve dhe shpjegohen hollësisht llojet e strategjive të të nxënësve të gjuhës së huaj. Një rëndësi e veçantë i kushtohet rolit të strategjive të të nxënësve të gjuhës së huaj në procesin e të nxënësve dhe mësimdhënies së strategjive të të nxënësve.*

*Në **kreun e dytë** të punimit trajtohet leximi, proceset dhe modelet e tij, ku një rëndësi e veçantë i kushtohet kuptimit të leximit dhe proceseve që ndikojnë në të. Në këtë kapitull është trajtuar me kujdes përkufizimi që i është bërë leximit nga studiues të ndryshëm nëpërmjet këndvështrimeve të lidhjes së leximit me përvojën sipas teorisë së skemës dhe të lidhjes së leximit me interpretimin e shkronjave. Gjithashtu janë shtjelluar disa nga modelet kryesore të leximit ku më me rëndësi janë parë modeli i leximit nga poshtë lart, modeli i leximit nga lart poshtë dhe modeli ndërveprues i leximit. Në këtë kre është trajtuar me kujdes edhe kuptimi i leximit, proceset që ndikojnë mbi të si dhe mënyra se si ndryshon leximi në gjuhën e huaj nga leximi në gjuhën amtare.*

*Në **kreun e tretë** trajtohen hollësisht strategjitë e leximit, vështirësitë që ndeshin nxënësit gjatë leximit dhe mësimdhënies së strategjive të leximit në gjuhën e huaj. Një vëmendje e veçantë u kushtohet strategjive kognitive dhe metakognitive të leximit për të vënë në dukje rolin e tyre në procesin e leximit dhe kuptimit të tij, si dhe në përmbledhjen e materialit të leximit. Janë trajtuar me kujdes edhe vështirësitë që ndeshin nxënësit gjatë leximit, të tilla si vështirësitë në nxjerrjen e kuptimit të tekstit, vështirësitë në perifrazimin dhe përmbledhjen e informacionit apo vështirësitë në përdorimin e strategjive të leximit në gjuhën e huaj. Gjithashtu janë vënë në dukje hapat që mund të ndiqen për mësimdhënien e strategjive të leximit në mënyrë që nxënësit të jenë lexues të suksesshëm.*

*Në **kreun e katërt** janë trajtuar teorikisht bindjet e mësuesve dhe praktikave të tyre në klasë nën këndvështrimin e studiuesve të ndryshëm si dhe ndikimi pozitiv apo negativ i bindjeve të mësuesve në praktikave të tyre të mësimdhënies. Një vëmendje e veçantë i është kushtuar rolit të bindjeve të mësuesve në mësimdhënien e strategjive të leximit dhe faktorëve që ndikojnë mbi mospajtimin e mundshëm ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre në klasë. Rëndësi i është dhënë edhe ndryshimit të bindjeve të mësuesve në rastet kur ato ndikojnë negativisht mbi praktikave të tyre.*

*Në **kreun e pestë** është bërë trajtimi praktik i rëndësisë së shpjegimit të strategjive të leximit në klasë përmes analizës së bindjeve të mësuesve, pedagogëve, nxënësve e*

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

studentëve dhe eksperimentimit në klasë të strategjive të leximit me studentë të të treja viteve të degës së gjuhës angleze. Janë analizuar në mënyrë të hollësishme të dhënat e marra nga anketimet, intervistat dhe vëzhgimet e orëve të leximit të mësuesve dhe pedagogëve të gjuhës angleze, si dhe janë bërë krahasime të rezultateve në lidhje me shkallën e kuptimit të leximit të studentëve të gjuhës angleze përpara dhe pas përdorimit të strategjive të leximit të shpjeguara dhe praktikuara në klasë. Gjithashtu është bërë përmbledhja e temës së këtij punimi dhe janë dhënë sugjerime në lidhje me përmirësimin e praktikave të mësimit të mësuesve dhe metodat më të përshtatshme të mësimit të strategjive të leximit për rritjen e aftësive lexuese të nxënësve dhe studentëve.

KREU I

METODIKA E MËSIMDHËNIES SË GJUHËVE TË HUAJA DHE STRATEGJITË E TË NXËNIT

I.1 Zhvillimi historik i metodave kryesore të mësimitdhënies së gjuhëve të huaja dhe tiparet e përgjithshme të tyre.

Mësimdhënia e gjuhëve të huaja është një disiplinë e cila ka qenë gjithmonë në zhvillim të vazhdueshëm. Duke filluar që nga gjysma e viteve 1880 deri në mes të viteve 1980 profesioni i mësimitdhënies së gjuhëve të huaja u përfshi në atë, të cilën shumë ekspertë në fushën e pedagogjisë do ta quanin kërkim. Ky kërkim ishte për një metodë të vetme, ideale dhe të përgjithshme për një auditor tepër të ndryshueshëm, metodë e cila do t'u mësonte nxënësve në mënyrë të suksesshme një gjuhë të huaj në klasë. Të dhënat historike flasin për një numër metodash, të cilat në rrjedhën e historisë së zhvillimit të mësimitdhënies së gjuhëve të huaja kanë zëvendësuar njëra-tjetrën nën petkun e metodës më të mirë.

Kërkimi i metodave filloi rreth viteve 1880 me botimin e François Gouin⁵(1880) “*Arti i Mësimdhënies dhe të Nxënësve të Gjuhëve të Huaja*”, në të cilin mbrohej *Metoda e Serive*⁶. Sipas kësaj metode mënyra më e mirë për të ndihmuar nxënësit në mësimitdhënies së gjuhës së huaj ishte të prezantohej një temë e caktuar duke u kërkuar nxënësve të shprehnin njëri pas tjetrit mendimet e tyre në lidhje me këtë temë. Kjo metodë ishte e përshtatshme edhe për lidhjen e njohurive të mësuara në lëndët e tjera me mësimitdhënies së gjuhës së huaj.

Metoda e Gouin-it u ndoq në fillimin e shekullit të XX-të nga *Metoda e Drejtpërdrejtë*⁷ e Charles Berlitz (Brown, H.D.⁸, 2002), e cila e vinte theksin në përdorimin vetëm të gjuhës së huaj duke shmangur përdorimin e gjuhës amtare. Tiparet karakteristike të kësaj metode janë:

- mësimitdhënies së fjalorit përmes objekteve konkrete ose materialeve pamore,
- mësimitdhënies së gramatikës me anë të metodës induktive të zbrërthimit të rregullave gramatikore nëpërmjet shembujve të përshtatshëm gramatikorë,
- përqëndrimi në gjuhën e folur dhe strukturat pyetje-përgjigje,
- vendosja e mësuesit në qendër të procesit të mësimitdhënies.

(Brown, H.D., 2002)

Metoda e Drejtpërdrejtë u ndoq në vitet '30 nga *Metoda e Mësimdhënies së Gjuhës përmes Situatave*⁹ e cila mbështetej në këndvështrimin strukturor të gjuhës, sipas të cilit strukturat duhet të prezantohen në situatat ku ato mund të përdoren. Një nga tiparet kryesore të kësaj metode është vendosja e theksit mbi fjalorin dhe përvetësimin e aftësive të leximit. Sipas kësaj metode përvetësimi i

⁵ Gouin F. (1880) “L’art d’enseigner et d’étudier les langues” Paris: Librairie Fischbacher.

⁶ Series Method

⁷ Direct Method

⁸ Brown H. Douglas (2002): English Language Teaching in the “Post-Method Era”: Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment.

⁹ Situational Language Teaching

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

fjalorit të përdorimit të shpeshtë çon në përmirësimin e aftësive të leximit. Kjo metodë e vinte theksin mbi tre procese kryesore:

- përfitim e njohurive,
- ngulitjen e njohurive në mendje përmes përsëritjes,
- përdorimin e njohurive konkretisht në praktikë deri në përvetësimin e tyre. (Richards, J.C. & Rodgers, T¹⁰., 2001)

Metoda e Mësimdhënies së Gjuhës përmes Situatave u ndoq në fund të viteve '40 nga *Metoda Audio-Gjuhësore*¹¹ e cila gjithashtu mbështeste mësimin e gjuhës së huaj pa ndërmjetësinë e gjuhës amtare, por, në ndryshim nga *Metoda e Drejtpërdrejtë* që përqëndrohej më tepër në mësimin e fjalorit, *Metoda Audio-Gjuhësore* përqëndrohej në mësimin e gramatikës e cila nuk shpjegohej, por ilustrohej me shembuj të cilat nxënësit duhej t'i mbanin mend nëpërmjet përsëritjes së shpeshtë të strukturave gramatikore të prezantuara nga mësuesi nëpërmjet fjalive. Karakteristikat kryesore të kësaj metode janë:

- përqëndrimi në format gjuhësore përmes praktikës,
- prezantimi i materialit të ri në formën e dialogut,
- memorizimi i frazave,
- zgjedhimi i foljeve,
- mungesa e shpjegimit gramatikor,
- mësimi i gramatikës përmes analogjisë induktive. (Brown, H.D¹²., 2002)

Metoda Audio-Gjuhësore u pasua në fillim të viteve '60 nga *Metoda e të Nxënit Njohës*¹³. Kjo metodë e vinte theksin në idenë se mësimi i gjuhës përfshinte procese mendore aktive, në kundërshtim me *Metodën Audio-Gjuhësore* e cila e shikonte procesin e të nxënit të gjuhës si formim zakoni. *Metoda e të Nxënit Njohës* theksonte rëndësinë e të praktikuarit kuptimplotë ku rregullat formoheshin pas prezantimit të shembujve. (Richards, J.C. & Rodgers, T¹⁴. 2001)

Vitet '70 sollën metodat alternative të *Të Nxënit Komunitar të Gjuhës*¹⁵, *Metodën e Mënyrës së Heshtur*¹⁶ dhe *Metodën e Reagimit të Plotë Fizik*¹⁷ (Brown, H.D¹⁸., 2002). Metodat alternative ishin metoda që vendosnin nxënësin në qendër të procesit mësimor. *Metoda e të Nxënit Komunitar të Gjuhës* mbështetej në punën e përbashkët të nxënësve për përvetësimin e gjuhës, kurse *Metoda e Mënyrës së Heshtur* i kushtonte rëndësi autonomisë së nxënësve. Sipas kësaj metode roli i mësuesit është të mbikqyrë përpjekjet e nxënësve dhe t'i inkurajojë ata të jenë aktivë për të nxënë të gjuhës. Një nga pikat kryesore ku

¹⁰ Richards, J.C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*.

¹¹ Audiolingual Method

¹² Brown H. Douglas (2002): *English Language Teaching in the "Post-Method Era": Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment*.

¹³ Cognitive-Code Learning Method

¹⁴ Richards, J.C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*.

¹⁵ Community Language Learning

¹⁶ Silent Way Approach

¹⁷ Total Physical Response Method

¹⁸ Brown H. Douglas (2002): *English Language Teaching in the "Post-Method Era": Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment*.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përqëndrohet kjo metodë është shqiptimi dhe praktikimi i fjalorit. Një metodë tjetër e viteve '70 është ajo e *Reagimit të Plotë Fizik* që mbështet idenë se të nxënësit e gjuhës së huaj duhet të kalojnë nëpër të njëjtat stadi si përftimi i gjuhës amtare, d.m.th. duhet realizuar një periudhë e gjatë dëgjimi dhe kuptimi përpara se të kalohet në fazën e prodhimit të gjuhës. Sipas kësaj metode nxënësit duhet të japin përgjigje të shoqëruara me lëvizje fizike. Karakteristikat kryesore të saj janë:

- përqëndrimi i vëmendjes tek dëgjimi dhe veprimi,
- kombinimi i mësimit të gjuhës me lëvizje fizike,
- zhvillimi i aftësive të dëgjimit përpara prodhimit të gjuhës,
- baza gramatikore - shumë struktura gramatikore mësohen përmes përdorimit me mjeshtëri të mënyrës urdhërore nga mësuesi,
- përshtatshmëria e metodës për mësime të mësimdhënies e gjuhës së huaj tek nxënësit e nivelit fillestar. (Brown, H.D.¹⁹, 2002)

Vitet '80 prezantuan në mësime të mësimdhënies e gjuhëve të huaja *Metodën Komunikuese*²⁰. Kjo metodë e vë theksin tek ndërveprimi si mjeti dhe qëllimi përfundimtar i të nxënësit të gjuhës së huaj. *Metoda Komunikuese* ka këto karakteristika kryesore:

- përqëndrohet në zhvillimin e aftësive komunikuese tek nxënësit,
 - fjalori mësohet brenda kontekstit gjuhësor dhe shpjegohet paraprakisht para mësimit,
 - gramatika mësohet brenda kontekstit gjuhësor ku rregullat gramatikore mësohen në mënyrë induktive,
 - strategji të mësimdhënies janë: puna në grupe, lojrat dhe përdorimi i materialeve të mirëfillta nga jeta reale,
 - gabimet janë të tolerueshme pasi saktësia dhe rrjedhshmëria kanë të njëjtën rëndësi,
 - mësuesi konsiderohet si ndihmës në procesin e mësimdhënies.
- (McKay, S.L.²¹, 2002)

Ndër metodat e sipërpërmendura *Metoda Komunikuese* dhe metodat alternative të mësimdhënies u përdorën gjerësisht në vitet '90.

I.2 Strategjitë e të nxënësit dhe strategjitë e nxënësve

I.2.1 Strategjitë e të nxënësit

Strategjitë e të nxënësit përdoren nga nxënësit për t'i ndihmuar ata të kuptojnë informacionin dhe të zgjidhin probleme të ndryshme. Ato përfshijnë këndvështrimin e nxënësve ndaj të nxënësit dhe përdorimit të informacionit.

¹⁹ Brown H. Douglas (2002): English Language Teaching in the "Post-Method Era": Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment.

²⁰ Communicative Language Teaching Method

²¹ Mc.Kay, S.L (2002): Teaching English as an International Language

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Nxënësit të cilët nuk dinë apo nuk përdorin strategji të mira të të nxënit shpeshherë mësojnë në mënyrë pasive dhe nuk japin rezultate në shkollë.

Strategjitë e të nxënit janë procedura komplekse që zbatohen për kryerjen e detyrave të ndryshme. Ato mund të konsiderohen si njohuri procedurale të përfuara përmes fazave njohëse dhe autonome të të nxënit. Sipas Oxford²²(1990) strategjitë e të nxënit u referohen “*karakteristikave që duam të stimulojmë tek nxënësit për t'i bërë ata nxënës më të mirë.*”

Scarcella dhe Oxford²³(1992) i kanë përkufizuar strategjitë e të nxënit si “*veprime specifike, sjellje, hapa ose strategji të tilla si inkurajimi i vetvetes për kryerjen e një detyre të vështirë gjuhë, të cilat përdoren nga nxënësit për të përmirësuar të nxënësit e tyre.*” Me fjalë të tjera ato janë procedura mendore dhe komunikuese që nxënësit i shfrytëzojnë për të mësuar dhe përdorur një gjuhë (Nunan²⁴, 1991). Kur nxënësit zgjedhin në mënyrë të ndërgjegjshme strategji që i përshtaten stilit të tyre të të nxënit dhe detyrës që ata duhet të kryejnë, këto strategji bëhen një mjet i dobishëm për vetërregullimin e qëllimshëm, të ndërgjegjshëm dhe aktiv të të nxënit.

Sipas Fuchs, Mathes dhe Simmons²⁵ (1997) strategjitë e të nxënit klasifikohen në tre grupe kryesore:

- Në grupin e parë të strategjive të të nxënit një rëndësi e veçantë i kushtohet strategjive të perifrazimit të informacionit kryesor, përfytyrimit të informacionit për rritjen e shkallës së kuptimit dhe mbajtjes mend të tij, bërjes së pyetjeve dhe parashikimeve në lidhje me informacionin e tekstit dhe identifikimit të fjalëve të panjohura në tekst.
- Në grupin e dytë përfshihen strategjitë e të nxënit që i ndihmojnë nxënësit ta studiojnë informacionin pasi e kanë marrë atë. Këto janë strategjitë e krijimit të mënyrave të përforsimit të kujtesës për mbajtjen mend të fakteve dhe strategjitë e të nxënit të fjalorit të ri të cilat i ndihmojnë nxënësit të përgatiten për teste të ndryshme.
- Në grupin e tretë të strategjive të të nxënit përfshihen strategjitë që i ndihmojnë nxënësit të shprehen, të tilla si strategjitë e shkrimit të fjalive e paragrafëve dhe strategjitë e monitorimit të gabimeve.

(Fuchs, Mathes dhe Simmons²⁶, 1997)

Një prej problemeve në lidhje me strategjitë e të nxënit të gjuhës është se këto strategji përkrijnë me strategji të tjera të lidhura me to nga ana konceptuale të tilla si *strategjitë e të nxënit, strategjitë e nxënësve dhe strategjitë komunikuese*, çka i bën ato pak a shumë të padallueshme nga njëra tjetra. Megjithatë, ka disa karakteristika bazë që përcaktojnë secilën prej tyre. Burime të literaturës, veçanërisht jashtë fushës së studimit të gjuhës së huaj, sugjerojnë se “*strategjitë*

²² Oxford, R.L (1990). *Language Learning Strategies: What Every teacher should know*. New York: Newbury House.

²³ Scarcella, R. C. and R. L. Oxford (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 63.

²⁴ Nunan, D (1991). *Language Teaching Methodology*. Great Britain : Prentice Hall International Ltd.

²⁵ Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P., & Simmons, D. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.

²⁶ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

e të nxënit janë sjelljet dhe mendimet e nxënësve gjatë procesit të të nxënit, të cilat kanë për qëllim të ndikojnë mbi këtë proces” (Nunan²⁷, 1991).

Fuchs, Mathes dhe Simmons²⁸(1997) u kanë kushtuar rëndësi strategjive të të nxënit kolektiv, ku “*strategjitë e të nxënit përdoren në të gjitha format e të nxënit pavarësisht nga përmbajtja dhe konteksti*”. Ato zbatohen për të nxënët e të gjitha lëndëve të tilla si: matematika, shkenca, historia, gjuhët dhe lëndë të tjera si në mjedisin e klasës ashtu edhe jashtë saj. Lessard Clouston²⁹(1997) u referohet atyre si “*mënyra të natyrshme, të zakonshme dhe të preferuara të përthithjes, përpunimit dhe ruajtjes së informacionit dhe aftësive të reja*”. Burimet ekzistuese të literaturës theksojnë se strategjitë e të nxënit janë jo vetëm të përgjithshme, por edhe nuk pasqyrojnë teknikat specifike gjuhësore që nxënësit e gjuhëve të huaja përdorin për të zgjidhur një problem apo për të përpunuar një informacion të caktuar (McDonough³⁰, 1995).

1.2.2 Strategjitë e nxënësve

Zhvendosja e vëmendjes nga mësuesi tek nxënësi ka bërë që kërkimet në fushën e gjuhësisë së zbatuar të përqëndrohen gjithnjë e më tepër mbi *strategjitë e nxënësve* në kundërshtim me konceptin e ngushtë dhe pasiv të *strategjive të të nxënit*. Kjo zhvendosje e vë theksin mbi pjesëmarrjen aktive të nxënësve në procesin e të nxënit si organizatorë reflektues të njohurive dhe aftësive të nevojshme për zgjidhjen e problemeve të ndryshme gjatë procesit të të nxënit. McDonough³¹ (1995) pohon se strategjitë e nxënësve janë veçanërisht të rëndësishme për të na aftësuar të vëmë re mekanizmat njohëse dhe ato metakognitive që përdoren nga nxënësit e gjuhëve të huaja kur dëgjojnë, lexojnë, flasin dhe shkruajnë. Ai vëren më tej se ato mund të përdoren në pedagogji, si dhe për të shpjeguar përfitim e gjuhës dhe ndryshimet individuale në masën dhe mënyrën e të nxënit.

Edhe pse përmes strategjive të nxënësve mund të studiojmë stilet e të nxënit dhe strategjitë dytësore që përdorin nxënësit e gjuhëve të huaja kryesisht kur përballen me një problem komunikimi, ato nuk na informojnë në lidhje me strategjitë që përdorin nxënësit për përpunimin e informacionit dhe as nuk zbatohen në një kontekst specifik të të nxënit. Për këtë arsye strategjitë e nxënësve nuk lidhen ngushtë me strategjitë e përpunimit të informacionit të tilla si ato përmbledhëse, pasi strategjitë e nxënësve janë të ndërgegjegjshme dhe përdoren nga nxënësit e gjuhëve të huaja kur ndeshin një problem të prodhimit të gjuhës, ndërkohë që përmbledhja e informacionit kërkon kryesisht përdorimin e aftësive njohëse dhe metakognitive të nxënësve për përpunimin e informacionit. Oxford³² (1990) i konsideron strategjitë e nxënësve si

²⁷ Nunan, D (1991). *Language Teaching Methodology*. Great Britain : Prentice Hall International Ltd.

²⁸ Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P., & Simmons, D. (1997). Peer- assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.

²⁹ Lessard C, M (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal* 3 (3), 34-37

³⁰ McDonough, S.H. (1995) *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, London: Edward Arnold.

³¹ Po aty.

³² Oxford, R.L (1990). *Language Learning Strategies: What Every teacher should know*. New York: Newbury House.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

“veçanërisht të rëndësishme për të nxënë të gjuhës sepse ato janë mjete për përfshirje aktive të vetëorientuar, gjë që është e rëndësishme për zhvillimin e aftësive komunikuese”. Përveç zhvillimit të aftësive komunikuese ato i ndihmojnë nxënësit të bëhen më të mirë në mësimin e gjuhës siç është sugjeruar dhe nga O’Malley dhe Chamot³³(1990).

I.3 Mësimdhënia e strategjive të të nxënësve

Mësimdhënia e strategjive të të nxënësve nuk duhet të jetë thjesht një shpjegim më tepër në një klasë tradicionale, por duhet të mbështetë zhvillimin e aftësive komunikuese dhe autonomisë së nxënësve. Studiuesi Holec³⁴(1996) thekson se një nga parimet e mësimdhënies së strategjive të të nxënësve mbështet idenë që “*mësimdhënia e strategjive duhet të integrohet në çdo orë mësimi*”. Për këtë arsye ai përshkruan përparësitë dhe mangësitë relative të mësimdhënies së veçantë kundrejt mësimdhënies së integruar të strategjive të të nxënësve. Mësimdhënia e veçantë e strategjive të të nxënësve nënkupton një kurs që zhvillohet përpara ose paralelisht me mësimin e gjuhës. Duke qenë se disa strategji të të nxënësve mund të përdoren në të gjitha lëndët, është argumentuar që mësimdhënia e strategjive të të nxënësve të integrohet edhe në mësimin e gjuhëve të huaja (Holec³⁵, 1996). Në këtë mënyrë nxënësve u krijohet mundësia të mbështeten, eksperimentojnë dhe përdorin automatikisht në mësimin e gjuhës së huaj strategjitë e mësuara. Kështu, jo vetëm që forcohet lidhja mes strategjive të të nxënësve dhe gjuhëve të huaja, por krijohen mundësi për t’i praktikuar rregullisht ato në mënyrë kuptimplote. Little³⁶(1997) paralajmëron se nuk duhet supozuar se thjesht “*trajnimi i nxënësve në përdorimin e strategjive do të çojë automatikisht në zhvillimin e aftësive të tyre komunikuese në një moment kur detyrat komunikuese duhet të jenë në qendër të aktiviteteve të tyre të klasës*”. Ai tregon ngjashmërinë mes përdorimit të suksesshëm të rregullave gramatikore dhe përdorimit të suksesshëm të strategjive të të nxënësve duke argumentuar se që të dyja varen nga zhvillimi gradual i proceseve psikologjike të cilat mund të lehtësohen, por jo të zëvendësohen me përdorimin e mjeteve pedagogjike. Ai argumenton se:

“Disa tradita pedagogjike i kanë kushtuar kaq shumë kohë shpjegimit, ilustrimit dhe memorizimit të rregullave gramatikore, sa që nuk ka mbetur më kohë për të zhvilluar aftësitë komunikuese. Pothuajse i njëjti rrezik është i pranishëm në disa drejtime në maninë e kohëve të fundit për trajnimin e aftësive të të nxënësve”. (Little³⁷, 1997)

Ky pohim mbështet idenë se mësimdhënia e strategjive të të nxënësve duhet të reflektojë këndvështrimin komunikues të natyrës dhe qëllimit të të nxënësve të gjuhës, si dhe të mbështetë autonominë e nxënësve.

³³ O’Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

³⁴ Holec, H. (1996) ‘Self-directed learning: an alternative form of training’, in Holec, H., Little, D. and Richterich, R. *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg: Council of Europe.

³⁵ Po aty.

³⁶ Little, D. (1997) ‘Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections’. Paper given at the CILT Research Forum ‘Strategies in Language Learning’, 22 February.

³⁷ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Parimi i dytë mbështet idenë se *qëllimi i mësimdhënies së strategjive të të nxënës duhet të bëhet i qartë tek nxënësit* – Me ndërthurjen e strategjive të të nxënës në procesin e mësimdhënies nxënësve u prezantohen aktivitete dhe materiale të cilat synojnë të vënë në dukje përdorimin e strategjive që janë objekt mësimi, por pa i informuar nxënësit për arsyen e përdorimit të këtyre materialeve. Megjithatë, Little³⁸ (1997) argumenton në favor të një metode më të drejtpërdrejtë. Sipas tij ndërgjegjësimi i bën nxënësit të angazhohen në mënyrë reflektuese në planifikimin e detyrave, kryerjen dhe vlerësimin e tyre duke zgjeruar kështu gamën e aftësive teknike që ata sjellin në klasë dhe duke u mundësuar atyre të kenë kontroll mbi të nxënët e tyre. Një përfshirje e tillë e nxënësve në marrjen e vendimeve është thelbësore për zhvillimin e autonomisë së tyre. Në mënyrë të ngjashme Rubin³⁹ (1992) pohon se “*kontrolli ekzekutiv i nxënësve*” konsiston në tre procese: 1. *përcaktimin e qëllimeve*, 2. *monitorimin e veprimtarisë, kuptimit ose problemeve që mund të ngrihen* dhe 3. *vendimmarrjen në lidhje me veprimet më të përshtatshme që duhet të vijojnë*. Hapat e përfshirë në ciklin e ndërgjegjësimit, planifikimit dhe vlerësimit tregojnë se përmes sqarimit të hapur të procesit të të nxënësve u jepet mundësia ta drejtojnë vetë të nxënët e tyre. Për më tepër, O’Malley dhe Chamot⁴⁰ (1990) vënë në dukje se shtimi i elementëve të tillë metakognitivë ka qenë i dobishëm për ruajtjen e strategjive në kohë dhe transferimin e tyre në detyra të reja. Nëse suksesi nuk varet nga përdorimi i një strategjie individuale, por nga përdorimi efikas i një numri strategjish, atëherë nxënësit duhet të vetëaftësohen të bëjnë zgjedhje të ndërgjegjshme.

Momenti i saktë i fazës së planifikimit të veprimeve përcaktohet nga natyra e strategjive që do të mësohen. Zakonisht ky planifikim kryhet pas fazës së praktikës së përgjithshme në mënyrë që t’i ekspozojë nxënësit ndaj një game të gjerë strategjish, për t’u krijuar atyre mundësinë të zgjedhin ato që u nevojiten më tepër. Megjithatë, në rastin e strategjive të ruajtjes në kujtesë planifikimi mund t’i paraprijë fazës së praktikës meqënëse disa nga strategjitë njihen tashmë prej nxënësve kurse të tjerat janë lehtësisht të kuptueshme, aq më tepër kur të njëjtat strategji janë të zbatueshme për të gjitha aspektet e fjalorit që do të mësohen. Vendimi që duhet të marrin nxënësit është thjesht të përcaktojnë se cilat strategji do t’i ndihmojnë ata të punojnë më mirë me elementët ku ata kanë vështirësi, si për shembull mbajtjen mend të gjinisë, formës grafike të fjalës etj. Nga ana tjetër, disa strategji të leximit lidhen më shumë se të tjerat me lloje të caktuara tekstesh, kështu që nxënësit duhet të njihen me një numër të madh strategjish dhe lloje të ndryshme tekstesh përpara se të vendosin se në cilat strategji të përqendrohen. Në mënyrë të ngjashme, nxënësit mund të mos kenë reflektuar ndonjëherë mbi strategjitë e kontrollit të detyrave me shkrim ose strategjitë komunikuese, kështu që një ide paraprake mbi numrin e madh të mundësive të ofruara së bashku me vlerësimin e punës së tyre mund të jenë të nevojshme përpara se ata të jenë në gjendje të zgjedhin pikësynimet e tyre personale më të përshtatshme (O’Malley dhe Chamot⁴¹, 1990).

³⁸ Little, D. (1997) ‘Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections’. Paper given at the CILT Research Forum ‘Strategies in Language Learning’, 22 February.

³⁹ Rubin, J. (1992) ‘Helping language learners develop executive control’. Paper presented at the LEND conference on Learner Autonomy, Montecatini, Italy. 31 October.

⁴⁰ O’Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 153.

⁴¹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Së treti, *mësimdhënia e strategjive të të nxënës duhet të përfshijë të nxënës bashkëpunues* – Nëse nxënës duhet të reflektojnë mbi atë çka mësojnë dhe mënyrën se si mësojnë, një gjë e tillë do të përfshijë të nxënës bashkëpunues të mbështetur në projekte të përbashkëta ku nxënës mund të ndajnë ndërgjegjësimin me shokët e tyre. Dihet se gjuha nuk është një aktivitet individual i izoluar, por një aktivitet shoqëror i cili vihet më mirë në dukje nga mënyra me të cilën nxënës ofrojnë ide bashkarisht për kryerjen e detyrës, modelojnë strategjitë e tyre të preferuara për njëri-tjetrin, praktikojnë strategjitë e reja në çifte apo grupe ose kontrollojnë punën e njëri-tjetrit. Faza e planifikimit u krijon atyre një mundësi tjetër për të krijuar një diskutim të përbashkët (Holec⁴², 1996).

Së katërti, *mësimdhënia e strategjive të të nxënës duhet të kryhet sa më shumë që të jetë e mundur në gjuhën objekt studimi* – Nëse mësimdhënia e strategjive përfshin negociimin bashkëpunues dhe reflektimin, si dhe ka pikësynim zhvillimin e aftësive komunikuese, atëherë një rol i rëndësishëm duhet t'i kushtohet përdorimit të gjuhës së huaj në mënyrë që këto aftësi të bëhen zakon. Diskutimi dhe vlerësimi i asaj që duhet mësuar si dhe mënyrës së të nxënës është në fund të fundit një prej aktiviteteve të pakta të klasës ku nxënës duhet ta përdorin gjuhën e huaj për qëllime thjesht komunikuese. Megjithatë, kjo është një çështje kontradiktore veçanërisht me klasat e nivelit fillestar. Listat e përdorura në strategjitë e memorizimit mund të shkruhen në gjuhën e huaj me kusht që ato të shoqërohen me figurat përkatëse. Ndoshta edhe planet e veprimit mund të shkruhen në gjuhën e huaj nëse nxënës përfshihen në përgatitjen e një liste me shprehje të mundshme, ku ata mund të zgjedhin disa prej tyre. Me klasat më fillestare, gjithsesi, mund të jetë e nevojshme që ndërgjegjësimi dhe vlerësimi të kryhen fillimisht në gjuhën amtare. Qëllimi këtu është që e gjithë klasa të marrë pjesë dhe të reflektojë mbi procesin e të nxënës. Përpjekja për të shpjeguar strategjitë e tyre në gjuhën e huaj mund t'i dekurajojë të gjithë, përveç nxënësve më të mirë, për të marrë pjesë në diskutim. Në planin afatgjatë të gjitha mangësitë e shkaktuara nga mospërdorimi në masën 100% të gjuhës së huaj mund të përmbysen nga rritja e motivimit, pavarësisht dhe rezultateve të nxënësve. Ndërsa klasa fillon të familiarizohet me procesin e reflektimit mbi të nxënës e tyre, gradualisht mësuesi mund t'i mësojë nxënës se si të mund t'i bëjnë komentet në gjuhën e huaj, veçanërisht nëse gjuha e përdorur është e thjeshtë (Little⁴³, 1997).

Së fundmi, *mësimdhënia e strategjive të të nxënës duhet të orientohet nga niveli dhe nevojat e nxënësve* – Është e qartë se brenda sferës së aftësive të nxënësve disa detyra dhe rrjedhimisht edhe strategjitë më të nevojshme për to kërkojnë vëmendje më të madhe se detyrat e tjera. Tek dëgjimi për shembull nxënës mund ta kenë më të lehtë të përdorin teknikën e nxjerrjes së përfundimeve në bazë të kontekstit për të nxjerrë kuptimin e një fjale gjatë kryerjes së shkëmbimeve në një dyqan, sesa qëndrimet e dikujt prej një bisede në lidhje me çështje të mjedisit apo pas ndjekjes së një leksioni mbi një temë shkencore. Në mënyrë të ngjashme, identifikimi i lidhjeve është relativisht i drejtpërdrejtë, por strategjitë e përdorimit të njohurive të gramatikës së gjuhës së huaj për nxjerrjen e kuptimit mund të jenë më të ndërlikuara. Rrjedhimisht, disa strategji të dëgjimit dhe leximit mund të jenë të përshtatshme për vitin e parë dhe të dytë, të tjerat mund të prezantohen në vitin e tretë e kështu me radhë. Por kjo do të

⁴² Holec, H. (1996) 'Self-directed learning: an alternative form of training', in Holec, H., Little, D. and Richterich, R. *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg: Council of Europe.

⁴³ Little, D. (1997) 'Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections'. Paper given at the CILT Research Forum 'Strategies in Language Learning', 22 February.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përfshinte një planifikim serioz për të siguruar përparimin nga njëri vit tek tjetri (Holec⁴⁴, 1996).

Përderisa niveli i nxënësve është i rëndësishëm mësuesi mund të dëshirojë të zgjedhë strategjitë që ai dëshiron t'u mësojë nxënësve. Vëzhgimi i nxënësve gjatë punës së tyre mund të jetë i dobishëm për përcaktimin e strategjive që nxënësve u duken të njohura. Sipas Little⁴⁵ (1997) mësuesi mund të zgjedhë gjithashtu ato strategji të cilat:

- *duket se janë të arritshme për një grupmoshë të caktuar,*
- *mund të praktikohen brenda kontekstit të caktuar të mësimit* - nxënësit të cilët jetojnë në komunitetin e gjuhës që ata studiojnë kanë mundësi të kërkojnë dhe të përfshihen në diskutime me folësit vendas të gjuhës ose të shikojnë television në gjuhën që ata studiojnë, ndërkohë që nxënësit në një kontekst tjetër gjuhësor nuk mund ta bëjnë këtë pasi prezantimi i llojeve të ndryshme të teksteve të leximit dhe dëgjimit ndryshon nga njëri kontekst në tjetrin,
- *janë më të lehta për t'u përdorur nga njëra detyrë tek tjetra* - krijimi i lidhjeve për shembull është i nevojshëm për të kuptuar si tekstet e shkruara, ashtu dhe ato të pashkruara përgjatë një game të gjerë zhanresh; kështu, mbajtja mend e tingujve të panjohur dhe përsëritja e vazhdueshme e tyre mund të jetë një strategji e rëndësishme dëgjimi, por vetëm për një aftësi të veçantë,
- *janë më të lehta për t'u mësuar* - për shembull, strategjia ekrijimit të lidhjeve mund të jetë më e lehtë për t'u mësuar sesa strategjia komunikuese e ndryshimit të temës. (Little⁴⁶, 1997)

Si përfundim, efikasiteti i mësimit ndërmjet strategjive për nxënës të veçantë do të varej nga fakti se kush janë ata, strategjitë e veçanta që mësohen, si dhe mënyra e të nxënësve të strategjive – hapat që ndërmerren dhe kryesisht mundësitë që u ofrohen nxënësve për të asimiluar strategjitë dhe për të zgjedhur ato të cilat janë më të përshtatshme për kryerjen e detyrave të caktuara.

Dihet se mund të ketë dhe shumë faktorë të tjerë të lidhura me motivimin dhe qëndrimin e nxënësve ndaj mësimit të gjuhës së huaj, të cilat mund të përforcojnë ose dobësojnë efektet e mësimit ndërmjet strategjive. Megjithatë, mësimit ndërmjet strategjive të të nxënësve ka dy përparësi kryesore: së pari, ajo ndikon drejtpërdrejt në asimilimin e gjuhës së huaj dhe së dyti, ajo ndikon në mënyrë të tërthortë për krijimin e një numri aftësish njohëse, të cilat mund të zbatohen jo vetëm në kontekste pedagogjike, por edhe në kontekste të tjera të të nxënësve.

L.4 Strategjitë e të nxënësve të gjuhës së huaj

Strategjitë e të nxënësve të gjuhës së huaj lidhen ngushtë me një numër aftësish gjuhësore që duhet t'u mësohen nxënësve. Sipas DFE⁴⁷ (1995) nxënësit duhet të aftësohen të:

⁴⁴ Holec, H. (1996) 'Self-directed learning: an alternative form of training', in Holec, H., Little, D. and Richterich, R. *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg: Council of Europe.

⁴⁵ Little, D. (1997) 'Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections'. Paper given at the CILT Research Forum 'Strategies in Language Learning', 22 February.

⁴⁶ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- dëgjojnë me vëmendje dhe përqëndrohen tek thelbi ose detajet e materialit të dëgjimit,
- zbatojnë me përpikmëri udhëzimet e mësuesit,
- pyesin për kuptimin, kërkojnë qartësime të mëtejshme ose përsëritjen e informacionit,
- bëjnë dhe përgjigjen pyetjeve, si dhe të japin udhëzime,
- kërkojnë dhe japin informacione dhe shpjegime,
- imitojnë shqiptimin dhe intonacionin,
- fillojnë dhe zhvillojnë biseda,
- shprehin pranimin, mospranimin, ndjenjat dhe mendimet personale,
- përshkruajnë dhe diskutojnë ngjarje të së tashmes, së shkuarës dhe së ardhmes,
- bëjnë një lexim të shpejtë të teksteve për marrjen e informacionit,
- kopjojnë fjalë, shprehje dhe fjali,
- mbajnë shënime në lidhje me ato që dëgjojnë ose lexojnë,
- përmbledhin dhe raportojnë pikat kryesore të teksteve të folura ose të shkruara,
- rihartojnë detyrat me shkrim për të përmirësuar saktësinë dhe prezantimin e tyre, për shembull përmes kompjuterit,
- përdorin larmishmëri gjuhe në varësi të kontekstit, dëgjuesve dhe qëllimit të detyrës. (DFE⁴⁸, 1995)

Përveç aftësive gjuhësore, nxënësve duhet t'u mësohen edhe strategji të të nxënët të gjuhës të tilla si:

- të mësojnë përmendësh fraza dhe pjesë të shkurtra, si për shembull, poezi, këngë, shaka etj.,
- të mësojnë strategji për të mbajtur mend strukturat e njohura gjuhësore,
- të zhvillojnë autonominë e tyre për të nxënët dhe përdorimin e gjuhës së huaj,
- të përdorin fjalorë dhe materiale referuese,
- të përdorin kontekstin dhe elementë të tjerë ndihmës për të interpretuar kuptimin,
- të kuptojnë e zbatojnë rregullat dhe përjashtimet e tyre në format dhe strukturat e ndryshme gjuhësore,
- të përdorin njohuritë e tyre për të eksperimentuar me gjuhën,
- të kuptojnë dhe përdorin gjuhën formale dhe jo formale,
- të krijojnë strategji për t'u përballur me të paparashikueshmen. (DFE⁴⁹, 1995)

Rëndësia që i kushtohet mësimin të strategjive të të nxënët tregon prirjen për ta trajtuar mësimin e gjuhës nga një këndvështrim i ndryshëm, duke i kushtuar më tepër rëndësi nxënësit sesa përdorimit të një metode të përkryer mësimdhënieje. Theksi vihet mbi nxënësit, profilin e aftësive të tyre, stilet e të nxënët dhe mënyrën e zhvillimit të tyre. Është e nevojshme t'i kushtohet rëndësi autonomisë së nxënësve. Kjo bën që roli i mësuesit të ndryshojë nga mësimdhënia e gjuhës në udhëzimin e nxënësve se si të mësojnë. Kështu, nxënësit zhvillojnë strategji për të përmirësuar aftësitë e tyre

⁴⁷ Department for Education (1995) *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*, London: HMSO, 3.

⁴⁸ Po aty.

⁴⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

komunikuese. Këto aftësi krijojnë një “*individ gjuhësor*” Rubin⁵⁰(1992), i cili nuk ndryshon shumë nga karakteri dhe personaliteti i vetë nxënësit, por përkundrazi janë shprehje të njëra tjetrës.

L.4.1 Llojet e strategjive të të nxënimit të gjuhës së huaj dhe karakteristikat e tyre

Strategjitë e të nxënimit të gjuhës janë klasifikuar nga shumë studiues si Rubin⁵¹(1992) i cili i klasifikoi ato në: strategji të nxënimit, strategji komunikimi, strategji shoqërore dhe Oxford⁵²(1990) që i ndau strategjitë e të nxënimit të gjuhës në dy klasa të mëdha: të drejtpërdrejta dhe të tërthorta, ku strategjitë e drejtpërdrejta kanë të bëjnë me kujtesën, strategjitë njohëse dhe kompensuese, kurse ato të tërthorta përfshijnë strategjitë metakognitive, emocionale dhe shoqërore. Megjithatë, klasifikimi që Oxford u ka bërë strategjive të të nxënimit është paksa i ndërlikuar pasi strategjitë kompensuese konsiderohen si strategji të drejtpërdrejta të të nxënimit dhe strategjitë e kujtesës si strategji të veçanta në lidhje me ato njohëse.

Sipas Stern⁵³(1992), ka pesë strategji kryesore të të nxënimit të gjuhës. Këto janë: *strategjitë e drejtimit dhe planifikimit, strategjitë njohëse, strategjitë komunikuese-eksperimentuese, strategjitë ndërpersonale dhe strategjitë emocionale*. Stern theksoi se strategjitë e mëposhtme përdoren nga nxënësit me rezultatet më të mira në të nxëniet e gjuhës së huaj:

- *Strategji planifikuese* - nxënësit planifikojnë të mësojnë sipas stilit të tyre vetjak.
- *Strategji aktivizimi* - nxënësit janë të vetëdijshëm për rëndësinë e të nxënimit të gjuhës dhe aktivizohen me ndërgjegje.
- *Strategji mbështetjeje* - nxënësit janë tolerantë dhe shoqërorë me folësit e gjuhës që ata mësojnë.
- *Strategji formale* - nxënësit janë në dijeni të strukturës teknike të gjuhës.
- *Strategji eksperimentuese* - nxënësit janë elastikë në metodikën e tyre dhe mundohen vazhdimisht të rishikojnë koncepte të ndryshme gjuhësore.
- *Strategji semantike* - nxënësit i kushtojnë rëndësi kuptimit të materialit gjuhësor.
- *Strategji praktikuese* - nxënësit i praktikojnë me dëshirë strukturat e ndryshme gjuhësore.
- *Strategji komunikimi* - nxënësve u pëlqen të komunikojnë me të tjerët.
- *Strategji monitorimi* - nxënësit janë të aftë të vlerësojnë në mënyrë kritike shprehjet e tyre në përdorimin e gjuhës së huaj.
- *Strategji mendore* - nxënësit zhvillojnë një system të veçantë mendor në të cilin ata janë të aftë t'i mendojnë idetë e tyre në gjuhën e huaj. (Stern⁵⁴, 1992)

⁵⁰ Rubin, J. (1992) 'Helping language learners develop executive control'. Paper presented at the LEND conference on Learner Autonomy, Montecatini, Italy. 31 October.

⁵¹ Po aty.

⁵² Oxford, R.L (1990). *Language Learning Strategies: What Every teacher should know*. New York: Newbury House, 9.

⁵³ Stern, H.H (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 262-266.

⁵⁴ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Këto strategji tregojnë nivelet dhe elementet e ndryshme që përfshihen në të nxënë të gjuhës të tilla si: konteksti shoqëror, elementi i të nxënë, natyra ndërvepruese, aftësitë njohëse, niveli i vetëdijes, etj.

Klasifikimi më i përdorshëm i strategjive është ai i O'Malley dhe Chamot⁵⁵(1990). Këtu përfshihen tre lloje kryesore të strategjive në përputhje me modelin e përpunimit të informacionit ku mbështetet studimi i tyre. Këto strategji janë: *metakognitive*, *njohëse* dhe *shoqërore ose emocionale*. Sipas O'Malley dhe Chamot⁵⁶ (1990) strategjitë metakognitive përfshijnë të menduarin rreth gjuhës ose procesit të të nxënë. Këto strategji veprojnë më pak mbi gjuhën dhe më shumë mbi njohurinë për përpunimin e gjuhës. Planifikimi i një detyre gjuhësore, monitorimi i kryerjes së saj dhe vlerësimi pas përfundimit, do të konsideroheshin të gjitha si strategji metakognitive. Për nënndarjet e këtyre strategjive O'Malley dhe Chamot u mbështetën në disa studime përshkruese të strategjive të të nxënë të përdorura nga nxënës që mësonin një gjuhë të huaj.

Strategjitë metakognitive klasifikohen në:

- *Strategji planifikimi* të tilla si:
 - Shikimi paraprak i ideve dhe koncepteve kryesore të materialit duke i hedhur një sy të shpejtë tekstit.
 - Përcaktimi i qëllimit të përgjithshëm të një detyre duke lënë mënjanë elementët shpërqëndruar që nuk kanë lidhje me detyrën.
 - Planifikimi dhe përsëritja e elementëve gjuhësorë të nevojshëm për kryerjen e një detyre vijuese.
 - Përcaktimi paraprak i qëllimit të trajtimit të aspekteve të veçanta të informacionit duke shqyrtuar fjalë kyç, koncepte dhe shenja gjuhësore.
 - Identifikimi nga vetë nxënësi i kushteve që e ndihmojnë të mësojë, si dhe krijimi i këtyre kushteve prej tij.
- *Strategji monitorimi*: Këtu përfshihen strategjitë e vetëmonitorimit. Nxënësi e kontrollon vetë të kuptuarin gjatë dëgjimit dhe leximit duke kontrolluar kështu edhe saktësinë e tij në të folur apo përshtatshmërinë në të shkruar.
- *Strategji vlerësimi* të tilla si vetëvlerësimi i nxënësit. Pas përfundimit të një detyre, nxënësi krahason produktin e vet gjuhësor kundrejt një standarti. (O'Malley dhe Chamot⁵⁷, 1990)

Strategjitë njohëse janë strategji të tilla si:

- *Përsëritja*, që është imitimi i një modeli gjuhësor, ku përfshihet praktikimi i hapur dhe përsëritja e heshtur.
- *Grupimi*, i cili përfshin klasifikimin e fjalëve, terminologjisë apo koncepteve sipas cilësive ose kuptimit të tyre.

⁵⁵ O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

⁵⁶ Po aty.

⁵⁷ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- *Deduksioni*, që ka të bëjë me ndërtimin e rregullave për kuptimin dhe prodhimin e gjuhës së huaj duke u bazuar në analizën gjuhësore.
- *Imazhi*, ku përfshihet përdorimi i imazheve pamore, mendore ose reale për kuptimin dhe mbajtjen mend të informacionit të ri.
- *Pasqyrimi dëgjimor*, i cili nënkupton riprodhimin në mendje të tingëllimit të një fjale, shprehjeje apo strukture më të gjatë gjuhësore.
- *Metoda e fjalëve kyç*, e cila i kushton rëndësi mbajtjes mend të një fjale të re në gjuhën e huaj nëpërmjet: a) identifikimit në gjuhën amtare të një fjale që i ngjan ose tingëllon njësoj si fjala e re dhe b) prodhimit në mendje të një imazhi që mbahet mend lehtë, ose të lidhjes që mund të ekzistojë mes homonimit të gjuhës amtare dhe fjalës së re në gjuhën e huaj.
- *Përpunimi*, i cili ka të bëjë me lidhjen e informacionit të ri me njohuritë e mëparshme, lidhjen mes pjesëve të ndryshme të informacionit të ri, ose krijimin e lidhjeve vetjake kuptimplote me informacionin e ri.
- *Transferimi*, që është përdorimi i aftësive ose njohurive të mëparshme gjuhësore për të lehtësuar kuptimin dhe prodhimin e gjuhës.
- *Nënkuptimi*, i cili ka të bëjë me përdorimin e informacionit ekzistues për të hamendësuar kuptimin e njësisive të reja gjuhësore, për të parashikuar përfundimin, ose për të plotësuar informacionin që mungon.
- *Mbajtja e shënimeve*, që përfshin shkrimin në formë të shkurtuar verbale, grafike apo numerike të koncepteve ose fjalëve kyç gjatë dëgjimit dhe leximit.
- *Përmbledhja*, e cila ka të bëjë me krijimin e një përmbledhjeje mendore, gojore apo të shkruar të informacionit të ri, të përfutur përmes dëgjimit ose leximit.
- *Rikombinimi*, që lidhet me ndërtimin e një fjalie kuptimplote ose strukture më të gjatë gjuhësore duke kombinuar elementët e njohur në një mënyrë të re.
- *Përktimi*, që nënkupton përdorimin e gjuhës amtare si bazë për kuptimin dhe prodhimin e gjuhës së huaj. (O'Malley dhe Chamot⁵⁸, 1990)

Në *strategjitë shoqërore/emocionale* përfshihen:

- *Pyetjet qartësuese*, të cilat kanë si qëllim të nxjerrin prej mësuesit ose shokëve të klasës shpjegime të mëtejshme, riformulime, shembuj apo verifikime.
- *Bashkëpunimi*, që përfshin punën e përbashkët të një nxënësi me një ose më shumë shokë klase për të kryer një detyrë, mbledhur informacion, kontrolluar një punë mësimore, modeluar një aktivitet gjuhësor apo marrë vlerësim në lidhje me interpretimin e tij gojor apo prezantimin me shkrim.
- *Vetëarsyetimi*, i cili nënkupton përdorimin e strategjive të tilla mendore që e bëjnë nxënësin të ndihet i aftë për të kryer një punë mësimore, strategji të cilat synojnë të pakësojnë ankthin. (O'Malley dhe Chamot⁵⁹, 1990)

I.4.2 Rëndësia e strategjive të të nxënit të gjuhës së huaj në procesin e të nxënit

Pyetja nëse strategjitë e të nxënit duhet t'u mësohen nxënësve mund të jetë një pasojë e pashmangshme e studimeve mbi strategjitë e të nxënit. Një ndër faktorët që kanë ndikuar për rritjen e interesit në mësimdhënien e strategjive është lidhja e ngushtë mes

⁵⁸ O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

⁵⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

autonomisë së nxënësve dhe strategjive të të nxënësve, e cila është bërë gjithnjë e më e dukshme. Nëse nxënësit e suksesshëm përdorin një gamë më të gjerë strategjish se shokët e tyre më pak të suksesshëm, atëherë ndërhyrja për t'u ofruar atyre mundësinë e përfuturit të këtyre mjeteve duket e arsyeshme. Mund të ofrohen argumente gjithashtu se udhëzimi i nxënësve në lidhje me mënyrën e realizimit të procesit të të nxënësve mund të shërbejë jo vetëm për të rritur numrin e strategjive të përdorura nga nxënësit, por edhe motivimin e tyre (Dickinson⁶⁰, 1995).

Kohët e fundit, studiues të ndryshëm (Farrell⁶¹, 2006; Song⁶², 2008) kanë nënvizuar marrëdhënien e rëndësishme mes strategjive të të nxënësve të gjuhës së huaj dhe zotërimit të gjuhës. Pyetja bazë që këta studiues janë përpjekur t'i përgjigjen është nëse një nxënës i aftë zotëron një numër më të madh strategjish, apo elasticitet më të madh në zbatimin ose moszbatimin e tyre në varësi të faktit nëse ato janë funksionale për të apo jo, krahasuar me një nxënës më pak të aftë. Nuk është për t'u habitur që studimet sugjerojnë se në vija të përgjithshme nxënësit më të suksesshëm janë të aftë të përdorin më tepër strategji të të nxënësve të gjuhës dhe në mënyrë më efikase në krahasim me nxënësit më pak të suksesshëm. Megjithatë këto rezultate nuk janë përfundimtare për shkak të faktorëve të tillë si natyra e detyrës, situata e veçantë e subjekteve në secilin prej studimeve, procedurat e vlerësimit, pritshmëritë e lexuesit dhe formimi kulturor i pjesëmarrësve (Bedell dhe Oxford⁶³, 1996).

Është sugjeruar gjithashtu se nxënësit më të mirë të gjuhës së huaj zgjedhin dhe ndërthurin qëllimisht dhe sistematikisht strategji, të cilat kanë lidhje me detyrën e gjuhës që ata kryejnë dhe me preferencat e tyre të stileve të të nxënësve dhe se nxënësit më të përvojshëm janë më të vetëdijshëm nga nxënësit më të rinj në lidhje me momentin se kur duhet të kontrollojnë gabimet e tyre, arsyen pse nuk arrijnë të kuptojnë dhe mënyrën se si të riorganizojnë përpjekjet e tyre (Ertmer dhe Newby⁶⁴, 1996).

Nga ana tjetër, nxënësit më pak të aftë duket se përdorin strategji të ndryshme në një mënyrë rastësore të paarsyeshme dhe nuk i kushtojnë vëmendje të mjaftueshme lidhjes ndërmjet strategjisë dhe detyrës që po kryhet (Dickinson⁶⁵, 1995). Ata nuk vlerësojnë se sa e kanë kuptuar materialin dhe përgjithësisht nuk e ekzaminojnë cilësinë e punës së tyre, si dhe nuk ndalojnë për të rishikuar punën që kanë bërë ndërsa vazhdojnë të punojnë. Ata duket se kënaqen me angazhimin sipërfaqësor të tyre dhe nuk përpiqen ta ekzaminojnë një problem në tërësinë e tij duke mos mundur kështu të bëjnë lidhjet me materialin që po lexojnë (Dickinson⁶⁶, 1995).

⁶⁰ Dickinson, L. (1995) 'Autonomy and motivation: a literature review', *System*, 23(2): 165-74.

⁶¹ Farrell, T. (2006). *Succeeding with English language learners*. Corwin Press.

⁶² Song, M. (2008). Do divisible sub-skills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25(4), 435-464.

⁶³ Bedell, D.A., & Oxford, R.L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47-60). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

⁶⁴ Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.

⁶⁵ Dickinson, L. (1995) 'Autonomy and motivation: a literature review', *System*, 23(2): 165-74.

⁶⁶ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Sipas Dickinson⁶⁷ (1995) kur nxënësit e ndiejnë se mungesa e suksesit të tyre është për shkak të shkaqeve të pandryshueshme të tilla si paaftësia e tyre apo vështirësitë e detyrës, ata dekurajohen menjëherë, kurse kur nxënësit e ndiejnë se rezultatet e të nxënësve të tyre nuk janë të paracaktuara dhe se ata mund t'i kontrollojnë këto rezultate, atëherë janë këmbëngulës. Rrjedhimisht, strategjitë mund të jenë për nxënësit një mjet i tillë kontrolli. Siç pohon dhe Rubin⁶⁸ (1992):

“Shpeshherë nxënësit e prapambetur nuk kanë asnjë ide se si arrijnë të kenë sukses nxënësit e përparuar dhe ndiejnë se ata asnjëherë nuk do të mund të kenë të njëjtat rezultate me ta. Duke zbuluar këtë proces, miti do të ekspozohet”. (Rubin⁶⁹, 1992)

Oxford⁷⁰ (1990) argumenton se strategjitë janë të rëndësishme për dy arsye. Së pari, strategjitë “...janë mjete për përfshirje aktive dhe individuale e cila është thelbësore për të zhvilluar aftësi komunikuese”. Së dyti, nxënësit që kanë përdorur strategjitë e duhura të të nxënësve ndiejnë më tepër vetëbesim dhe mësojnë në mënyrë më efektive. Në librin e saj Oxford⁷¹ (1990) identifikon disa tipare kryesore të strategjive. Sipas saj strategjitë e të nxënësve të gjuhës:

- ndihmojnë për arritjen e qëllimit kryesor, atë të aftësisë komunikuese.
- u krijojnë nxënësve mundësinë të jenë më të vetëorientuar.
- zgjerojnë rolin e mësuesve.
- mbështesin të nxënësve në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë.

(Oxford⁷², 1990)

Njohja e strategjive të të nxënësve është e rëndësishme sepse, nëse një nxënës është i ndërgjegjshëm për proceset që përfshihen në të nxënësve të tij, atëherë të nxënësve do të jetë më i suksesshëm. Faktet tregojnë se nxënësit që i mësojnë këto strategji janë më të motivuar se ata që nuk i mësojnë ato. Megjithatë, jo të gjithë nxënësit e kuptojnë menjëherë se cilat strategji funksionojnë për ta. Për këtë arsye praktikimi i hapur i strategjive të të nxënësve, i ndërthurrur me reflektimin e nxënësve në lidhje me mënyrën se si ata mësojnë, si dhe eksperimentimi me strategji të ndryshme do të çonte në nxënësve me efikasitet më të lartë (Oxford⁷³, 1990).

⁶⁷ Dickinson, L. (1995) ‘Autonomy and motivation: a literature review’, *System*, 23(2): 165–74.

⁶⁸ Rubin, J. (1992) ‘Helping language learners develop executive control’. Paper presented at the LEND conference on Learner Autonomy, Montecatini, Italy. 31 October.

⁶⁹ Po aty.

⁷⁰ Oxford, R.L (1990). *Language Learning Strategies: What Every teacher should know*. New York: Newbury House.

⁷¹ Po aty.

⁷² Po aty.

⁷³ Po aty.

KREU II

LEXIMI, PROCESET DHE MODELET E TIJ

II.1 Leximi, përkufizimi dhe rëndësia e tij

Leximi është një aktivitet i pavarur që kryhet në mënyra të ndryshme duke filluar me leximin e gazetave, revistave dhe teksteve akademike deri tek leximi i numërorëve telefonikë dhe etiketave të shisheve të ilaçeve. Aftësia për të lexuar është një cilësi kaq natyrale e qenieve njerëzore në botë e qytetëruar sot, sa që ata rrallëherë përpiqen ta përkufizojnë leximin. Çdokush në jetën e tij ka patur kaq shumë raste për të lexuar sa të mendojë se përkufizimi i leximit do të ishte një çështje e thjeshtë. Megjithatë, ka ende këndvështrime të ndryshme në lidhje me atë se çfarë është leximi dhe, meqë leximi ka domethënie të shumta për njerëz të ndryshëm, një përkufizim i thjeshtë nuk mund t'i përmbledhë saktësisht të gjitha aspektet e tij.

Leximi është kryesisht një proces deshifrimi ku koduesi e paraqet mesazhin përmes një kodi, kurse deshifruesi e deshifron dhe e kupton atë. Aktiviteti i leximit përfshin perceptimin, ruajtjen në kujtesë, arsyetimin, vlerësimin, imagjinatën, organizimin, zbatimin dhe trajtimin e pikave problematike (Dechant⁷⁴, 1991).

Qëllimi i leximit është nxjerrja e kuptimit të tekstit. Leximi efikas nënkupton jo vetëm kuptimin e drejtpërdrejtë të fjalëve të autorit, por edhe interpretimin e gjendjes shpirtërore, tonit, ndjenjave dhe qëndrimit të autorit (Dechant⁷⁵, 1991). Kur njerëzit lexojnë diçka, ata e kuptojnë atë në tre nivele: së pari, në nivelin e drejtpërdrejtë të njohjes së simboleve grafike dhe në një masë të vogël të kuptimit; së dyti, në nivelin e identifikimit të kuptimit që i ka dhënë autori tekstit dhe së treti në nivelin ku përvojnë dhe gjykimet personale të lexuesit ndikojnë mbi mënyrën se si ai e analizon tekstin (Pollatsek dhe Rayner⁷⁶, 1989). Këto tre nivele mund të quhen ndryshe si:

- Leximi i rreshtave, i cili ka të bëjë me marrjen e kuptimit të drejtpërdrejtë të tekstit duke u mbështetur në kuptimin e saktë të fjalëve të njohura brenda kontekstit të tyre për të nxjerrë kuptimin e fjalëve të panjohura nëpërmjet të dhënave të kontekstit dhe duke përfytyruar skenat dhe ngjarjet që fjalët sjellin në mendje.
- Leximi ndërmjet rreshtave, që ka të bëjë me kuptimin e qëllimit të autorit, interpretimin e të dhënave mbi personazhet dhe subjektin, dallimin ndërmjet fakteve dhe sajimeve, dallimin dhe interpretimin e mjeteve letrare të tilla si metafora dhe ironia.
- Leximi përtej rreshtave, i cili ka të bëjë me nxjerrjen e përfundimeve, arsyetimin në lidhje me pasojat e veprimeve të personazheve, si dhe kryerjen e përgjithësimeve duke i grupuar idetë përmes analizës dhe sintezës për arritjen e një shkalle më të lartë të kuptimit. (Pollatsek dhe Rayner⁷⁷, 1989)

⁷⁴ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁷⁵ Po aty.

⁷⁶ Pollatsek, Alexander and Rayner, Keith. 1989. *The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 23.

⁷⁷ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Sipas këndvështrimit tradicional që mbështetet në psikologjinë e Gestalt-it lexuesit fillimisht deshifrojnë fjalët duke bashkuar kuptimet e tyre për të formuar frazat dhe fjalitë me qëllimin për të ndërtuar në fund kuptimin e të gjithë tekstit në mënyrë të drejtpërdrejtë (Gough⁷⁸, 1972). Në këtë këndvështrim rolin kryesor e kanë përbërësit e nivelit më të ulët të tekstit, ndërkohë që u kushtohet shumë pak rëndësi proceseve të kuptimit të nivelit më të lartë. Nga ana tjetër këndvështrimet psikologjike e vënë theksin mbi njohuritë e përgjithshme dhe kontekstuale të nivelit më të lartë duke minimizuar kontributin që i japin leximit proceset e nivelit më të ulët të njohjes së fjalës. Autorë të ndryshëm kanë bërë përshkrime të shumta të leximit shpeshherë me ngjyrimë të ndryshme. Një përkufizim i gjerë do ta barazonte leximin me interpretimin e përvojës, kurse një përkufizim i ngushtë do ta kufizonte atë në interpretimin e simboleve grafike (Dechant⁷⁹, 1991).

II.1.1 Shoqërimi i leximit me interpretimin e përvojës

“Në kuptimin më të gjerë leximi është procesi i interpretimit të stimuljve ndijimorë, pasi ai kryhet kurdoherë kur njeriu përjeton stimulim shqisash” (Dechant⁸⁰, 1991). Ky përkufizim përfshin leximin e figurave, të motit, të shprehjeve të fytyrës etj. Dechant e konsideron detektivin, mjekun, gjeologun dhe mësuesin e leximit si lexues përderisa secili prej tyre përkatësisht mund të shqyrtojë gjurmët e krimin, shenjat e sëmundjes, shkëmbinjtë, si dhe simptomat e vështirësive të leximit. Rrjedhimisht, çdokush është lexues që nga momenti kur ai interpreton atë çka e rrethon. Ky përkufizim sipas Dechant nënkupton që nxënësit duhet të kenë aftësinë të interpretojnë botën përreth tyre përpara se ata të jenë të aftë të deshifrojnë simbolet grafike. Vetëm duke përfutur këtë aftësi ata do të mundeshin t’u jepnin kuptim shkronjave. Kjo është shprehur nga Benjamin Franklin më 1733 në ‘*Kalendarin e Rikardit të Mjerë*’, ku ai shkruante: “*Lexo shumë, por jo shumë libra*” (Dechant⁸¹, 1991).

II.1.2 Shoqërimi i leximit me interpretimin e simboleve grafike

Edhe përkufizimi i ngushtë që e lidh leximin me interpretimin e shenjave grafike e përshkruan leximin në mënyra të ndryshme. Një përkufizim tepër i thjeshtë i leximit nga njerëzit e zakonshëm e shoqëron atë me lidhjen e tingujve me shkronjat ose me interpretimin e tingujve të shprehura përmes shkronjave, kurse një përkufizim më i hollësishëm e konsideron leximin si “*ndërveprim kompleks të proceseve njohëse dhe gjuhësore, përmes të cilave lexuesit realizojnë ndërtimin kuptimplotë të mesazhit të shkruar*” (Dechant⁸², 1991). Në mënyrë të ngjashme, lexuesi duhet të kryejë një shumëllojshmëri veprimesh të ndërlikuara mendore për të kuptuar atë që synon të shprehë shkrimtari. Duke patur të njëjtin këndvështrim, Harmer⁸³ (2001) e shikon leximin si “*një ushtrim të kryer kryesisht nga sytë dhe truri, ku sytë i perceptojnë mesazhet ndërsa truri nxjerr domethënien e tyre*”. Dechant⁸⁴ (1991) shton se leximi

⁷⁸ Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.

⁷⁹ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁸⁰ Po aty, fq.6.

⁸¹ Po aty, fq.6.

⁸² Po aty, fq.6.

⁸³ Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited, 153.

⁸⁴ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale,

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

nuk është thjesht një proces ndijor dhe as thjesht njohje fjalësh. Fjalët e shkruara nuk transmetojnë kuptim pasi thelbi i kuptimit rrjedh nga përvoja e lexuesit. Për këtë arsye Smith⁸⁵ (2004) thekson se “*leximi shkon përtej lidhjes së shkronjave me tingujt në nxjerrjen e kuptimit të pjesës së shkruar*”. Rrjedhimisht, dy lloje informacioni janë të rëndësishme në procesin e leximit: informacioni pamor që merret nga teksti dhe informacioni jopamor që përfshin kuptimin e gjuhës, aftësitë e përgjithshme lexuese, familiarizimin me temën dhe njohuritë e përgjithshme për botën (Smith⁸⁶, 2004).

Në të vërtetë qëllimi kryesor i lexuesit është të kuptojë atë që po lexon. Kjo vihet në dukje dhe nga Paneli Kombëtar i Leximit⁸⁷, i cili mbështet idenë se “*lexuesi e lexon tekstin për të kuptuar atë çka po lexon dhe për të ndërtuar pasqyrime mendore të asaj që ai ka kuptuar me qëllimin e vënies së tyre në përdorim*” (NRP⁸⁸, 2000). Për Dechant⁸⁹(1991) leximi është kombinimi i identifikimit të fjalës me kuptimin e saj, ku mungesa e njërës prej tyre do të çonte në pengim të procesit të leximit. Kjo ide është mbështetur më përpara edhe nga Pollatsek dhe Rayner⁹⁰(1989) që pohojnë se “*leximi është aftësia për të marrë të dhënat pamore nga teksti dhe për të asimiluar mesazhet e autorit*”. Alderson⁹¹(2000) bie plotësisht dakort me faktin se kuptimi është synimi përfundimtar i leximit. Ai e përshkruan procesin e leximit që nga momenti kur sytë e perceptojnë informacionin pamor deri në kthimin e këtij informacioni në kuptim. Ai e shikon leximin si :

“...ndërveprim mes lexuesit dhe tekstit, një proces që përfshin të pamin e tekstit, deshifrimin e shenjave në faqet e tekstit, përcaktimin e kuptimit të tyre dhe mënyrës si ato lidhen me njëra-tjetrën, si dhe reflektimin në lidhje me atë që lexuesi po lexon. Ky proces mundëson kuptimin e leximit.” (Alderson⁹², 2000)

Edhe pse kuptimi është konsideruar nga shumë autorë si produkti përfundimtar i leximit, të tjerë e shikojnë leximin si mbartës të kuptimit më tepër sesa si marrës të kuptimit prej tekstit. Lexuesi e arrin këtë duke ndarë përvojat e tij me ato të përfutuara nga pjesa e shkruar. Në këtë drejtim ai stimulohet nga fjalët e shkruara të autorit, por më pas i vesh ato me arsyen e tij duke u mbështetur në njohuritë e tij (Dechant⁹³, 1991).

Duke e konsideruar leximin si “*një sistem kompleks të nxjerrjes së kuptimit prej pjesës së shkruar i cili përfshin një numër elementësh*”, McShane⁹⁴ (2005) i jep

NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁸⁵ Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 14-15

⁸⁶ Po aty.

⁸⁷ National Reading Panel

⁸⁸ National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington D. C. National Institute of Child Health and Human Development, 4-39.

⁸⁹ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 7.

⁹⁰ Pollatsek, Alexander and Rayner, Keith. 1989. *The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 23.

⁹¹ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 3.

⁹² Po aty.

⁹³ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 7.

⁹⁴ McShane, Susan. 2005. *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First steps for Teachers*. New Hampshire: Portsmouth, 7.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

leximit një përkufizim që përmbledh të gjitha interpretimet e mëparshme dhe i shton elemente të tjera të tilla si :

- kuptimin e mënyrës se si tingujt lidhen me shkronjat,
- aftësitë deshifruese të identifikimit të fjalëve,
- rrjedhshmërinë,
- njohuritë e fjalorit dhe të sfondit gjuhësor,
- strategjitë e kuptimit aktiv dhe
- motivimin për të lexuar. (McShane⁹⁵, 2005)

Ajo vë në dukje se katër elementët e parë të leximit (*informacioni fonematik, deshifrimi, rrjedhshmëria dhe fjalori*) luajnë një rol të rëndësishëm për lehtësimin e kuptimit. McShane thekson veçanërisht rëndësinë e rrjedhshmërisë në lexim. Ajo pohon se “*rrjedhshmëria është thelbësore për kuptimin; një lexues i rrjedhshëm i identifikon shpejt dhe saktë fjalët, pa shumë mundim, duke qenë kështu i aftë të përqëndrohet tek kuptimi*” (McShane⁹⁶, 2005).

Nga sa u tha më lart vihet re se nuk mund të ketë një përkufizim të thjeshtë për leximin. Një përshkrim i përgjithshëm do ta përkufizonte leximin si nxjerrja e mesazheve të tekstit. Lexuesit lidhin format grafike me përvojën e tyre dhe ndihmojnë në nxjerrjen e kuptimit specifik prej kuptimeve të shumta që mund të ketë teksti.

Faktorët që ndikojnë mbi leximin

Ka shumë faktorë që ndikojnë mbi aftësitë lexuese të nxënësve. Disa prej kushteve të nevojshme për kryerjen me sukses të leximit janë: shëndeti fizik dhe mendor, aftësitë e identifikimit pamor dhe dëgjimor të gjuhës, inteligjenca, ekzistenca e përvojave paraprake, njohuritë e gjuhës, dëshira për të lexuar, qëllimi dhe interesi i leximit, vetëbesimi dhe faktorë të tjerë rrethorë (Pollatsek dhe Rayner⁹⁷, 1989).

Faktorët fiziologjikë

Një numër të metash fizike të tilla si: dëmtime të sistemit nervor, pamor, dëgjimor ose të organeve të folurit mund të shkaktojnë paaftësi për të lexuar. Riparimi i problemeve të të parit i ndihmon nxënësit të mësojnë të lexojnë më lehtë. Perceptimi vizual është një element i rëndësishëm për të lexuar në mënyrë të suksesshme. Si aftësia për të shqiptuar fjalët saktë, ashtu edhe aftësia për t'i kuptuar ato mbështetet mbi aftësitë gjuhësore të nxënësve, të përfutuara përmes dëgjimit. Nxënësit me dëmtime serioze të aparatit të dëgjimit e kanë shumë të vështirë të mësojnë se si të lexojnë, ndërkohë që ata me dëmtime të vogla mund t'ia dalin mbanë mjaft mirë nëse këto dëmtime identifikohen herët dhe merren masat e duhura mjekësore dhe arsimore për trajtimin e tyre. Shqiptimi i gabuar i fjalëve mund të ndikojë drejtpërdrejtë mbi procesin e leximit duke shkaktuar pështjellim në lidhje me tingujt që dëgjon nxënësi kur të njëjtat fjalë shqiptohen prej mësuesve të tyre dhe tingujve që shqipton ai vetë gjatë procesit të leximit. Difektet e të folurit nuk kanë lidhje me leximin në heshtje,

⁹⁵ McShane, Susan. 2005. *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First steps for Teachers*. New Hampshire: Portsmouth, 7.

⁹⁶ Po aty, fq.13.

⁹⁷ Pollatsek, Alexander and Rayner, Keith. 1989. *The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

por vetëm me paaftësitë e shfaqura gjatë leximit me zë. Edhe të metat fizike e vështirësojnë procesin e leximit për shkak se nxënësve me të meta fizike u mungon përgjithësisht entuziazmi për të lexuar.

Faktorët sociologjikë

Aftësitë gjuhësore të nxënësve varen edhe nga pasuria e përvojës së tyre. Edhe pse shkollimi mund të bëjë mjaft për zgjerimin e njohurive gjuhësore dhe praktikimin e të folurit dhe njohurive të fjalorit, aftësitë lexuese lidhen ngushtë me kushtet shtëpiake. Ekziston një lidhje e ngushtë ndërmjet leximit dhe faktorëve të ndryshëm shoqërorë në lidhje me nxënësit. Prejardhja shoqërore e nxënësve mund të përfshijë:

- Gjendjen e tyre ekonomike,
- Mundësitë për të luajtur dhe për të marrë pjesë në veprimtari të ndryshme shoqërore,
- Natyrën dhe përmbajtjen e të folurit, si dhe strukturat gjuhësore të përdorura nga nxënësit në ndikimin e të folurit të prindërve të tyre,
- Dendësinë e leximit në shtëpi dhe gjendjen e librave të ndryshëm në familje.
- Cilësinë e jetës familjare përsa u përket marrëdhënieve mes prindërve, si dhe prindër-fëmijë. (Foertsch⁹⁸, 1998)

Nëse nxënësit jetojnë një jetë domethënëse plot veprimtari, atëherë kjo do t'i aftësonte ata ta shfrytëzonin në maksimum kontekstin për të zbërthyer kuptimin e fjalëve. Sipas Foertsch⁹⁹ (1998) ka më tepër konflikte familjare në shtëpitë e lexuesve pa përvojë sesa në ato të lexuesve që nuk kanë vështirësi leximi. Lexuesit pa përvojë janë shpeshherë në ndikimin e marrëdhënieve problematike prindër-fëmijë, xhelozisë së theksuar ndërmjet motrave e vëllezërve dhe situatave jo të favorshme në shkollë. Tensionet në marrëdhëniet familjare e pengojnë zhvillimin e aftësive të leximit. Po ashtu edhe mjedisi shkollor luan një rol të rëndësishëm për zhvillimin e aftësive të leximit, ndërkohë që biblioteka e shkollës është e rëndësishme për zhvillimin më tej të programit të leximit. Përmes saj nxitet dhe zgjerohet interesi i nxënësve për të lexuar (Foertsch¹⁰⁰, 1998). Koleksionet e shumëllojshme të librave në bibliotekë u ofrojnë nxënësve mundësinë për të lexuar materiale referimi, materiale studimi dhe libra jashtëshkollorë në varësi të interesave të tyre.

Sipas Adams¹⁰¹ (1990) vështirësitë në zhvillimin e leximit mund të shkaktohen nga një numër faktorësh në fushën e mësimdhënies të tilla si:

- Kërkesat e realizimit të planit mësimor, të cilat konsumojnë një pjesë të mirë të kohës së mësuesve, duke mos u krijuar atyre hapësirë për ta individualizuar në mënyrë të kënaqshme leximin.
- Përdorimi i materialeve dhe metodave të mësimdhënies, të cilat duken të mërzitshme dhe të parëndësishme.
- Zbatimi i procedurave që nuk shërbejnë si urë lidhëse ndërmjet veprimtarive të klasës dhe leximit.

⁹⁸ Foertsch, M. (1998). *A study of reading practices, instruction, and achievement in District 31 schools*. Hawaii: North Central Regional Education Laboratory.

⁹⁹ Po aty.

¹⁰⁰ Po aty.

¹⁰¹ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Të kushtuarit e një rëndësie të tepruar mbi aftësitë bazë të leximit duke penguar kështu leximin efikas të tekstit. (Adams¹⁰², 1990)

Për të arritur rezultate në procesin e leximit duhet krijuar një barazpeshë ndërmjet llojit të aftësive që duhen zhvilluar dhe mjedisit të përshtatshëm shkollor të nxënësve.

Faktorët psikologjikë

Adams¹⁰³ (1990) e përshkroi leximin efikas si një “*sistem kompleks të aftësive dhe njohurive të lexuesve*”. Leximi është interpretimi i simboleve grafike. Të lexosh do të thotë t’i identifikosh këto simbole dhe t’u japësh atyre kuptimin e duhur. Leximi përfshin ndërveprimin ndërmjet shkrimtarit dhe lexuesit, i cili e interpreton atë që lexon duke e shoqëruar me përvoja të mëparshme të tij dhe duke shkuar përtej asaj që lexon në lidhje me idetë, raportet mes tyre dhe kategorizimin e tyre. Në të vërtetë, shkrimtari nuk i transmeton ide lexuesit, por ai thjesht stimulon lexuesin t’i ndërtojë idetë duke u mbështetur në përvojën e tij. Kështu, ndër faktorët psikologjikë që ndikojnë mbi aftësitë lexuese të nxënësve janë:

- Interesi,
- Inteligjenca,
- Dëshira për të lexuar,
- Qëndrimi ndaj leximit,
- Stili njohës, etj. (Adams¹⁰⁴, 1990)

Në lidhje me interesin ndaj leximit, të qenit i interesuar ndihmon përqëndrimin. Interesi është një ndjesi pëlqimi që ka lidhje me vëmendjen që i kushtohet një objekti të caktuar. Mungesa e interesit mund të përbëjë shkak për lexim të dobët të nxënësve. Leximi duhet të tërheqi interesin e nxënësve pasi ai mund të përdoret si mjet argëtimi, studimi ose të menduarit. Leximi mund të përdoret gjithashtu për zbulimin e interesave të reja. Për këtë arsye duhen përdorur materiale leximi që u përshtaten interesave të nxënësve në mënyrë që nxënësit të ndihen të motivuar të lexojnë.

Për sa i përket inteligjencës, ajo është një faktor i rëndësishëm për leximin sepse leximi është një proces i të menduarit. Inteligjenca është një aftësi e përgjithshme mendore, e cila përfshin midis të tjerash dhe aftësinë për të arsyetuar, planifikuar, zgjidhur probleme, menduar në mënyrë abstrakte, kuptuar ide komplekse, nxënë shpejt dhe mësuar prej përvojës. Ajo nuk ka të bëjë thjesht me aftësinë e ngushtë akademike për të mësuar nga librat, apo për të kaluar me sukses provimet, por pasqyron aftësinë për të kuptuar mjedisin që na rrethon, për të zbrërthyer kuptimin e gjërave dhe për të marrë vendimet përkatëse (Gottfredson¹⁰⁵, 1997).

Sipas Gardner¹⁰⁶ (1993) “*kompetenca intelektuale e qenieve njerëzore duhet të përfshijë një numër aftësish krijuese për t’u dhënë njerëzve mundësinë t’u japin zgjidhje origjinale efikase problemeve të tyre apo vështirësive të ndeshura, si dhe*

¹⁰² Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

¹⁰³ Po aty.

¹⁰⁴ Po aty.

¹⁰⁵ Gottfredson, Linda S. (1997). "Mainstream Science on Intelligence (editorial)". *Intelligence* **24**:13-23.

¹⁰⁶ Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

duhet të përfshijë gjithashtu potencialin për identifikimin apo ngritjen e problemeve, duke ndërtuar në këtë mënyrë terrenin për përfitim e njohurive të reja”.

Inteligjenca është aftësia për të mësuar dhe për të zbatuar në praktikë ato që janë mësuar (Ertmer dhe Newby¹⁰⁷, 1996). Niveli i ulët i inteligjencës mund të bëhet shkak për vështirësi në procesin e leximit nëse nuk trajtohet si duhet në shkollë. Nxënësit me inteligjencë më të lartë janë të prirur ta kuptojnë më mirë tekstin kur e lexojnë atë shpejt sesa kur e lexojnë ngadalë, kurse nxënësit me inteligjencë mesatare e kuptojnë më mirë tekstin kur e lexojnë atë ngadalë sesa kur e lexojnë me shpejtësi. Studime të ndryshme kanë vënë në dukje se nxënësit me nivel të lartë inteligjence lexojnë libra më të vështirë të tillë si: biografi, histori, tregime misterioze, romane moderne, libra shkencorë dhe të çështjeve sociale (Ertmer dhe Newby¹⁰⁸, 1996).

Në lidhje me dëshirën për të lexuar mund të thuhet se çdo fazë e procesit të leximit është një hap kundrejt rritjes së dëshirës për të lexuar më tej. Suksesi i leximit varet edhe nga niveli i përgjithshëm i pjekurisë së nxënësve. Dëshira për të lexuar buron më tepër prej motiveve të brendshme sesa prej stimulimeve të jashtme, përvojave të të nxënësve, praktikës dhe integritetit të informacionit. Dëshira për të lexuar ulet ndjeshëm nga mangësitë e aftësive gjuhësore (Adams,¹⁰⁹1990).

Për sa i përket qëndrimit ndaj leximit, nxënësit duhet të kenë qëndrim pozitiv ndaj shkollës e shokëve të klasës në përgjithësi dhe leximit në veçanti. Qëndrimet pozitive e përshpejtojnë përparimin në procesin e leximit, kurse qëndrimet negative shkaktojnë vështirësi të leximit. Qëndrimi ndaj leximit ndikohet prej përshtatjes personale dhe shoqërore të nxënësve, kushteve shtëpiake, marrëdhënieve me shokët e klasës, marrëdhënieve mësues-nxënës dhe programit të mësimdhënies (Adams¹¹⁰, 1990).

Në lidhje me stilin njohës mund të thuhet se aftësitë njohëse dhe leximi lidhen në dy mënyra të rëndësishme. Së pari, aftësitë e veçanta njohëse janë të rëndësishme për përfitim e aftësive të leximit. Së dyti, leximi është një mjet i fuqishëm për përfitim, strukturimin dhe zbatimin e njohurive. Nxënësit që përdorin një stil të pavarur të të nxënësve e përpunojnë informacionin në mënyrë analitike dhe punojnë në mënyrë individuale, kurse nxënësit me stil të varur të të nxënësve e përpunojnë informacionin në mënyrë të përgjithshme dhe ndikohen prej mjedisit përreth tyre. Nga analiza e faktorëve psikologjikë të lidhur me leximin rezulton se për çdo studim në lidhje me problemet e kuptimit të leximit trajtimi i faktorëve kryesorë psikologjikë është i rëndësishëm për krijimin e një tabloje të plotë në lidhje me problemin nën shqyrtim (Pollatsek dhe Rayner¹¹¹, 1989).

Faktorët që lidhen me mësuesin

Për sa u përket faktorëve që lidhen me mësuesin mund të thuhet se meqë leximi është një proces kompleks i përbërë prej shumë aftësish të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën,

¹⁰⁷ Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.

¹⁰⁸ Po aty.

¹⁰⁹ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

¹¹⁰ Po aty.

¹¹¹ Pollatsek, Alexander and Rayner, Keith. 1989. *The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

suksesi në procesin e të nxënësve të leximit varet edhe nga mësuesi. Përgjithësisht, mësuesit me mungesë përvoja ose përkushtim të verbër ndaj mënyrave të pandryshueshme të mësimdhënies, nuk janë në gjendje ta përshtasin mësimdhënien sipas nevojave të ndryshme të nxënësve të tyre. Një orë mësimi mbi kuptimin e leximit përfshin dy fusha të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën, fushën tematike dhe atë gjuhësore. Përmbajtja tematike e orës së mësimi përbëhet prej ideve të shprehura nëpërmjet mjeteve gjuhësore. Përmbajtja gjuhësore e orës së mësimi mbulon njësitë dhe strukturat leksikore të lëndës. Objektivat e orës së mësimi mbi procesin e kuptimit të leximit janë:

- Aftësimi i nxënësve për të kuptuar idetë e përfshira në përmbajtjen gjuhësore të pjesës së leximit.
- Aftësimi i nxënësve për të mbajtur mend, analizuar dhe klasifikuar idetë e shprehura në pjesën e leximit.
- Aftësimi i nxënësve për të nxjerrë kuptimet kontekstuale të njësive dhe strukturave leksikore të pjesës së leximit.
- Aftësimi i nxënësve për të kuptuar përdorimin e mjeteve dhe strukturave leksikore të përfshira në tekst.
- Zhvillimi i prirjes së nxënësve për të lexuar dhe për të kuptuar materialin e tekstit. (Snow¹¹², 2002)

Për zhvillimin e kuptimit të leximit është e nevojshme që nxënësit të lexojnë në heshtje me një qëllim specifik në mendje. Aftësitë e mësimdhënies së gjuhës të mësuesve ndikojnë mbi aftësitë lexuese të nxënësve, të cilët shpeshherë nuk e shikojnë leximin si një veprimtari të kohës së lirë. Ata lexojnë vetëm tekstet shkollorë që duhet të mësojnë për provimet dhe shpeshherë e mësojnë përmendësh përmbajtjen e tyre edhe pa e kuptuar atë. Për këtë arsye nxënësit duhet të nxiten të lexojnë sa më shumë tekste edhe jashtë programit shkollor në mënyrë që të mund të rrisin aftësitë e tyre të leximit dhe të kuptimit të tij.

II.2 Proceset e leximit

Kuptimi i proceseve të leximit është ndoshta i rëndësishëm për të kuptuar natyrën e leximit, edhe pse një gjë e tillë duket e vështirë për t'u kryer. Përderisa leximi është një organizim kompleks i strukturave të një procesi të lartë mendor, analiza e tij kërkon aftësi për të përshkruar shumë prej funksioneve më të ndërlikuara të mendjes njerëzore. Kështu, për t'i dhënë përgjigje një prej pyetjeve më të mëdha në fushën e leximit se çfarë ndodh në sistemin pamor dhe në trurin e njeriut gjatë procesit të leximit, duhet që të hedhim dritë mbi atë që ndodh në të vërtetë në sytë dhe mendjen tonë kur ne lexojmë.

Leximi kryhet përmes dy proceseve kryesore: procesi pamor që përfshin perceptimin e informacionit përmes syve nën drejtimin e trurit, dhe procesi mendor që kërkon përdorimin e trurit për interpretimin e këtij informacioni (Dechant¹¹³, 1991).

¹¹² Snow, Catherine. 2002. *Reading for Understanding: Toward an RED Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.

¹¹³ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 9.

II.2.1 Procesi pamor në lexim

Është e qartë se leximi fillon si proces shqisor. Lexuesi duhet të reagojë në mënyrë vizuale ndaj simboleve grafike, çka nuk do të ishte e mundur të kryhej në mungesë të dritës apo me sy të mbyllur. Përmes të pamit lexuesi arrin të njohë shkronjat dhe fjalët (Dechant¹¹⁴, 1991).

II.2.2 Procesi mendor në lexim

Mënyra se si do të përpunohet informacioni pamor nga truri gjatë leximit është një nga çështjet që kërkon vëmendjen më të madhe. Për këtë arsye një shpjegim i shkurtër i mënyrës sesi këto të dhëna shkojnë në sistemin njerëzor të përpunimit të informacionit është i domosdoshëm. Ky sistem përshkruhet përmes një modeli që mbështetet në tri lloje të ruajtjes së informacionit: a) ruajtja shqisore ose ikonike, b) ruajtja në kujtesën afatshkurtër dhe c) ruajtja në kujtesën afatgjatë (Dechant¹¹⁵, 1991). Secili prej këtyre llojeve të ruajtjes së informacionit dallohet nga të tjerat nga kapaciteti i përpunimit të informacionit dhe mënyra e funksionimit të tij.

Ruajtja shqisore ose ikonike e informacionit

Ruajtja shqisore e informacionit është niveli më i ulët në sistemin e përpunimit të informacionit ku informacioni pamor zgjat për një kohë tepër të kufizuar, por ruan tiparet fizike të një stimuli pas përfundimit të tij (Pollatsek dhe Rayner¹¹⁶, 1989). Dechant¹¹⁷ (1991) e përkufizon ruajtjen shqisore të informacionit si “*imazhin pamor, ose ikonën ku informacioni i futur kthehet menjëherë në ndjesi dhe ruhet për 250 milisekonda*”. Në lexim imazhet e fjalëve nguliten në kujtesën pamore pas largimit të stimulit. Përmbajtja e ruajtjes shqisore të informacionit prishet sapo hyn informacioni i ri pamor.

Ruajtja e informacionit në kujtesën afatshkurtër ose funksionale

Kujtesa afatshkurtër konsiderohet si një strukturë më e përshtatshme për ruajtjen e informacionit të marrë përmes syve pasi është më e qëndrueshme se ruajtja shqisore (Pollatsek dhe Rayner¹¹⁸, 1989). Aty informacioni kthehet në kuptim. Më saktësisht, në lexim analiza e fjalëve dhe fjalive kryhet në kujtesën afatshkurtër (Dechant¹¹⁹, 1991). Kapaciteti i kësaj kujtese kufizohet në shtatë njësi me dy njësi më shumë ose më pak sipas rastit dhe koha e ruajtjes së informacionit zgjat për rreth 30 sekonda gjatë përpunimit të informacionit. Përmes përsëritjes së informacionit koha e ruajtjes së tij në kujtesën afatshkurtër mund të zgjasë më tepër.

¹¹⁴ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 45.

¹¹⁵ Po aty, fq. 82.

¹¹⁶ Pollatsek, Alexander and Rayner, Keith. 1989. *The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 15.

¹¹⁷ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 83.

¹¹⁸ Pollatsek, Alexander and Rayner, Keith. 1989. *The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 17.

¹¹⁹ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 83.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Ruajtja e informacionit në kujtesën afatgjatë

Ekziston një mendim i përgjithshëm që pasi informacioni hyn në kujtesën afatgjatë ruhet aty në mënyrë të përhershme. Në lexim kujtesa afatgjatë është vendi ku ruhet kuptimi i fjalive. Kujtesa afatgjatë dallohet për kapacitetin e saj të pakufizuar. Ajo ndahet në dy pjesë: kujtesë episodike dhe kujtesë semantike (Dechant¹²⁰, 1991).

- *Kujtesa episodike* ose rastësore mban rrjedhën e ngjarjeve në jetën e njeriut.
- *Kujtesa semantike* ose kuptimore përfshin gjithë njohuritë e njeriut. Kjo pjesë e kujtesës afatgjatë është shumë e rëndësishme në procesin e leximit pasi lexuesi mbështetet shumë në njohuritë e tij për të nxjerrë kuptimin e pjesës së shkruar. Përveç kujtesës kuptimore, edhe leksiku që përmban kuptimet e të gjitha fjalëve që di njeriu, është shumë i rëndësishëm në procesin e leximit. Në mënyrë që të kuptohet ajo çka lexohet dhe të ruhen kuptimet e reja në kujtesën afatgjatë, është e nevojshme të përdoret leksiku i ruajtur në kujtesën afatgjatë. (Dechant¹²¹, 1991)

II.3 Rëndësia e kujtesës funksionale në lexim

Leximi nuk mund të konceptohet pa kujtesën ashtu si dhe jeta nuk mund të ekzistojë pa oksigjenin, kështu që është e nevojshme të përcaktohet se cilat sisteme të kujtesës kanë më shumë rëndësi në procesin e leximit. Kujtesa funksionale është e domosdoshme për leximin. Smith¹²²(2004) e thekson rëndësinë e kësaj kujtese duke pohuar se ajo është “*e një rëndësie thelbësore në procesin e leximit pasi aty depozitohet çka mbetet nga pjesa e sapolexuar, ndërkohë që lexuesi vazhdon me nxjerrjen e kuptimit të fjalëve pasuese*”. Daneman¹²³ (1991) i vesh kujtesës funksionale dy funksione kryesore, njëri prej të cilëve konsiston në ruajtjen e informacionit kur ka përqëndrim të vëmendjes, kurse tjetri përfshin përpunimin e informacionit dhe kthimin e tij në kuptim. Kujtesa funksionale është vendi ku gjenden proceset e kuptimit, ruhen fjalitë e përpunuara pjesërisht, kryhet grupimi i fjalëve dhe realizohet bashkimi i ideve (Daneman¹²⁴, 1991).

Si përfundim, aftësia në lexim nuk nënkupton një kapacitet më të madh të kujtesës funksionale, por një përdorim më efikas të këtij kapaciteti. Për të arritur qëllimin përfundimtar të leximit që është kuptimi i tij, kujtesa afatshkurtër duhet të përdoret në mënyrë të përshtatshme, çka mund të realizohet duke kërkuar kuptimin gjatë leximit dhe jo duke u shqetësuar për shkronja dhe fjalë të veçuara.

¹²⁰ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 85.

¹²¹ Po aty.

¹²² Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 98.

¹²³ Daneman, Meredyth. 1991. "Individual Differences in Reading Skills". In R. Barr; M. L.Kamil; P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp.512-538).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 527.

¹²⁴ Po aty, fq. 528.

II.4 Modelet e procesit të leximit

Përpjekjet për të ndërtuar modele të qarta të procesit të leximit, të cilat përshkruajnë mënyrën e përpunimit të informacionit që nga momenti kur sytë dallojnë shkronjat deri kur lexuesi fillon të kuptojë, kanë shkaktuar shumë keqkuptime dhe debate mes ndërtuesve të këtyre modeleve (Samuels dhe Kamil¹²⁵, 2002). Për këtë arsye, ndërtuesit e modeleve janë ndarë në dy grupe kryesore.

Ata që u ndikuan nga biheiviorizmi para mesit të viteve '60 ndërtuan modele të cilat, duke u mbështetur vetëm në ngjarje të vëzhgueshme jashtë individit, synonin të përshkruanin se si lidhen stimuj të tillë si fjalët e shkruara dhe reagimi i njohjes së tyre. Këta studiues i quajtën modelet e tyre si modele “*poshtë-lart*”¹²⁶ të leximit, të cilat fillojnë nga e veçanta për të shkuar tek e përgjithshmja (Samuels dhe Kamil¹²⁷, 2002).

Grupi tjetër i ndërtuesve të modeleve nën ndikimin e psikologjisë njohëse pas mesit të viteve '60 ndërtuan të ashtuquajturin modeli “*lart-poshtë*”¹²⁸ i leximit, i cili fillon nga e përgjithshmja për tek e veçanta. Ky grup u përpoq të shpjegonte çfarë ndodh në mendjen njerëzore gjatë procesit të leximit (Samuels dhe Kamil¹²⁹, 2002).

Një grup i tretë studiuesish brenda fushës së leximit synonte të krijonte një lloj kompromisi mes modeleve “*poshtë-lart*” dhe “*lart-poshtë*” të leximit. Ata e quajtën teorinë e tyre si modeli ndërveprues. Pra me pak fjalë, bindjet teorike në lidhje me procesin e leximit u mbështetën kryesisht mbi tre pikëpamje dominuese të përshkruara si leximi nga poshtë-lart i drejtuar nga e veçanta drejt së përgjithshmes, leximi nga lart-poshtë i drejtuar nga e përgjithshmja drejt së veçantës dhe leximi ndërveprues.

Përpara diskutimit të llojeve të ndryshme të modeleve të leximit, është e nevojshme të shpjegohet koncepti i modelit. Një model i procesit të leximit konsiderohet nga Davies¹³⁰(1995) si “*një teori e formalizuar e asaj që ndodh në sy dhe mendje kur lexuesit e kuptojnë ose keqkuptojnë tekstin*”. Davies parashtron disa karakteristika të modelit duke e konsideruar atë si “*një strukturë sistematike hamendësimesh ose parashikimesh në lidhje me një proces të fshehtë, e cila bëhet subjekt testimi përmes studimeve eksperimentale*” (Davies¹³¹, 1995).

II.4.1 Modeli “Poshtë-Lart”

Këndvështrimi “*poshtë-lart*” i leximit lidhet në mënyrë tipike me biheiviorizmin në vitet '40-'50 (Alderson¹³², 2000). Sipas tij teksti organizohet në formën e një hierarkie

¹²⁵ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

¹²⁶ Bottom-Up Model.

¹²⁷ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

¹²⁸ Top-Down Model.

¹²⁹ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

¹³⁰ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 57.

¹³¹ Po aty.

¹³² Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 17.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

nga njësitë më të vogla gjuhësore tek ato më të mëdhatë në këtë renditje nivelesh: në nivelin e formës së shkruar të tingullit, fonemës, rrokjes, morfemës, fjalës dhe fjalisë. Leximi konsiderohet si “*procesi i interpretimit të kuptimit, në të cilin gjuha përkthehet nga një formë simbolesh në një tjetër*” (Nunan¹³³, 1991). Ai shihet gjithashtu si procesi i njohjes së shkronjave e fjalëve dhe ndërtimit të një kuptimi nga njësitë më të vogla tekstuale në fund (*shkronjat, fjalët*) në njësitë më të mëdha në krye (*frazat, fjalitë*). Për të kuptuar tekstin lexuesi përpunon fillimisht njësitë më të vogla dhe pastaj pak e nga pak i mbledh këto njësi për të deshifruar njësitë më të mëdha (Dechant¹³⁴, 1991). Me fjalë të tjera, në modelet “*poshtë-lart*” lexuesi fillon me tekstin e shkruar (*fundin*) dhe e ndërton kuptimin prej shkronjave, fjalëve, frazave dhe fjalive brenda tij, d.m.th. duke filluar nga pjesët më të vogla, pastaj ai e përpunon tekstin në mënyrë lineare duke luajtur kështu një rol pasiv, pasi ky lloj përpunimi mbështetet në njohuritë gjuhësore të lexuesit. Stanovich¹³⁵ (1988) pohon se modelet “*poshtë-lart*” synojnë ta përshkruajnë transmetimin e informacionit në formën e fazave të veçanta, ku secila prej fazave e ndryshon informacionin e futur dhe e dërgon atë në një fazë më të lartë për ndryshime të mëtejshme (Samuels dhe Kamil¹³⁶, 2002). Gough¹³⁷ (1972), si figura kryesore e modelit “*poshtë-lart*”, e karakterizon leximin si “*një vazhdimësi shkronjë pas shkronjë përgjatë tekstit*”. Ai pretendon se të gjitha shkronjat në fushën pamore duhet të trajtohen individualisht përpara se t’i japin kuptim një vargu shkronjash (Samuels dhe Kamil¹³⁸, 2002).

Sipas Gough¹³⁹ (1972) “*lexuesi është një deshifruer i rrjedhshëm i tekstit, i cili nuk e përdor kontekstin në përpjekjen e tij për të lexuar*”. Për më tepër, leximi supozohet të zhvillohet në një sërë stadesh të veçanta të përpunimit të informacionit. Të nxënit e leximit është një proces me bazë hierarkike, ku njohuritë e thella dhe tërësore të shkronjave, modeleve drejtshkrimore dhe fjalëve, si dhe të përkthimit fonologjik të tyre kanë rëndësi të madhe për përvetësimin e leximit. Sipas Gough (1972) “*lexuesit i kthejnë shkronjat në fonema në mënyrë sistematike. Ata i njohin rregullat që lidhin një grup njësisht abstrakte me një tjetër sepse janë deshifruer*”. Mbështetësit e modelit të leximit nga poshtë-lart pohojnë se leximi fillon nga poshtë (*me tekstin dhe aftësitë më pak të ndërlikuara*) dhe lëviz drejt kreut (*përdorimi i aftësive më të ndërlikuara që çojnë në përvetësimin e kuptimit*). Shumë përkrahës të këtij këndvështrimi pohojnë se kuptimi nuk mund të ndërtohet nga teksti deri në momentin kur lexuesit të jenë të aftë

¹³³ Nunan, D (1991). *Language Teaching Methodology*. Great Britain : Prentice Hall International Ltd.

¹³⁴ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 23.

¹³⁵ Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological–core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590–612.

¹³⁶ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 187.

¹³⁷ Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.

¹³⁸ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 212.

¹³⁹ Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

të njohin çdo fjalë të pjesës së përzgjedhur (Samuels dhe Kamil¹⁴⁰, 2002). Modeli i leximit nga poshtë-lart përbën një proces linear dhe hierarkik të leximit, i cili shkon që nga perceptimi pamor i fjalës së shkruar deri në përfundimin e deshifrimit. Procesi i paraqitur në këtë model vijon si më poshtë:

- fillon me fiksimin pamor të informacionit,
- vazhdon me regjistrimin në fjalor të këtij informacioni pamor deri në një fiksion të dytë informacioni,
- më vonë kryhet skanimi i informacionit të fiksuar (*me ndihmën e procedurave të njohjes së modeleve, të cilat ruhen në kujtesën afatgjatë*) për të identifikuar një renditje shkronjash nga e majta në të djathtë,
- vargu i shkronjave vendoset në regjistrin e shkronjave,
- deshifruesi i kthen shkronjat në një varg fonemash sistematike,
- mesazhi ruhet në shiritin fonematik,
- lexuesi, me ndihmën e fjalorit, e identifikon mesazhin dhe e ruan atë në kujtesën parësore,
- fjalia kalohet në kujtesë përmes një mekanizmi gjithëpërfshirës, i cili mbështetet mbi rregullat sintaksore dhe kuptimore për të analizuar fjalinë dhe për ta përpunuar atë në një formë më të qëndrueshme për t'u ruajtur në kujtesë. (Gough,¹⁴¹ 1972)

Rumelhart¹⁴² (1977) argumentoi se *“për Gough leximi konsiston në një numër transformimesh të renditura njëra pas tjetrës. Sinjali hyrës regjistrohet fillimisht në formën e tij pamore dhe më pas transformohet nga niveli i shkronjave në nivelin fonematik”*. Në fakt, duke mbështetur përpunimin rendor të një modeli *“poshtë-lart”* të leximit, modeli i Gough¹⁴³ (1972) lidhet me mësimdhënien e leximit sepse mbështet këndvështrimet fonike të mësimdhënies së leximit, të cilat theksojnë faktin se është e rëndësishme që nxënësit të mësojnë t'i njohin shkronjat përpara se ata të lexojnë fjalët (Alderson¹⁴⁴, 2000). Për më tepër, ky model promovon praktika të mësimdhënies së leximit që zhvillojnë aftësitë deshifruese të nxënësve nga poshtë-lart, duke filluar me shkronjat individualisht deri tek fjalët dhe shprehjet.

Pavarësisht vlerës së tyre, modelet *“poshtë-lart”* kanë shfaqur shumë të meta. Modeli i Gough¹⁴⁵ (1972) si bazë për mësimdhënien nuk i jep shpjegim faktit që *“ekzistojnë më tepër se 166 rregulla grafo-fonike për një përputhje të rregullt të shkrimit dhe shqiptimit të tingujve në fjalët e gjuhës angleze”* (Davies¹⁴⁶, 1995), të cilat nuk është e lehtë të shpjegohen. Përveç kësaj, përpunimi rendor i këtij modeli parashton shumë kërkesa ndaj kujtesës afatshkurtër dhe i detyron kështu lexuesit të përqendrohen në

¹⁴⁰ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 212.

¹⁴¹ Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.

¹⁴² Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹⁴³ Po aty.

¹⁴⁴ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 17.

¹⁴⁵ Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.

¹⁴⁶ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 60.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përputhjet shkronjë-tingull duke mos u krijuar mundësi atyre të mbështeten në burime të tjera informacioni për të kuptuar tekstin e shkruar (Davies¹⁴⁷, 1995).

Një kritikë të fortë për modelet “*poshtë-lart*” bëri Stanovich¹⁴⁸ (1988) mbështetur në faktin që në këto modele nuk ka ndërveprim ndërmjet fazave të ndryshme të modelit, çka i pengon fazat e përpunimit të ulët për të bashkëvepruar me ato të përpunimit më të lartë për deshifrimin e kuptimit. Një gjë e tillë e vështirëson marrjen parasysh të lidhjes fjali-kontekst dhe rolit të njohurive të mëparshme rreth temës së tekstit për lehtësimin e njohjes dhe kuptimit të fjalëve (Samuels dhe Kamil¹⁴⁹, 2002).

Nga sa u tha më lart është e pranueshme se proceset “*poshtë-lart*” janë të domosdoshme për leximin pasi, nëse nuk do të njihnim saktë shkronjat e një gjuhe, nuk do të mund të lexonim as edhe një fjalë të vetme dhe pa ditur kuptimin e fjalëve të veçanta nuk mund të nxjerrim kuptimin e shprehjeve e fjalive. Megjithatë, njohuria, përvoja dhe konceptet që sjellin lexuesit gjatë përpunimit të një teksti janë gjithashtu pjesë e procesit të leximit. Ato luajnë një rol të rëndësishëm në ndërtimin e kuptimit. Kjo, në fakt, ka hapur rrugën për krijimin e një modeli që do të plotësonte të metat e modelit “*poshtë-lart*” dhe do të shpjegonte këto elemente të reja të ndërtimit të kuptimit. Ky model u quajt modeli “*lart-poshtë*” i procesit të leximit (Davies¹⁵⁰, 1995).

II.4.2 Modeli “Lart-Poshtë”

Në këtë model, leximi shihet si procesi që fillon nga kreu dhe ulet poshtë drejt tekstit. Lexuesi e nxjerr kuptimin përmes njohurive të tij ekzistuese, pritshmërive, supozimeve e dyshimeve dhe lexon për t'i konfirmuar ato (Aebersold dhe Field¹⁵¹, 1997). Për shembull, kuptimi i leximit realizohet përmes bashkëveprimit të veprimtarive të kryera përpara leximit të tilla si aktivizimi i skemës, shikimi paraprak i tekstit e parashikimi dhe përmes njohurive ekzistuese të lexuesit të tilla si njohuritë kulturore, gjuhësore, sintaksore dhe historike. Theksi vihet mbi rindërtimin e kuptimit dhe jo deshifrimin e formës, pra mbi ndërveprimin mes lexuesit e tekstit dhe jo mbi format grafike të faqeve të shkruara. Lexuesi është aktiv në procesin e leximit sepse krijon ndërveprim mes njohurive të tij mbi temën, pritshmërive në lidhje me funksionimin e gjuhës, motivimit, interesit dhe qëndrimit të tij ndaj përmbajtjes së tekstit (Anderson¹⁵², 1991).

Sipas Ur¹⁵³ (1996) “*të lexosh do të thotë të lexosh dhe të kuptosh*” dhe sipas Anderson¹⁵⁴ (1999) “*leximi nuk është proces pasiv, por një proces aktiv që përfshin si*

¹⁴⁷ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 60.

¹⁴⁸ Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590–612.

¹⁴⁹ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 212.

¹⁵⁰ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 60.

¹⁵¹ Aebersold, J. & Field, M. L., (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

¹⁵² Anderson, N.J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

¹⁵³ Ur, P (1996). *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 138.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

lexuesin ashtu dhe materialin e leximit në ndërtimin e kuptimit". Për më tepër, kuptimi i materialeve të leximit nuk gjendet vetëm brenda faqeve të shkruara dhe as vetëm në mendjen e lexuesit. Gjatë leximit ndodh kombinimi i fjalëve të tekstit me njohuritë dhe përvojën e lexuesit, pra kuptimi i leximit përfshin tekstin, lexuesin dhe kontekstin. Lexuesit e ndërtojnë kuptimin duke përdorur mënyra të ndryshme të tilla si: njohuritë e tyre për temën, analizën e fjalëve, parashikimin nga konteksti, identifikimin e fjalorit apo informacionit kryesor, etj. (Anderson,¹⁵⁵ 1999).

Sipas Davies¹⁵⁶ (1995), modelet "*lart-poshtë*" janë zhvilluar brenda kornizës së psikolinguistikës. Ajo që e bën të ndryshëm modelin psikolinguistik është vënia në dukje e parashikimeve të lexuesit si thelbi i modelit, duke i kushtuar pak rëndësi përpunimit pamor të informacionit të tekstit (Davies¹⁵⁷, 1995). Në fakt, ky model i kushton më tepër rëndësi mbështetjes së lexuesit në strukturat e njohura sintaksore dhe kuptimore sesa në njohuritë e tij grafo-fonike. (Samuels dhe Kamil¹⁵⁸, 2002). Është pikërisht theksimi i rolit qëndror të parashikimeve dhe njohurive paraprake të lexuesit arsyeja pse leximit i është vënë emri "*lojë psikolinguistike hamendësimi*" (Alderson¹⁵⁹, 2000). Goodman njihet si themeluesi i kësaj teorie. Sipas tij "*leximi është një lojë psikolinguistike hamendësimi, në të cilën idetë e reja marrin kuptim vetëm kur lidhen me njohuritë ekzistuese të lexuesit*" (Goodman¹⁶⁰, 1967). Një hamendësim i tillë mbështetet në mënyrë të pashmangshme mbi përdorimin e "*skemave apo njohurive të ruajtura në kujtesë*", të cilat janë të domosdoshme për "*procesin e interpretimit të informacionit të ri dhe asimilimin e tij si pjesë përbërëse të njohurive të lexuesit*" (Anderson dhe Pearson¹⁶¹, 1988). Rrjedhimisht, kuptimi i tekstit kryhet duke filluar me një stereotip ekzistues informacioni që krahasohet me gjithçka thuhet në tekst, për arsye se pikërisht ky lloj bashkëveprimi ndërmjet informacionit të ri dhe njohurive ekzistuese nënkuptohet me termin *kuptim i leximit*.

Sipas Anderson dhe Pearson¹⁶²(1988), "*të thuash se teksti është kuptuar është njësoj sikur të thuash se është gjetur një shtëpi mendore për informacionin e tekstit, ose që një shtëpi mendore ekzistuese është modifikuar për t'i krijuar hapësirë informacionit të ri*". Për më tepër, ata theksojnë se një gjë e tillë ndodh pavarësisht faktit nëse jemi apo jo të vetëdijshëm për këtë, kështu që nuk ka arsye pse kjo të mos bëhet me vetëdije. "*Vetëm kur bëhet i vetëdijshëm për stereotipet e tij, lexuesi mund ta çlirojë veten nga aspektet e paqena të realitetit në mendjen e tij*" (Anderson dhe Pearson¹⁶³, 1988).

¹⁵⁴ Anderson, N.J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

¹⁵⁵ Po aty.

¹⁵⁶ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 61.

¹⁵⁷ Po aty.

¹⁵⁸ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 186.

¹⁵⁹ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 17.

¹⁶⁰ Goodman, Kenneth S. 1967. "Reading. A Psycholinguistic Guessing-Game". *Journal of the Reading Specialist*. 6 (1): 126-35.

¹⁶¹ Anderson, Richard C. & Pearson, David P. 1988. "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Eds. Carrel, Patricia, Joanne Devine & David E. Eskey. Cambridge: Cambridge UP, 37.

¹⁶² Po aty.

¹⁶³ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Një karakteristikë tjetër e modelit “*lart-poshtë*”, siç vihet në dukje nga Samuels dhe Kamil¹⁶⁴ (2002), është mënyra e përdorimit të termit “*deshifrim*” në të. Ndërsa ky term i referohet normalisht procesit të përkthimit të shkronjave në fonema, në këtë model termi përdoret për të përshkruar se si edhe shkronjat edhe fonemat përkthehen në kuptim, ndërkohë që për të përkthyer shkronjat në fonema përdoret termi “*rikodim*”.

Modeli “*lart-poshtë*” ka ndikim të madh si në metodologjinë e mësimit të gjuhës amtare ashtu dhe të asaj të huaj veçanërisht në vënien e theksit mbi rëndësinë e parashikimeve, hamendësimit dhe leximit për marrjen e idesë së përgjithshme duke e larguar vëmendjen nga shkronjat dhe fjalët. Megjithatë, edhe ky model ka shfaqur shumë të meta ndër të cilat është dhe pamundësia e zbatimit të tij në kontekstin e gjuhës së huaj (Davies¹⁶⁵, 1995). Një problem tjetër në lidhje me modelin “*lart-poshtë*” është që lexuesit mund të kenë shumë pak njohuri në lidhje me temën e tekstit dhe kështu ata nuk mund të ngrenë hipoteza. Për më tepër, edhe pse një lexues i aftë është i zoti të bëjë parashikime, koha e nevojshme për këtë proces është më e madhe se koha që nevojitet për të dalluar kuptimin e fjalëve (Samuels dhe Kamil¹⁶⁶, 2002).

Nga sa u tha më lart, roli aktiv i lexuesve vlerësohet shumë nga këndvështrimi i modelit “*lart-poshtë*” pasi për të nxjerrë kuptimin e një pjese të shkruar ata marrin pjesë bashkë me autorin në ndërtimin e kuptimit duke lidhur atë që dinë nga përvoja e tyre dhe njohuritë mbi gjuhën me kuptimin që nxjerrin nga teksti (Anderson¹⁶⁷, 1999). Gjithsesi, mungesa e ndërveprimit mes fazave të veçanta të përpunimit të tekstit si në modelin “*poshtë-lart*” ashtu dhe në atë “*lart-poshtë*” zbulon mangësitë e tyre dhe bën thirrje për një rregullim sa më të shpejtë të të metave. Në këtë mënyrë, doli në skenë modeli ndërveprues për të bërë rregullime të menjëhershme dhe për të ofruar një kompromis mes këtyre dy modeleve (Davies¹⁶⁸, 1995).

II.4.3 Modeli ndërveprues

Modeli ndërveprues i leximit u zhvillua fillimisht nga Rumelhart¹⁶⁹ (1977), sipas të cilit “*sistemi i përpunimit të informacionit gjatë leximit konsiston në nivele të ndryshme që funksionojnë në mënyrë të pavarur nga njëri-tjetri*”. Ndërsa në nivelin e përpunimit të të dhënave të tekstit kryhet analizë vizuale, sistemet sintaksore dhe semantike mundësojnë ngritjen e hipotezave në lidhje me interpretimin e informacionit pamor të dalë nga analiza vizuale. Produkti i secilit prej këtyre niveleve transferohet tek një “*organizues qëndror*” në formën e hipotezave, të cilat mund të konfirmohen ose rrëzohen në dritën e informacionit të përgjithshëm të mbledhur nga të gjitha burimet e tjera në qendrën e mesazheve. Në këtë pikë, kuptimi i tekstit

¹⁶⁴ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 186.

¹⁶⁵ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 62.

¹⁶⁶ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 212.

¹⁶⁷ Anderson, N.J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

¹⁶⁸ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 63.

¹⁶⁹ Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

realizohet nga kombinimi dhe integrimi i të gjitha këtyre burimeve të ndryshme në qendrën e mesazheve (Rumelhart,¹⁷⁰ 1977).

Ky këndvështrim është ndarë nga shumë psikologë konjitivë, të cilët besojnë se proceset e nivelit më të ulët janë elemente të rëndësishme të leximit të rrjedhshëm dhe se lexues më pak të aftë janë ata që kanë më tepër mangësi në përpunimin e informacionit tekstual të nivelit më të ulët sesa në përdorimin e të dhënave konceptuale të nivelit më të lartë. Këndvështrime të ngjashme janë shfaqur edhe në kontekstin e leximit në gjuhën e huaj (Rayner dhe Sereno¹⁷¹, 1994).

Me synimin për të anashkalluar të metat si të modelit “*poshtë-lart*”, ashtu dhe të atij “*lart-poshtë*” të procesit të leximit, Rumelhart¹⁷² (1977) propozoi modelin ndërveprues duke marrë në konsideratë përpunimin e informacionit sipas të dy modeleve të tjera (Davies¹⁷³, 1995). Studiuesit që e mbështesin këtë model vlerësojnë rolin e njohurive paraprake dhe parashikimeve pa lënë mënjanë rëndësinë e përpunimit të shpejtë dhe të saktë të fjalëve të tekstit. Sipas Hayes dhe Jenkins¹⁷⁴ (1991) “*Në modelet ndërvepruese mbështetet ideja se informacioni jepet përmes proceseve të ndryshme. Informacioni i përfutur prej secilit prej këtyre proceseve kombinohet për të përcaktuar interpretimin më të saktë të tekstit*”.

Modeli i Rumelhart¹⁷⁵ (1977) në dallim nga modelet “*lart-poshtë*” i kushton një vëmendje të konsiderueshme informacionit pamor. Për të procesi i leximit fillon duke kapur me sy elementë të kuptimit nga faqja e shkruar dhe përfundon me ndërtimin e kuptimit. Sipas tij lexuesit e aftë janë të zotë të përdorin si informacionin shqisor ashtu dhe atë kuptimor. Ky i fundit ndërvepron në shumë mënyra gjatë procesit të leximit për ndërtimin e kuptimit (Davies¹⁷⁶, 1995). Rumelhart¹⁷⁷ (1977) vë në dukje se modelet lineare që e përçojnë informacionin gjatë rrugës dhe që nuk lejojnë ndërveprimin ndërmjet fazave të ndryshme të modeleve, kanë mangësi serioze (Samuels dhe Kamil¹⁷⁸, 2002).

Modelet ndërvepruese, në ndryshim nga modelet “*poshtë-lart*” dhe “*lart-poshtë*”, nuk paracaktjnë asnjë drejtim për përpunimin e informacionit. Përkundrazi, lexuesi mund të ndërmarrë procese paralele duke u mbështetur në një rang burimesh informacioni të

¹⁷⁰ Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹⁷¹ Rayner, K., & Sereno, S. C. (1994). Eye movements in reading: Psycholinguistic studies. In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 57–82). New York: Academic.

¹⁷² Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹⁷³ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 63.

¹⁷⁴ Hayes, M., & Jenkins, J. (1991). Reading instruction in special education resource rooms. *American Educational Research Journal* 23, pp 161-190.

¹⁷⁵ Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹⁷⁶ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 64.

¹⁷⁷ Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹⁷⁸ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 187.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tilla si: informacioni pamor, ortografik, leksikor, sintaksor dhe kuptimor (Davies¹⁷⁹, 1995). Ai bën identifikimin e fjalëve dhe parashikime në të njëjtën kohë. Për më tepër, si proceset e nivelit më të lartë, ashtu edhe ato të nivelit më të ulët e ndihmojnë njëkohësisht njëri-tjetrin (Dechant¹⁸⁰, 1991). Stanovich¹⁸¹ (1980) e shpjegon përpunimin paralel të informacionit si më poshtë:

“Modelet ndërvepruese të leximit duket se japin një konceptim më të saktë të procesit të leximit nga modelet “poshtë-lart” ose “lart-poshtë” në mënyrë të mëvetësishme. Kur kombinohen për përpunimin kompensues të informacionit, çdo mangësi në secilin prej proceseve të veçanta të leximit do të çonte në mbështetje më të madhe mbi burimet e tjera të njohurive pavarësisht nga niveli i tyre në hierarkinë e përpunimit të informacionit”. (Stanovich¹⁸², 1980)

Si përfundim, literatura mbi leximin në gjuhën e huaj e favorizon leximin ndërveprues që përfshin kombinimin dhe integrimin e burimeve të ndryshme të niveleve më të ulëta dhe më të larta të njohurive. Popullariteti i modeleve ndërvepruese tregon se këto modele maksimalizojnë përparësitë dhe minimizojnë të metat e modeleve “poshtë-lart” dhe “lart-poshtë” të leximit (Samuels dhe Kamil¹⁸³, 2002).

II.4.4 Modeli Ndërveprues-Kompensues¹⁸⁴

Stanovich¹⁸⁵ (1980) e zgjeroi modelin ndërveprues të Rumelhart¹⁸⁶ (1977) duke përfshirë idenë që elementet e përpunimit të tekstit janë edhe kompensuese përveç të qenit ndërvepruese dhe jo të njëpasnjëshme. Me këtë Stanovich donte të thoshte që, nëqoftëse një nga elementet e përpunimit të tekstit nuk do të funksiononte mirë apo nuk do të kishte të dhëna të mjaftueshme për të funksionuar, atëherë elementet e tjera do ta kompensonin atë. Për shembull, nëse një individ po lexon një shënim të shkruar me bojë dhe një pjesë e shënimit është e lagur apo e njollosur, pra ka të dhëna të pamjaftueshme për leximin e tij, atëherë procesori ortografik nuk mund ta kryejë përpunimin e informacionit në mënyrë efikase kështu që ai kompensohet nga procesorë të tjerë si ai sintaksor. Procesori sintaksor, i cili mundëson ndërtimin e kuptimit të fjalive dhe pjesëve të leximit, mund të ndihmojë në identifikimin e fjalëve duke sugjeruar fjalën që ka më shumë kuptim në atë kontekst. Në këtë shembull procesori sintaksor riparon problemet e shkaktuara në procesorin ortografik.

Një mënyrë e zbatimit të këtij modeli në klasë është kryerja e një ushtrimi për plotësimin e informacionit që mungon në të. A munden nxënësit të përdorin të dhënat

¹⁷⁹ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin, 64.

¹⁸⁰ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 28.

¹⁸¹ Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive–compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

¹⁸² Po aty.

¹⁸³ Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 187.

¹⁸⁴ Interactive-Compensatory Model

¹⁸⁵ Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive–compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

¹⁸⁶ Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përreth vendit bosh për të plotësuar informacionin që mungon? A mund ta kompensojnë ata mungesën e informacionit grafik? Nëse po, atëherë kjo tregon që teoria e Stanovich¹⁸⁷ (1980) është e saktë. Pra kur informacioni për një procesor është i papërshtatshëm ose mungon, atëherë një procesor tjetër është në gjendje ta kompensojë atë. Si rezultat nxënësi është në gjendje ta gjejë fjalën që mungon edhe kur nuk ka fare informacion grafik të pranishëm në lidhje me këtë fjalë. Stanovich i përdor konceptet e *Modelit Ndërveprues-Kompensues* për të shpjeguar ndryshimet në aftësitë lexuese të njerëzve. Sipas tij *Modeli Ndërveprues-Kompensues* sugjeron se përdoren katër procesorë themelorë ndërveprues, kompensues dhe jo të njëpasnjëshëm gjatë leximit: procesori ortografik për përpunimin e informacionit pamor, procesori sintaksor që merret me rendin e fjalëve në fjali, procesori leksikor për përpunimin e kuptimeve të fjalëve dhe procesori semantik që është përgjegjës për ndërtimin e përgjithshëm të mesazhit.

Schraw¹⁸⁸ (1996) raportoi se rezultatet e tre studimeve të tij treguan se “*nxënësit përdorën në mënyrë spontane strategji ndërvepruese, kompensuese gjatë leximit*”. Në këto studime ai shqyrtoi ndikimin që kishte mbi leximin informacioni për tekstin kundrejt atij në lidhje me detyrat. Informacioni mbi tekstin konsiderohej thelbësor për përmbajtjen e pjesës së leximit, kurse informacioni mbi detyrat konsiderohej thelbësor për kryerjen e detyrës së leximit, si për shembull ndjekja e udhëzimeve përkatëse. Studimi i Schraw¹⁸⁹ (1996) u krye me gjimnazistë të ngarkuar me detyra leximi. Rezultatet e studimit treguan se ndërkohë që nxënësit përdornin *Modelin Ndërveprues-Kompensues* gjatë leximit, “*rëndësia e kryerjes së detyrës ishte më e madhe se ajo e marrjes së informacionit të tekstit*”.

Një prej ideve të zbatuara gjatë praktikave në klasë sipas *Modelit Ndërveprues-Kompensues* është dhënia e udhëzimeve nxënësve se si të bëhen lexues elastikë duke përdorur mënyra të ndryshme për të nxjerrë kuptimet e fjalëve gjatë leximit. Ndonjëherë fjalët mund të identifikohen menjëherë sepse ato gjenden në fjalorin pamor të lexuesit. Herë të tjera familjet e fjalëve mund të përdoren për të identifikuar një fjalë të panjohur ose fjala mund të deshifrohet sipas të dhënave fonetike të saj. Gjithashtu, një lexues mund të nxjerrë kuptimin e një fjale të panjohur kur ai e ka marrë kuptimin e fjalisë ku gjendet fjala. Kur lexuesit e përpunojnë tekstin në këto mënyra elastike, ata përdorin me intuitë por në mënyrë të pandërgjegjshme procesorët e tyre të leximit si procesorë ndërveprues dhe kompensues. Kur mësuesit japin udhëzime në lidhje me rrugën që duhet të ndjekin nxënësit për t’u bërë lexues elastikë, këto udhëzime i përmbahen *Modelit Ndërveprues-Kompensues*. Të tilla janë udhëzimi i nxënësve se si të përdorin të dhënat e kontekstit gjatë leximit ose se si të shfrytëzojnë njohuritë e tyre sintaksore për kuptimin e fjalëve të panjohura.

II.4.5 Modeli Ndërtues-Integrues¹⁹⁰

Sipas këtij modeli kur lexojnë, lexuesit ndërtojnë në mendjen e tyre pasqyrimin apo kuptimin e asaj që kanë lexuar. *Modeli Ndërtues-Integrues* (Kintsch¹⁹¹, 1994) synon

¹⁸⁷ Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive–compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

¹⁸⁸ Schraw, G. (1996). Interactive, compensatory reading strategies. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 55–70.

¹⁸⁹ Po aty, fq. 55.

¹⁹⁰ Construction-Integration Model

¹⁹¹ Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

të bëjë të qartë mënyrën e ndërtimit të këtij pasqyrimi të tekstit gjatë leximit, si dhe mënyrën e funksionimit të proceseve njohëse që e ndërtojnë këtë pasqyrim. Ky model sugjeron se gjatë leximit pasqyrimi i tekstit realizohen në disa nivele: nivelin gjuhësor¹⁹², nivelin konceptual¹⁹³ dhe nivelin rrethor¹⁹⁴. Përveç kësaj modeli sugjeron se përdoren dy procese themelore njohëse për të ndërtuar pasqyrimin e nivelit gjuhësor, konceptual dhe rrethor të tekstit. Procesi i parë është ndërtimi, gjatë të cilit “*thelbi i tekstit ndërtohet prej të dhënave gjuhësore, si dhe prej bazës së njohurive të lexuesit*” (Kintsch¹⁹⁵, 1994). Procesi i dytë është integrimi, gjatë të cilit kuptimi i tekstit integrohet në bazën e njohurive të përgjithshme të lexuesit. Kintsch¹⁹⁶ (1994) i shtjellon imtësisht të dyja këto procese themelore. Në lidhje me procesin ndërtues ai shkruan:

“Hapat për ndërtimin e thelbit të tekstit sipas modelit të ndërtim-integrimit përfshijnë: a) formimin e koncepteve dhe pohimeve drejtpërdrejt duke u mbështetur në të dhënat gjuhësore; b) shtjellimin e secilit prej këtyre elementeve duke zgjedhur një numër të vogël të koncepteve shoqëruese më të afërta prej rrjetit të njohurive të përgjithshme; c) nxjerrjen e disa pohimeve plotësuese dhe d) përcaktimin e pikave të forta të lidhjes së të gjitha çifteve të elementeve që janë krijuar... . Rezultati është një pikënisje e gjerë e nxjerrjes së thelbit të tekstit, e cila i nënshtrohet më pas një procesi integrimi për të formuar një strukturë koherente” (Kintsch, 1994).

Pas fazës së ndërtimit, lexuesi kalon në fazën e integrimin. Për këtë proces të dytë thelbësor Kintsch¹⁹⁷ (1994) shkruan:

“Kuptimi i tekstit supozohet se është i organizuar në cikle që u korrespondojnë përafërsisht frazave ose fjalive të shkurtra... . Në secilin prej cikleve ndërtohet një rrjet i ri që përfshin gjithçka të mbartur prej ciklit të mëparshëm. Sapo ndërtohet rrjeti, fillon procesi i integrimin ku aktivizimi i lidhjeve të rrjetit përhapet deri në stabilizimin e sistemit... . Zakonisht, sistemi arrin një gjendje të qëndrueshme mjaft shpejt, por nëse procesi i integrimin dështon, rrjetit i shtohen ndërtime të reja dhe bëhet një përpjekje tjetër për të realizuar integrimin. Në këtë mënyrë kryhet një proces themelor automatik ndërtimi dhe integrimi, i cili është zakonisht i mjaftueshëm për realizimin e kuptimit. Ky proces i ngjan më tepër perceptimit sesa zgjidhjes së problemeve por kur ai dështon, mund të nevojitet një aktivitet më i gjerë problem-zgjidhës për ta rikthyer atë në gjendje funksionale” (Kintsch, 1994).

Për ta përmbledhur, *Modeli Ndërtues-Integrues* sugjeron se lexuesit ndërtojnë tre nivele pasqyrimi të informacionit të tekstit gjatë leximit: pasqyrim gjuhësor, konceptual dhe rrethor. Për më tepër, ky model ngre hipotezën se lexuesit përfshihen në dy procese kryesore njohëse gjatë leximit: fazën e ndërtimit, gjatë së cilës mblidhet informacion prej burimeve të ndryshme dhe fazën e integrimin, gjatë së

model. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 951–995). Newark, DE: International Reading Association.

¹⁹² Pasqyrimi i fjalëve.

¹⁹³ Pasqyrimi i kuptimit të fjalëve e fjalive.

¹⁹⁴ Pasqyrimi i tekstit nëpërmjet njohurive të përgjithshme të lexuesit.

¹⁹⁵ Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 951–995). Newark, DE: International Reading Association, 953.

¹⁹⁶ Po aty, fq. 956.

¹⁹⁷ Po aty, fq. 963.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

cilës bëhet bashkimi koherent i informacionit të mbledhur. *Modeli Ndërtues-Integrues* pajtohet me këndvështrimin e përpunimit njohës të informacionit për shkak të rëndësisë që i kushtohet qartësimi të mënyrave të funksionimit të trurit gjatë leximit. Gjithashtu, ky model pajtohet edhe me këndvështrimin konstruktivist mbi leximin. Konstruktivizmi mbështet idenë se të nxënët realizohet përmes mekanizmave të brendshëm, të cilat janë shpeshherë të pamundura të shihen nga vëzhgues të jashtëm, çka do të thotë që të nxënët mund të kryhet pa tregues të jashtëm, të dukshëm (Wood¹⁹⁸, 1995).

Sipas këndvështrimit konstruktivist të nxënët rezultojnë shpeshherë prej një përvojë të testimit të hipotezave prej individit. Për shembull, nëse një nxënës nuk e di kuptimin e një fjale gjatë leximit, ai mund të bëjë një hamendësim (të ngrejë një hipotezë) në lidhje me kuptimin e fjalës. Ai do ta provojë fjalën. Nëse fjalia ka kuptim me këtë fjalë, pra nëse hipoteza e tij rezultojnë e saktë, atëherë ai do të vazhdojë leximin. Por nëse fjalia nuk ka kuptim, d.m.th. hipoteza e bërë është e pasaktë, ai do ta rishikojë hipotezën e tij dhe do të provojë një fjalë tjetër. Në këtë mënyrë, testimi i hipotezës është një element i rëndësishëm përbërës i teorisë së konstruktivizmit (Wood¹⁹⁹, 1995). Gjithashtu, sipas këndvështrimit konstruktivist të nxënët rezultojnë edhe nga një proces i quajtur “*nxjerrje përfundimesh*” i cili është procesi i “*plotësimi të boshllëqeve kuptimore*” (Duffy dhe Cunningham²⁰⁰, 1996). Kurdoherë që lexuesi zbulon diçka jo të shprehur hapur në tekst, ai bën një hamendësim dhe nxjerr përfundime. Konstruktivizmi është zbatuar drejtpërdrejt në studimin e leximit si shpjegim i mënyrës në të cilën lexuesit ndërtojnë mesazhe ose realizojnë kuptimin e tekstit gjatë procesit të leximit.

Kintsch²⁰¹(1994) realizoi një projekt kërkimesh për të shqyrtuar ndikimin e njohurive të mëparshme mbi kuptimin e tekstit. Gjithashtu, këto kërkime u ndërmorën edhe për të vlerësuar se sa i dobishëm ishte *Modeli Ndërtues-Integrues* i Kintsch²⁰²(1994) për interpretimin e të dhënave në lidhje me projektin e mësipërm. Studimit iu nënshtuan 54 studentë me nivele të ndryshme njohurie në lidhje me programet Microsoft Word dhe Excel, të cilëve iu dhanë për t’u lexuar gjashtë grupe tekstesh në lidhje me këto programe kompjuterike. Tekstet ndiqeshin nga një detyrë e thjeshtë, në të cilën studentët duhet të përcaktonin nëse kishin lexuar ose jo më parë informacion të tillë. Subjekteve të studimit iu dhanë në vijim edhe pyetje mbi kuptimin e teksteve.

Modeli Ndërtues-Integrues parashikonte se lexuesve me nivel më të ulët të njohurive paraprake të Word-it dhe Excel-it do t’u duhej më shumë kohë për të lexuar fjalitë dhe se ata do të ishin më pak të saktë në lidhje me pyetjet e kuptimit të tekstit. Gjithashtu, modeli parashikonte se lexuesit me nivel më të lartë të njohurive paraprake të programeve kompjuterike do të lexonin më shpejt dhe më saktë, ndërkohë që lexuesit

¹⁹⁸ Wood, T. (1995). From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn. In *Constructivism in education*. ed. L. P. Steffe and J. Gale, 331–39 Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

¹⁹⁹ Po aty.

²⁰⁰ Duffy, T. M., and D. J. Cunningham. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In *The handbook of research for education and technology*. Indiana University.

²⁰¹ Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 951–995). Newark, DE: International Reading Association.

²⁰² Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

me nivel mesatar njohurie do ta kryenin detyrën në varësi të këtyre njohurive. Duke matur shpejtësinë e leximit dhe nivelin e kuptimit të tekstit, studimi i Kintsch²⁰³ (1994) mbështeti parashikimet e modelit. Megjithatë, rezultatet nga detyra e parë treguan se studentët që lexonin për herë të parë material mbi temën e programeve kompjuterike, i lexonin më shpejt fjalitë e thjeshta në krahasim me studentët e nivelit mesatar dhe të përparuar. Këto të dhëna u interpretuan si një tregues se lexuesit fillestarë u drejttoheshin aspekteve sipërfaqësore të fjalive, ndërsa lexuesit mesatarë dhe të përparuar i përkushtoheshin një niveli më të thellë të leximit të fjalive. Të dhënat se lexuesit mesatarë dhe të përparuar kishin rezultate më të larta se lexuesit fillestarë në lidhje me saktësinë e kuptimit të tekstit i përmbaheshin këtij interpretimi. Si përfundim, studimi tregoi se njohuritë paraprake ndikojnë mbi kuptimin siç rezultoi nga shpejtësia e leximit dhe saktësia e kuptimit të tekstit, si dhe që *Modeli Ndërtues-Integrues* i Kintsch²⁰⁴ (1994) ishte një mjet i dobishëm për shqyrtimin e këtyre dukurive.

II.4.6 Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit²⁰⁵

Një vëmendje e veçantë në lidhje me këndvështrimin e përpunimit njohës të informacionit gjatë leximit i është kushtuar *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* (Plaut dhe McClelland²⁰⁶, 1993). Studiuesit që kryejnë studime njehsuese në fushën e leximit ndërtojnë kompjutera, të cilat mund të “lexojnë” një tekst në një mënyrë që ata besojnë se reflekton procesin njohës të leximit (LaBerge dhe Samuels²⁰⁷, 1974). Dy tipare kryesore të *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* janë që: 1) i gjithë informacioni njohës ruhet si një seri lidhjesh ndërmjet njësive përbërëse të tij dhe 2) këto lidhje ndërmjet njësive bëhen më të forta dhe më të shpejta me përsëritjen e bashkimeve mes tyre. Konceptimi i ruajtjes së informacionit në mendje si një seri lidhjesh me forcë të ndryshme njihet si lidhshmëri. Rrjedhimisht, *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit* është një teori që mbështetet mbi lidhshmërinë e leximit, e cila mund të shihet si një sistem i përpunimit njohës të informacionit, i ndërtuar mbi lidhje të forta. Kur bashkimet mes njësive të informacionit bëhen më të shpeshta, forca e lidhjes mes tyre rritet. *Teoria e lidhshmërisë* mbështet idenë se të nxënë të mundësohet nga rrjete neutrale të trurit. Kjo do të thotë që lidhjet ndërmjet njësive të ndryshme vazhdojnë të ndryshojnë me kalimin e kohës në varësi të mënyrës dhe shpeshtësisë së bashkimit të këtyre njësive (Adams²⁰⁸, 1990).

I shpjeguar me hollësi në punimin “*Beginning to Read*” të Adams²⁰⁹ (1990), *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit* sugjeron se marrin pjesë katër procesorë themelorë në procesin e leximit: procesori ortografik, procesori i kuptimit, procesori

²⁰³ Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 951–995). Newark, DE: International Reading Association.

²⁰⁴ Po aty.

²⁰⁵ Parallel Distributed Processing Model.

²⁰⁶ Plaut, D. C., & McClelland, J. L. (1993). Generalization with componential attractors: Word and non-word reading in an attractor network. In *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 824–820). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²⁰⁷ LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.

²⁰⁸ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

²⁰⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

fonologjik dhe procesori i kontekstit (fig.1, fq.38). Sipas këtij modeli procesi i leximit fillon në *procesorin ortografik* ku realizohet dallimi i shkronjave. Ky procesor mund të shihet si një magazinë e njohurive ortografike që përmban njohuri mbi vizat, lakimet, këndet dhe hapësirën, të lidhura këto me informacionin e nevojitur për identifikimin e shkronjave dhe numrave. Në rastin e identifikimit të shkronjave lidhja ndërmjet njësive përbërëse të një shkronje të vetme bëhet më e fortë kur ajo përsëritet herë pas here. Për shembull, lidhja ndërmjet vizës së drejtë dhe të lakuar për formimin e shkronjës “b” bëhet më e fortë kur kjo shkronjë shfaqet herë pas here në tekst. Ky lloj procesi kryhet për të gjitha shkronjat dhe numrat. Kur individi u nënshtrohet praktikave të përsëritura të shkrimit, ai kryen lidhje më të shpejta dhe më të forta ndërmjet njësive të veçanta²¹⁰ brenda shkronjave dhe numrave. Si rrjedhim, ai e kryen identifikimin e shkronjave dhe të numrave në mënyrë automatike. Koncepti i lidhshmërisë përdoret jo vetëm për forcën e lidhjes ndërmjet vizave, lakimeve, këndeve dhe hapësirës brenda shkronjave, por edhe për forcën e lidhjes së shkronjave brenda një fjale. Lidhjet ndërmjet shkronjave kryhen kur shkronja të caktuara shfaqen shpesh bashkë nëpër fjalë. Për shembull, në gjuhën angleze shkronja “t” ndiqet shpesh nga shkronja “h” dhe shumë rrallë nga shkronja “q”. Sipas *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* si rezultat i shpeshësisë së të shfaqurit bashkë të shkronjave “t” dhe “h”, lidhja ndërmjet këtyre shkronjave është shumë më e fortë dhe e shpejtë se ajo ndërmjet shkronjave “t” dhe “q”. Modeli sugjeron se gjatë procesit të leximit procesori ortografik shfrytëzon forcën e lidhjeve ndërmjet shkronjave për të aktivizuar shkronjat që janë më të prirura të vijnë pas shkronjës së parë të identifikuar, si dhe për të çaktivizuar shkronjat që nuk kanë shumë gjasa të pasojnë shkronjën e parë të identifikuar nga lexuesi. Ky proces, i njohur si sistemi i lidhjes ndërmjet shkronjave, i ndihmon lexuesit për të përfutur gradualisht aftësi për identifikimin e shpejtë të fjalëve.

Modelimi i sistemit të leximit: Katër procesorët

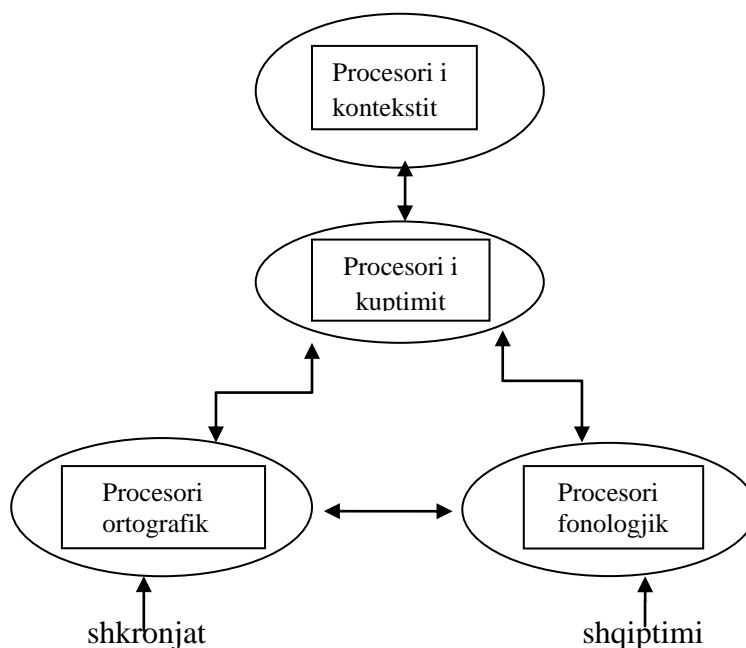


Figura 1: Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit (Adams²¹¹, 1990)

²¹⁰ vizat, lakimet, këndet dhe hapësira.

²¹¹ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Adams²¹²(1990) nënvizon një element të rëndësishëm të sistemit të lidhjes ndërmjet shkronjave. Sipas tij njohja e shkronjave duhet të kryhet në mënyrë automatike që sistemi të funksionojë.

“Nëse lexuesi harxhon më tepër se një moment për të përcaktuar identitetin pamor të shkronjave pasuese të një fjale, atëherë stimulimi i njohjes pamore të fjalës së parë do të prishet kur të jetë shfaqur fjala e dytë. Nëse fjalët nuk aktivizohen njëkohësisht, nuk ka asnjë mënyrë që sistemi të kuptojë mënyrën e lidhjes së shkronjave të tyre”.

(Adams²¹³, 1990)

Me fjalë të tjera vënia në veprim e sistemit të lidhjes së fjalëve, i ndërtuar mbi lidhjet ndërmjet shkronjave për të aktivizuar dhe çaktivizuar shkronjat vijuese në varësi të forcës së këtyre lidhjeve, nuk do të funksiononte nëse identifikimi i shkronjave nuk është tepër i shpejtë dhe automatik. Në mungesë të tij lexuesit do të ishin të detyruar të lexonin çdo shkronjë në mënyrë të veçuar duke ngadalësuar kështu së tepërmi procesin e leximit dhe duke ulur mundësinë e kuptimit të saktë të informacionit.

Procesori i dytë në *Modelin e Përpunimit Paralel të Informacionit* është **procesori i kuptimit**, i cili iu bashkangjit kuptimin fjalëve të identifikuar në procesorin ortografik. Ashtu si në procesorin ortografik kuptimet e fjalëve të fjalorit të lexuesit organizohen sipas parimeve të lidhshmërisë ku përvojat personale të çdo individ përcaktojnë se cilat lidhje janë realizuar, si dhe forcën dhe shpejtësinë e tyre. Për shembull, në lidhje me fjalën “not”, një fëmijë mund të mendojë menjëherë një pishinë, kurse një tjetër do të përfytyronte një liqen ose det. Procesori i kuptimit kryen gjithashtu funksionin e aktivizimit të kuptimeve të mundshme të fjalëve, ndërkohë që çaktivizon kuptimet jo të mundshme të fjalëve. Tërësia e njohurive të individit mbi çdo lloj teme përbën skemën e tij. Forca dhe shpejtësia e lidhjeve ndërmjet njësive përbërëse të një skeme apo ndërmjet skemave mbështetet mbi parimet e lidhshmërisë sipas këtij modeli. *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit* sugjeron se gjatë jetës së tyre njerëzit përftojnë një numër akoma më të madh skemash të organizuara përmes parimeve të lidhshmërisë si brenda ashtu dhe ndërmjet tyre. Këto skema janë burimet e kuptimeve të fjalëve gjatë përfshirjes së lexuesit në procesin e leximit.

Procesori i tretë në *Modelin e Përpunimit Paralel të Informacionit* është **procesori fonologjik**, ku përpunohen tingujt në lidhje me fjalët. Në gjuhën angleze njësia më e vogël përbërëse e tingullit njihet si *fonemë*. Në procesorin fonologjik çdo fonemë konsiderohet si njësi më vete. Ashtu si në procesorin ortografik e kuptimor edhe në procesorin fonologjik njësitë brenda tij lidhen sipas parimeve të lidhshmërisë. Kjo do të thotë që tingujt e shfaqura shpesh bashkë kanë lidhje më të forta dhe më të shpejta me njëri-tjetrin nga tingujt që shfaqen bashkë më rrallë. Në bazë të këtij ndërtimi lidhesh procesori fonologjik aktivizon tinguj që kanë mundësi të ndjekin njëri-tjetrin duke çaktivizuar tingujt që nuk kanë gjasa të pasojnë tingullin e parë.

Adams²¹⁴ (1990) përmbledhi dy dobi të tjera të ofruara nga procesori fonologjik. Së pari, procesori fonologjik e pajis procesorin ortografik me një sistem mbështetës alfabetik, i cili aktivizohet kur individ e ka dëgjuar shpesh një fjalë por nuk e ka parë asnjëherë atë të shkruar. Në këtë rast lexuesi e shqipton fjalën me zë dhe përdor

²¹² Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

²¹³ Po aty, fq. 112.

²¹⁴ Po aty, fq. 113.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tingujt e saj për ta ndihmuar në identifikimin e fjalës dhe nxjerrjen e kuptimit të saj. Dobia e dytë e procesorit fonologjik është aftësia e tij për të aktivizuar një “zë të brendshëm” gjatë leximit duke mundësuar në këtë mënyrë ruajtjen e shpejtë të fjalëve në kujtesën funksionale për përpunim të mëtejshëm të tyre gjatë leximit (Adams²¹⁵, 1990).

Procesori i katërt në *Modelin e Përpunimit Paralel të Informacionit* është **procesori i kontekstit**, i cili vepron aty ku lexuesi ndërton dhe vërteton kuptimet e frazave, fjalive, paragrafëve dhe teksteve të plota gjatë procesit të leximit. Kur leximi kryhet pa vështirësi, rezultati i procesorit të kontekstit është një mesazh koherent për lexuesin. Ashtu si me procesorët e tjerë, organizimi i procesorit të kontekstit kryhet sipas parimeve të lidhshmërisë pasi njohuritë mbi temën, gjuhën dhe tekstin të marra së bashku përbëjnë njësi informacioni për kryerjen e sintezës. Për më tepër, ashtu si procesorët e tjerë, procesori i kontekstit merr dhe shpërndan informacion. Në *Modelin e Përpunimit Paralel të Informacionit* procesori i kontekstit merr dhe shpërndan informacion drejt procesorit të kuptimit dhe prej tij. Ndërkohë që mesazhi ndërtohet në procesorin e kontekstit, procesorit të kuptimit i dërgohet informacion në lidhje me fjalët që mund të pasojnë në tekst. Sapo u jepet kuptim këtyre fjalëve në procesorin e kuptimit, ato i dërgohen procesorit të kontekstit për t’u përdorur në ndërtimin e mesazhit. Siç shihet dhe në figurën 1 (fq. 38), procesorët ortografikë, fonologjikë dhe të kuptimit funksionojnë sipas një skeme rrethore, ndërsa skema e funksionimit të procesorëve të kuptimit dhe kontekstit është bipolare. Procesori i kuptimit është i vetmi procesor në model i cili njëkohësisht merr edhe shpërndan informacion tek të gjithë procesorët e tjerë.

Si përfundim, *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit* sugjeron se përdoren katër procesorë kryesorë gjatë leximit: procesori ortografik i cili përpunon informacionin pamor, procesori fonologjik që lidh tingujt me shkronjat, procesori i kuptimit i cili u jep kuptim fjalëve të fjalorit dhe procesori i kontekstit përgjegjës për ndërtimin e një mesazhi koherent gjatë leximit. Kjo do të thotë se leximi i suksesshëm varet nga aftësitë e lexuesit në katër fusha: të njohjes automatike të shkronjave, përpunimit të saktë fonematik, njohurive të shumta të fjalorit dhe ndërtimit të mesazheve kuptimplote gjatë leximit. Për më tepër, *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit* ka natyrë lidhshmërie, d.m.th. procesorët janë që të gjithë ndërvveprues dhe kompensues, ku informacioni brenda dhe ndërmjet secilit prej tyre organizohet sipas parimeve të lidhshmërisë. Ai paraqitet i ruajtur në tru si një seri lidhjesh të një madhësie të ndryshme. Me rritjen e shpeshtësisë së lidhjes rritet dhe forca e saj. Sipas parimeve të lidhshmërisë, brenda fushës së leximit ka lidhje më të forta mes shkronjave dhe fjalëve që e ndjekin më shpesh njëra-tjetrën se sa mes atyre që nuk e ndjekin kaq shpesh njëra-tjetrën.

Këto aspekte të *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* rrjedhin drejtpërdrejtë prej studimeve më të hershme të Rumelhart²¹⁶ (1977) dhe Stanovich²¹⁷ (1980). Ky model pajtohet gjithashtu edhe me punimin e LaBerge dhe Samuels²¹⁸ (1974) i cili

²¹⁵ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

²¹⁶ Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²¹⁷ Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

²¹⁸ LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

sugjeron se kur i kushtohet më tepër seç duhet vëmendje përpunimit të informacionit në nivelin më të ulët²¹⁹, kuptimi i tekstit gjatë përpunimit të informacionit në nivelin më të lartë²²⁰ do të jetë i vështirë. *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit* pasqyron një perspektivë të përpunimit njohës të informacionit sepse shpjegon strukturat dhe sistemet njohëse që janë pjesë e procesit të leximit.

Në lidhje me zbatimin në klasë *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit* sugjeron se leximi varet nga njohja automatike e shkronjave dhe se nëse njohja e shkronjave nuk bëhet në mënyrë automatike, atëherë sistemi i lidhjeve të shkronjave brenda fjalëve nuk mund të aktivizohet duke penguar kështu së tepërmi rrjedhshmërinë e leximit (Adams²²¹, 1990). Rrjedhimisht, është e domosdoshme të jepen udhëzime në klasë për zhvillimin e aftësisë së identifikimit të shpejtë të shkronjave. Carnine²²² dhe të tjerë (2004) japin katër udhëzime për shpjegimin efikas në klasë të mënyrës së identifikimit të shkronjave: 1) prezantimin fillimisht vetëm të tingujve më të zakonshëm që shoqërohen me çdo shkronjë, 2) shpjegimin e veçantë të shkronjave tepër të ngjashme me tingujt, 3) shpjegimin në radhë të parë të shkronjave që shfaqen më shpesh gjatë leximit dhe 4) shpjegimin e shkronjave të vogla përpara atyre të mëdha. Carnine²²³ dhe të tjerë (2004) sugjerojnë se mësimi i shkronjave duhet të fillojë me një fazë hyrëse të mbështetur mbi modelimin e përsëritjet e nxënësve dhe të ndiqet nga një fazë dalluese ku njohuritë e nxënësve në lidhje me shkronjat e sapomësuarat testohen kundrejt njohurive të tyre në lidhje me shkronjat e mësuarat më përpara.

Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit tregon gjithashtu se ndihma që u jepet nxënësve për të mësuar të lexojnë duke përdorur familjet e fjalëve²²⁴ është tepër efikase pasi kjo mënyrë përforcon lidhjet mes shkronjave të shfaqura shpesh bashkë (Adams²²⁵, 1990). Ka një numër të madh veprimtarish që mbështeten mbi familjet e fjalëve të tilla si: a) lojërat bashkërenduese ku nxënësit bashkojnë pjesën e parë të fjalës me pjesën e dytë të saj, b) lojërat klasifikuese për grupimin bashkë të fjalëve të një familjeje dhe c) veprimtari të cilat ruajnë mbaresën e familjes së fjalëve por ndryshojnë shkronjën e parë, p.sh. *logical-illogical*. Kur nxënësit mësojnë të lexojnë duke përdorur familjet e fjalëve, njohuritë e tyre mbi strukturën e zakonshme të shkronjave brenda fjalëve përforcohen. Sipas këtij modeli kjo mënyrë e të nxënësve ndikon pozitivisht mbi aftësitë e përgjithshme të leximit (Adams²²⁶, 1990). Gjatë praktikave në klasë, kurdoherë që nxënësit lexojnë shpejt dhe saktë, ata përdorin procesorin e tyre ortografik. Zakonisht lexuesit më me përvojë e lexojnë drejt fjalën e re edhe kur ajo është tepër e vështirë për ta. Kjo ndodh sepse ata aktivizojnë struktura të mundshme të shkronjave duke shpërfillur strukturat më pak të mundshme. Në dallim prej këtyre nxënësve, lexuesit me më pak përvojë shpeshherë e lexojnë gabim një fjalë të panjohur për arsye se njohja e shkronjave prej tyre nuk kryhet mjaftueshëm shpejt dhe si rezultat, truri i tyre nuk kërkon të gjejë struktura të zakonshme të renditjes së shkronjave. Gjithashtu, sipas këtij modeli nxënësit përdorin

²¹⁹ në procesorin ortografik, fonologjik dhe të kuptimit.

²²⁰ në procesorin e kontekstit.

²²¹ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

²²² Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

²²³ Po aty.

²²⁴ kombinimet e shpeshta të shkronjave.

²²⁵ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

²²⁶ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

edhe procesorët e tyre të kontekstit gjatë leximit, pasi në pjesën më të madhe të rasteve ata e nxjerrin kuptimin e fjalëve të panjohura prej mesazhit të fjalisë ose paragrafit (Adams²²⁷, 1990).

II.4.7 Modeli i Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë²²⁸

Në vitin 1993 Coltheart, Curtis, Atkins dhe Haller²²⁹ botuan një artikull që bënte dallimin mes *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* të përshkruar më lart dhe *Modelit të Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë*. Sipas Coltheart²³⁰ dhe të tjerë (1993) këto dy modele janë të ngjashme për sa i përket deshifrimit të tekstit dhe njohjes së tingujve. Ndryshimi kryesor mes tyre është në mënyrën e identifikimit të fjalëve.

Në *Modelin e Përpunimit Paralel të Informacionit* të gjitha fjalët lexohen nëpërmjet një rruge të vetme, e cila shfrytëzohet për kthimin e shkronjave në tinguj. Siç është përmendur dhe më lart kjo rrugë mbështetet në një sistem ku marrëdhëniet mes tingujve dhe fjalëve drejtohen nga parime të lidhshmërisë, sipas të cilave forca e lidhjeve varet nga shpeshësia e realizimit të tyre (Seidenberg²³¹ dhe të tjerë, 1994).

Në dallim nga *Modeli i Përpunimit Paralel të Informacionit*, në *Modelin e Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë* ka dy rrugë për përpunimin e informacionit tekstual: një rrugë për përpunimin e fjalëve që janë të njohura për lexuesin dhe një rrugë tjetër për përpunimin e fjalëve të panjohura për lexuesin. Në *Modelin e Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë* fjalët e njohura lexohen përmes një sistemi të konsultimit të fjalorit të lexuesit, të njohur si *rruga leksikore*, e cila në fillim e identifikon fjalën si fjalë të njohur dhe pastaj e përpunon atë në tërësi duke i dhënë lexuesit kuptimin dhe shqiptimin e saktë të fjalës (Coltheart²³² dhe të tjerë, 1993). Me fjalë të tjera, rruga leksikore mund të mendohet si një metodë leximi e tërësisë së fjalës në të cilën fjalët njihen automatikisht, në vend të copëtimit të tyre sipas marrëdhënieve shkronjë-tingull. Rruga e dytë e këtij modeli është quajtur *rruga jo-leksikore* apo *rruga nën-leksikore*, e cila mbështetet në një procedurë rregullash mbi marrëdhëniet shkronjë-tingull. Në *Modelin e Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë* rruga nën-leksikore përdoret vetëm për fjalët dhe renditjet e shkronjave që janë të panjohura për lexuesin.

Modeli i Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë mbështet idenë se përftimi dhe njohja e rregullave është një tipar që dallon lexuesit me përvojë nga ata me më pak përvojë. Lexuesit me përvojë i njohin më mirë rregullat që përcaktojnë marrëdhëniet shkronjë-tingull ndërsa lexuesit me më pak përvojë kanë më pak njohuri të tilla. Me pak fjalë ndryshimet kryesore mes *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* dhe *Modelit të Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë* janë

²²⁷ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

²²⁸ Dual-Route Cascaded Model.

²²⁹ Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589–608.

²³⁰ Po aty.

²³¹ Seidenberg, M. S., Plaut, D. C., Petersen, A. S., McClelland, J. L., & McRae, K. (1994). Nonword pronunciation and models of word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20(6), 1177–1196.

²³² Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589–608.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përdorimi në modelin e parë i një rruge të vetme të përpunimit të informacionit, të organizuar sipas parimeve të lidhshmërisë mbi forcën e marrëdhënieve, si dhe përdorimi në modelin e dytë i dy rrugëve të përpunimit të informacionit dhe i një sistemi të mbështetur mbi rregullat.

Nga sa u tha më lart *Modeli i Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë* (Coltheart²³³ dhe të tjerë 1993) sugjeron se lexuesit e përpunojnë tekstin nëpërmjet dy rrugëve: njëra për përpunimin e fjalëve të njohura dhe tjetra për përpunimin e fjalëve të panjohura. Në këtë model fjalët e njohura lexohen me sy duke përdorur fjalorin e lexuesit si sistem referimi të fjalëve në formën e tyre të plotë, kurse fjalët e panjohura deshifrohen sipas një sistemi të mbështetur mbi rregulla. Në këtë mënyrë *Modeli i Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë* thekson rëndësinë e njohjes automatike me sy të fjalës.

Carnine²³⁴ dhe të tjerë (2004) theksojnë se gjatë leximit me sy nxënësit nuk i thonë me zë të lartë fjalët, por ata i shikojnë dhe i shqiptojnë ato automatikisht. Fjalët me shpeshësi të lartë përdorimi shpeshherë mësohen si fjalë bazë, pasi për lexuesin njohja e fjalëve të fjalorit të përditshëm është e domosdoshme. Përveç kësaj fjalët me shpeshësi të lartë përdorimi shpeshherë janë të parregullta nga ana fonetike dhe rrjedhimisht janë të përshtatshme për t'u shpjeguar në klasë. Carnine²³⁵ dhe të tjerë sugjerojnë se shpjegimi i fjalëve bazë fillon me lista fjalësh dhe pastaj vazhdon me përdorimin e tyre në paragrafë. Mësimet e para mund të fillojnë kur nxënësit njohin katër fjalë. Nëse nxënësit janë të aftë ta lexojnë secilën nga fjalët në 2 sekonda ose më pak, atëherë mund të shtohen fjalë të reja në listë edhe pse është e këshillueshme që lista të mos ketë më shumë se pesëmbëdhjetë fjalë. Kur nxënësit janë të aftë të lexojnë përafësisht 15 fjalë bazë duke përdorur 2-3 sekonda për çdo fjalë, atyre duhet t'u jepen për të lexuar paragrafë të krijuar me fjalët bazë të kombinuara me fjalë lehtësisht të deshifrueshme. Lexuesit e rinj kanë nevojë për shumë praktikë për leximin e fjalëve bazë të tekstit. Ndërsa ata praktikojnë fjalët e njohura, fjalë të reja mund të prezantohen dhe praktikohen përmes listave të fjalëve.

Gjatë praktikave në klasë kur nxënësit përdorin *rrugën leksikore*, ata janë të aftë të lexojnë rrjedhshëm, të deshifrojnë një pjesë leximi shpejt dhe saktë me njohuritë e tyre bazë të fjalorit, si dhe t'u përgjigjen saktë pyetjeve të përgjithshme mbi tekstin apo kuptimin e fjalëve të veçanta pa iu referuar përsëri pjesës së leximit. Nga ana tjetër, kur nxënësit përdorin *rrugën nën-leksikore* nga shkronja tek tingulli, ata hezitojnë para një fjale të panjohur dhe nuk janë të aftë të shpjegojnë kuptimin e fjalisë ose të pjesës së leximit (Carnine²³⁶ dhe të tjerë, 2004).

Shumë prej studimeve që përdorin *Modelin e Përpunimit Paralel të Informacionit* si bazë teorike e dallojnë atë nga *Modeli i Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë*. Seidenberg²³⁷ dhe të tjerë (1994) përdorën një version të përditësuar të

²³³ Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589–608.

²³⁴ Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

²³⁵ Po aty.

²³⁶ Po aty.

²³⁷ Seidenberg, M. S., Plaut, D. C., Petersen, A. S., McClelland, J. L., & McRae, K. (1994). Nonword pronunciation and models of word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20(6), 1177–1196.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

këtyre dy modeleve për të shqyrtuar leximin e disa fjalëve eksperimentale²³⁸ prej studentëve universitarë. Për studiuesit që mundohen të krijojnë modele kompjuterike të njohjes së fjalëve ka rëndësi të madhe kuptimi i mënyrës së përpunimit të fjalëve eksperimentale prej studentëve. Seidenberg²³⁹ dhe të tjerë (1994) u dhanë 24 studentëve universitarë 590 fjalë jo-reale për t'i lexuar me zë të lartë gjatë eksperimentimit. Subjektet ishin informuar që stimujt nuk ishin fjalë reale dhe ishin udhëzuar t'i lexonin ato me zë të lartë sikur të ishin fjalë të vërteta. Fjalët eksperimentale u prezantuan përmes kompjuterit, i cili regjistronte gjithashtu dhe dhënien e përgjigjeve prej subjekteve, si dhe kohën që iu desh atyre për të shqiptuar fjalët joreale. Rezultatet e studimit treguan se leximi i fjalëve eksperimentale prej studentëve përputhej shumë pasi subjektet shqiptuan në të njëjtën mënyrë 83.7% të të gjitha fjalëve. Koha që i duhej një subjekti për të lexuar një fjalë eksperimentale ndryshonte në varësi të numrit të shqiptimeve të mundshme të fjalës si dhe shpeshësisë së kryerjes së shqiptimit të saj. Për shembull, fjalët që kishin dy shqiptime të mundshme donin më shumë kohë për t'u lexuar në krahasim me fjalët që kishin vetëm një shqiptim të mundshëm. Shqiptimet e përdorura më shpesh nga subjektet kryeshin edhe për një kohë më të shkurtër, për shembull "bave" shqiptohej më shpesh si fjala "rave" sesa si fjala "have" (Seidenberg²⁴⁰ dhe të tjerë, 1994).

Rezultatet e këtij studimi u shpjeguan në dritën e *Modelit të Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë* duke mbështetur idenë se subjektet përdornin rregulla për të vendosur se si do ta shqiptonin secilën nga fjalët eksperimentale, ndërsa sipas *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* shqiptimet e subjekteve kryeshin në funksion të lidhjeve të mëparshme të cilat çonin në kryerjen e përgjithësimeve të shqiptimeve të fjalëve në një mënyrë dhe jo në një tjetër. Të dhënat se subjekteve u duhej më tepër kohë për të lexuar fjalë të cilat përmbanin struktura të përdorura në një shumëllojshmëri shqiptimesh në krahasim me ato që kishin vetëm një mënyrë shqiptimi u konsiderua në përputhje më të madhe me *Modelin e Përpunimit Paralel të Informacionit*, pasi një rrugë e vetme e përpunimit të informacionit do të konsumonte më shumë kohë për të përpunuar stimujt e interpretueshëm në mënyra të ndryshme nga stimujt me një interpretim të vetëm. Një gjë e tillë nuk do të mbështetej nga *Modeli i Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë*, pasi sipas këtij modeli të gjitha fjalët e panjohura përpunohen njësoj nga rruga e dytë e përpunimit të informacionit. Si përfundim, rezultatet e studimit i jepnin përparësi *Modelit të Përpunimit Paralel të Informacionit* ndaj *Modelit të Përpunimit të Informacionit në Rrugë të Dyfishtë*.

II.5 Qëllimi i leximit

Për të plotësuar nevojat e tyre të zakonshme, njerëzit merren me lloje të ndryshme leximi në varësi të qëllimeve të tyre dhe kontekstit apo situatës me të cilën ata ndeshen. Momente të caktuara të këtyre situatave janë leximi i librave, gazetave,

²³⁸ Fjalët eksperimentale janë stimujt tekstualë të cilat përmbajnë kombinime shkronjash të gjuhës angleze, si për shembull *-ant*, *-ance*, të paraprirë nga bashkëtingëllore që nuk krijojnë fjalë reale, për shembull *bant*, *fance*.

²³⁹ Seidenberg, M. S., Plaut, D. C., Petersen, A. S., McClelland, J. L., & McRae, K. (1994). Nonword pronunciation and models of word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20(6), 1177–1196.

²⁴⁰ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

relacioneve informative, të dhënave sportive, parashikimit të motit, reklamave e manualeve të ndryshme, revistave gazmore, shkrimeve televizive, përmbledhjeve tregtare, menyve të restoranteve, shenjave të trafikut e tabelave orientuese, recetave etj. McShane²⁴¹(2005) i klasifikon qëllimet e lexuesve në dy lloje:

- *Qëllim informimi në lidhje me një temë të caktuar*, ku përfshihet leximi i një teme në një artikull reviste apo në një gazetë, studimi për marrjen e një provimi, leximi argëtues dhe leximi i udhëzimeve të caktuara për kryerjen e një detyre.
- *Qëllimi i gjetjes së informacionit të veçantë*, i cili përfshin leximin e shpejtë për të gjetur një informacion të caktuar, për shembull kërkimi i një date në një listë të caktuar, apo kontrollimi i listës së kanaleve televizive.

(McShane²⁴², 2005)

Alderson²⁴³(2000) thekson se qëllimi për të cilin dikush lexon një tekst ushtron një ndikim të madh mbi a) procesin e leximit dhe më konkretisht mënyrën e leximit të tekstit, b) aftësitë që duhen përdorur dhe c) produktin përfundimtar të leximit, d.m.th. kuptimin e tekstit dhe sasinë e informacionit të mbajtur mend. Sipas tij leximi para gjumit i një tregimi të shkurtër për t'u zbavitur ndryshon në të treja aspektet²⁴⁴nga leximi i një leksioni historie për provimin e ditës tjetër. Ai argumenton se:

“Procesi i leximit ndryshon për të njëjtin lexues, në të njëjtin tekst, në momente të ndryshme kohore apo për qëllime të ndryshme të leximit. Rrjedhimisht, është akoma edhe më e mundur që procesi të ndryshojë për lexues të ndryshëm, në tekste të ndryshme, në momente të ndryshme kohore dhe për qëllime të ndryshme të leximit”.

(Alderson²⁴⁵, 2000)

Kucer²⁴⁶(2005) mbështet idenë se qëllimi për leximin e një teksti të caktuar lidhet drejtpërdrejt me mënyrën e leximit të tekstit. Sipas tij lexuesi vendos në mënyrë të vetëdijshme ose jo se çfarë duhet të bëjë që të arrijë qëllimin e tij. Kjo e bën atë të ndërmarë një plan të qëllimshëm veprimi për arritjen e qëllimit të tij. Smith²⁴⁷ (2004) nga ana tjetër mendon se kushdo që di të lexojë mund të marrë shumë informacion nga situatat e ndryshme të leximit të përmendura më lart, por një pjesë e madhe e këtij informacioni nuk merret për arsyen e vetme se ai nuk nevojitet. Kjo ndodh sepse lexuesit janë të prirur të marrin prej situatave të leximit vetëm ato pjesë që lidhen me nevojat e tyre (Smith²⁴⁸, 2004).

Qëllimi i leximit nuk përcakton vetëm mënyrën e leximit të një teksti, por edhe rëndësinë që i jepet një ideje apo një tjetre në tekst. Sipas Kucer²⁴⁹ (2005) qëllimi i

²⁴¹ McShane, Susan. 2005. *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First steps for Teachers*. New Hampshire: Portsmouth, 72.

²⁴² Po aty.

²⁴³ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 50-51.

²⁴⁴ proces, produkt dhe kujtesë.

²⁴⁵ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 50-51.

²⁴⁶ Kucer, Stephen B. 2005. *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Setting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 128.

²⁴⁷ Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 102.

²⁴⁸ Po aty.

²⁴⁹ Kucer, Stephen B. 2005. *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Setting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 162.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

leximit ndikon shumë mbi vendimin e lexuesit në lidhje me idetë e tekstit që ai i konsideron të rëndësishme për t'u mbajtur mend në krahasim me ato më pak të rëndësishme. Ai shton se qëllimi i lexuesit ushtron një ndikim të drejtpërdrejtë dhe të madh si mbi mënyrën e ndërtimit të kuptimit të tekstit ashtu dhe mbi kuptimin përfundimtar që ndërton lexuesi i cili, sipas Kucer²⁵⁰ (2005), ka fjalën e fundit në përcaktimin e rëndësisë së ideve.

Edhe pse ne mund të merremi me lloje të ndryshme leximi për arsye të ndryshme, qëllimi përfundimtar i leximit është kuptimi i tij. Një gjë e tillë është e qartë se qoftë kur studiojmë, qoftë kur përpigemi të ndjekim udhëzime synimi ynë përfundimtar është të kuptojmë dhe të mbajmë mend atë që kemi lexuar. Edhe kur lexojmë për kënaqësinë tonë qëllimi është të kuptohet materiali, përndryshe leximi nuk do të jetë i frytshëm. Në mënyrë të ngjashme leximi është konceptuar si një veprim aktiv dhe i qëllimshëm (NRP²⁵¹, 2000). Ky veprim duhet të jetë përzgjedhës, d.m.th. lexuesi duhet të jetë i aftë të përzgjedhë informacionin që i përshtatet më mirë nevojave të tij dhe jo të lexojë mekanikisht të gjitha të dhënat e ofruara nga autori (Smith²⁵², 2004). Në këtë drejtim De Leeuw dhe De Leeuw²⁵³ (1965) vërejnë: “*Nëse lexuesi qëndron pasiv, ai është i prirur të ngatërrojë apo të mos marrë parasysh qëllimin e tij. Mungesa e qëllimit është një humbje e madhe e aftësive të leximit*”.

II.6 Elasticiteti në lexim

Po të pranojmë se jo të gjitha tekstet trajtohen njëllor dhe se arsyeja e leximit të tekstit ndikon në një masë të madhe mbi mënyrën e leximit dhe atë që nxirret prej tij, qëllimi i lexuesit ndikon shumë gjithashtu dhe mbi shpejtësinë e tij të leximit. Fraser²⁵⁴ (2004) pretendon se shpejtësia e leximit nuk është konstante. Lexuesi e ndryshon atë në varësi të qëllimit të tij të leximit. Për shembull, shpejtësia e leximit kur lexuesi kërkon informacion të veçantë të tillë si një numër telefoni në një numrator telefonik nuk është e njëjtë me shpejtësinë e leximit gjatë studimit apo përgatitjes për një provim. Për më tepër, familiarizimi me tekstin, vëllimi i tij dhe niveli i vështirësisë së fjalorit ndikojnë gjithashtu mbi shpejtësinë e leximit. Ndryshimi i shpejtësisë së leximit prej lexuesit duhet të kryhet në përputhje me qëllimin e leximit. Kështu, leximi për përfundimin e informacionit të ri kërkon kuptim të plotë dhe të hollësishëm të tekstit prej lexuesit, i cili duhet të mendojë në lidhje me faktin nëse informacioni i ri ka lidhje me njohuritë e tij të përgjithshme dhe nëse ai përshtatet me informacionin e mëparshëm në tekst. Nga ana tjetër, leximi i një romani për kënaqësinë personale të lexuesit nuk kërkon lexim të kujdesshëm dhe as mbajtje mend të detajeve të tregimit, madje ndonjëherë lexuesi mund të anashkalojë shumë faqe që i duken të mërzitshme.

²⁵⁰ Kucer, Stephen B. 2005. *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Setting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 162.

²⁵¹ National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington D. C. National Institute of Child Health and Human Development, 4-39.

²⁵² Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 103.

²⁵³ De Leeuw, Manya and De Leeuw, Eric. 1965. *Read Better Read Faster*. Great Britain: Hazell Watson and Viney Limited, 13.

²⁵⁴ Fraser, Carol A. 2004. "Reading Fluency in a Second Language". *The Canadian Modern Language Review*. 61, 1: 138

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Ndërsa njerëzit lexojnë për të gjitha arsyt e përmendura më lart, ata e ndryshojnë shpejtësinë e tyre të leximit në varësi të proceseve të veçanta të leximit. Sipas Carver²⁵⁵ (2000) ka pesë procese të dallueshme të leximit të quajtura ndryshe “mekanizma të leximit”:

- *Scanning*²⁵⁶ – është procesi më i shpejtë nga gjithë të tjerët, i cili është një mjet për të rritur shpejtësinë e leximit. Gjatë këtij procesi lexuesi kërkon në tekst vetëm fakte apo copëza specifike informacioni pa lexuar gjithçka. Në këtë mënyrë kryhet vetëm identifikimi leksikor apo dallimi i fjalëve, veçanërisht gjatë kërkimit të një fjale të caktuar në tekst.
- *Skimming*²⁵⁷ – është procesi gjatë të cilit lexuesi e përpunon tekstin me shpejtësi për të kuptuar thelbin e tij. Këtu përfshihet edhe deshifrimi kuptimor përveç atij leksikor, d.m.th. bëhet jo vetëm dallimi i fjalëve, por edhe përcaktimi i kuptimit të tyre në fjali.
- *Leximi normal apo i zakonshëm* – është procesi i cili përfshin edhe bashkimin e kuptimit të fjalive përtej njohjes leksikore dhe deshifrimit kuptimor të fjalëve. Me fjalë të tjera, kuptimet e fjalëve të veçanta në një fjali bashkohen në një mendim të tërësishëm që lidhet më pas me kuptimin e mëparshëm të tekstit.
- *Leximi për të mësuar* – është procesi gjatë të cilit lexuesi jo vetëm që ndërton kuptimin e tekstit, por duhet edhe të mbajë mend informacionin që ai ka kuptuar.
- *Leximi për të kujtuar* – është procesi ku lexuesi duhet që, përveç ndërtimit të një pasqyrimi kuptimplotë të tekstit, të jetë i aftë ta kujtojë saktë informacionin. (Carver²⁵⁸, 2000)

II.7 Kuptimi i leximit

A është kuptimi i leximit thjesht kuptimi i pjesës së shkruar? Është ai aq i thjeshtë sa marrja e informacionit nga një tekst? Përderisa qëllimi i leximit është pikësisht kuptimi i tij, pyetja kryesore që duhet bërë është: çfarë bën lexuesi gjatë përpjekjes së tij për të ndërtuar kuptimin kur ai përfshihet në një marrëdhënie të ndërsjellë me materialin e shkruar? Për t’i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje duhet bërë trajtimi i domethënies së kuptimit të leximit, si dhe i proceseve të nivelit të ulët dhe të lartë që ndikojnë mbi kuptimin e leximit.

II.7.1 Përkufizimi i kuptimit të leximit

Sipas McShane²⁵⁹ (2005) të kuptosh një tekst do të thotë “të kuptosh atë që lexon”. Në fakt, meqënëse procesi i kuptimit të leximit është pak a shumë automatik për lexuesit me përvojë, ata janë të prirur të mos kenë dijeni në lidhje me mënyrën si realizohet ai

²⁵⁵ Carver, Ronald P. 2000. The Causes of High and Low Reading Achievement. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, 24-25.

²⁵⁶ leximi i shpejtë për të gjetur informacion të caktuar.

²⁵⁷ leximi i shpejtë për të marrë kuptimin e përgjithshëm të tekstit.

²⁵⁸ Carver, Ronald P. 2000. The Causes of High and Low Reading Achievement. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, 24-25.

²⁵⁹ McShane, Susan. 2005. *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First steps for Teachers*. New Hampshire: Portsmouth, 71.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

(McShane²⁶⁰, 2005). Megjithatë, përkufizimi i kuptimit të leximit nuk është aq i lehtë sa duket. Procesi i kuptimit të tekstit është kaq shumë i ndërlikuar saqë për ta shpjeguar atë duhen po aq përkufizime sa dhe për leximin. Kjo ndodh për arsye se kuptimi konsiderohet përgjithësisht si thelbi i leximit.

Për McShane²⁶¹(2005) një përkufizim i favorshëm do ta konsideronte kuptimin si një proces aktiv ku lexuesit punojnë për ndërtimin e tij. Ata përfshihen në një marrëdhënie të ndërsjelltë me tekstin e shkruar duke u mbështetur në njohuritë e tyre të përgjithshme mbi botën për të nxjerrë mesazhin e pjesës së shkruar. Në këtë drejtim, kuptimi konsiderohet si ura lidhëse e së njohurës me të panjohurën dhe informacionit të ri me atë të njohur tashmë.

Schank²⁶²(1982) pohon se masa e kuptimit varet nga masa e dallimit të nënkuptimeve. Sipas tij “*një pjesë e madhe e asaj që shkruhet është përgjithësisht me nënkuptime, kështu që i mbetet kujtesës sonë të gjejë pjesët që mungojnë*”. Kuptimi i leximit varet gjithashtu nga njohuritë e lexuesit, zhvillimi i fjalorit të tij dhe aftësia për të interpretuar fjalët e autorit. Ai përfshin krijimin e lidhjeve të sakta ndërmjet kuptimit dhe simboleve grafike të fjalëve, vlerësimin e kuptimeve të sugjeruara nga konteksti, përzgjedhjen e kuptimit të saktë, organizimin e ideve, mbajtjen mend të tyre dhe përdorimin e tyre në aktivitete të ndryshme të së tashmes ose të së ardhmes.

Garner²⁶³(1987) sugjeron se tek i njëjti material mund të arrihen nivele të ndryshme të kuptimit të tilla si:

- *niveli i nxjerrjes së kuptimit drejtpërdrejt*, i cili përfshin përkthimin e kuptimit të fjalëve,
- *niveli interpretues* që e lidh materialin me kontekstin e tij,
- *niveli domethënës*, ku përfshihen nënkuptimet,
- *niveli vlerësues*, i cili kërkon që lexuesi të reagojë ndaj materialit sipas mënyrës së vet. (Garner²⁶⁴, 1987)

Davies²⁶⁵ (1995) i kategorizon aftësitë e kuptimit të leximit në :

- *aftësi të drejtpërdrejta* të tilla si njohja dhe mbajtja mend e fakteve,
- *aftësi interpretuese* të tilla si dallimi i nënkuptimeve, nxjerrja e përfundimeve, kryerja e përgjithësimeve, nxjerrja e kuptimit të figurave letrare, parashikimi dhe përmbledhja e informacionit,
- *aftësi kritike* të tilla si gjykimi, analiza, kontrollimi i vlefshmërisë së informacionit, prirjeve dhe qëllimeve të autorit,
- *aftësi krijuese* të tilla si vënia në përdorim e informacionit dhe reagimi emocional. (Davies²⁶⁶, 1995)

²⁶⁰ McShane, Susan. 2005. *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First steps for Teachers*. New Hampshire: Portsmouth, 71.

²⁶¹ Po aty, fq. 72.

²⁶² Schank, Roger C. 1982. *Reading and Understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 5.

²⁶³ Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex

²⁶⁴ Po aty.

²⁶⁵ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Nëse njohuritë kulturore të lexuesit nuk përshtaten me informacionin e tekstit, kuptimi i leximit vështirësohet. Ajo çka shkruhet në tekst dhe ajo që lexuesi di në vija të përgjithshme mbartet mbi kuptimin e ndërtuar prej lexuesit gjatë ndërveprimit të tij reciprok me pjesën e shkruar (NRP²⁶⁷, 2000). Nga ky këndvështrim, ndërsa realizohet kuptimi, fjalët njihen prej lexuesit dhe kuptimet e tyre futen në kujtesën e tij. Frazat dhe fjalitë përpunohen me shpejtësi në mënyrë që kuptimet e tyre të mos zbehen përpara përpunimit të fjalive të tjera. Për më tepër, ndërsa lexuesi mundohet të nxjerri mesazhin e përçuar nga shkrimtari, disa probleme mund të mos e lejojnë atë të kuptojë një pikë të caktuar të mesazhit apo të ndërtojë kuptimin e tij të përgjithshëm. Angazhimi i lexuesit për identifikimin e këtyre problemeve, reflektimi mbi to dhe gjetja e zgjidhjes së tyre është pjesë e procesit të kuptimit. Të gjitha këto hapa të cilat lexuesi i ndërmerr me vetëdije ose jo e bëjnë kuptimin një proces aktiv dhe stimulojnë ndërveprimin e lexuesit me tekstin kur lexuesi kërkon ta ndërtojë kuptimin dhe jo thjesht ta marrë atë prej tekstit (NRP²⁶⁸, 2000).

Përkufizimet e mësipërme vendosin në qendër të vëmendjes proceset e arsytimit të kujdesshëm të kryera nga lexuesi për të kuptuar një tekst. Ato shprehin se kuptimi që nxjerr lexuesi ndikohet nga njohuritë e tij të përgjithshme dhe informacioni i ruajtur në kujtesën e tij. Gjithsesi, këto përkufizime nuk përfshijnë shumë faktorë të tekstit që ndikojnë mbi zotësinë e lexuesit për të kuptuar materialin e shkruar. Këta faktorë janë: aftësitë që përdor lexuesi në veprimtarinë e leximit, lloji i tekstit të leximit, tema dhe vëllimi i tekstit, si dhe faktorët shoqërorë dhe kulturorë që ndërtojnë kontekstin e leximit (Ma dhe Med²⁶⁹, 2005)

Një përkufizim më i zgjeruar që përpiqet të zbulojë natyrën komplekse të kuptimit të leximit jepet nga Snow²⁷⁰(2002), e cila e përshkruan kuptimin si “*procesi i nxjerrjes dhe ndërtimit të njëkohësishëm të kuptimit përmes ndërveprimit me gjuhën e shkruar*”. Sipas këtij interpretimi kuptimi i leximit përfshin tre elemente:

- *Lexuesin* – i cili realizon kuptimin; këtu përfshihen të gjitha aftësitë, njohuritë dhe përvojat që një person sjell në veprimtarinë e leximit.
- *Tekstin* – atë që duhet kuptuar; këtu përfshihet çdo lloj materiali i shkruar.
- *Veprimtarinë* – ku ndërtohet ose nxirret kuptimi; këtu përfshihen qëllimet, proceset dhe përfundimet që lidhen me leximin. (Snow²⁷¹, 2002)

Këto tre elemente ndërthurren dhe ndikohen nga konteksti shoqëror dhe kulturor në të cilin kryhet leximi (Ma dhe Med²⁷², 2005).

²⁶⁶ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin.

²⁶⁷ National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington D. C. National Institute of Child Health and Human Development, 4-5.

²⁶⁸ Po aty.

²⁶⁹ MA, Fran Lehr and Med, Jean Osborn. 2005. *Research-Based Practices in Early Reading Serie: A Focus on Comprehension*. US: Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 6.

²⁷⁰ Snow, Catherine. 2002. *Reading for Understanding: Toward an RED Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND, xiii.

²⁷¹ Po aty.

²⁷² MA, Fran Lehr and Med, Jean Osborn. 2005. *Research-Based Practices in Early Reading Serie: A Focus on Comprehension*. US: Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 6.

II.7.2 Proceset që ndikojnë mbi kuptimin e leximit

Kohët e fundit janë bërë përpjekje për të përshkruar qartë proceset e ndryshme njohëse të kuptimit të tekstit. Një nga studimet mbi kuptimin e gjuhës së shkruar është ai i Kintsch²⁷³ (1994), teoria e të cilit mbi kuptimin e tekstit është zhvilluar njëkohësisht me kërkimet shkencore mbi aktivizimin e njohurive në psikologji dhe me sugjerimin se ideja e skemës lidhur me inteligjencën artificiale nuk është e zbatueshme në kontekstin e ndërtimit të kuptimit prej njerëzve. Kintsch²⁷⁴ (1994) pretendon se “*sistemet e parashikimit të përdorura në shkrime nuk përshkruan lehtësisht me konceptet e reja; njohuritë e para-strukturuara pothuajse asnjëherë nuk janë në formën që nevojiten*”. Ai argumenton më tej se “*nëse nocionet skematike janë mjaft të fuqishme, ato janë tepër të pandryshueshme dhe nëse janë mjaft të përgjithshme, ato nuk e realizojnë funksionin e tyre kufizues*”.

Në thelb Kintsch²⁷⁵ (1994) shfaq dyshime në lidhje me funksionin e disa prej pretendimeve të teorisë së skemës të tilla si roli i njohurive të mëparshme për leximin, duke bërë dallimin mes dy proceseve kryesore të kuptimit: a) *procesit të ndërtimit*, ku baza e tekstit që mban idetë kryesore ndërtohet prej të dhënave të tekstit dhe b) *procesit të integritit*, gjatë të cilit baza e ndërtuar e tekstit integrohet me njohuritë e përgjithshme të lexuesit duke formuar një pasqyrim koherent mendor të asaj për të cilën flet teksti. Sipas tij kuptimi i tekstit varet nga njohuritë e lexuesit, ndërkohë që organizimi i njohurive nuk është i para-strukturuar, por realizohet nga konteksti i detyrës (Kintsch²⁷⁶, 1994).

Fakte të tjera në lidhje me këndvështrimin e ndërtimit dhe integritit të njohurive për realizimin e kuptimit vijnë nga studime që kanë treguar se zotërimi i gjuhës dhe njohuritë e mëparshme ndikojnë në mënyrë të rëndësishme dhe të qartë mbi kuptimin e leximit. Duke shqyrtuar ndikimin e njohurive gjuhësore dhe të fushës së studimit mbi aftësinë e studentëve kinezë për të lexuar tekste në gjuhën amtare dhe atë të huaj, Chen dhe Donin²⁷⁷ (1997) zbuluan se njohuritë gjuhësore ushtronin një ndikim të vazhdueshëm mbi përpunimin leksikor dhe sintaksor të nivelit më të ulët, ndërsa njohuritë specifike të fushës së studimit kishin një ndikim të madh mbi informacionin kuptimor dhe konceptual të nivelit më të lartë, por ndikim të vogël në proceset e nivelit më të ulët. Ajo që sugjerohet nga këto të dhëna është se për të shqyrtuar aftësitë kuptuese ose përmbledhëse të nxënësve të gjuhëve të huaja duhen marrë në konsideratë: a) vështirësitë leksikore dhe sintaksore të tekstit, b) përshtatshmëria e fushës së studimit dhe c) formimi, d.m.th njohuritë gjuhësore dhe konceptuale të nxënësve (Chen dhe Donin²⁷⁸, 1997).

²⁷³ Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 951-995). Newark, DE: International Reading Association.

²⁷⁴ Po aty, fq. 164.

²⁷⁵ Po aty.

²⁷⁶ Po aty.

²⁷⁷ Chen, Q., & Donin, J. (1997). Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *Modern Language Journal*, 81, 209-227.

²⁷⁸ Chen, Q., & Donin, J. (1997). Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *Modern Language Journal*, 81, 209-227.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Sipas Pressley²⁷⁹(2000), realizimi i kuptimit përfshin një numër procesesh dytësore specifike për leximin: proceset më të ulëta ose të nivelit të fjalëve dhe proceset më të larta ose të nivelit të tekstit, d.m.th. proceset mbi nivelin e fjalëve.

II.7.2.1 Proceset e nivelit më të ulët që ndikojnë mbi kuptimin e leximit

Proceset e nivelit të fjalëve përfshijnë deshifrimin e fjalëve dhe futjen e kuptimit të tyre në kujtesë. Këto procese përbëhen nga deshifrimi dhe fjalori.

Deshifrimi

Deshifrimi i fjalëve, d.m.th. kalimi nga format e shkruara në pasqyrime fonologjike të shkronjave duke u mbështetur në marrëdhëniet grafologjike-fonematike është konsideruar si një nga vështirësitë më të mëdha për kuptimin e leximit (Pressley²⁸⁰, 2000). Nëse lexuesi nuk është i aftë të deshifrojë fjalët, shkalla e kuptimit të tekstit prej tij do të zvogëlohet. Deshifruerit e aftë nuk i analizojnë fjalët e panjohura shkronjë pas shkronje, pasi kanë aftësinë të dallojnë grupime shkronjash të tilla si parashitesat, prapashtesat, rrënjët me origjinë greke apo latine, etj. Kjo gjë ndikon në mënyrë të konsiderueshme mbi kuptimin e fjalëve. Me fjalë të tjera, sa më shumë që t'i zhvillojnë lexuesit aftësitë për të dalluar këto grupime shkronjash, aq më shumë lehtësohet kuptimi i tekstit. Kjo ndodh kryesisht sepse si dallimi i fjalëve ashtu dhe kuptimi i tyre kryhet në kujtesën afatshkurtër e cila kufizohet në kapacitetin e saj në 5-7 elemente. Sa më shumë prej këtij kapaciteti t'i kushtohet deshifrimit të fjalorit, aq më pak i mbetet kuptimit dhe sa më automatik dhe i rrjedhshëm të jetë deshifrimi i fjalëve, aq më i saktë do të jetë kuptimi i tyre. Rrjedhimisht, në nivelin e fjalëve efikasiteti i kuptimit varet në një masë të madhe nga përshtatshmëria e deshifrimit (Pressley²⁸¹, 2000).

Fjalori

Teori të ndryshme mbi njohjen e fjalëve kanë mbajtur qëndrime kontradiktore në lidhje me masën në të cilën ndikon konteksti mbi procesin e njohjes së fjalëve. Teoria “*poshtë-lart*” e leximit e konsideron njohjen e fjalëve si proces që përfshin njohjen e shkronjave, tingujve dhe fjalëve, kurse teoria “*lart-poshtë*” që përfshin të gjithë gjuhën e konsideron njohjen e fjalëve të varur nga konteksti. Sipas këtyre teorive njohja e fjalëve përfshin të dhënat grafologjike-fonematike, sintaksore dhe kuptimore të cilat ndërveprojnë së bashku për të përcaktuar kuptimin e një fjale, ku të dhënat kuptimore konsiderohen më të rëndësishmet (Daneman²⁸², 1991). Meqë kuptimi i leximit varet nga përpunimi në nivelin e fjalëve, sasia e fjalorit që njeh lexuesi lidhet ngushtë me aftësitë e tij kuptuese. Roli i fjalorit mbi kuptimin e tekstit është shqyrtuar edhe më parë dhe nga të dhënat eksperimentale del se një fjalor më i zgjeruar i zhvillon më tej aftësitë kuptuese dhe lehtëson kuptimin e tekstit (Pressley²⁸³, 2000).

²⁷⁹ Pressley, Michael. 2000. "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?" In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 3, pp. 525-545). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.

²⁸⁰ Po aty.

²⁸¹ Po aty.

²⁸² Daneman, Meredyth. 1991. "Individual Differences in Reading Skills". In R. Barr; M. L.Kamil; P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp.512-538). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 513.

²⁸³ Pressley, Michael. 2000. "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?" In R.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Studime të ndryshme sugjerojnë se kontrolli mbi fjalorin mundëson deshifrimin e tekstit dhe se leximi gjithëpërfshirës rrit zhvillimin e fjalorit. Janë kryer gjithashtu studime të shumta empirike për ndikimin e faktorëve leksikorë, lexuesit dhe tekstit mbi kuptimin, si dhe mbi proceset e përfshira në identifikimin e ngjyrimeve kuptimore të fjalëve (Pulido²⁸⁴, 2003). Këto studime konfirmojnë faktin se rritja e fjalorit lehtëson kuptimin dhe leximin e shpejtë dhe se lexuesit më të mirë kanë përgjithësisht fjalor më të zgjeruar ndërkohë që lexuesit me fjalor më të zgjeruar janë të prirur të jenë lexues më të mirë.

Edhe pse studimet e kohëve të fundit sugjerojnë se përftimi i një fjalori të zgjeruar përmirëson kuptimin dhe leximin, ende nuk janë kryer megjithatë studime empirike mbi natyrën e lidhjes ndërmjet kuptimit, fjalorit dhe përfimit të një gjuhe të huaj (Batstone²⁸⁵, 2010). Gjithashtu, nuk ka patur studime të mirëfillta që të shqyrtojnë në rrugë empirike natyrën e lidhjeve komplekse ndërmjet kuptimit të pjesës së leximit nga njëra anë dhe niveleve të ndryshme të përfimit të fjalorit prej saj nga ana tjetër. Nuk janë kryer studime të mjaftueshme as për ndërveprimin me faktorë të tjerë që ndikojnë mbi proceset dhe rezultatet e leximit, të tillë si njohuritë e përgjithshme të lexuesit dhe aftësitë e leximit (Batstone²⁸⁶, 2010).

II.7.2.2 Proceset e nivelit më të lartë që ndikojnë mbi kuptimin e leximit

Proceset e nivelit më të lartë, të quajtura ndryshe procese të nivelit të tekstit, janë të nevojshme për bashkimin e fjalëve, frazave dhe fjalive duke marrë në konsideratë marrëdhëniet kuptimore, sintaksore dhe referuese për të ndërtuar kuptimin e një pjese të shkruar (Daneman²⁸⁷, 1991). Ato përdoren gjithashtu për të lidhur kontekstin e tekstit me njohuritë e lexuesit (Pressley²⁸⁸, 2000).

Proceset e nivelit të tekstit që ndikojnë mbi kuptimin e leximit

Që të kuptojnë një pjesë leximi, lexuesit duhet të bëjnë më tepër se thjesht të dallojnë dhe të kuptojnë fjalët individualisht. Atyre u duhet gjithashtu të lidhin fjalët, shprehjet dhe fjalitë vijuese për të ndërtuar një pasqyrim kuptimplotë të tekstit në tërësi. Për këtë qëllim lexuesit duhet të shkojnë përtej nivelit të fjalëve, të nxjerrin kuptimin prej fjalive dhe strukturave më të zgjeruara të tilla si paragrafët dhe tekstet (Dechant²⁸⁹, 1991).

Në nivelin e tekstit lexuesit duhet të dallojnë pohimet e fshehura që konsiderohen si elemente funksionale për kuptimin e gjuhës. Ato janë elementet më të thjeshta të

Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 3, pp. 525-545). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates, 543.

²⁸⁴ Pulido, D. (2003). Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading. *Language Learning*, 53, 233-284.

²⁸⁵ Batstone, R. F. (2010). "Some Uncommunicative Issues for Language Learning". In *MEXTESOL Journal* 25/3.

²⁸⁶ Po aty.

²⁸⁷ Daneman, Meredyth. 1991. "Individual Differences in Reading Skills". In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp.512-538). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 514.

²⁸⁸ Pressley, Michael. 2000. "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?" In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 3, pp. 525-545). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates, 545.

²⁸⁹ Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 12.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

njohurisë, të cilat mund të shfaqen si pohime të veçanta dhe mund të shprehen përmes fjalëve edhe pse jo në vetë fjalët e shkruara (McNamara²⁹⁰ dhe të tjerë, 1991).

Për të kuptuar një shkrim lexuesit duhet të bëjnë më tepër sesa thjesht të mbledhin dhe të bashkojnë pohimet që vijnë në tekst. Disa nga pohimet ku mbështeten lexuesit për të ndërtuar një pasqyrim të plotë të pjesës së leximit nuk shprehen hapur, por nënkuptohen nga ana logjike ose kuptimore. Duke u mbështetur në njohuritë e tyre mbi botën lexuesit nxjerrin përfundime për të kuptuar atë që është e nënkuptuar (Daneman²⁹¹, 1991). Megjithatë, leximi nuk ka të bëjë thjesht me deshifrimin dhe kuptimin e fjalëve individuale dhe as me mbledhjen e fjalëve, shprehjeve e fjalive për të ndërtuar kuptimin e një materiali të shkruar, por kërkon zhvillimin e koncepteve të përgjithshme që janë thelbësore për të kuptuar tekstin.

Lidhja automatike e përmbajtjes së tekstit me njohuritë e mëparshme

Gjatë jetës së tij lexuesi me përvojë përfton shumë njohuri dhe koncepte mbi botën që e rrethon dhe i ruan ato në kujtesën afatgjatë. Ky informacion i ruajtur pasqyrohet në ato që studiuesit i kanë quajtur “skema”, të cilat konsiderohen si “*blloqet që ndërtojnë njohjen*” (Kucer²⁹², 2005) dhe ndikojnë jashtëzakonisht shumë mbi kuptimin e leximit.

Skemat janë struktura komplekse informacioni të lidhura me ngjarje individuale të lexuesit. Ato përfshijnë njohuri të lexuesit në lidhje me objekte dhe situata të caktuara, si dhe informacion në lidhje me procese të tilla si leximi, larja etj.. Rëndësia e skemave gjendet në rolin e tyre për të ndihmuar lexuesit të kuptojnë atë që lexojnë duke lidhur informacionin e tekstit me njohuritë e ruajtura në kujtesën e tyre (Kucer²⁹³, 2005).

Roli domethënës i njohurive të lexuesve mbi kuptimin e leximit është zbuluar që në vitet e para të jetës së fëmijëve. Pressley²⁹⁴ (2000) thekson se edhe fëmijët më të vegjël krijojnë pasqyrimet skematike të ngjarjeve të përsëritura në jetën e tyre, të tilla si ngrënia e darkës në shtëpi ose restorant, festimi i ditëlindjeve, përgatitja e tortës, etj. Këto lloj njohurish i mundësojnë fëmijët të nxjerrin përfundime prej tregimeve që lexojnë përpara se të flenë duke u mbështetur në informacionin e mbledhur nga skemat e tyre. Në këtë mënyrë, sa më të mëdha të jenë njohuritë që përftojnë fëmijët nga bota përreth përmes përvojës së tyre dhe tregimeve apo televizionit, aq më të pasura janë njohuritë e tyre skematike dhe aq më i suksesshëm do të jetë përpunimi i tekstit kur fëmijët lexojnë. Tashmë është e qartë se fëmijët duhet të jenë lexues me

²⁹⁰ McNamara, Timothy P. Miller, Diana L. and Bransford, John D. 1991. "Mental Models and Reading Comprehension". In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp. 490-512). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

²⁹¹ Daneman, Meredyth. 1991. "Individual Differences in Reading Skills". In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp.512-538). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 515.

²⁹² Kucer, Stephen B. 2005. *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Setting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 125.

²⁹³ Po aty.

²⁹⁴ Pressley, Michael. 2000. "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?" In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 3, pp. 525-545). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përvojë përpara se të bëhen lexues efikasë të simboleve grafike. Në fakt, ata nuk mund të bëhen lexues të mirë nëse përvojat e tyre të kaluara nuk i kanë pajisur me një bazë njohurish të cilat kanë lidhje me informacionin e gjetur në një material të shkruar. Rrjedhimisht, lexojmë për të përfutur përvojë, por gjithashtu edhe marrim më shumë prej leximit nëse kemi më shumë përvojë. Zotërimi i pavetëdijshëm i njohurive mbi strukturën e tekstit ushtron një ndikim të madh mbi aftësinë e lexuesve për të kujtuar, por jo të njëjtin ndikim si në lidhje me zotërimin e vetëdijshëm të njohurive të strukturës së tekstit. Megjithatë, edhe pse lexuesit i shfrytëzojnë njohuritë e tyre në lidhje me strukturën e tekstit për të organizuar strategjitë në kujtesën e tyre, ata i përpunojnë dhe deshifrojnë të dhënat e tekstit pa qenë domosdoshmërisht të vetëdijshëm për to.

Për të realizuar kuptimin e tekstit lexuesit shfrytëzojnë tre sisteme njëkohësisht: sistemin grafo-fonik, sintaksor dhe kuptimor. Të dhënat kuptimore shkojnë përtej kuptimit të fjalëve dhe tregojnë përvojën e mjaftueshme të lexuesit dhe sfondin konceptual për t'u përfshirë në procesin e leximit, në mënyrë që lexuesi të mund t'i japë kuptim asaj që ka lexuar. Këto sisteme përdoren njëkohësisht dhe në mënyrë të ndërvarur. Ajo çka përbën informacion të dobishëm grafik varet nga sasia e gjendur e informacionit sintaksor dhe kuptimor. Gjithashtu, sipas Pressley²⁹⁵ (2000) kuptimi shkon përtej qartësisë së tekstit dhe përfshin dy elemente kryesore: a) integrimin e kuptimit të fjalive të ndryshme me përfundimet e nxjerra nga leximi i shpejtë i tekstit dhe b) ndërtimin e modeleve të përshtatshme mendore ose skemave, të cilat ndërthurin së bashku në një tërësi koherente njohuritë e reja dhe ato ekzistuese.

Garner²⁹⁶ (1987) pohon se “një skemë mund të ndihmojë në formulimin e hipotezave meqënëse këto janë një grup pritshmërisht, të cilat luajnë një rol të rëndësishëm në interpretimin e informacionit të ri. Nëse informacioni i ri përshtatet me këto pritshmëri, atëherë ai ruhet në kujtesë”. Kjo ndodh për arsye se kuptimi i tekstit lidhet me organizimin e njohurive në njësi të mëdha abstrakte të informacionit të quajtura skema. Skema është një strukturë e kujtesës, e cila mund të mbetet e pandryshueshme ose mund të ndryshojë në varësi të informacioneve të reja. Skema konsiderohet të ketë katër tipare kryesore: a) *informacionin procedural*, i cili lejon aktivizimin e skemës dhe ilustrimin e saj me shembuj të marra prej informacionit të tekstit; b) *trashëgimin e informacionit* për kalimin e informacionit të skemave të nivelit të lartë tek nën-skemat që janë pjesë përbërëse e tyre; c) *nënkuptimin e informacionit*, i cili lejon nxjerrjen e përfundimeve kur nuk është dhënë i gjithë informacioni nga teksti dhe d) *strukturën organizuese* që është hierarkike në parim.

Sipas Rudell dhe Rudell²⁹⁷ (1995), “që lexuesi të mund të kuptojë siç duhet një pjesë të tekstit, ai duhet ta kategorizojë mesazhin e kuptuar në skemën e përshtatshme”. Anderson²⁹⁸ (1999) pohon: “Informacioni hyrës që përputhet me pritshmëritë ruhet në kujtesë duke plotësuar kështu hapësirat boshe të skemës. Informacioni i cili nuk përshtatet me pritshmëritë mund të keqinterpretohet. Pritshmëritë që drejtojnë

²⁹⁵ Pressley, Michael. 2000. "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?" In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 3, pp. 525-545). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.

²⁹⁶ Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex, 4.

²⁹⁷ Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1995). *Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

²⁹⁸ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

interpretimin e informacionit, drejtojnë gjithashtu edhe rikthimin e tij në gjendjen e mëparshme”.

Smith²⁹⁹ (2004) e quajti kuptimin e tekstit si identifikim kuptimi për të theksuar se ai është një proces aktiv. “Ajo çfarë lexuesit kuptojnë nga teksti është zakonisht e lidhur me atë që ata dinë ose dëshirojnë të dinë. Nëse kuptimi drejtohet nga një synim i caktuar, atëherë ne e kërkojmë informacionin për t’u interpretuar në mënyrë aktive. Ashtu sikurse prishmëritë e mishëruara në disa skema të aktivizuara mund të kryejnë një funksion të rëndësishëm duke drejtuar procesin e hyrjes së informacionit, po në të njëjtën mënyrë, këto skema drejtojnë procesin tonë të kërkimit të informacionit” (Smith³⁰⁰, 2004).

Kuptimi konsiderohet gjithashtu si një nga aftësitë kryesore të leximit duke filluar që nga sistemi i tingujve deri tek qasja gjuhësore në tërësi. Aftësitë e përfshira në njohjen pamore të fjalëve të shkruara përbëjnë vetëm një element përbërës të procesit të leximit. Në mënyrë që këto aftësi të bëhen të dobishme, ato duhet të orientohen drejt kuptimit të gjuhës. Është pikërisht mënyra se si realizohet procesi i kuptimit që bën ndryshimin. Adams³⁰¹ (1990) pohon se sipas këndvështrimit të mbështetur mbi strukturën tingullore të gjuhës, kuptimi i tekstit shihet si një proces hierarkik me tre nivele:

- Në nivelin e parë lexuesit duhet të marrin kuptimin e çdo fjale në veçanti.
- Në nivelin e dytë ata duhet të koordinojnë herë pas here kuptimet e fjalëve të marra individualisht me tërësinë e tekstit për të interpretuar domethënien e plotë të zinxhirit të fjalëve të lexuara. Ushtrimi i kësaj aftësie varet nga dy faktorë:
 - aftësia për të kuptuar se kur duhet kryer rishikimi i fjalëve dhe
 - lehtësia ose shpejtësia e njohjes së fjalëve në mënyrë individuale.
- Në nivelin e tretë lexuesit duhet të kombinojnë kuptimin e marrë nga fjalët e shkruara me interpretimin e tekstit në tërësi për të nxjerrë domethënien e tij. (Adams³⁰², 1990)

Sipas Adams³⁰³ (1990) “për të realizuar kuptimin, lexuesit duhet të jenë të vëmendshëm, të mendojnë në mënyrë aktive e kritike dhe të nxjerrin përfundime në lidhje me atë që lexojnë. Gjithçka tjetër është ose një aftësi e përdorur në funksion të kuptimit të tekstit, ose një mënyrë e realizimit të kuptimit”.

Kur fillojnë të lexojnë lexuesit i kanë disa njohuri të përgjithshme në lidhje me sistemin gjuhësor. Kjo do të thotë që, në një farë mase, ata kanë vetëdije gjuhësore, e cila përfshin njohjen e elementeve bazë të gjuhës. Kjo vetëdije gjuhësore është quajtur si sistemi leksiko-gramatikor i lexuesit. Lexuesit zhvillojnë njohuri të sistemeve fonologjike dhe leksikore përmes bashkëveprimit të tyre me përdorues të tjerë të gjuhës. Në këtë mënyrë ata kuptojnë se disa tinguj janë më të prirur të ndjekin tinguj të caktuar, disa kombinime tingujsh mund të theksohen në mënyrë tjetër duke shkaktuar ndryshimin e kuptimit të fjalëve dhe se fjalët duhen renditur që të luajnë

²⁹⁹ Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

³⁰⁰ Po aty.

³⁰¹ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

³⁰² Po aty.

³⁰³ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

rolin e tyre të saktë në fjali. Lexuesit i përdorin këto njohuri brenda strukturës së detyrës së leximit dhe si rezultat i kësaj detyre njohuritë e tyre bëhen më të plota dhe më të dukshme.

II.8 Ndryshimi mes leximit në gjuhën amtare dhe gjuhën e huaj

Leximi është një aktivitet kompleks, qëllimi i të cilit është “*të ndërtojë kuptimin e tekstit në bazë të informacionit të koduar pamor*” (Koda³⁰⁴, 2007). Në leximin e gjuhës amtare lexuesit përdorin vetëm një gjuhë, kurse në leximin e gjuhës së huaj ata kanë të bëjnë me të paktën dy gjuhë. Sipas Carrell dhe Grabe³⁰⁵ (2002) lexuesit e anglishtes si gjuhë e huaj përdorin procese leximi të ndryshme nga ato të lexuesve të gjuhës amtare për këto arsye:

- Kanë njohuri të kufizuara gjuhësore të gjuhës së huaj që ata mësojnë.
- Nuk kanë njohuritë kulturore dhe sociale të një konteksti anglishtfolës.
- Nuk kanë domosdoshmërisht njohuri paraprake, të cilat janë thelbësore për kuptimin e materialeve të gjuhës angleze.
- E studiojnë anglishten për një numër arsyesh, përfshirë të jetuarin ose studimin në vende anglishtfolëse.
- Përdorin dhe gjuhën amtare edhe gjuhën e huaj. (Carrell dhe Grabe³⁰⁶, 2002)

Nxënësit që e mësojnë anglishten si gjuhë të huaj përdorin procese të ndryshme të të nxënësit në krahasim me nxënësit të cilët e mësojnë atë si gjuhë amtare sepse ata ndërveprojnë me më shumë se një gjuhë. Për shkak të ndryshimeve mes gjuhës amtare dhe asaj të huaj, lexuesit e gjuhës së huaj ndeshin më shumë sfida se ata të gjuhës amtare në lidhje me zhvillimin e aftësive të kuptimit të leximit (Koda³⁰⁷, 2007). Disa prej këtyre sfidave janë: a) *ndryshimet e njohurive kulturore*, b) *njohuritë e kufizuara të fjalorit* dhe c) *përdorimi i gjuhës amtare*.

II.8.1 Ndryshimet e njohurive kulturore

Njohuritë kulturore përfshijnë “*informacionin e përgjithshëm të shkëputur nga një larmishmëri situatash, i cili tregon lidhjen që ekziston mes tyre*” (Koda³⁰⁸, 2007). Studime të mëparshme kanë treguar se zotërimi i njohurive të shumta kulturore mbi një temë të caktuar është i lidhur ngushtë me kuptimin më mirë të materialit të leximit (Koda³⁰⁹, 2007). Për shembull, në qoftë se lexuesit shikojnë një titull teksti të tillë si “*Ngrohja globale*” dhe ata e dinë se çfarë është ajo, atëherë është më e lehtë për ta që të dinë se për çfarë flet teksti dhe të integrojnë njohuritë e tyre paraprake me tekstin në fjalë. Rrjedhimisht, njohuritë e pasura kulturore mund t’i ndihmojnë nxënësit ta

³⁰⁴ Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross-linguistic constraints on second language reading development. *Language Learning* 57(1), 1-44.

³⁰⁵ Carrell, P. L., & Grabe, W. (2002). Reading. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied Linguistics* (pp. 233-250). London: Arnold.

³⁰⁶ Po aty.

³⁰⁷ Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross-linguistic constraints on second language reading development. *Language Learning* 57(1), 1-44.

³⁰⁸ Po aty.

³⁰⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

kuptojnë më mirë materialin e leximit sesa ata që nuk kanë informacion kulturor për temën.

Një nga karakteristikat e nxënësve të gjuhës angleze është pamundësia për të patur të njëjtat njohuri kulturore me ato të nxënësve anglishtfolës. Për shkak të ndryshimeve kulturore nxënësit e gjuhës angleze mund ta kenë të vështirë të kuptojnë përmbajtjen e një mesazhi që nuk është i njohur për ta nga aspekti kulturor. Singhal³¹⁰ (2001) përmbodhi disa studime mbi leximin e gjuhës amtare dhe asaj të huaj në varësi të ndryshimeve kulturore. Në veçanti ajo u përqëndrua tek elementet e mëposhtme:

- skema e përmbajtjes,
- skema formale,
- skema gjuhësore. (Singhal³¹¹, 2001)

Singhal³¹² (2001) vë në dukje se lexuesit e gjuhës së huaj, të cilët nuk kanë njohuri kulturore mbi një tekst të gjuhës angleze, kanë kufizime në kuptimin e materialit të tekstit. Struktura e tekstit ndryshon gjithashtu nga njëra gjuhë në tjetrën. Familiarizimi me strukturën e gjuhës angleze në lidhje me mënyrën e shprehjes së shkakut dhe pasojës, pyetjeve dhe përgjigjeve, krahasimeve dhe dallimeve gjithashtu e lehtëson kuptimin e tekstit për lexuesit e anglishtes si gjuhë e huaj. Në drejtim të skemës gjuhësore karakteristikat e gjuhës amtare mund të ndikojnë mbi interpretimin e leximit të teksteve të anglishtes si gjuhë e huaj. Sipas saj tekstet e shkruara në gjuhën finlandeze rrallëherë mund të japin të dhëna mbi strukturën e tekstit, kurse tekstet në gjuhën angleze kanë tregues specifikë të fillimit të një paragrafi të ri, ose të asaj që pritet të lexohet në fjalinë apo paragrafin pasues. Nga ana tjetër, tekstet në gjuhën franceze janë të prirura të kenë më shumë elemente përbërëse teorike apo abstrakte nga ato në anglisht (Singhal³¹³, 2001).

II.8.2 Njohuritë e kufizuara të fjalorit

Një sfidë tjetër për lexuesit e gjuhës angleze është njohja e pamjaftueshme e fjalorit të gjuhës angleze. Pasurimi i fjalorit është një element tjetër i rëndësishëm për përmirësimin e kuptimit të leximit. Është e nevojshme që lexuesit e gjuhës së huaj ta zgjerojnë dhe thellojnë më tej fjalorin e tyre. Disa fjalë në gjuhën angleze mund të kenë më tepër se një kuptim duke i ngatërruar kështu nxënësit e gjuhës angleze, të cilët nuk i njohin këto fjalë në kontekstet e përdorimit të tyre. Një shembull është fjala “*table*” që pëson këto ndryshime në fjalitë e mëposhtme:

- “*We sat around the breakfast table*” – Ne u ulëm në tryezë për të ngrënë mëngjes.
 - “*I kept the whole table entertained with my jokes*” – E argëtova të gjithë tavolinën me shakatë e mia.
 - “*Look at the table of contents*” – Shiko tabelën e përmbajtjes.
 - “*The proposal is on the table*” – Propozimi është hedhur në tryezë.
- (Singhal³¹⁴, 2001)

³¹⁰ Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*. 1(1), 1-23.

³¹¹ Po aty.

³¹² Po aty.

³¹³ Po aty.

³¹⁴ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në fjalinë e parë, fjala “*table*” i referohet një mobiljeje, në të dytën njerëzve që janë ulur rreth tryezës, në të tretën një liste informacioni në një libër dhe në fjalinë e katërt shqyrtimit të një propozimi.

Për më tepër, shumë fjalë të gjuhës angleze e kanë prejardhjen nga gjuhë të tjera të tilla si greqishtja dhe latinishtja. Nxënësit e gjuhës angleze e kanë shpeshherë të vështirë të analizojnë parashtesat dhe prapashtesat, pasi fjalët në anglisht kanë rregulla jo uniforme për formimin e tyre. Disa nxënës të gjuhës angleze i studiojnë ato në mënyrë që të jenë në gjendje të analizojnë fjalë të panjohura dhe të nxjerrin vetë kuptimin e tyre. Për shembull, “*in-*, *il-*, ose *im-*” kanë përgjithësisht kuptimin negativ të së kundërtës së diçkaje, kështu fjala “*inability*” ka kuptimin “*paafhtësi*”, “*illegal*”-“*e paligjshme*” dhe “*impossible*”-“*e pamundur*”. Megjithatë, ka fjalë që nuk i nënshtrohen rregullit të mësipërm, si për shembull “*indifferent*”-“*indiferent*”, “*imparadise*”-“*lumturoj*”, “*immersion*”-“*zhytje*”, “*immigration*”-“*emigrim*”, “*illustrate*”-“*ilustroj*”, etj.. Rrjedhimisht, nxënësve të gjuhës angleze u duhet ta marrin kuptimin e fjalës sipas kontekstit.

II.8.3 Përdorimi i gjuhës amtare

Carrell dhe Grabe³¹⁵ (2002) argumentojnë se leximi i gjuhës së huaj nuk i nënshtrohet të njëjtit proces si leximi i gjuhës amtare. Lexuesit e gjuhës së huaj dhe veçanërisht ata që nuk janë të përparuar në nivelin e njohjes së kësaj gjuhe e përkthejnë anglishten në gjuhën amtare. Upton³¹⁶ (1997) studjoi dy grupe studentësh japonezë, të grupmoshave 20-36 vjeç, të regjistruar në një universitet amerikan. Njëri nga grupet përbëhej nga gjashtë studentë jo shumë të përparuar, kurse grupi tjetër që mori pjesë në studim përbëhej nga pesë studentë të përparuar. Grupet mendonin me zë ndërsa lexonin një tekst përshkruar në anglisht. Studentët e grupit të përparuar, të cilët e përpunonin informacionin në anglisht, mendonin në anglisht, kurse ata të grupit jo të përparuar, të cilët e përpunonin informacionin në japonisht, mendonin në japonisht. Pas aktivitetit të të menduarit me zë, subjektet dëgjonin regjistrimet e tyre dhe pyeteshin mbi mënyrën se si ata mendonin ndërsa lexonin tekstin.

Rezultatet e këtij studimi tregojnë se studentët më pak të përparuar e përdornin më shumë gjuhën japoneze se studentët më të përparuar për të menduar me zë. Me fjalë të tjera, grupi i parë e përkthente pjesën në gjuhën japoneze për t’u siguruar se do ta nxirrte saktë kuptimin e tekstit dhe të fjalëve të panjohura, duke i riformuluar fjalitë nga anglishtja në japonisht, kurse shumica e studentëve më të përparuar nuk e përkthenin kuptimin e fjalëve të panjohura, por përdornin përmbajtjen e pjesës për të gjetur kuptimin. Për më tepër, studentët e grupit të parë ishin të prirur të përdornin modelin “*poshtë-lart*” të leximit, duke u përqëndruar në burimet leksikore dhe strukturën gramatikore, ndërsa studentët e grupit të dytë mbështeteshin në modelin “*lart-poshtë*”, duke krijuar një ide të përgjithshme të pjesës dhe duke nxjerrë përfundime në bazë të njohurive të tyre paraprake.

³¹⁵ Carrell, P. L., & Grabe, W. (2002). Reading. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied Linguistics* (pp. 233-250). London: Arnold.

³¹⁶ Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal* 3(1). Retrieved January 10, 2010 from <http://tesl-ej.org/ej09/a3.html>

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në përgjithësi lexuesit e anglishtes si gjuhë e huaj, veçanërisht kur janë në fazat fillestare të leximit, kanë prirjen t'i përkthejnë fjalët nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare. Ata mendojnë se nuk do të jenë të aftë të marrin kuptimin e tekstit pa ditur kuptimin e çdo fjale, kështu që e ndalojnë leximin në momentin që hasin një fjalë të panjohur për ta kërkuar atë në fjalor që të ndihen të sigurt për kuptimin e saj. Një mënyrë e tillë leximi përmban rrezikun e humbjes së informacionit të tekstit gjatë përkthimit të të gjitha fjalëve në gjuhën amtare. Përdorimi i tepruar i metodës “*poshtë-lart*” të leximit mund ta shkaktojë këtë disavantazh (Carrell dhe Grabe³¹⁷, 2002).

II.9 Përftimi i aftësive të leximit në gjuhën e huaj

Në një artikull mbi të nxënësit e leximit, Bamford dhe Day³¹⁸ (1998) pohojnë se në botë ka të paktën katër metoda të dallueshme për të nxënësit e leximit në gjuhën e huaj, të cilat janë:

- *Gramatikë-përkthim* - sipas kësaj metode nxënësit mund të mësojnë të lexojnë tekste të shkruara në gjuhën e huaj duke i përkthyer ato në gjuhën amtare. Si rezultat, kuptimi merret në nivelin e fjalive duke i kushtuar më pak vëmendje kuptimit të tekstit në tërësi, si dhe ndërtohet përmes gjuhës amtare e jo drejtpërdrejtë nga gjuha e huaj.
- *Pyetje për vlerësimin e kuptimit dhe funksioneve gjuhësore* - kjo metodë vë theksin mbi përdorimin në mësim të një libri tekstesh të shkurtra të cilat vënë në dukje fjalë apo aspekte të ndryshme gramatikore të gjuhës së huaj. Këto tekste, të shkurtra mjaftueshëm për t'i inkurajuar nxënësit që t'i lexojnë ato deri në fund, ndiqen nga pyetje për vlerësimin e kuptimit të tyre dhe nga ushtrimet përkatëse.
- *Aftësi dhe strategji* - sipas kësaj metode mësuesi duhet t'i aktivizojë nxënësit në leximin e pjesëve një deri në dy faqe të gjata, të shkëputura nga një libër tekstesh dhe t'u japë atyre çdo informacion të nevojshëm që lehtëson kuptimin e pjesëve të leximit. Kjo lloj përgatitjeje mund të përfshijë prezantimin paraprak të fjalorit që do të ndeshet gjatë leximit. Nxënësit më pas e lexojnë pjesën në heshtje duke mbajtur parasysh dy apo tre pyetje leximi.
- *Lexim gjithëpërfshirës* - qëllimi i kësaj metode është që nxënësit të bëhen lexues të vullnetshëm dhe të aftë në një gjuhë të huaj. Si detyrë shtëpie nxënësit lexojnë libra ose materiale të tjera në mënyrë individuale dhe me ritmin e tyre. (Bamford dhe Day³¹⁹, 1998)

Sipas Bamford dhe Day³²⁰ (1998) leximi përfshin aftësi të njohjes së fjalëve dhe aftësi të kuptimit të tekstit. Në figurën e mëposhtme pasqyrohet struktura e zhvillimit të aftësive të leximit në gjuhën e huaj.

³¹⁷ Carrell, P. L., & Grabe, W. (2002). Reading. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied Linguistics* (pp. 233-250). London: Arnold.

³¹⁸ Bamford, J and Day, R (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 124-141.

³¹⁹ Po aty.

³²⁰ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

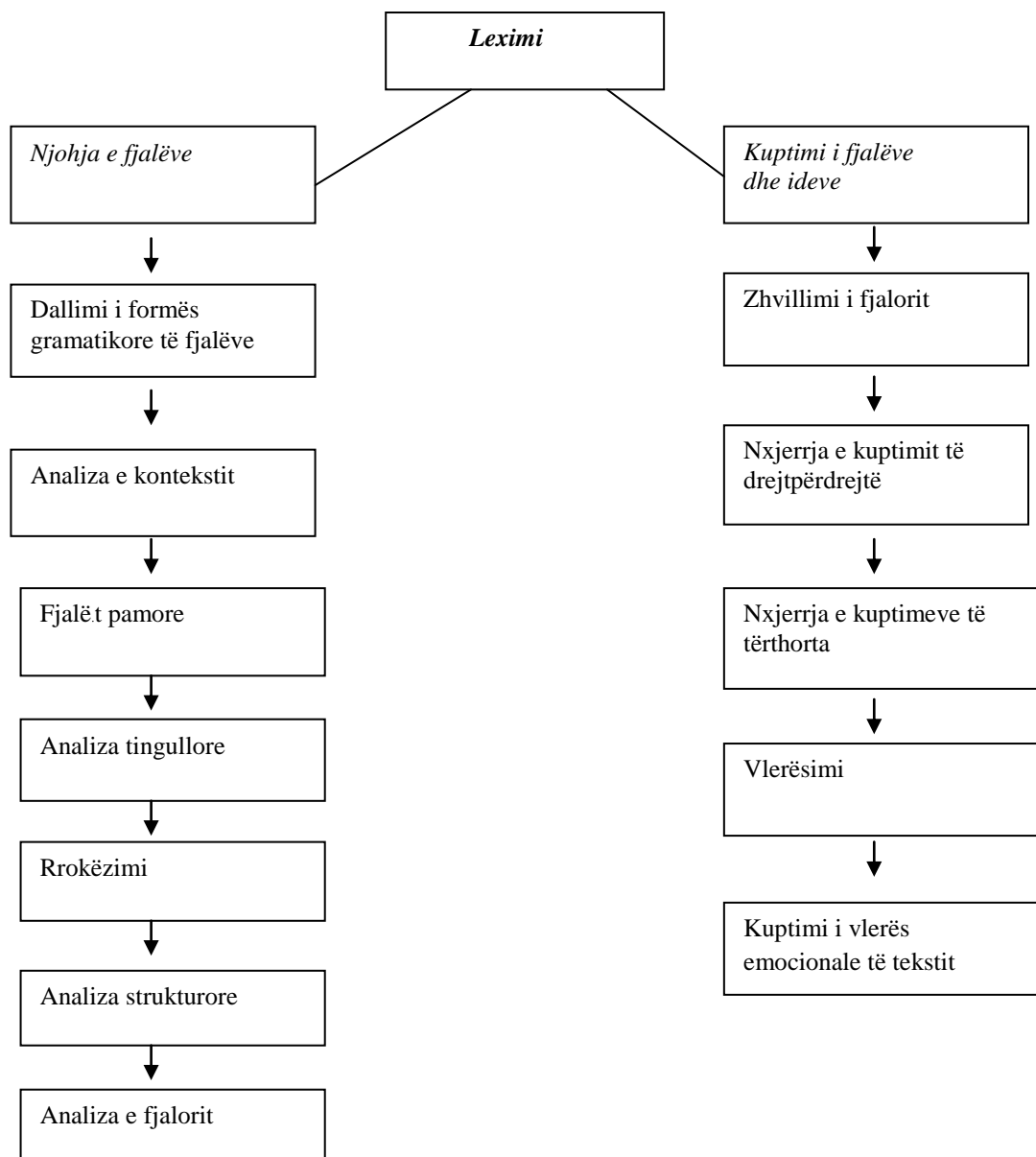


Figura 2: Struktura e organizimit të aftësive lexuese (Bamford dhe Day, 1998³²¹)

Nga figura e mësipërme duket qartë se kuptimi i tekstit realizohet prej koncepteve paraprake të lexuesit në bashkëveprim me idetë e shkrimtarit të pasqyruara në tekst. Lexuesi fillimisht njeh fjalët përmes identifikimit të formës gramatikore të tyre dhe analizës së kontekstit të tyre gjuhësor. Fjalët të cilat njihen më lehtësisht nga lexuesi janë fjalët pamore, të quajtura ndryshe dhe fjalë me shkallë të lartë përdorimi. Ato janë fjalë të përdorimit të përditshëm të cilat nxënësit inkurajohen t'i mësojnë përmendësh në tërësinë e tyre, në mënyrë që t'i njohin ato automatikisht në formë të shkruar pa patur nevojë të përdorin ndonjë strategji për deshifrimin e tyre. Studime të ndryshme (Gough³²², 1972; La Berge dhe Samuels³²³, 1974) kanë treguar se fjalët

³²¹ Bamford, J and Day, R (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 124-141.

³²² Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

pamore përbëjnë 50-75% të të gjitha fjalëve të përdorura nëpër libra të shkollës, libra jashtëshkollorë, gazeta e revista dhe se 25% e fjalëve pamore më të zakonshme zënë një të tretën e materialeve të shkruara. Që të lexojnë mirë, nxënësit duhet t'i lexojnë shumë shpejt fjalët pamore, prandaj është e rëndësishme t'i ruajnë ato në kujtesë pak e nga pak. Sipas La Berge dhe Samuels³²⁴ (1974) fjalët pamore duhen përdorur për disa arsye:

- ato i ndihmojnë nxënësit të lexojnë me vetëbesim,
- i inkurajojnë nxënësit të analizojnë fjalë më të vështira,
- japin të dhëna mbi kuptimin e fjalisë,
- kanë përparësi herë pas here ndaj strategjive deshifruese të fjalëve,
- shpjegimi i tyre në klasë shërben si bazë për leximin e fjalëve të reja më të ndërlikuar. Kjo ndodh për arsye se shpjegimi i fjalëve pamore shërben jo vetëm për t'i ndihmuar nxënësit të mësojnë të lexojnë, por edhe për të konsoliduar mënyra të të nxënës të fjalorit të tyre të ri. Kur nxënësit mësojnë një fjalë të re pamore ata bëjnë lidhjen ndërmjet njohurive të tyre paraprake të fjalës³²⁵ me formën e shkruar të fjalës,
- fjalët pamore përmirësojnë mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj. Duke qenë se një nga qëllimet kryesore të mësimdhënies së gjuhës angleze është ndërtimi i aftësive funksionale të gjuhës, shpjegimi i fjalëve pamore krijon përparësi të mëdha. Meqë shumica e fjalëve pamore ndeshen shpesh edhe nëpër biseda të përditshme, vënia e theksit mbi të nëxënë të tyre merr rëndësi të veçantë në mësimdhënien e gjuhës angleze.

(La Berge dhe Samuels³²⁶, 1974)

Përsa u përket aftësive të kuptimit të tekstit, në realizimin e kuptimit përfshihen pesë fusha kryesore:

- Zhvillimi i fjalorit, i cili është i rëndësishëm për të kuptuar fjalët e përdorura nga autori. Të qenit në kontakt me libra, njerëz dhe vende të ndryshme është një mënyrë për të mësuar fjalë të reja dhe për ta zgjeruar fjalorin në mënyrë domethënëse brenda kontekstit gjuhësor, shoqëror dhe kulturor.
- Dallimi i kuptimit të drejtpërdrejtë, ku përfshihet kuptimi dhe mbajtja mend e informacionit të shprehur në mënyrë të qartë dhe të drejtpërdrejtë në tekst. Aftësitë që nevojiten për realizimin e kuptimit në këtë fazë janë aftësia për të identifikuar temën dhe idetë kryesore, mbajtja mend e detajeve të rëndësishme dhe rendit të ngjarjeve, si dhe aftësia për të gjetur përgjigjen e pyetjeve specifike mbi tekstin.
- Dallimi i nënkuptimeve të tekstit, i cili kërkon që lexuesit të ngrejë hipoteza në varësi të informacionit të drejtpërdrejtë të tekstit, intuitës së tyre, apo përvojës personale. Zbërthimi i marrëdhënieve shkak-pasojë, parashikimi i vazhdimit të tregimit dhe dhënia e mendimeve janë aftësi të zbërthimit të nënkuptimeve të tekstit.

³²³ LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.

³²⁴ Po aty.

³²⁵ shqiptimi dhe kuptimi i fjalës.

³²⁶ LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Vlerësimi, që lidhet me gjykimet e lexuesit në varësi të përvojës, njohurive apo vlerave të tij. Vlerësimi kryhet në lidhje me saktësinë, pranueshmërinë dhe mundësinë e realizimit të ngjarjeve. Ai përfshin kryerjen e gjykimeve vlerësuese dhe analizës së qëllimit të autorit.
- Kuptimi i vlerës emocionale të tekstit, i cili ka të bëjë me ndjeshmërinë emocionale dhe estetike të lexuesit ndaj pjesës së shkruar. Lexuesi identifikohet me personazhet dhe ngjarjet. (Bamford dhe Day³²⁷, 1998)

Sipas Bamford dhe Day³²⁸ (1998) për të kryer një vlerësim të mirëfilltë të aftësive të kuptimit të leximit në gjuhën e huaj duhen marrë në konsideratë të pesta fushat e mësipërme.

³²⁷ Bamford, J and Day, R (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 124-141.

³²⁸ Po aty.

KREU III

STRATEGJITË E LEXIMIT DHE RËNDËSIA E TYRE

III.1 Strategjitë e leximit dhe llojet e tyre

Shumica e studimeve mbi leximin e gjuhës së huaj ka filluar të përqëndrohet mbi strategjitë e leximit. Strategjitë e leximit janë me interes për atë që ato zbulojnë në lidhje me mënyrën se si lexuesit ndërveprojnë me tekstin e shkruar dhe si lidhen strategjitë me kuptimin e tekstit. Përdorimi i strategjive në lexim është gjithashtu i rëndësishëm sepse ato tregojnë se si e perceptojnë një detyrë lexuesit, si e kuptojnë atë që lexojnë dhe çfarë bëjnë ata kur nuk kuptojnë. Me pak fjalë, nxënësit përdorin strategji të leximit sepse duan të rrisin nivelin e tyre të kuptimit të leximit dhe të kapërcejnë vështirësitë e kuptimit të tekstit. Strategjitë e kuptimit të leximit shihen si procese të kuptuarit të cilat i aftësojnë lexuesit të ndërtojnë kuptimin prej një faqeje të shkruar në mënyrë mjaft efikase (Singhal³²⁹, 2001).

Studime më të hershme, kryesisht ato të viteve '70-'80 u përqëndruan në mënyrën si të mësonin nxënësit e gjuhëve të huaja të përdornin një shumëllojshmëri strategjish për të lexuar më mirë. Këto strategji përfshinin kryesisht ato të leximit sipërfaqësor, leximit përzgjedhës, hamendësimit kontekstual, leximit për marrjen e kuptimit, përdorimit të njohurive të lexuesit, njohjes së strukturës së tekstit, grupimit, lidhjes së fjalëve, nxjerrjes së përfundimeve, etj. Me pak të zakonshme kanë qenë studimet empirike mbi strategjitë e leximit të përdorura nga nxënës të suksesshëm dhe më pak të suksesshëm të gjuhëve të huaja. Për më tepër, ndërsa shumë studime të mëparshme (Alderson³³⁰, 2000) kanë përdorur teknika të të menduarit me zë të lartë për të marrë informacion mbi strategjitë e leximit të nxënësve, pak prej këtyre studimeve kanë shqyrtuar nëse nxënësit kishin dijeni për përdorimin e strategjive metakognitive. Studimet e hershme mbi leximin nuk përfshinin as teoritë ku mund të mbështeteshin strategjitë ekzistuese të leximit (Song³³¹, 2008).

Literatura aktuale mbi leximin sugjeron se kuptimi i mirë i tekstit varet nga zhvillimi i një shumëllojshmërie strategjish të leximit, si dhe se leximi është një aftësi e shumëfishtë që përfshin integrimin kompleks të aftësive njohëse, gjuhësore dhe jogjuhësore, të cilat shtrihen nga strategjitë më minimale të përpunimit të informacionit në nivelin më të ulët, të tillë si kuptimi i fjalëve pamore, në aftësitë sintaksore, semantike dhe ligjëruese të një niveli më të lartë, për të arritur në aftësitë e një rendi akoma më të lartë të interpretimit të tekstit dhe integrimit të ideve me njohuritë e përgjithshme të lexuesit (Song³³², 2008).

Shumë studiues kanë ngjashmëri në mënyrën e kategorizimit të strategjive të leximit. Për shembull, Anderson³³³ (1999) vuri në dukje rolin e njohurive paraprake në lexim, ndërkohë që Brown³³⁴ (1990) dhe Brantmeier³³⁵ (2002) prezantuan leximin

³²⁹ Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*. 1(1), 1-23.

³³⁰ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.

³³¹ Song, M. (2008). Do divisible sub-skills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25(4), 435-464.

³³² Po aty.

³³³ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

³³⁴ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

sipërfaqësor, leximin përzgjedhës dhe hamendësimin si strategji efikase në lexim. Megjithatë, ka disa ndryshime në klasifikimet e tyre. Për shembull, Brantmeier³³⁶ (2002) i përmbledh strategjitë e leximit si më poshtë:

“Strategjitë mund të përfshijnë leximin sipërfaqësor, leximin përzgjedhës, hamendësimin, dallimin e fjalëve të një rrënje dhe familjeve të fjalëve, leximin për marrjen e kuptimit, parashikimin, aktivizimin e njohurive të përgjithshme, nxjerrjen e përfundimeve, ndjekjen e referimeve dhe ndarjen e idesë kryesore nga ato mbështetëse”. (Brantmeier³³⁷, 2002)

Për më tepër, strategjitë e leximit mund të përfshijnë vlerësimin e përmbajtjes si për shembull rënien ose jo dakort me të, krijimin e lidhjeve me njohuri apo përvoja të mëparshme, bërjen dhe përgjigjen e pyetjeve, shqyrtimin e fjalëve kyç, përdorimin e analizës së strukturës së fjalisë të tillë si përcaktimin e kryefjalës, foljes apo kundrinorit, kapërcimin dhe rileximin. Është e qartë se jo të gjitha strategjitë kanë të njëjtin efikasitet për shkak të llojeve të ndryshme të teksteve e detyrave të leximit dhe strategjive të leximit të përdorura nga secili lexues.

Brown³³⁸ (1990) prezanton strategji, të cilat mund t'i ndihmojnë nxënësit të lexojnë më shpejt dhe në mënyrë më efikase, të tilla si:

- *Shikimi paraprak* - kqyrja e titujve, nëntitujve dhe diçiturave për të krijuar një ide mbi strukturën dhe përmbajtjen e pjesës së leximit.
- *Parashikimi* - i cili përfshin:
 - përdorimin e njohurive të lëndës për të bërë parashikime rreth përmbajtjes e fjalorit të tekstit dhe për të kontrolluar kuptimin e tij,
 - përdorimin e njohurive rreth llojit dhe qëllimit të tekstit për të bërë parashikime në lidhje me strukturën e ligjëratës.
 - përdorimin e njohurive rreth autorit për të bërë parashikime në lidhje me stilin letrar, fjalorin dhe përmbajtjen e tekstit.
- *Leximi sipërfaqësor dhe leximi përzgjedhës* - kryerja e një kqyrjeje të shpejtë të tekstit për të marrë idenë kryesore, identifikuar strukturën e tekstit dhe për të konfirmuar ose vënë në pikëpyetje parashikimet e bëra.
- *Hamendësimi nga konteksti* - përdorimi i njohurive paraprake të temës dhe ideve të tekstit si bazë për nxjerrjen e kuptimit të fjalëve të panjohura pa i parë ato në fjalor.
- *Perifrazimi* - ndalimi në fund të një pjese për të kontrolluar kuptimin e saj duke riformuluar informacionin dhe idetë e tekstit. (Brown³³⁹, 1990)

World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>

³³⁵ Brantmeier, C (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities and Generalizability. *The Reading Matrix* (3), pp 1 – 14. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at <http://www.readingmatrix.com/articles/braintmeier/article.pdf>.

³³⁶ Po aty, fq.1.

³³⁷ Po aty.

³³⁸ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*, p 3. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>

³³⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Anderson³⁴⁰ (1999) prezanton gjashtë strategji për t'u marrë në konsideratë gjatë mësimdhënies së leximit, të cilat janë:

- aktivizimi i njohurive të mëparshme,
- zhvillimi i fjalorit,
- mësimdhënia me objekt kuptimin e tekstit,
- rritja e ritmit të leximit,
- kontrollimi i strategjive të leximit,
- vlerësimi i përparimit të bërë. (Anderson³⁴¹, 1999)

Identifikimi i strategjive të leximit është një prej çështjeve kryesore të studimeve mbi leximin e gjuhës së huaj. Sipas Alderson³⁴² (2000) identifikimi i aftësive që lehtësojnë procesin e leximit është diçka e zakonshme. Shumë lista strategjish dhe nënstrategjish të leximit janë hartuar si rezultat i punës së studiuesve, të cilët janë munduar prej kohësh t'i identifikojnë këto strategji duke u dhënë subjekteve të studimit disa pjesë leximi me pyetje që synonin të testonin nivelin e ndryshëm të kuptimit të tekstit. Përgjigjet e pyetjeve i nënshtroheshin analizës së hollësishme për të parë nëse pyetje të ndryshme kërkonin përdorimin e strategjive të ndryshme. Lista të tilla të strategjive dhe nënndarjeve të tyre janë përpiluar prej studiuesve jo vetëm në lidhje me gjuhën e huaj por edhe atë amtare, mbështetur në supozimin se në proceset e kuptimit të leximit përfshihen aftësi të ndryshme (Alderson³⁴³, 2000).

Që prej viteve '70 nxënësve të gjuhëve të huaja u janë shpjeguar një shumëllojshmëri strategjish për të përmirësuar aftësitë e tyre të kuptimit të tekstit. Sipas Grabe³⁴⁴ (1988) *“për nxënësit e gjuhëve të huaja ishte e nevojshme të shpjegoheshin strategji të tilla si hamendësimi nga konteksti, përcaktimi i pritshmërive, nxjerrja e përfundimeve në lidhje me tekstin, shikimi paraprak i tekstit, etj., që ata të lexonin në mënyrë më efektive”*. Strategjitë e leximit përdoren nga lexuesit për të kuptuar atë çka lexojnë. Përdorimi i strategjive efikase të leximit i ndihmon nxënësit e gjuhëve të huaja ta kuptojnë më mirë tekstin në krahasim me nxënësit që nuk i përdorin ato. Për më tepër këto strategji leximi përdoren jo vetëm për qëllime mësimdhënieje dhe të përmirësimit të kuptimit të tekstit, por edhe për përpilimin e testeve të veçanta të leximit dhe kriterëve të vlerësimit të leximit.

Dallimi ndërmjet aftësive dhe strategjive të leximit nuk është gjithmonë i qartë dhe ato shpeshherë përdoren në vend të njëra-tjetrës. Sipas Chou³⁴⁵ (2008) *“aftësitë janë zotësi automatike të pandërgjegjshme që lehtësojnë kuptimin e tekstit të tilla si deshifrimi i tekstit dhe përdorimi i njohurive paraprake, ndërsa strategjitë janë teknika të ndërgjegjshme të tilla si leximi sipërfaqësor dhe leximi përzgjedhës, të cilat përdoren në mënyrë të qëllimshme për lexim të suksesshëm”*.

³⁴⁰ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher, 4.

³⁴¹ Po aty.

³⁴² Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.

³⁴³ Po aty.

³⁴⁴ Grabe, W. (1988) "Reassessing the Term 'Interactive'", in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.

³⁴⁵ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Nocioni i kategorizimit të aftësive të leximit në strategji të ndryshme është i zakonshëm në mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve të huaja. Alderson³⁴⁶(2000) vë në dukje se “*nocioni i aftësive dhe nënndarjeve të tyre në procesin e leximit është tepër dominues megjithë mungesën e fakteve empirike për t’i mbështetur ato*”. Sipas Song³⁴⁷ (2008) ekzistojnë të paktën tre këndvështrime të ndryshme në lidhje me kategorizimin e strategjive të leximit, të cilat janë:

- Ka shumë pak fakte të qarta për të vërtetuar ekzistencën e strategjive të veçanta dhe të dallueshme të leximit duke qenë se leximi është një aftësi unike e integruar.
- Leximi është i ndashëm në strategji edhe pse nuk ekziston një mendim i përbashkët në lidhje me numrin e strategjive që mund të identifikohen në rrugë empirike.
- Leximi ndahet kryesisht në dy procese: deshifrimi i fjalëve dhe kuptimi i tyre. (Song³⁴⁸, 2008)

Hierarkia e strategjive është gjithashtu një nocion i zakonshëm në literaturën mbi leximin dhe janë bërë shumë përpjekje për të krijuar hierarki të strategjive të leximit nga studiuesit e procesit të leximit në gjuhën e huaj. Alderson³⁴⁹(2000) argumenton se “*ka arsye serioze për të dyshuar nëse një aftësi mund të quhet më e rëndësishme apo më pak e rëndësishme se një aftësi tjetër në çfarëdolloj hierarkie që përfshin vështirësi relative apo faza të ndryshme të përfundimit të aftësive të leximit*”. Një studiues tjetër i strategjive të leximit, Munby³⁵⁰(1978) mbështet idenë e ndarjes dhe hierarkisë së strategjive të kuptimit të leximit. Lista e tij e strategjive ka patur një ndikim të madh në fushën e mësimdhënies dhe testimit të anglishtes si gjuhë e huaj. Në të Munby dallon këto aftësi:

- Njohja e formës së shkruar të gjuhës,
- Nxjerrja e kuptimit dhe përdorimit të njësive të panjohura leksikore,
- Kuptimi i informacionit të shprehur në mënyrë të drejtpërdrejtë në tekst,
- Kuptimi i informacionit të shprehur në mënyrë të tërthortë,
- Dallimi i kuptimit konceptual të fjalëve,
- Kuptimi i vlerës komunikuese të fjalive,
- Kuptimi i raporteve brenda fjalive,
- Kuptimi i raporteve ndërmjet pjesëve të tekstit përmes mjeteve lidhore leksikore,
- Kuptimi i lidhjes ndërmjet pjesëve të tekstit përmes mjeteve lidhore gramatikore,
- Interpretimi nga jashtë i tekstit,
- Dallimi i treguesve të ligjëratës,
- Identifikimi i pikave kryesore ose informacionit kryesor të tekstit,
- Dallimi i idesë kryesore prej detajeve mbështetëse,

³⁴⁶ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 10.

³⁴⁷ Song, M. (2008). Do divisible sub-skills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25(4), 435-464.

³⁴⁸ Po aty.

³⁴⁹ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP, 436.

³⁵⁰ Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Përzgjedhja e elementeve kryesore të tekstit për të përmbledhur tekstin, idenë etj.
- Renditja e pikave të tekstit sipas rëndësisë së tyre,
- Përdorimi i aftësive bazë referuese,
- Leximi i shpejtë për nxjerrjen e thelbit të tekstit,
- Leximi përzgjedhës për lokalizimin e informacionit specifik. (Munby³⁵¹, 1978)

Munby³⁵²(1978) e ndërtoi listën e tij të strategjive për t'u ardhur në ndihmë mësuesve dhe përpiluesve të programeve shkollore duke u përgatitur atyre një listë të përgjithshme të strategjive, prej të cilave ata mund të zgjidhnin strategjitë që u përshtateshin niveleve dhe nevojave të nxënësve.

Alderson³⁵³(2000) shqyrtoi pyetjet në lidhje me mundësinë e ndarjes së strategjive të leximit dhe nocionin e hierarkisë së tyre sipas nivelit të aftësive njohëse në strategji të rangut të ulët, të mesëm ose të lartë. Nëntë mësuesve me përvojë të Universitetit të Lancaster iu kërkua të shqyrtonin një test mbi kuptimin e leximit. Ata duhej të përcaktonin se çfarë teste secila prej pikave të testit dhe t'i klasifikonin ato në varësi të faktit nëse vlerësonin strategjitë e nivelit më të ulët, të mesëm apo më të lartë. Pas kësaj mësuesve iu dha një listë me strategji të leximit dhe iu kërkua të tregonin se cila strategji testohej nga secila prej pikave të testit. Ndër strategjitë e identifikuar nga këta mësues, gjashtë strategjitë kryesore të testuara ishin ato më të përdorurat nga nxënësit e gjuhëve të huaja (Brown³⁵⁴, 1990), të cilat janë:

1) *Leximi sipërfaqësor dhe leximi përzgjedhës*

Sipas Brown³⁵⁵ (1990) *leximi sipërfaqësor* dhe *leximi përzgjedhës* janë dy strategjitë më të vlefshme të leximit për nxënësit. *Leximi përzgjedhës* kërkon më pak vëmendje ndaj tekstit në krahasim me *leximin sipërfaqësor* dhe nënkupton leximin e shpejtë të tekstit për identifikimin e përgjigjeve ndaj pyetjeve specifike në lidhje me tekstin. *Leximi sipërfaqësor* është një strategji efektive e cila mund të përdoret për të nxjerrë pikat kryesore të tekstit, por jo për të gjetur përgjigjen ndaj pyetjeve të veçanta të tekstit. Nëse nxënësit nuk do të kenë kohë të mjaftueshme për ta lexuar tekstin me vëmendje, ata do të jenë të aftë ta kuptojnë më mirë atë duke i hedhur një sy të shpejtë nga fillimi në fund sesa duke lexuar me kujdes vetëm gjysmën e tij. Edhe pse të dyja këto strategji janë tepër të vlefshme në procesin e leximit, ato nuk mund ta largojnë nevojën për ta lexuar tekstin me kujdes. Megjithatë, ato mund t'i aftësojnë lexuesit të përzgjedhin tekstet apo pjesë të tyre që ia vlen t'u kushtosh kohë për t'i lexuar. Rrjedhimisht, leximi efikas përfshin të nxënësit dhe të mësuesit. Ai është proces fiziologjik, psikologjik, social, kulturor dhe mbi të gjitha gjuhësor. Aftësia e leximit zhvillohet përmes praktikës pasi praktika e vazhdueshme dhe sistematike çon në përmirësimin e ritmit dhe cilësisë së leximit.

³⁵¹ Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

³⁵² Po aty.

³⁵³ Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP,

³⁵⁴ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>

³⁵⁵ Po aty, fq. 293.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

2) Nxjerrja e përfundimeve

Përfundimet janë supozime të cilat lexuesi i beson si të vërteta duke u mbështetur në atë çka ai lexon në tekst, edhe pse ato nuk shprehen hapur në të. Nxjerrja e përfundimeve konsiderohet si pjesë e rëndësishme e procesit të leximit. Për lexuesit e aftë nxjerrja e përfundimeve është një pjesë e rëndësishme e procesit të pasqyimit të integruar dhe koherent të tekstit. Sipas Brown³⁵⁶ (1990) disa studiues kanë argumentuar se aftësia për të nxjerrë përfundime reflektohet në aftësinë për të kuptuar tekstin si nga lexuesit e aftë ashtu dhe ata më pak të aftë. Raporti ndërmjet aftësisë për të nxjerrë përfundime dhe aftësisë për të kuptuar tekstin është i mirë vendosur pasi aftësia për të nxjerrë përfundime përcakton deri në një farë mase shkallën e kuptimit të tekstit. Vështirësitë e përpunimit të gjuhës prej lexuesve pa përvojë përshkallëzohen në shumë prej aftësive të domosdoshme për realizimin e kuptimit të tekstit, të tilla si aftësia për të nxjerrë përfundime mbi tekstin. Ekziston një lidhje e fortë ndërmjet aftësive të kuptimit të tekstit dhe atyre të nxjerrjes së përfundimeve. Përgjithësisht, lexuesit me më pak përvojë nxjerrin më pak përfundime në lidhje me tekstin e lexuar në krahasim me lexuesit me përvojë.

3) Kuptimi i përemrave

Përemrat janë ndër fjalët më të përdorura në gjuhën angleze dhe proceset e përdorura për kuptimin e tyre janë ndër proceset më të përdorura të kuptimit të tekstit. Gjatë procesit të zbërthimit të kuptimit të përemrave lexuesi përdor zakonisht informacionin semantik, sintaksor dhe ligjërimitor për të zgjedhur fjalën ose shprehjen, të cilës i referohet përemri. Për zbërthimin e kuptimit të anaforave luajnë rol tre faktorë në veçanti: 1) lehtësia e identifikimit të elementit gjuhësor të referuar, 2) thelbi i ligjëratës dhe 3) largësia ndërmjet anaforës dhe elementit të referuar (Snow³⁵⁷, 2002). Kuptimi i elementit të tekstit të cilit i referohet përemri konsiderohet si një prej përbërësve themelorë të kuptimit të leximit. Ekziston një lidhje pozitive ndërmjet kuptimit të tekstit në tërësi dhe kuptimit të lidhjeve referuese në tekst. Sipas Snow³⁵⁸ (2002) lexuesit e aftë duhet të gjejnë elementin e referuar në tekst kurdoherë që ata ndeshin një përemër gjatë leximit. Për të kuptuar një tekst është më e rëndësishme të kuptosh raportin ndërmjet pohimeve të tekstit sesa të kuptosh çdo fjali të tekstit individualisht. Kjo është dhe arsyeja pse përemrat trajtohen që në fazat e hershme të studimit të gjuhës angleze.

4) Hamendësimi i kuptimit të fjalëve të panjohura

Nxënësit e gjuhëve të huaja shpesh punojnë me materiale leximi të synuara për lexuesit vendas të gjuhës. Për këtë arsye ata mund të ndeshin shumë fjalë të panjohura gjatë leximit të tyre. Nëse teksti ka shumë fjalë të vështira për nxënësit, atëherë kuptimi i tij do të ulet ndjeshëm edhe kur idetë e tekstit janë lidhur shumë mirë me njëra-tjetrën. Për nxënësit e gjuhëve të huaja njohuritë e fjalorit lidhen ngushtë me kuptimin e leximit. Kur lexuesi ndesh një fjalë të re, përgjithësisht ai hap fjalorin për të gjetur kuptimin e fjalës, e hamendëson kuptimin e saj ose e anashkalon atë. Për

³⁵⁶ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>

³⁵⁷ Snow, Catherine. 2002. *Reading for Understanding: Toward an RED Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.

³⁵⁸ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

lexuesit është më e volitshme ta hamendësojnë kuptimin e fjalës së panjohur. Aftësia për të hamendësuar kuptimin e një fjale të panjohur varet nga katër faktorë kryesorë tekstualë: 1) karakteristikat e vetë fjalës, 2) shkalla e vështirësisë së tekstit, 3) të dhënat kontekstuale dhe 4) njohuritë e lexuesit mbi temën (Brown³⁵⁹, 1990).

Hamendësimi i fjalëve të panjohura është një strategji shumë e rëndësishme e leximit. Nxënësit e aftë të përdorin kontekstin për të hamendësuar kuptimin e fjalëve të panjohura e lehtësojnë mjaftueshëm kuptimin e tekstit dhe rrjedhimisht lexojnë më shpejt. Saktësia e hamendësimit të kuptimit të fjalëve varet nga niveli i njohurive të nxënësve në gjuhën e huaj. Sa më i lartë të jetë niveli i njohurive gjuhësore të nxënësve, aq më të sakta do të jenë hamendësimet e tyre. Sipas Brown³⁶⁰ (1990) lexuesit me përvojë dallohen prej lexuesve pa përvojë nga aftësia e tyre për të përdorur të gjithë kontekstin e tekstit për deshifrimin e kuptimit të fjalëve të panjohura.

5) Leximi me zë dhe leximi në heshtje

Leximi me zë i shërben më tepër shqiptimit sesa kuptimit të tekstit. Përmes tij lexuesit japin atë informacion që pjesëmarrësit në auditor duan të dëgjojnë. Qëllimi real i leximit me zë të lartë në jetën e përditshme është për t'u transmetuar dëgjuesve informacion, për t'i argëtuar ata ose për të ndarë një tregim me ta etj.. Nga ana tjetër, leximi në heshtje konsiderohet si një proces që kalon nga shikimi tek kuptimi dhe jo nga shikimi tek thënia dhe pastaj tek kuptimi. Leximi në heshtje përqëndrohet mbi kuptimin në varësi të informacionit paraprak të lexuesit, të dhënave pamore dhe strategjive parashikuese e konfirmuese.

6) Përdorimi i kontekstit dhe sintaksës

Sipas Smith³⁶¹ (2004) sintaksa konsiderohet si “një grup ndërlidhjesh i cili pasqyron rregullat se si mund të lidhen me njëra-tjetrën elementet gjuhësore në gjuhën e folur ose të shkruar, ku mbledhja e informacionit pamor, kombinimi i tij me njohuritë e fjalorit të lexuesit dhe përdorimi i rregullave sintaksore janë tre hapat që bëjnë të mundur realizimin e kuptimit të tekstit”. Thompson dhe Rubin³⁶² (1996) pohuan se “ndërthurja e aftësive të parashikimit gjuhësor³⁶³ dhe aftësive të deshifrimit fonologjik krijon bazën për përfitim të aftësive bazë të leximit”. Sipas Smith³⁶⁴ (2004) “Dy mënyrat më të mira për zërbërthimin e kuptimit të çdo lloj fjale gjenden tek konteksti në tërësinë e tij. Këto janë kuptimi themelor i fjalës dhe ngjashmëria e saj me fjalët e njohura për lexuesin”. Konteksti mund të ndihmojë kuptimin duke përsheptuar procesin e njohjes së fjalëve të panjohura dhe duke ndihmuar në kapërcimin e kufijve sintaksorë. Por më e rëndësishmja, konteksti i ndërthurur me aftësitë njohëse lehtëson deshifrimin dhe është pikërisht kjo që bën ndryshimin midis njohjes dhe kuptimit të fjalës. Kështu lexuesi mëson gjithnjë e më tepër ta përpunojë

³⁵⁹ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>.

³⁶⁰ Po aty.

³⁶¹ Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

³⁶² Thompson, I. and Rubin, J. (1996) ‘Can strategy instruction improve listening comprehension?’, *Foreign Language Annals*, 29(3): 331–42.

³⁶³ vetëdija sintaksore,

³⁶⁴ Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tekstin në mënyrë të detajuar dhe efikase duke përdorur sa më mirë strategjitë e ndryshme të ofruara nga vetë teksti, të tilla si: të dhënat kontekstuale, semantike e sintaksore, si dhe njohuritë ortografike dhe fonologjike të lexuesit. Në këtë mënyrë lexuesi ndërton një sistem të brendshëm kontrolli duke u mbështetur mbi kuptimin e tekstit dhe aftësitë e tij për të lexuar rrjedhshëm dhe në mënyrë të pavarur.

Smith³⁶⁵ (2004) është shprehur se “*nxënësit mësojnë duke e lidhur kuptimin e gjithçkaje të re me atë çka ata dinë dhe gjatë procesit të kuptimit ata bëjnë ndryshimin ose përpunimin e njohurive të mëparshme*”. Gjithashtu, ai pohoi se dy aspekte të gjuhës janë të rëndësishme për realizimin e kuptimit gjatë leximit. Këto janë: a) struktura sipërfaqësore e cila përfshin informacionin pamor që hyn në tru nëpërmjet syve dhe b) struktura e thellë e cila përfshin kuptimin që ne i japim këtij informacioni. Sipas Smith³⁶⁶ (2004) sintaksa është ura lidhëse midis strukturës sipërfaqësore dhe strukturës së thellë të gjuhës. Në këtë linjë të argumentimit del se gramatika nuk e zbulon kuptimin pasi kuptimi duhet t’i paraprijë analizës gramatikore. Jo vetëm që nuk mund të përcaktohet funksioni gramatikor i një fjale të dhënë jashtë kontekstit kuptimor të saj, por gjithashtu është e pamundur të përcaktohet funksioni gramatikor i fjalive pa kuptimin paraprak të domethënies së tyre. Në këtë mënyrë leximi është një “*lojë hamendësimi psikogjuhësor*” (Goodman³⁶⁷, 1967) në të cilën nxënësit parashikojnë ose hamendësojnë fjalën pasardhëse. Në këtë lojë hamendësimi nxënësit përdorin të dhëna të ndryshme kontekstuale të marra prej gramatikës dhe kuptimit të tekstit paraprirës. Modeli i procesit të leximit vijon si më poshtë (Smith³⁶⁸, 2004):

- *Përzgjedhja* - përzgjedhja e të dhënave të tekstit për të siguruar sasinë minimale të informacionit të nevojshëm për të nxjerrë kuptimin e tekstit në mënyrë efektive.
- *Parashikimi* - parashikimi i kuptimit duke përdorur kuptimin e tekstit të deri tanishëm dhe parashikimi i fjalës vijuese përmes strukturës gramatikore të fjalës që i paraprin.
- *Konfirmimi* - monitorimi dhe kontrollimi i përparimit në nxjerrjen e kuptimit për të parë nëse parashikimet konfirmohen nga teksti dhe nëse leximi ka kuptim.
- *Korrigjimi* - korrigjimi i kuptimit kur kemi mospërputhje ndërmjet parashikimeve dhe të dhënave të tekstit, ose kur leximi është bërë i pakuptimtë. (Smith³⁶⁹, 2004)

Parashikimi dhe qëllimi i tij sipas Smith³⁷⁰ (2004) janë dy gjëra që i kufizojnë interpretimet e leximit. Për pyetjen se “*çfarë është ajo që parashikojmë me saktësi kur lexojmë?*” përgjigjia themelore është “*kuptimi*” (Smith³⁷¹, 2004), edhe pse kërkojmë fjalë dhe shkronja që i konfirmojnë ose jo kuptime të caktuara. Gjatë leximit mund të bëhen, testohen dhe modifikohen njëkohësisht një numër parashikimesh të detajuara

³⁶⁵ Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

³⁶⁶ Po aty.

³⁶⁷ Goodman, Kenneth S. 1967. “Reading. A Psycholinguistic Guessing-Game”. *Journal of the Reading Specialist*. 6 (1): 126-35.

³⁶⁸ Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

³⁶⁹ Po aty.

³⁷⁰ Po aty.

³⁷¹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

dhe specifike. Megjithatë, çdo parashikim rrjedh nga pritshmëritë më të përgjithshme të lexuesit në lidhje me atë se ku të çon teksti. Smith³⁷²(2004) argumentoi gjithashtu se leximi varet nga konteksti dhe kështu është vendimtare aftësia për të përdorur të dhënat kontekstuale për nxjerrjen e kuptimit. Përderisa parashikimi lehtëson kuptimin e leximit, është i nevojshëm familjarizimi me rregullat e shkrimit të gjuhës.

Sipas Adams³⁷³ (1990) ka procese specifike për identifikimin e fjalëve dhe për përzgjedhjen e kuptimeve të tyre përkatëse kontekstuale. Identifikimi i fjalëve ndodh përmes ndihmës së tre procesorëve: atij kontekstual, drejtshkrimor dhe kuptimor. Procesori kontekstual merret me informacionin ekzistues dhe ndihmon në përzgjedhjen e tij duke u mbështetur në alternativat e mundshme në varësi të formës drejtshkrimore të fjalës. “*Ky procesor është përgjegjës për të ndërtuar një interpretim koherent dhe të vazhdueshëm të tekstit*” (Adams³⁷⁴, 1990). Procesori drejtshkrimor merr informacion pamor nga shkrimi i tekstit, identifikon shkronjat dhe dallon renditjen e tyre. Përgjigjia varet nga shpejtësia dhe saktësia me të cilën shkronjat janë perceptuar, si dhe njohja e kombinimeve përkatëse të tyre në fjalë. Së fundmi, procesori kuptimor merr dhe koordinon informacionin prej dy procesorëve të tjerë duke hyrë në fjalorin tonë mendor, i cili përmban informacione rreth formës drejtshkrimore të fjalës dhe kuptimit të saj. Pra për një fjalë të njohur, nëse informacioni i procesorit drejtshkrimor përkon me informacionin ekzistues në fjalorin mendor, fjala mund të identifikohet. Përgjigjia varet nga konteksti, cilësia e informacionit drejtshkrimor e fonologjik dhe lidhja që ekziston ndërmjet kuptimit të fjalës dhe formës së saj drejtshkrimore e fonologjike.

Procesori kontekstual ndikon mbi procesorin kuptimor meqenëse lexuesi përdor njohuritë e tij të përgjithshme dhe njohuritë e gjuhës së bashku me kuptimin e simboleve alfabetike për të bërë parashikime. Në të njëjtën kohë kuptimet e reja të identifikuara në procesorin kontekstual ndikojnë mbi kuptimin e ardhshëm në këtë procesor. Konteksti i kuptimit është në zhvillim të vazhdueshëm. Hapi i fundit i lexuesit është pasqyrimi mendor i tingujve të fjalëve, perceptimi i marrëdhënieve ndërmjet tingujve e shkronjave që i përfaqësojnë ato dhe përdorimi i këtyre njohurive për të kërkuar forma të ndryshme të lidhura zakonisht me këto kombinime shkronjash si një mjet ndihmës për të gjetur fjalët e duhura të ruajtura në kujtesë. Nga njëra anë mund të përdoret përputhja e një shkronje me një fonemë për dhënien e përgjigjes së leximit dhe nga ana tjetër mund të përcaktohen përputhje të fonemave me të gjitha shkronjat e fjalës. Kur ekziston më shumë se një formë fonematike korresponduese, ato mund të kombinohen nga lexuesi për të formuar një element përbërës fonologjik. Nëse forma fonematike është një element përbërës fonologjik apo një fonemë e vetme, informacioni përshtatet me fjalorin ekzistues të gjuhës së folur apo të dëgjuar të lexuesit. Kështu, në varësi të mënyrës së leximit dhe analizës së tekstit prej lexuesit, konteksti dhe sintaksa lehtësojnë parashikimin gjatë leximit ose bashkëveprojnë me njohuritë fonologjike dhe semantike kundrejt zhvillimit të deshifrimit fonologjik. Pavarësisht nga rruga e ndjekur prej lexuesit, konteksti dhe

³⁷² Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, fq. 76-77.

³⁷³ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press, 138.

³⁷⁴ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

sintaksa ndihmojnë për leximin e suksesshëm duke drejtuar kuptimin e fjalive (Adams³⁷⁵, 1990).

Duke qenë se gjashtë strategjitë e mësipërme janë konsideruar si strategjitë më të përdorura, mësuesit e suksesshëm të gjuhës u kushtojnë më tepër vëmendje atyre dhe i udhëzojnë nxënësit se si ata të mund ta përshtasin mënyrën e tyre të leximit për të përballur me sukses një larmishmëri të situatave, llojeve të informacionit dhe qëllimeve të leximit. Ata i ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë një numër strategjish të leximit dhe të përdorin strategjitë e duhura në përputhje me situatën e leximit. Strategjitë e leximit që përdorin nxënësit përfshijnë mënyrën se si nxënësit e perceptojnë detyrën e tyre, çfarë të dhënash të tekstit përdorin ata, si e nxjerrin kuptimin e tij dhe çfarë bëjnë kur nuk e kuptojnë tekstin. Për këtë arsye strategjitë e leximit mund të klasifikohen në dy lloje kryesore: strategji kognitive dhe metakognitive.

III.1.1 Strategjitë kognitive

Përdorimi i strategjive kognitive³⁷⁶ dhe metakognitive³⁷⁷ në lexim është parë gjithnjë e më tepër si një faktor i rëndësishëm për përpunimin efektiv të informacionit. Burimet ekzistuese të literaturës tregojnë se aftësitë kognitive dhe ato metakognitive janë të lidhura kaq ngushtë me njëra-tjetrën saqë çdo trajtim i njërës prek dhe tjetrën (Song³⁷⁸, 2008).

Sipas Song³⁷⁹ (2008) njëzet vitet e fundit është rritur interesi për strategjitë kognitive dhe mënyrën e përdorimit të tyre në të nxënët e gjuhës së huaj, ku studime të ndryshme i kushtojnë gjithnjë e më tepër vëmendje rolit të strategjive kognitive në lexim. Këto studime kanë nxjerrë dy përfundime të rëndësishme në lidhje me leximin dhe kuptimin e tij prej nxënësve. Përfundimi i parë është që nxënësit duhet të jenë strategjikë në përdorimin e strategjive të tyre kognitive për të realizuar lidhjen mes njohurive të reja dhe atyre të mëparshme. Përfundimi i dytë është që nxënësit duhet të përdorin strategjitë metakognitive për të kontrolluar leximin dhe kuptimin e tij. Nxënësit i përdorin strategjitë kognitive për të përfutur, ruajtur dhe rimarrë lloje të ndryshme njohurish. Strategjitë kognitive mund të përfshijnë dhe aktivitete të tilla si marrja, përzgjedhja dhe organizimi i informacionit, përsëritja e materialit që duhet mësuar, lidhja e materialit të ri me informacionin e ruajtur në kujtesë dhe rimarrja e llojeve të ndryshme të njohurive.

Gjithashtu psikologët kognitivë kanë identifikuar tre lloje njohurish: pohuese, procedurale dhe kushtëzuese. Njohuritë pohuese i referohen aspektit të të paturit dijeni i cili nënkupton të qenit të vetëdijshëm në lidhje me informacionin që jepet. Njohuritë procedurale i referohen aspektit të të paturit dijeni në lidhje me mënyrën e kryerjes së dëgjave dhe lidhet me informacionin mbi procedurat, rregullat dhe parimet. Njohuritë kushtëzuese i referohen aspektit të të paturit dijeni në lidhje me momentin dhe arsyen e përdorimit të njohurisë. Siç mund të shihet nga ky karakterizim strategjitë kognitive mund të konsiderohen si njohuri pohuese dhe procedurale të cilat

³⁷⁵ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press, 138.

³⁷⁶ të proceseve mendore të përdorura nga nxënësit për kryerjen e një detyre,

³⁷⁷ të monitorimit të procesit të kuptimit të leximit,

³⁷⁸ Song, M. (2008). Do divisible sub-skills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25(4), 435-464.

³⁷⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

ndihmojnë për asimilimin dhe ruajtjen e informacionit në kujtesën afatgjatë, kurse strategjitë metakognitive u referohen njohurive kushtëzuese që kryejnë kontrollin ekzekutiv mbi përdorimin e strategjive kognitive. Me fjalë të tjera strategjitë kognitive ndihmojnë për realizimin e kuptimit të tekstit dhe përfshijnë një përpunim më të drejtpërdrejtë të materialit të leximit, ndërsa strategjitë metakognitive janë hapat e ndërgjegjshme që ndërmarrin nxënësit për të monitoruar përparimin e arritur në të nxënësit e tyre.

Studimet e kohëve të fundit në lidhje me strategjitë kognitive dhe metakognitive janë përqëndruar në gjetjen e një sistemi të përshtatshëm klasifikimi (Song³⁸⁰, 2008). Si rezultat i këtyre përpjekjeve tani kemi një gamë të gjerë sistemesh klasifikimi, por kjo ka sjellë dhe probleme gjithashtu. Mësuesit dhe studiuesit e ndryshëm shpeshherë janë në mëdyshje se cilin sistem klasifikimi duhet të ndjekin dhe nëse disa sisteme klasifikimi pasqyrohen më mirë nga të tjerët në leximin, kuptimin dhe kryerjen e përmbledhjeve në gjuhën e huaj. Gjithashtu kërkimet në fushën e përdorimit të strategjive nuk kanë dalë akoma në përfundime të veçanta se cilat strategji preferojnë grupe të caktuara kulturore, apo cilat strategji preferojnë studentë të fushave të ndryshme (Song³⁸¹, 2008).

III.1.2 Strategjitë metakognitive

Strategjitë metakognitive përfshijnë drejtpërdrejt procesin e të menduarit gjatë të cilit bëhet shqyrtimi i përpunimit të informacionit prej trurit. Mësuesit synojnë t'i bëjnë nxënësit të mendojnë në mënyrë strategjike duke i ndihmuar ata të kuptojnë mënyrën se si e përpunojnë informacionin. Disa prej mënyrave për shqyrtimin e procesit të të menduarit janë vënia në pikëpyetje, përfytyrimi dhe përmbledhja e informacionit (Song³⁸², 2008).

Një nga klasifikimet më të plota dhe të hollësishme të strategjive metakognitive është ai i O'Malley dhe Chamot³⁸³ (1990) ku strategjitë metakognitive përfshijnë procese ekzekutive të planifikimit të të nxënit, vetëmonitorimit të kuptimit dhe vlerësimit të shkallës së arritjes së objektivave të të nxënit. Nisur nga fjala *metakognitive*, strategjitë metakognitive janë strategji që përfshijnë më tepër se thjesht procesin e të menduarit për realizimin e diçkaje. Ato janë një numër teknikash të cilat ndihmojnë për të menduar se si ne mendojmë apo studiojmë. Ato mund të konsiderohen gjithashtu si rregullatorë të procesit të të menduarit dhe si vetëdije në lidhje me pikat e forta dhe të dobëta të çdokujt (O'Malley dhe Chamot³⁸⁴, 1990).

Përdorimi i strategjive metakognitive, d.m.th. hapave që ndërmarrin nxënësit për të monitoruar përparimin e tyre ndërsa mësojnë apo kryejnë një detyrë, si dhe ndryshimi apo përshtatja që ata u bëjnë strategjive nëse mendojnë se nuk po ecin dhe aq mirë është parë si një nga faktorët kryesorë që shpjegon ndryshimet mes lexuesve me përvojë dhe atyre pa përvojë. Studimet kanë treguar vazhdimisht se lexuesit më me përvojë përdorin një ose më tepër strategji metakognitive ndërsa lexojnë. Lexuesit pa

³⁸⁰ Song, M. (2008). Do divisible sub-skills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25(4), 435-464.

³⁸¹ Po aty.

³⁸² Po aty.

³⁸³ O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

³⁸⁴ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përvojë nga ana tjetër nuk janë aq të aftë sa lexuesit me përvojë për të planifikuar aktivitete qoftë për të bërë përparim në aftësitë e tyre njohëse, qoftë për t'i monitoruar ato dhe e kanë të vështirë të dallojnë pengesat kryesore në kuptimin e tekstit. O'Malley dhe Chamot³⁸⁵ (1990) i përkufizojnë strategjitë metakognitive si “*aftësi ekzekutuese të një rendi më të lartë të cilat përfshijnë planifikimin, monitorimin dhe vlerësimin e suksesit të aktivitetit të të nxënësit*”. Aftësitë metakognitive përfshijnë kontrollin e ndërgjegjshëm të të nxënësit, planifikimin dhe përzgjedhjen e strategjive të përshtatshme, monitorimin e përparimit të bërë për realizimin e të nxënësit, korrigjimin e gabimeve, analizën e efektivitetit të strategjive, si dhe ndryshimin e mënyrës së të nxënësit kur nevojitet. Sipas Aebersold dhe Field³⁸⁶ (1997) si strategji metakognitive mund të përdoren strategjitë e mëposhtme:

- Leximi i objektivave të materialit kur ato shprehen përpara materialit të leximit
- Kqyrja paraprake e materialit
- Bërja e pyetjeve të tilla si:
 - Për çfarë flet materiali?
 - A di unë diçka rreth kësaj teme?
 - Duhet ta lexoj këtë material shpejt apo ngadalë?
 - Çfarë duhet të di?
 - I mësova të gjitha idetë e rëndësishme?
- Identifikimi i ideve kryesore dhe detajeve duke përdorur titujt dhe nëntitujt ose pyetjet e tekstit
- Leximi dhe rishikimi i pjesëve të shkurtra të tekstit për t'u siguruar për kuptimin e përmbajtjes së tyre përpara vazhdimin me leximin e pjesës tjetër të tekstit
- Kryerja e hamendësimeve
- Formulimi i hipotezave
- Kryerja e parashikimeve
- Nxjerrja e përfundimeve
- Përdorimi i teknikave vetëmonitoruese të tilla si:
 - biseda me veten,
 - njohja dhe kuptimi i gjendjes së vetë shpirtërore,
- Përdorimi i teknikave çlodhëse të tilla si:
 - frymëmarrja e thellë dhe
 - shtendosja e muskujve. (Aebersold dhe Field³⁸⁷, 1997)

Kohët e fundit strategjitë metakognitive kanë marrë më tepër vëmendje në krahasim me strategjitë kognitive për arsye se ato i aftësojnë nxënësit të bëhen të pavarur. Aftësia për të mësuar në mënyrë të pavarur çon në zotërim njohurie pasi nxënësit kuptojnë se ata mund t'i plotësojnë nevojat e tyre intelektuale duke zbuluar një botë informacioni të panjohur më parë. Megjithatë, duhet theksuar se strategjitë kognitive dhe ato metakognitive nuk duhen parë si procese të veçanta, të ndara nga njëra-tjetra,

³⁸⁵ O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 44.

³⁸⁶ Aebersold, J. & Field, M. L., (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

³⁸⁷ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

por si procese të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën, të cilat shpeshherë përdoren njëkohësisht së bashku.

III.2 Strategjitë kognitive dhe metakognitive për përmbledhjen e materialit të leximit

Interesi që kanë treguar studiues të ndryshëm për strategjitë e përmbledhjes së tekstit të shkruar përputhet me zhvendosjen e vëmendjes së studiuesve nga mësuesit dhe mësime të ndryshme tek nxënësit dhe të nxënët. Duke u mbështetur në këtë ndryshim studimet e hershme mbi përmbledhjen u përqëndruan mbi folësit e gjuhës amtare dhe synonin të përcaktonin nëse ata ishin të aftë të merrnin idetë kryesore të tekstit e të përqëndroheshin në këndvështrimin e autorit, si dhe nëse ata mundeshin të shmangnin komente dhe interpretime subjektive (Johns³⁸⁸, 1985).

Në fazat e para, shumica e studimeve mbi kryerjen e përmbledhjes së tekstit përfshinte krahasimet e teksteve të lexuesve me përvojë dhe atyre pa përvojë të gjuhës amtare në shkolla fillore dhe të mesme. Meyer, Brandt dhe Bluth³⁸⁹ (1980) zbuluan se lexuesit pa përvojë hasnin vështirësi në përzgjedhjen e pikave kryesore të tekstit, ndërsa Baker dhe Brown³⁹⁰ (1984) treguan se lexuesit pa përvojë e kishin të vështirë të kuptonin një detyrë përmbledhëse. Për këtë arsye ata renditën një numër strategjish për t'u përdorur për kuptimin e tekstit dhe kryerjen e përmbledhjes së tij, të cilat janë:

- kqyrja paraprake e tekstit për të parë se për çfarë bën fjalë ai,
- leximi me një qëllim të caktuar në mendje,
- leximi i shpejtë i tekstit për nxjerrjen e thelbit të tij,
- mbajtja e shënimeve gjatë leximit,
- nënvizimi i një pjese të informacionit të tekstit për të lehtësuar mbajtjen mend të tij,
- përdorimi i kontekstit, tabelave dhe figurave të tekstit për rritjen e shkallës së kuptimit të tij,
- kontrollimi i kuptimit të tekstit,
- identifikimi i informacionit të rëndësishëm dhe detajeve të parëndësishme të tekstit,
- leximi me kujdes i pjesëve të vështira të tekstit,
- ndalimi gjatë leximit për të reflektuar në lidhje me përmbajtjen e tekstit,
- përfytyrimi i informacionit të lexuar për të lehtësuar mbajtjen mend të tij,
- përdorimi i mjeteve ndihmëse tipologjike të tekstit për identifikimin e informacionit kryesor,
- vlerësimi kritik i informacionit të tekstit,
- rishikimi i tekstit për identifikimin e ideve kryesore të tij dhe lidhjes ndërmjet tyre,

³⁸⁸ Johns, A. M. (1985). Summary protocols of under-prepared and adept university students: Replications and distortions of the original. *Language learning* 35 (4), 497-517.

³⁸⁹ Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth- grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

³⁹⁰ Baker, L., & Brown, A. S. (1984). Meta-cognitive skills in reading. In P.D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. London: Longman.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- bërja e pyetjeve që ndihmojnë për vënien në dukje të informacionit kryesor të tekstit,
- verifikimi i hamendësimeve të bëra gjatë leximit. (Baker dhe Brown³⁹¹, 1984)

Faza e dytë e studimeve mbi përmbledhjen e tekstit u përqëndrua në studimin e procedurave formale të përmbledhjes të përdorura nga studentë vendas universitarë të pakualifikuar, nota mesatare e shkollës së mesme dhe pikët e provimeve të të cilëve normalisht nuk i kualifikonin ata për të hyrë në fushën e studimeve akademike. Studimi më i spikatur i kësaj kohe është studimi i Johns³⁹²(1985) i cili shqyrtonte procedurat e përmbledhjes së tekstit të përdorura nga studentë të pakualifikuar dhe studentë të aftë universitarë. Johns³⁹³(1985) vuri në dukje se studentët e pakualifikuar jo vetëm që nuk i përfshinin të gjitha pikat kryesore të tekstit në përmbledhjen e tyre, por edhe nuk i rendisnin idetë e tekstit në mënyrë efektive për të krijuar një tekst koherent. Studimi i saj është i rëndësishëm për dy arsye. Së pari, na informon në lidhje me vështirësitë e kryerjes së përmbledhjes së tekstit prej studentëve të pakualifikuar universitarë, situata e të cilëve është edhe më e vështirë në kontekstin e studimeve të shkencave të ndryshme për shkak të faktorit të gjuhës së huaj. Së dyti, studimi i Johns³⁹⁴(1985) inkurajon kryerjen e studimeve të mëtejshme në nivelin universitar për të patur një ide më të qartë të strategjive të përdorura nga studentë të kulturave të ndryshme.

Ndoshta thelbi i studimeve të Johns³⁹⁵(1985) është që ka pak studime të tilla për mënyrën e kryerjes së përmbledhjeve nga studentë të nivelit universitar dhe akoma më pak studime të strategjive të përmbledhjes së tekstit të përdorura nga studentë të anglishtes si gjuhë e huaj në shoqëritë shumë gjuhëshe. Për shkak se ka një numër të madh studentësh të pakualifikuar në universitete ku gjuha angleze përdoret si mjet mësimdhënieje, është e rëndësishme të përsëritet studimi i saj në mënyrë që të mund të kuptojmë strategjitë e përmbledhjes të përdorura prej studentëve dhe të sugjerojmë mënyra për përmirësimin e tyre. Për më tepër, asnjë studim mbi studentët e pakualifikuar nuk ka nxjerrë një skemë të përgjithshme në lidhje me llojet e përmbledhjeve që mund të merren si pikë referimi për të treguar se si studentët e shkurtojnë, përsërisin ose keqinterpretojnë tekstin origjinal. Për këtë arsye është e nevojshme të kryhet një studim i tillë i strategjive të përdorura nga studentë universitarë në mënyrë që të përcaktohen aftësitë e tyre përmbledhëse dhe çka nevojitet të bëhet për t'i përmirësuar ato në këtë nivel.

Studimet të tjera të strategjive të përmbledhjes së tekstit e kanë zhvendosur vëmendjen nga studimi i strategjive të përdorura nga folës të gjuhës angleze si gjuhë amtare tek ato të përdorura nga studentë të gjuhës angleze si gjuhë e huaj nëpër kolegje dhe universitete. Përqëndrimi i vëmendjes tek këta studentë është rezultat i faktit që ata kanë jo vetëm kufizime gjuhësore, por duhet edhe të përballen me detyrën sfiduese të zbrërthimit të kuptimit të teksteve të shkruara në një regjistër të veçantë të tillë si ai i teksteve shkencore.

³⁹¹ Baker, L., & Brown, A. S. (1984). Meta-cognitive skills in reading. In P.D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. London: Longman.

³⁹² Johns, A. M. (1985). Summary protocols of under-prepared and adept university students: Replications and distortions of the original. *Language learning* 35 (4), 497-517.

³⁹³ Po aty.

³⁹⁴ Po aty.

³⁹⁵ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Një studim i tillë karakteristik është ai i Johns dhe Mayes³⁹⁶ (1990), i cili analizoi procedurat e përmbledhjes të zbatuara nga studentët të gjuhës angleze si gjuhë e huaj në Universitetin “San Diego” të Kalifornisë së Jugut. Në këtë studim të hollësishëm ata zbuluan se kishte ndryshime ndërmjet studentëve të nivelit të përparuar dhe të prapambetur në lidhje me sasinë e kopjimit të drejtpërdrejtë të ideve të tekstit, të kryer përgjithësisht prej studentëve të nivelit të prapambetur për shkak të paftësisë së tyre për të përdorur rregullat e vetëmonitorimit. Ndryshimi tjetër i rëndësishëm midis përmbledhjeve të këtyre dy grupeve të studentëve ishte në lidhjen e ideve të tekstit, ku tregohet se studentët e nivelit të përparuar ishin më të vetëdijshëm në lidhje me rregullat e kryerjes së përmbledhjes në krahasim me studentët më të prapambetur. Nga ana tjetër, studimi tregoi se kishte pak ndryshime të rëndësishme mes studentëve të nivelit të përparuar dhe atij të prapambetur në lidhje me mënyrën e përpunimit të ideve të tekstit. Të dyja grupet e studentëve e kishin të vështirë të përmbledhnin idetë prej tekstit origjinal duke treguar në këtë mënyrë paftësinë e tyre për të përdorur rregullat kryesore të përgjithësisht. Gjithashtu të dyja grupet e studentëve nuk ia dolën mbanë të rikrijonin idetë e autorit në mënyrë të përgjithësuar duke përmbledhur tekstin.

Për sa i përket studimeve të strategjive të përmbledhjes të përdorura nga studentët të gjuhës angleze si gjuhë e huaj duket se studimi i Johns dhe Mayes³⁹⁷ (1990) shënoi vijën ndarëse ndërmjet studimeve të përqëndruara drejtpërdrejtë mbi përmbledhjen e tekstit dhe atyre që synonin të studionin përdorimin e strategjive kognitive dhe metakognitive për kryerjen e përmbledhjes së tekstit. Si rezultat, që nga viti 1990 e në vazhdim interesi i studiuesve ka qenë mbi shpjegimin e proceseve psikolinguistike apo skematike të cilat përforcojnë kuptimin dhe mënyrën e klasifikimit të këtyre strategjive. Që prej viteve 1990 studimet në lidhje me përdorimin e strategjive janë kryer brenda sferës së shkrimit dhe leximit akademik që e konsiderojnë shkrimin dhe leximin si praktika sociale dhe ideologjike veçanërisht në lidhje me studentët të pakualifikuar, shumë prej të cilëve hyjnë në universitet nëpërmjet rregullave elastike të pranimit në universitete (Singhal³⁹⁸, 2001).

III.3 Teoria e skemës në kuptimin e teksteve të gjuhës angleze

Pothuajse të gjitha studimet mbi leximin, kuptimin e tekstit, përmbledhjen, aftësitë njohëse dhe ato metakognitive kanë bazë teorike të prejardhur në një mënyrë apo në një tjetër nga teoria e skemës e cila mbështetet mbi besimin se çdo akt komunikimi përfshin edhe njohuritë e njeriut mbi botën që e rrethon. Teoria e skemës sugjeron se lexuesit bëjnë një interpretim të logjikshëm të tekstit përmes procesit ndërveprues të “ndërthurrjes së informacionit tekstual me informacionin që lexuesi i sjell tekstit” (Grabe³⁹⁹, 1988). Magazinat mendore të lexuesve janë quajtur skema dhe janë ndarë në dy lloje kryesore: skemat e përmbajtjes⁴⁰⁰ dhe skemat e formës⁴⁰¹.

³⁹⁶ Johns, A. M. & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of University ESL students. *Applied Linguistics*, 11 (3), 254-271.

³⁹⁷ Po aty.

³⁹⁸ Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*. 1(1), 1-23.

³⁹⁹ Grabe, W. (1988) "Reassessing the Term 'Interactive'", in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP, 56.

⁴⁰⁰ njohuritë mbi botën,

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Teoria e skemës u krijua fillimisht nga Kintsch dhe Van Dijk⁴⁰² (1978) për të shpjeguar krijimin dhe kuptimin e ligjëratave. Kjo teori supozon se struktura sipërfaqësore e ligjëratës interpretohet si një grup pohimesh, disa prej të cilave janë të pranishme në të ndërsa të tjerat nënkuptohen. Nënkuptimi i pohimeve kryhet në bazë të njohurive paraprake të lexuesit të ruajtura në kujtesën afatgjatë. Sipas kësaj teorie pohimet e formuara në këtë mënyrë përpunohen nga kujtesa funksionale për të bërë lidhjen logjike me pohimet e ruajtura tashmë në kujtesën afatshkurtër e cila funksionon si një ruajtës i përkohshëm informacioni. Kështu kujtesa funksionale i përzgjedh pohimet që hyjnë në të dhe ato të gjendura tashmë në kujtesën afatshkurtër. Pohimet e pranuar ruhen duke formuar strukturat e vogla të ligjëratës, të cilat përpunohen nëpër struktura më të mëdha përmes zbatimit të rregullave të përgjithshme të lexuesit, të cilat e bëjnë atë të aftë të fshijë informacionin e panevojshëm, të përgjithësojë pohime dhe të krijojë ide të përgjithshme se cilat pohime janë pjesë përbërëse e strukturave të mëdha.

III.3.1 Zbatimi i teorisë së skemës në leximin e gjuhës angleze si gjuhë e huaj

Kur teoria e skemës zbatohet në procesin e leximit të tekstit, Hudson⁴⁰³ (1982) pohon se *“kuptimi i një mesazhi kërkon nxjerrjen e informacionit jo vetëm nga mesazhi, por edhe nga skemat e brendshme të lexuesit deri në përputhjen e tij si një skemë ose mesazh i vetëm”*. Hudson⁴⁰⁴ (1982) deklaron më tej: *“pjesa e parë e një teksti aktivizon një skemë, e cila ose konfirmohet ose rrëzohet nga pjesa që vjen pas”*. Swales⁴⁰⁵ (1990) mbështet idenë se skemat përcaktohen nga formimi kulturor i lexuesit duke pohuar: *“Mjedisi kulturor ngre pritshmëri të mëdha pasi ne jemi të përgatitur për disa lloje zhanresh, por jo për të tjerat...”*. Swales⁴⁰⁶ (1990) pohon më tej se *“çdo lexim kuptimplotë përfshin identifikimin e zhanrit, strukturës së formës dhe temës, të cilat aktivizojnë skemat dhe u krijojnë lexuesve mundësinë të kuptojnë tekstin”*. Kështu, supozohet se lexuesit jo vetëm që zotërojnë të gjitha skemat e lidhura me tekstin, por edhe i aktivizojnë ato. Aty ku skemat nuk aktivizohen mund të ndodhë prishja e kuptimit të tekstit. Në fakt është e mundur të mos ketë përkim të plotë të skemave ndërmjet shkrimtarit dhe lexuesit, çka do të thotë se mund të ndodhë që një lexues të mos ta kuptojë plotësisht një tekst të shkruar nga një person tjetër.

III.3.2 Skemat dhe strategjitë mësimore të leximit në gjuhën angleze

Disa strategji mësimore rrjedhin në mënyrë logjike nga teoria e skemës. Përfundimi më i rëndësishëm i dalë prej teorisë së skemës është roli i njohurive paraprake në përpunimin e informacionit. Kështu, është e nevojshme që lexuesit të aktivizojnë skemat e tyre ekzistuese në lidhje me përmbajtjen e re për të qenë të aftë të përpunojnë në mënyrë efikase informacionin. Duhet aktivizuar strategji metakognitive të nxënësve të tilla si leximi i titullit të tekstit, kqyrja e figurave të tij

⁴⁰¹ njohuritë mbi strukturën e tekstit.

⁴⁰² Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. Kirk, R. E. Experimental design: Procedure for the behavioral sciences.

⁴⁰³ Hudson, T. (1982) "The Effects of Induced Schemata on the 'Short Circuit' in L2 Reading: Non-decoding Factors in L2 Reading Performance," in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP, 187.

⁴⁰⁴ Po aty.

⁴⁰⁵ Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: CUP, 88.

⁴⁰⁶ Po aty, fq. 89.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

dhe bërja e parashikimeve duke u mbështetur tek titulli. Në mënyrë që të tërhiqet vëmendja mbi skemat ekzistuese të nxënësve dhe për t'i ndihmuar ata të bëjnë lidhjen mes këtyre skemave dhe informacionit të ri, inkurajohet përdorimi i analogjive dhe krahasimeve (Hudson⁴⁰⁷, 1982).

Një strategji tjetër që rrjedh nga teoria e skemës për t'u përdorur në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj është mbështetja e idesë së ndërtimit të skemave të përshtatshme funksionale të zgjidhjes së problemeve, të cilat mund të ndërtohen duke përdorur më tepër skenarë realë të njohur sesa kontekstet abstrakte tradicionale. Gjithashtu, shpjegimi dhe ilustrimi me shembuj të shumtë i orienton nxënësit të ndërtojnë skemat e tyre. Një element i rëndësishëm i teorisë së skemës është vlerësimi i rolit të kulturës dhe përvojës në njohuritë e individit. Për këtë arsye, mësuesit e gjuhës angleze si gjuhë e huaj duhet t'u kushtojnë rëndësi referimeve kulturore në materialin që u prezantojnë nxënësve dhe duhet të përpiqen të shmangin tekste të cilat përçmojnë vlerat kulturore të nxënësve. Gjithashtu, teoria e skemës përmban sugjerime për hartimin e teksteve dhe materialeve të ndryshme të mësimdhënies. Për të lehtësuar të nxënësit materialet duhet të përpilohen sipas parimit nga e njohura tek e panjohura që realizohet duke kaluar nga skemat ekzistuese në skemat abstrakte.

III.4 Vështirësitë që ndeshin nxënësit gjatë leximit

Aftësitë lexuese në gjuhën e huaj nuk zhvillohen aq lehtësisht dhe në mënyrë të plotë si në gjuhën amtare. Meqë procesi i leximit në gjuhën e huaj është mjaft kompleks, është shumë e vështirë të bëhesh lexues i shkëlqyer i saj. Shumë nxënës ndeshin vështirësi me kuptimin veçanërisht kur lexojnë tekste akademike. Gjithashtu, lexuesit e gjuhës së huaj në nivele akademike, edhe pse zotërojnë aftësitë e duhura gjuhësore, në një farë mase hasin vështirësi në kuptimin e plotë të teksteve akademike.

III.4.1 Vështirësitë në nxjerrjen e kuptimit

Kuptimi i tekstit është thelbi i procesit të leximit pasi qëllimi i leximit është nxjerrja e kuptimit prej faqeve të tekstit. Nëse një nxënës do të përmendte fjalët e një pjese të shkruar pa e nxjerrë kuptimin e tyre, atëherë çdokush do të hezitonte ta quante këtë lexim. Që në moshën gjashtë apo shtatë vjeç fëmijët duhet të jenë në gjendje të dallojnë disa karakteristika të teksteve të tilla si: personazhi kryesor, rrjedha e ngjarjeve, rendi i fjalive, motivet dhe ndjenjat e personazheve, etj. Duke u rritur, fëmijët aftësohen më tepër për njohjen dhe mbajtjen mend të fakteve, dallimin dhe nxjerrjen e përfundimeve në lidhje me temat kryesore e marrëdhëniet mes personazheve, kryerjen e gjykimeve dhe përgjithësimeve, parashikimin e pasojave, zbatimin e asaj që kanë mësuar dhe ndjekjen e udhëzimeve. Përveç këtyre aftësive, nxënësit e shkollave të mesme duhet të zotërojnë edhe aftësitë e nevojshme për të studjuar në mënyrë të pavarur të tilla si: leximi i shpejtë i tekstit për nxjerrjen e idesë kryesore, përdorimi i materialeve referuese, përvijimi dhe përmbledhja e materialit të leximit, ndryshimi i ritmit të leximit dhe përqëndrimi sipas ndryshimit të qëllimit të leximit, përdorimi i titullit të tekstit, mbajtja e shënimeve etj.

⁴⁰⁷ Hudson, T. (1982) "The Effects of Induced Schemata on the 'Short Circuit' in L2 Reading: Non-decoding Factors in L2 Reading Performance," in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP, 188.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Një prej shkaqeve kryesore të vështirësive në nxjerrjen e kuptimit të tekstit për studentët e gjuhëve të huaja në përgjithësi dhe të asaj angleze në veçanti është mungesa e njohurive gramatikore dhe të fjalorit të gjuhës. Në fakt, shpeshherë studentëve të gjuhës angleze u mungojnë strategjitë e duhura metakognitive për ta kryer në mënyrë efektive leximin e tyre. Ata janë shpesh të paqartë në lidhje me atë se çfarë janë strategjitë metakognitive dhe si t'i përdorin ato. Lexuesit pa përvojë në veçanti nuk e dinë se cilat metoda janë efektive për leximin e materialeve akademike dhe as se si të përmirësojnë aftësitë e tyre lexuese. Është për t'u theksuar veçanërisht se në lidhje me kuptimin e teksteve akademike studentët e gjuhës angleze nuk zotërojnë njohuri metakognitive dhe e kanë të vështirë të përdorin metodat e strategjitë e duhura të leximit. Si rrjedhim, ata nuk mund të vetëplanifikojnë, vetëmonitorojnë, vetëregullojnë dhe vëtvlerësojnë siç duhet aftësitë e tyre lexuese.

Për sa i përket leximit strategjitë metakognitive që nxënësit duhet të përdorin për të përmirësuar aftësitë e tyre lexuese janë *“veprimtaritë vetëmonitoruese dhe vetëregulluese të përqëndruara si tek procesi i leximit ashtu dhe tek produkti i tij”* (Ertmer dhe Newby⁴⁰⁸, 1996). Ato përfshijnë të paturit dijeni nga ana e nxënësve në lidhje me kuptimin ose jo prej tyre të pjesës së leximit, aftësitë për të njohur dhe vlerësuar kërkesat e detyrës së leximit, si dhe njohuritë e tyre në lidhje me momentin dhe mënyrën e përdorimit të strategjive të veçanta njohëse të leximit në varësi të vështirësisë së tekstit, kufizimeve rrethanore dhe aftësive njohëse të vetë nxënësve. Me pak fjalë, strategjitë metakognitive të leximit janë strategji të cilat rrisin njohuritë e lexuesve në lidhje me të paturit dijeni dhe kontrollimin për të vlerësuar nëse është realizuar përpjekja e tyre për kuptimin e materialit të shkruar me qëllimin e përmirësimit të kuptimit. Në këtë aspekt proceset metakognitive luajnë një rol të rëndësishëm për realizimin e kuptimit.

Për studentët universitarë të gjuhës angleze, të cilëve iu duhet të lexojnë tekste letrare për qëllime gjuhësore ose letrare, nuk ka fazë të ndërmjetme midis teksteve të shkurtra përshkruese të lexuara në fazat e hershme të mësimin të gjuhës dhe teksteve komplekse letrare universitare. Lexuesit e gjuhës së huaj duhet të bëjnë përpjekje të mëdha mendore për të kuptuar tekste të synuara për lexuesit vendas. Në këto kushte cilësia e leximit varet nga efikasiteti i strategjive vlerësuese dhe zbatuese të përdorura për plotësimin e boshllëqeve të kuptimit të teksteve komplekse.

Edhe pse strategjitë e leximit të përdorura nga nxënësit e gjuhëve të huaja janë kategorizuar në studime të ndryshme, kushtet e përdorimit të tyre dhe raporti mes tyre është ende i paqartë. Një rëndësi e veçantë i duhet kushtuar monitorimit të kuptimit në kontekstin e teksteve letrare në gjuhë të huaj. Sipas Brantmeier⁴⁰⁹ (2002) *“strategji të tilla si hamendësimi i fjalëve, përdorimi i fjalorit dhe përkthimi mendor përdoren në mënyra të ndryshme nga nxënësit e gjuhëve të huaja në varësi të nivelit të njohjes së gjuhës prej tyre”*. Rrjedhimisht, vështirësitë e nxënësve në nxjerrjen e kuptimit burojnë nga mungesa e njohurive të tyre në lidhje me strategjitë e leximit dhe mënyrën e përdorimit të tyre.

⁴⁰⁸ Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.

⁴⁰⁹ Brantmeier, C (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities and Generalizability. *The Reading Matrix* (3), pp 1 – 14.

III.4.2 Vështirësitë në përdorimin e strategjive të leximit në gjuhën e huaj

Përsa i përket përdorimit të strategjive të leximit në gjuhën e huaj është për t'u theksuar se vihet re një ndryshim në qëllimin e përdorimit të strategjive të leximit nga lexuesit me përvojë të gjuhës dhe ata pa përvojë (Brantmeier⁴¹⁰, 2002). Vështirësitë në përdorimin e strategjive të leximit në gjuhën e huaj burojnë nga niveli i njohjes së gjuhës dhe mangësitë në përcaktimin e qëllimit të përdorimit të këtyre strategjive. Në studimin e Brantmeier⁴¹¹ (2002) në lidhje me mënyrën e përdorimit të strategjive të leximit u vu re se nxënësit e arsimit të mesëm përdornin strategji të ngjashme të përpunimit të tekstit, por në mënyra të ndryshme. Kështu, ndërsa nxënësit e përparuar të gjuhës angleze për të mos e ndërprerë leximin përdornin strategjinë e anashkalimit të fjalëve të panjohura që nuk ndikonin mbi kuptimin e tekstit, nxënësit e prapambetur e përdornin këtë strategji më rrallë, por edhe në ato raste kur e përdornin, ata anashkalonin fjalë të panjohura kuptimi i të cilave ishte i nevojshëm për nxjerrjen e kuptimit të tekstit.

Ndryshimet më të theksuara vihen re në mënyrën e përkthimit të materialit në gjuhën amtare kryesisht nga studentët të nivelit universitar. Nga studimi i Brantmeier⁴¹² (2002) rezultoi se studentët e prapambetur të gjuhës angleze mbështeteshin më tepër se studentët e përparuar në përkthimin e materialit në gjuhën amtare. Për më tepër, ndërsa studentët e përparuar kryenin përkthim integrues të materialit duke u mbështetur në krijimin e lidhjeve logjike mes fjalive të tekstit, studentët e prapambetur kryenin përkthim fjalë për fjalë të materialit, çka karakterizohej nga mungesa e lidhjeve sintaksore dhe strukturore të tekstit. Sipas Brantmeier⁴¹³ (2002) *“Përkthimi fjalë për fjalë është i lidhur ngushtë me leximin problematik pasi lexuesit janë të prirur të përdorin metodën lexo dhe përkthe për të realizuar kuptimin e tekstit”*. Në këtë mënyrë përkthimi fjalë për fjalë përfshin përkthimin e gjithçkaje që mund të përkthehet pavarësisht saktësisë gramatikore të gjuhës amtare, si dhe krijimin e boshllëqeve sa herë që përkthimi është i pamundur. Një gjë e tillë është karakteristikë e leximit problematik në gjuhën e huaj pasi ndërsa lexuesit pa përvojë të gjuhës mbështeten shumë në përkthimin e drejtpërdrejtë, lexuesit me përvojë e përdorin atë vetëm si masë ekstreme për të qartësuar kuptimin në rrethana veçanërisht komplekse të leximit, ndërkohë që në vija të përgjithshme ata mbështeten mbi përkthimin integrues për të konfirmuar kuptimin e tekstit duke e ndërthurrur një pjesë të tekstit me pjesën tjetër. Përkthimi integrues është një strategji që përdoret për të përforcuar kuptimin e një pjese të vështirë të tekstit dhe zakonisht nuk lidhet me leximin me zë të lartë. Ky lloj përkthimi nuk përdoret për të përpunuar pjesë të shkëputura të tekstit si në rastin e përkthimit fjalë për fjalë. Përkundrazi, ai ndihmon për përpunimin kuptimplotë të fjalive në tërësinë e tyre. Përkthimi integrues ka karakteristika të ngjashme me perifrazimin dhe përmbledhjen e tekstit pasi ai është një strategji e një niveli më të lartë, e përdorur nga lexuesit për të garantuar kuptimin logjik dhe të ndërgjegjshëm të tekstit (Brantmeier⁴¹⁴, 2002).

⁴¹⁰ Brantmeier, C (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities and Generalizability. *The Reading Matrix* (3), pp 1 – 14.

⁴¹¹ Po aty.

⁴¹² Po aty.

⁴¹³ Po aty.

⁴¹⁴ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Si përfundim, nga studimi i mësipërm rezultoi se në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit në gjuhën e huaj lexuesit me përvojë mbështeten mbi efikasitetin e strategjive, të cilat ata i përdorin në mënyrë integrale dhe logjike, ndërkohë që lexuesit pa përvojë i përdorin këto strategji në mënyrë më pak efektive.

III.4.3 Vështirësitë në perifrazim

Edhe pse ka patur shumë diskutime në lidhje me integritetin akademik dhe plagjiaturën, problemet e studentëve të gjuhës angleze në lidhje me praktikën e mira të autorësisë shpeshherë shkaktohen nga mangësitë në kuptimin e tekstit ose në aftësitë e tyre të shkrimit të perifrazimeve. Sipas Johns⁴¹⁵ (1985) “*studentët hasin shpesh vështirësi gjatë perifrazimit të ideve të marra nga burime parësore sepse kuptimi i tekstit origjinal prej tyre është i dobët*”. Shpeshherë këto vështirësi shfaqen në formën e përdorimit të theksuar të citimeve. Studentët e gjuhës angleze që hasin vështirësi në perifrazim zakonisht bashkojnë disa materiale të cituara dhe ofrojnë shumë pak mendime të shprehura prej tyre. Disa studentë përpiqen ta fshehin varësinë e tyre ndaj materialeve të cituara duke hequr thonjëzat apo edhe emrin e autorit, duke u bërë në këtë mënyrë objekt akuze për plagjiaturë.

Një prej vështirësive të studentëve të prapambetur të gjuhës angleze në kryerjen e perifrazimeve është ngjashmëria e madhe e perifrazimit me tekstin origjinal. Studentët përdorin të njëjtën strukturë fjalish dhe fjalët e tekstit origjinal në vend që t'i zëvendësojnë ato me fjalë apo shprehje sinonimike (Johns⁴¹⁶, 1985). Gjithashtu ata nuk e ndryshojnë renditjen e ideve të tekstit dhe as bëjnë bashkimin e dy ose më shumë ideve në një fjali të vetme. Shpeshherë këto mangësi burojnë prej njohurive të kufizuara gramatikore të studentëve si dhe prej mungesës së njohurive të tyre në lidhje me strategjitë kognitive dhe metakognitive për kryerjen e perifrazimeve.

III.4.4. Vështirësitë në përmbledhjen e informacionit

Johns dhe Mayes⁴¹⁷ (1990) vunë në dukje në një studim të kryer prej tyre se disa prej vështirësive të studentëve të gjuhës angleze në përmbledhjen e informacionit të tekstit lidhen ngushtë me mangësitë në aftësitë metakognitive të tyre. Studimi shqyrtonte vetëdijen e studentëve në lidhje me detyrën e përmbledhjes që u ishte caktuar, aftësinë e tyre për të identifikuar elementet e rëndësishme të tekstit dhe aftësinë për të transformuar tekstin në thelbin e përmbajtjes së tij. Nga rezultatet e studimit Johns dhe Mayes⁴¹⁸ (1990) vunë re se në përgjithësi studentët kishin dijeni në lidhje me kërkesat e detyrës, por kishte ndryshime ndërmjet asaj që studentët e përparuar dhe të prapambetur të gjuhës angleze konsideronin si pika të rëndësishme në lidhje me tekstin, ndërmjet mënyrës së transformimit të tekstit origjinal, si dhe në lidhje me atë çka ata përfshinin në përmbledhjen e tyre. Sipas Johns dhe Mayes⁴¹⁹ (1990) “*aftësia për të identifikuar elementet e rëndësishme të tekstit dhe për të transformuar tekstin lidhet ngushtë me aftësinë për të kuptuar tekstin dhe për të bërë përmbledhjen e tij*”.

⁴¹⁵ Johns, A. M. (1985). Summary protocols of under-prepared and adept university students: Replications and distortions of the original. *Language learning* 35 (4), 497-517.

⁴¹⁶ Po aty.

⁴¹⁷ Johns, A. M. & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of University ESL students. *Applied Linguistics*, 11 (3), 254-271.

⁴¹⁸ Po aty.

⁴¹⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Aftësia për të përmbledhur tekstin mund të përkufizohet si aftësi për të transmetuar në mënyrë konçize pikat kryesore të tekstit. Aftësia për të nxjerrë thelbin e tekstit është tepër e rëndësishme dhe disa prej strategjive që përdoren për kryerjen e përmbledhjes mund të përdoren dhe për nxjerrjen e kuptimit të tekstit në përgjithësi. Kjo mund të shpjegohet më së miri nëpërmjet modelit të propozuar nga Kintsch dhe Van Dijk⁴²⁰ (1978), i cili përbëhet prej katër elementesh: skema e lexuesit, mikrostruktura, makrostruktura dhe makrorregullat. Sipas këtij modeli lexuesit e organizojnë mikrostrukturën e tekstit në makrostrukturë përmes zbatimit të një numri transformimesh të njohura si makrorregulla. Këto makrorregulla nuk zbatohen në mënyrë të rastësishme, por në varësi të qëllimeve të lexuesit që përcaktojnë se cilat elemente të tekstit konsiderohen të rëndësishme dhe cilat jo. Kriteret e vlerësimit të rëndësisë së elementeve të tekstit janë: 1. lidhja me tekstin, sipas së cilës rëndësia e elementeve të tekstit përcaktohet në varësi të asaj që autori i tekstit konsideron të rëndësishme, dhe 2. lidhja me kontekstin, sipas së cilës rëndësia e elementeve të tekstit përcaktohet në varësi të interesave personale ose njohurive të lexuesit. Lexuesit e rrjedhshëm janë të aftë t'i përdorin të dyja kriteret si atë tekstual, ashtu dhe atë kontekstual në mënyrë që t'u kushtohet rëndësi si elementeve që kanë lidhje me tekstin sipas qëllimit të autorit, ashtu dhe atyre që kanë lidhje me tekstin sipas interesave personale të lexuesit. Sipas Kintsch dhe Van Dijk⁴²¹ (1978) ajo çka është e rëndësishme të trajtohet për të identifikuar problemet konkrete që hasin lexuesit e gjuhës së huaj në kryerjen e përmbledhjes së materialit të lexuar është:

- përshtatshmëria e qëllimeve të lexuesit,
- identifikimi i elementeve më të rëndësishme të tekstit,
- përdorimi i makrorregullave. (Kintsch dhe Van Dijk⁴²², 1978)

Këto tre dimensione mund të jenë veçanërisht të vështira për lexuesit pa përvojë për disa arsye:

Pikësëpari, lexuesit pa përvojë janë shpeshherë konfuzë në lidhje me qëllimet e veçanta të detyrave të ndryshme të leximit. Rrjedhimisht, disa prej vështirësive të lexuesve pa përvojë në kryerjen e përmbledhjes së tekstit mund të shkaktohen prej ideve të tyre të gabuara në lidhje me kërkesat e detyrës.

Së dyti, përcaktimi i elementeve të rëndësishme të tekstit ndryshon nga lexuesit me përvojë tek ata pa përvojë për shkak se lexuesit pa përvojë kanë koncepte të ndryshme të asaj që është e rëndësishme në tekst dhe kanë mangësi në kuptimin e tekstit. Kështu, lexuesit me përvojë janë të aftë t'i identifikojnë elementet e rëndësishme të tekstit duke u mbështetur në gjykimet e tyre mbi kufizimet tekstuale dhe kontekstuale të tekstit. Me fjalë të tjera, edhe pse ata mund të gjejnë në tekst disa pjesë të rëndësishme për ta për shkak të interesave të tyre personale apo njohurive që kanë në lidhje me këto pjesë, ata janë gjithashtu të aftë të identifikojnë atë që autori konsideron të rëndësishme duke u mbështetur në të dhënat tekstuale të përdorura nga autori. Ndryshe nga këta lexues, lexuesit pa përvojë janë më të prirur të mbështeten vetëm në të dhënat kontekstuale për përzgjedhjen e informacionit të rëndësishëm

⁴²⁰ Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. Kirk, R. E. Experimental design: Procedure for the behavioral sciences.

⁴²¹ Po aty.

⁴²² Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

(Paris dhe Myers⁴²³, 1981). Përgjithësisht lloji i informacionit që ata zgjedhin si të rëndësishëm lidhet me interesat e tyre personale dhe jo me atë që autori ka përcaktuar si të rëndësishme në tekst. Gjithashtu ndryshimet ndërmjet lexuesve me përvojë dhe atyre pa përvojë nuk kufizohen vetëm në atë çka ata konsiderojnë të rëndësishme në lidhje me tekstin, por edhe në atë që ata përfshijnë në përmbledhjen e tyre. Ndërsa përgjithësisht lexuesit me përvojë i përfshijnë idetë e tekstit në përmbledhje në varësi të rëndësisë së tyre, lexuesit pa përvojë i përfshijnë ato në përmbledhje në varësi të radhës së tyre. Lexuesit pa përvojë e kanë të vështirë të përdorin të dhënat e tekstit për shkak se ata mbështeten më tepër seç duhet në të dhënat e kontekstit. Në këtë mënyrë ka pak gjasa që informacioni i tekstit të mbahet mend që në fazën e parë të leximit dhe ka shumë mundësi që ai të harrohet gjatë fazave të ndërmjetme të leximit, çka do ta bënte atë pothuajse të pamundur për t'u kujtuar në momentin e kryerjes së përmbledhjes së tekstit.

Së treti, lexuesit me përvojë dhe ata pa përvojë ndryshojnë në aftësinë e tyre për të zbatuar rregullat e ndryshme për kryerjen e përmbledhjes, të tilla si rregullat e transformimit të tekstit. Sipas Dole, Duffy, Roehler dhe Pearson⁴²⁴ (1991) “*kur nxënësit bëjnë përmbledhjen e materialit të leximit, ata zgjedhin nga teksti idetë më të rëndësishme dhe i shprehin ato me fjalët e tyre. Përmbledhja nuk është detyrë e lehtë për nxënësit.*” Kështu, lexuesit pa përvojë e kanë veçanërisht të vështirë të ndërthurin pohimet individuale në njësi më të mëdha për arsye se detyra e përmbledhjes kërkon jo vetëm ndërtimin e një interpretimi të mesazhit të autorit si në rastin e kuptimit të tekstit, por edhe marrjen e vendimeve dytësore në lidhje me rëndësinë relative të elementeve për t'u përfshirë në këtë interpretim. Për më tepër, këto vendime e kërkojnë kontrollin aktiv të lexuesit në një masë më të madhe nga ç'mund ta kërkonin proceset e kuptimit të tekstit. Lexuesit pa përvojë hasin vështirësi në kryerjen e të dyja detyrave, jo vetëm në ndërtimin e interpretimit të mesazhit të autorit, por edhe në përmbledhjen e tij. Rrjedhimisht, detyra e përmbledhjes do të kërkonte zbatimin e më shumë strategjive në krahasim me ato që nevojiten për të kuptuar tekstin. Për këtë arsye vështirësitë në përmbledhjen e tekstit nuk duhen lidhur automatikisht me vështirësitë në kuptimin e tekstit pasi, edhe pse vështirësitë në kryerjen e përmbledhjes së tekstit mund të jenë një tregues i vështirësive të kuptimit, ato nuk kufizohen domosdoshmërisht tek këto vështirësi të kuptimit të tekstit. Mund të ndodhë që disa prej vështirësive të kryerjes së përmbledhjes së tekstit të rrjedhin prej veprimeve dytësore të lexuesve të përdorura për transformimin e pjesës së leximit në thelbin e përmbajtjes së tij. Kështu, trajnimi i nxënësve për të përmirësuar aftësitë e tyre të përgjithshme të kuptimit të leximit mund të mos çojë në përmirësimin e mënyrës së realizimit të kërkesave të veçanta të detyrës së përmbledhjes pasi ashtu siç nuk shkaktohen vështirësitë e kuptimit të tekstit thjesht prej mangësive në aftësitë deshifruese të lexuesve, ashtu nuk shkaktohen dhe vështirësitë në kryerjen e përmbledhjes vetëm prej mangësive në kuptimin e tekstit.

⁴²³ Paris, S.G. and Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.

⁴²⁴ Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

III.5 Mësimdhënia e strategjive të leximit në gjuhën e huaj

Shpeshherë mësuesve u duhet të përcaktojnë se cilat strategji t'u shpjegojnë nxënësve gjatë procesit të mësimdhënies. Për këtë arsye lista e strategjive të mëposhtme e prezantuar nga Baker dhe Brown⁴²⁵ (1984) mund të shërbejë si pikë referimi për mësuesit e gjuhëve të huaja. Ndër strategjitë kryesore të leximit që mund të përdoren në klasë janë:

- identifikimi i detajeve të shprehura qartë në tekst,
- zbërthimi i nënkuptimeve,
- analiza e shkakut dhe pasojës së ngjarjeve në tekst,
- adentifikimi i idesë kryesore të paragrafit përmes përcaktimit të fjalisë temë duke patur parasysh se të gjitha fjalitë e tjera të paragrafit janë në funksion të zhvillimit të idesë kryesore të tij,
- identifikimi i idesë kryesore të tregimit duke patur parasysh se të gjithë paragrafët janë në funksion të zhvillimit të idesë kryesore të tij,
- zhvillimi i të menduarit kritik për të shkuar përtej asaj që është shkruar dhe për të ofruar zgjidhje alternative,
- zbatimi i udhëzimeve në lidhje me kryerjen e detyrës së leximit,
- kategorizimi i njësive të tekstit në grupe më të përgjithshme,
- dallimi i marrëdhënieve mes fjalëve dhe plotësimi i kuptimit të tyre përmes lidhjeve analogjike.
- zbulimi i mospërputhjeve mes kuptimit të hamendësuar të fjalëve të panjohura dhe kontekstit për të nxjerrë kuptimin e duhur duke u mbështetur në përfundimet logjike të fjalive apo materialit të tekstit.
- dallimi ndërmjet fakteve dhe opinionëve përmes kriterit të mundësisë apo pamundësisë së vërtetimit të tyre.
- analiza e personazheve për të kuptuar ndjenjat dhe emocionet e tyre.

(Baker dhe Brown⁴²⁶, 1984)

Përveç strategjive të mësipërme për t'iu shpjeguar nxënësve, Baker dhe Brown⁴²⁷ (1984) prezantuan edhe disa strategji për mësuesit, të cilat do ta lehtësonin mjaftueshëm mësimdhënien e leximit dhe do t'i ndihmonin nxënësit të lexonin me vetëbesim. Këto strategji janë:

- leximi përpara nxënësve pasi nxënësit mësojnë më mirë duke ndjekur një model të caktuar leximi,
- leximi i tekstit prej nxënësve pa ndërprerje pasi në lexim ka më tepër rëndësi përqëndrimi i nxënësve për nxjerrjen e kuptimit të tekstit sesa korrigjimi i çdo gabimi të bërë në shqiptimin e fjalëve,
- anashkalimi i fjalëve të panjohura, që do të thotë se kur nxënësit ndeshin një fjalë të panjohur gjatë leximit, ata duhen inkurajuar të vazhdojnë leximin duke u munduar ta hamendësojnë fjalën e panjohur nga konteksti në vend që ta shikojnë atë në fjalor,

⁴²⁵ Baker, L., & Brown, A. S. (1984). Meta-cognitive skills in reading. In P.D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. London: Longman.

⁴²⁶ Po aty.

⁴²⁷ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- parashikimi i fjalëve nga konteksti, i cili mund të stimulohet prej mësuesit nëse ai përdor procedurën e modifikimit të tekstit duke hequr prej tij disa fjalë të lehta në mënyrë që nxënësit t'i parashikojnë ato nga konteksti,
- ritregimi i pjesës së leximit prej nxënësve, i cili shërben si tregues për të parë nëse nxënësit e kanë kuptuar mirë tekstin,
- inkurajimi i leximit në heshtje, i cili do të rriste efikasitetin e procesit të leximit,
- nxitja e shqyrtimit paraprak të tekstit përmes figurave, grafikëve, pyetjeve në lidhje me tekstin etj., të cilat janë një mjet i mirë për t'u njohur me tekstin. Në këtë mënyrë, nëse përmbajtja e tekstit është e njohur për lexuesin atëherë ai mund ta fillojë leximin përmes kryerjes së lidhjeve ndërmjet informacionit të njohur dhe atij të panjohur. (Baker dhe Brown⁴²⁸, 1984)

Mund të ketë diskutime të konsiderueshme në lidhje me faktin nëse strategjitë e leximit duhet t'u shpjegohen nxënësve, apo nëse mësimdhënia e tyre duhet të jetë pjesë e programit mësimor. Megjithatë, duket se vitet e fundit është arritur një konsensus në lidhje me metodikën që mund të përdoret sapo të merret një vendim në lidhje me mësimdhënien ose jo të strategjive të leximit. O'Malley dhe Chamot⁴²⁹ (1990) prezantojnë një numër hapash që mund të zbatohen mbi një larmishmëri strategjish dhe nivelesh.

Hapi i parë: *Ndërgjegjësimi* – Qëllimi i këtij hapi është të inkurajojë nxënësit të reflektojnë për procesin e të nxënësve. Atyre u caktohet një detyrë dhe më pas pyeten se si ata e kryen detyrën duke ndarë kështu me shokët e klasës strategjitë e përdorura prej tyre. Në rastin e mësimdhënies së strategjive të leximit mësuesi mund të fillojë duke u dhënë nxënësve një libër të shkurtër me figura, të zgjedhur nga vetë nxënësit, për ta lexuar si detyrë shtëpie. Ditën tjetër mësuesi i pyet ata se çfarë strategjish përdorën për nxjerrjen e kuptimit dhe se si vepruan kur ndeshën fjalë apo shprehje që nuk i kuptonin. Mësuesi vijon duke shënuar në dërrasë strategjitë e përmendura nga nxënësit. Në këtë pikë realizohet vënia në dukje e rëndësisë së përdorimit të strategjive përkatëse. Është veçanërisht e rëndësishme të binden nxënësit e prapambetur në lidhje me rëndësinë e të nxënësve të këtyre strategjive pasi, edhe pse strategjitë do të ishin më të vlefshme për këta nxënës, ata janë më pak të prirur për të provuar strategji të reja duke menduar se “ata kurrë nuk do të jenë të mirë në të nxënësve e gjuhëve të huaja” (O'Malley dhe Chamot⁴³⁰, 1990). Në vend që mësuesi t'i kushtojë rëndësi rritjes së motivimit për këta nxënës, do të jetë më e vlefshme t'i bindë ata se vështirësitë me të cilat janë ndeshur mund të jenë për shkak të mungesës së strategjive dhe jo mungesës së aftësisë (O'Malley dhe Chamot⁴³¹, 1990).

Hapi i dytë: *Modelimi* – Faza e hedhjes së ideve tashmë duhet t'u ketë krijuar nxënësve mundësinë të shkëmbejnë strategjitë që funksionojnë për ta. Në hapin e dytë mund të jetë e nevojshme që mësuesi të modelojë strategjitë e tjera me të cilat nxënësit janë më pak të familiarizuar. Për shembull, mësuesi mund t'u caktojë nxënësve detyrën të përkthejnë si klasë një poezi në gjuhën e huaj. Nxënësit

⁴²⁸ Baker, L., & Brown, A. S. (1984). Meta-cognitive skills in reading. In P.D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. London: Longman.

⁴²⁹ O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

⁴³⁰ Po aty.

⁴³¹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përkthejnë aq sa munden dhe mësuesi ndërhyt duke shpjeguar se si mund të përdoren strategji të tjera për të deshifruar pjesën e mbetur.

Përkthimi i poezisë mund ta përfshijë klasën në diskutimin e të paktën disa prej strategjive të mëposhtme duke mundësuar kështu shtimin e tyre në listën paraprake të mësuesit. Këto strategji janë:

- Dallimi i llojit të tekstit dhe krijimi i një ideje të përgjithshme se për çfarë flet ai, për shembull poezi për fëmijë.
- Leximi për marrjen e thelbit të poezisë duke anashkaluar fjalët e parëndësishme.
- Përdorimi i titullit dhe figurave për të marrë të dhëna.
- Identifikimi i kufijve mes pjesëve – mënyrës se si ndahet teksti dhe në cilën pjesë të punojnë më parë.
- Përdorimi i logjikës dhe njohurive të përgjithshme (për shembull, toka nuk mund të jetë blu).
- Kërkimi i lidhjeve.
- Leximi i tekstit me zë të lartë.
- Përdorimi i strukturës së fjalive për të bërë hamendësime të arsyeshme (për shembull, *një _____ është blu*; tek vendi bosh duhet vendosur diçka që mund të ketë ngjyrën blu).
- Ndarja e një fjale apo shprehjeje të panjohur dhe lidhja e pjesëve të tyre me fjalë të njohura.
- Përdorimi i shenjave të pikësimit për marrjen e të dhënave, për shembull pikëpyetjet, shkronjat e mëdha etj.
- Identifikimi i kategorisë gramatikore të fjalëve. (O'Malley dhe Chamot⁴³², 1990)

Masa në të cilën përdoret strategjia e fundit varet nga niveli i klasës dhe nevoja e përdorimit të kësaj strategjie për nxjerrjen e kuptimit të tekstit. Në disa detyra përcaktimi i kohës së foljes mund të jetë i domosdoshëm për kuptimin; në disa të tjera dallimi i ndajfoljeve të tilla si 'dje, nesër' mund të jetë i mjaftueshëm.

Rendi në të cilin janë prezantuar strategjitë e leximit më lart ka për qëllim të reflektojë një vazhdimësi strategjish duke filluar me ato që mund të përdoren gjatë leximit sipas modelit *lart-poshtë*, ku rëndësia vihet mbi kuptimin e përgjithshëm të tekstit në tërësi, për të vazhduar me ato që mund të zbatohen në modelin *poshtë-lart*, ku theksi vihet mbi deshifrimin fjalë për fjalë të tekstit.

Hapi i tretë: *Praktikimi i përgjithshëm* – O'Malley dhe Chamot⁴³³ (1990) theksojnë se në këtë hap mësuesi duhet t'i kujtojë nxënësit herë pas here të përdorin strategjitë e duhura të leximit veçanërisht gjatë kryerjes së detyrave që synojnë t'i vënë në dukje këto strategji. Fillimisht nxënësve mund t'u prezantohen materiale që e shprehin qartë lidhjen mes pjesëve të caktuara të tyre dhe strategjive përkatëse për t'u përdorur. "Edhe gjatë leximit të teksteve në vijim nxënësit mund ta kenë të nevojshme të kujtohen për përdorimin e strategjive të caktuara. Mendojmë se nëse një nxënës do të kishte tendencën të përdorte vetëm një strategji, si për shembull atë të hamendësimit duke u mbështetur në idenë e parë që i vinte në mendje, atëherë mundësitë për saktësinë e hamendësimeve të tij do të ishin shumë të vogla. Nxënësit që kombinojnë

⁴³² O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

⁴³³ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

strategji të ndryshme të leximit janë më të saktë në hamendësimet e tyre” (O’Malley dhe Chamot⁴³⁴, 1990).

Hapi i katërt: *Planifikimi i veprimeve, përcaktimi i qëllimeve dhe monitorimi* – Donato dhe McCormick⁴³⁵ (1994) paraqesin një projekt, gjatë të cilit iu kërkonin nxënësve të mbanin një bllok ku të shënonin fakte të mirëfillta të zgjedhura nga vetë nxënësit për përmirësimin e arritur në aftësitë e tyre të të nxënësve të gjuhës dhe ta përdornin atë si mjet për të menduar rreth rezultateve të arritura, për të planifikuar veprimet e ardhshme dhe për të monitoruar arritjet e tyre. Edhe pse projekti i tyre përfshin nxënësit e përparuar, plani i veprimit në tabelën e mëposhtme mund të ndihmojë edhe nxënësit fillestarë për të identifikuar synimet e tyre, strategjitë e veçanta për t’i arritur ato dhe mjetet e matjes së suksesit.

Tabela 1: Plan veprimi për zhvillimin e aftësive të leximit (Donato dhe McCormick⁴³⁶, 1994)

Plan Veprimi	
Emri:	
Dua të jem i aftë të	<i>lexoj artikuj në revistat angleze të adoleshentëve</i>
Kam zgjedhur të përdor këto strategji:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>kërkimin e lidhjeve,</i> 2. <i>përdorimin e titujve dhe figurave për marrjen e të dhënave.</i>
Do ta di që jam përmirësuar sepse	<i>nuk do të heq dorë nga leximi në mes të artikullit, nuk do të më duhet të shikoj kaq shumë fjalë në fjalor.</i>

Megjithatë, nxënësit mund të kenë nevojë për ndihmë për identifikimin e strategjive që u përshtaten më tepër qëllimeve dhe nivelit të tyre. Është e mundur që lloje të ndryshme tekstesh të përfshijnë përdorimin e strategjive të ndryshme dhe nuk mund të supozohet se nxënësit do të perceptojnë strategjitë më të përshtatshme për secilin lloj teksti. Një studim nga Thompson dhe Rubin⁴³⁷ (1996) mbi përparësitë e mësimdhënies së strategjive të dëgjimit i kushton rëndësi llojit të tekstit të dëgjimit. Një gjë e tillë mund t’i referohet mjaft mirë edhe leximit. Përvetësimi i qëllimeve të leximit lidhet me materialin e zgjedhur për lexim. Kjo zgjedhje qëndron edhe për nxënësit fillestarë që përzgjedhin nga raftet e librave tregime të shkurtra me figura, broshura pushimesh, pjesë të shkëputura nga revista të ndryshme, etj.. Në disa raste materialet përfshijnë lloje të ndryshme të librave të shkurtër duke filluar nga ato që rrëfejnë një tregim tek ato me informacione faktike mbi zbulimet shkencore dhe njerëzit e famshëm për shembull. Ndërsa figurat mund të japin të dhëna të nevojshme për leximin e artikujve të revistave apo recetave ushqimore, ato nuk janë gjithmonë të pranishme si në rastin kur lexon një letër. Nga ana tjetër, përdorimi i mendimit praktik është një strategji e cila mund të zbatohet gjatë leximit të një tregimi por që është më e vështirë për t’u përdorur gjatë leximit të një shpjegimi shkencor. Sipas Thompson dhe Rubin⁴³⁸ (1996)

⁴³⁴ O’Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

⁴³⁵ Donato, R. and McCormick, D. (1994) ‘A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation’, *The Modern Language Journal*, 78(iv): 453–64.

⁴³⁶ Po aty.

⁴³⁷ Thompson, I. and Rubin, J. (1996) ‘Can strategy instruction improve listening comprehension?’, *Foreign Language Annals*, 29(3): 331–42.

⁴³⁸ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

“qartësimi i lidhjeve mes strategjive dhe detyrave mund të jetë hapi i parë për arritjen e qëllimeve përkatëse personale”.

Hapi i pestë: *Praktikë e thelluar dhe përdorim automatik i strategjive* – Pasi nxënësit kanë krijuar planin e tyre të veprimit, atyre u janë dhënë mundësitë për ta ndjekur atë. Nxënësit që janë të interesuar të lexojnë lloje të ngjashme tekstesh mund të nxiten të punojnë së bashku në çifte ose grupe dhe tekstet e tjera t’u caktohen si detyrë shtëpie. Udhëzimet e drejtpërdrejta në formën e fletëve të punës për përdorimin e strategjive të caktuara zbehen gradualisht derisa nxënësit të kujtohen thjesht për përdorimin e strategjive të identifikuara prej tyre më përpara. Qëllimi është që ata të arrijnë në një fazë ku të kenë asimiluar me sukses strategjitë dhe të mund t’i përdorin ato në mënyrë automatike pa u shtyrë nga mësuesi. Ky proces mund të jetë i ngjashëm me ngarjen e një makine, ku fillimisht mund të nevojitet ndihma e instruktorit për dhënien e udhëzimeve të drejtpërdrejta për ndërrimin e marshave, të tilla si: shiko në pasqyrë, ul shpejtësinë, shtyp friksionin, etj., por në fund hapat e përfshirë këtu duhet të kthehen në reagim automatik. Aftësia e mësuesit shfaqet më qartë në vlerësimin prej tij të mënyrës dhe kohës se kur këto kujtesa duhet të mos përdoren më.

Hapi i gjashtë: *Vlerësimi i përfuturit të strategjive dhe rifillimi i ciklit* – Mësuesi kërkon të heqë gradualisht skelat mbështetëse të ngritura nga kujtesat e nxënësve për përdorimin e strategjive dhe të përcaktojë nëse strategjitë janë asimiluar për t’u përdorur në mënyrë efikase nga nxënësit. Momenti më i përshtatshëm për ta bërë këtë mund të ndryshojë nga njëri nxënës tek tjetri dhe i lihet gjykimit profesional të mësuesit. Përdorimi i një plani veprimi i krijon edhe nxënësit mundësinë të luajë një rol aktiv në këtë proces duke diskutuar për arritjen ose jo të përparimit të pritur. Nëse ky përparim nuk është arritur, atëherë mësuesi dhe nxënësi mund të përcaktojnë se çfarë nuk ka shkuar mirë dhe të bien dakort për zgjidhjet e mundshme të cilat do të përbëjnë thelbin e planit tjetër të veprimit. Nëse përparimi është arritur, ata mund të krijojnë një plan të ri veprimi dhe kështu cikli rifillon me një pikësynim tjetër. Kjo mund të përfshijë zgjerimin e fushës së leximit në lloje të ndryshme të teksteve⁴³⁹ ose thjesht kuptimin më me hollësi të teksteve ekzistuese.

I takon mësuesit të përcaktojë sferën e pikësynimeve të nxënësve në fazën e planifikimit të veprimit dhe t’i drejtojë ata respektivisht. Mësuesit mund të vendosin ta kufizojnë qëllimin e planit të veprimit në këto drejtime:

- arritjet e nxënësve – kalimi për shembull nga thjesht mbajtja mend e kuptimit të fjalëve në mbajtjen mend të formës së shkruar dhe strukturës së tyre gramatikore,
- problemet që ndeshin nxënësit për përvetësimin e një aftësie të caktuar,
- ndryshimin e llojit të tekstit,
- ndryshimin e llojit të detyrës,
- ndihmesën e nxënësve për të zgjedhur strategjitë më të përshtatshme për tekstin apo detyrën e caktuar. (Donato dhe McCormick⁴⁴⁰, 1996)

⁴³⁹ poezi, artikuj gazete, tregime të shkurtra etj.

⁴⁴⁰ Donato, R. and McCormick, D. (1994) ‘A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation’, *The Modern Language Journal*, 78(iv): 453–64.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Si përfundim, mësimdhënia e strategjive të leximit mund të realizohet përmes një cikli prej gjashtë hapash: 1. Ndërgjegjësimi, 2. Modelimi, 3. Praktika e përgjithshme, 4. Planifikimi i veprimit, 5. Praktika e thelluar dhe 6. Vlerësimi. Ky proces bëhet në mënyrë të integruar me mësimdhënien në përgjithësi.

III.6 Karakteristikat e lexuesve të suksesshëm

Studime të ndryshme (Wassman dhe Rinsky⁴⁴¹, 1993) kanë treguar përgjithësisht se lexuesit e suksesshëm dinë se si t'i përdorin strategjitë e leximit që janë funksionale për ta. Sipas Wassman dhe Rinsky⁴⁴² (1993) “një lexues i suksesshëm duhet të kuptojë jo vetëm procesin e leximit, por edhe mënyrën se si të lexojë lloje të ndryshme të informacionit të shkruar”. Në këtë mënyrë edhe ata që e mësojnë anglishten si gjuhë të huaj mund të përdorin strategji të cilat i ndihmojnë të jenë të suksesshëm në lexim. Për më tepër, Wassman dhe Rinsky⁴⁴³ (1993) e vënë theksin mbi dy elemente të rëndësishme për të qenë lexues i suksesshëm: dëshirën për të ndryshuar ato zakone leximi që i kufizojnë aftësitë e leximit dhe dëshirën për t'u praktikuar. Përveç këtyre ka dhe faktorë të tjerë që i ndihmojnë lexuesit e gjuhës së huaj të jenë të suksesshëm, të cilët janë:

- *Organizimi i duhur për leximin dhe studimin*: kjo kërkesë e bën lexuesin të kuptojë rëndësinë e studimit të disiplinuar, në mënyrë që ai të mund t'i përkushtojë leximit dhe studimit kohën e mjaftueshme.
- *Përmirësimi i përqëndrimit*: në të vërtetë përqëndrimi është i rëndësishëm për studimin në përgjithësi dhe leximin në veçanti për arsye se është e nevojshme që lexuesit ta kuptojnë informacionin e shkruar.
- *Ruajtja e besimit në vetvete*: leximi me vetëbesim është kryesisht rezultat i përgatitjes. Pa këtë lexuesit nuk mund të jenë të suksesshëm.

(Wassman dhe Rinsky⁴⁴⁴, 1993)

Pa aftësinë e nevojshme të kuptimit të leximit nxënësit mund të kenë vështirësi në shumë lëndë. Kuptimi i leximit është një aftësi e rëndësishme që nevojitet në të gjitha fushat e shkollimit. Në fushën e shkencës studimet (Chen dhe Donin⁴⁴⁵, 1997; Grabe dhe Stoller⁴⁴⁶, 2001) tregojnë se shumë nxënës nuk kanë njohuri paraprake dhe strategji leximi për të nxjerrë përfundime. Kjo është arsyeja pse ata i kuptojnë dobët tekstet shkencore. Është zbuluar gjithashtu se nxënësit nuk i zotërojnë strategjitë specifike të leximit për të dalë në përfundime që ndihmojnë kuptimin e teksteve shkencore.

⁴⁴¹ Wassman, R and Rinsky, L.A (1993). *Effective Reading in Changing World*. Great Britain: Prentice Hall College, 5.

⁴⁴² Po aty.

⁴⁴³ Po aty.

⁴⁴⁴ Po aty.

⁴⁴⁵ Chen, Q., & Donin, J. (1997). Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *Modern Language Journal*, 81, 209–227.

⁴⁴⁶ Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. (with F. Stoller). In M. Celce-Murcia (Ed.) *Methods in teaching English as a second or foreign language*. (pp. 187-204). Boston: Heinle & Heinle.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Leximi për qëllime akademike i anglishtes si gjuhë e huaj

Ekzistenca dhe vlerat e spikatura të aftësive të leximit, veçanërisht në kontekstet akademike, janë të pamohueshme. Grabe dhe Stoller⁴⁴⁷ (2001) pohojnë se gjatë 15 viteve të fundit është argumentuar se “*leximi është aftësia më e rëndësishme gjuhësore për nxënësit e gjuhëve të huaja*”. Sipas tyre kjo ndodh sepse leximi është parë si “*mjeti kryesor për të nxënësit e informacionit të ri dhe shpjegimeve e interpretimeve alternative*” duke qenë gjithashtu dhe “*një mjet për të nxënësit e pavarur që lidhet ngushtë me autonominë e nxënësve pavarësisht faktit nëse qëllimi është arritja e rezultateve më të mira në detyrat akademike, rritja e të nxënësit të lëndës apo përmirësimi i aftësive gjuhësore*” (Grabe dhe Stoller⁴⁴⁸, 2001), të cilat janë thelbësore për arritjen e suksesit akademik, zhvillimin profesional dhe të nxënësit gjatë gjithë jetës. Për më tepër, qëllimet e sipërpërmendura të leximit mund të ndahen më tej në varësi të synimeve të ndryshme më specifike të leximit të cilat Grabe dhe Stoller⁴⁴⁹ (2001) i shpjegojnë në këtë mënyrë:

“Njerëzit lexojnë ndonjëherë vetëm për të marrë idenë kryesore të tekstit⁴⁵⁰ dhe ndonjëherë për të gjetur informacion specifik⁴⁵¹. Përgjithësisht në lexojmë për të nxënë informacion por ndonjëherë është e nevojshme të përmbledhim informacion nga tekste të ndryshme apo nga një libër ose kapitull më i gjatë në mënyrë që të mbajmë qëndrim kritik ndaj tij, si dhe për të kuptuar idetë kryesore dhe informacionin e tyre mbështetës. Me pak fjalë, lexojmë për të integruar e vlerësuar informacionin dhe ndoshta më shpesh lexojmë për të realizuar kuptimin e përgjithshëm të tij. Gjithashtu, lexojmë edhe për kënaqësi me qëllimin për t’u argëtuar apo informuar, por jo për t’u testuar” (Grabe dhe Stoller⁴⁵², 2001).

Në sfondin akademik shumica e këtyre qëllimeve, për të mos thënë të gjitha, përfshijnë realizimin në veçanti të synimeve për kërkimin e informacionit kryesor dhe specifik, identifikimin e qëllimit të tekstit, vlerësimin kritik të përmbajtjes, nxjerrjen dhe testimin e përfundimeve, leximin për të realizuar kuptimin e përgjithshëm të tekstit, si dhe për sintezën dhe vlerësimin e informacionit në tekste të ndryshme. Përveç leximit për këto qëllime specifike, akti i përgjithshëm i leximit edhe për folësit e gjuhës amtare përfshin “*njohjen e shpejtë të fjalëve, zhvillimin e fjalorit, të pasurit dijeni në lidhje me strukturën e tekstit dhe leximin strategjik*” (Grabe dhe Stoller⁴⁵³, 2001). Kjo do të thotë se për nxënësit e gjuhës angleze si gjuhë e huaj, në veçanti gjatë leximit për qëllime specifike, këto veti njohëse shtesë formojnë aftësitë aktive dhe komplekse të leximit të cilat kërkojnë një shpjegim më të gjerë gjatë mësimin dhe krijimin e mundësive e kushteve për zhvillimin efektiv të tyre. Për më tepër, sa më shumë që zhvillohen aftësitë e leximit të nxënësve të gjuhës angleze, aq më ndërveprues bëhet procesi i cili “*çon në rrjedhshmëri leximi*” (Grabe dhe Stoller⁴⁵⁴, 2001). Kështu, nxënësit duhet të udhëzohen në mënyrë të hapur për të zhvilluar

⁴⁴⁷ Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. (with F. Stoller). In M. Celce-Murcia (Ed.) *Methods in teaching English as a second or foreign language*. (pp. 187-204). Boston: Heinle & Heinle, 187.

⁴⁴⁸ Po aty.

⁴⁴⁹ Po aty.

⁴⁵⁰ leximi i shpejtë i një tregimi në gazetë,

⁴⁵¹ skanimit të tekstit për gjetjen e një emri, date apo termi.

⁴⁵² Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. (with F. Stoller). In M. Celce-Murcia (Ed.) *Methods in teaching English as a second or foreign language*. (pp. 187-204). Boston: Heinle & Heinle, 188.

⁴⁵³ Po aty.

⁴⁵⁴ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

aftësitë e tyre të leximit me qëllim që të rrisin shkallën e kuptimit dhe të bëhen lexues të rrjedhshëm, të cilët sipas Grabe dhe Stoller⁴⁵⁵ (2001) zotërojnë karakteristikat dhe aftësitë e mëposhtme:

- lexojnë shpejt për nxjerrjen e kuptimit të përgjithshëm,
- i njohin fjalët shpejt dhe automatikisht, pa u kushtuar vëmendje atyre,
- mbështeten në një gamë të gjerë fjalori,
- ndërthurin informacionin e tekstit me njohuritë e tyre,
- njohin qëllimin e leximit,
- kuptojnë siç duhet tekstin,
- vendosin si pikësynim leximin e mbështetur në strategji të leximit,
- përdorin strategji për të monitoruar kuptimin e tekstit,
- dallojnë dhe riparojnë kuptimin e gabuar të tekstit,
- lexojnë në mënyrë kritike dhe vlerësojnë informacionin.

(Grabe dhe Stoller⁴⁵⁶, 2001)

Përveç këtyre lexuesit e rrjedhshëm ose të pavarur ndërveprojnë në mënyrë dinamike me tekstin dhe përdorin gjashtë aftësi apo fusha kryesore të njohurisë në përpjekje për të nxjerrë dhe ndërtuar kuptimin nga teksti. Këto përfshijnë: 1) aftësinë e njohjes automatike të fjalëve, 2) njohuritë e fjalorit dhe strukturës së fjalëve, 3) njohuritë e strukturës së ligjëratës formale, 4) njohuritë e kontekstit të përmbajtjes kuptimore të fjalëve, 5) aftësitë dhe strategjitë përmbledhëse dhe vlerësuese, si dhe 6) njohuritë metakognitive të monitorimit të aftësive (Grabe dhe Stoller⁴⁵⁷, 2001).

Duke e kuptuar leximin në këtë mënyrë si një aftësi komplekse, ndërvepruese dhe të shumëanshme që përfshin disa elemente në nivele të ndryshme të përpunimit të tekstit, vihet përsëri në dukje fakti se për të lexuar në mënyrë efektive nxënësve u nevojitet shpjegim i drejtpërdrejtë dhe thjeshtëzim i zhvillimit të aftësive dhe strategjive të tyre të leximit. Ky argument mbështetet nga Dreyer dhe Nel⁴⁵⁸ (2003) të cilët vërejnë se *“shumë nxënës hyjnë në arsimin e lartë të papërgatitur për kërkesat e leximit që shfaqen para tyre”* dhe se *“nxënësit shpesh zgjedhin strategji joefikase me shumë pak qëllim strategjik, çka shkaktohet nga niveli i ulët i njohurive të tyre mbi strategjitë e leximit dhe mungesa e kontrollit metakognitiv”*. Gjithsesi, këto mund të trajtohen në mënyrë efektive përmes mësimdhënies së drejtpërdrejtë dhe përmes orientimit të nxënësve drejt ndërtimit të një numri strategjish që lehtësojnë kuptimin e tekstit dhe zhvillimin e aftësive të leximit (Dreyer dhe Nel⁴⁵⁹, 2003).

Një pyetje që ka mbetur pa përgjigje në materialet mbi mësimdhënien e leximit është pyetja nëse strategjitë dhe aftësitë janë terma të këmbyeshme apo u referohen koncepteve të ndryshme. Në pjesën më të madhe të materialeve studimore mbi strategjitë dhe aftësitë e leximit këto dy koncepte janë përdorur pa një dallim të qartë

⁴⁵⁵ Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. (with F. Stoller). In M. Celce-Murcia (Ed.) *Methods in teaching English as a second or foreign language*. (pp. 187-204). Boston: Heinle & Heinle, 189.

⁴⁵⁶ Po aty.

⁴⁵⁷ Po aty.

⁴⁵⁸ Dreyer, C. & C. Nel (2003). “Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment”. *System* 31: 349-365.

⁴⁵⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

dhe kjo mund të ketë ndodhur, siç kanë pohuar dhe Akyel e Erçetin⁴⁶⁰ (2009), ngaqë “dallimi mes këtyre dy koncepteve ka filluar të zbehet”. Megjithatë, Akyel dhe Erçetin⁴⁶¹ (2009) argumentojnë se ndryshimi ndërmjet dy koncepteve mund të shpjegohet përmes idesë se “një aftësi mund të shndërrohet në strategji kur përdoret në mënyrë të qëllimshme” dhe se “strategji të caktuara përdoren automatikisht nga lexuesit e rrjedhshëm”. Ky koncept i përdorimit të qëllimshëm si mjet dallimi mes aftësisë dhe strategjisë është mbështetur më shpejt nga Stahl⁴⁶² (2006) që i konsideron aftësitë si “procesë njohëse të cilat kryhen në mënyrë automatike, pa vëmendjen apo zgjedhjen e ndërgjegjshme të lexuesit”, ndërsa strategjitë “zgjidhen dhe zbatohen në mënyrë të qëllimshme në një situatë të caktuar gjatë leximit edhe kur këto përdoren në nivele fillestare, si për shembull largimi i shikimit nga teksti për një çast gjatë leximit për të reflektuar mbi një fjali të paqartë”. Me fjalë të tjera, ndërsa Stahl⁴⁶³ (2006) argumenton se strategjitë mund të kthehen në aftësi, Akyel dhe Erçetin⁴⁶⁴ (2009) argumentojnë se aftësitë bëhen strategji. Në të dyja këto përkufizime, koncepti i dytë që ata përmendin konsiderohet si veprim automatik, ndërsa koncepti i parë kërkon një shkallë përdorimi të qëllimshëm apo të ndërgjegjshëm. Këndvështrimi i mbajtur nga Stahl⁴⁶⁵ (2006) përbën përkufizimin funksional të strategjive dhe aftësive në këtë punim.

Përtej propozimit për mësimdhënie të drejtpërdrejtë të strategjive të leximit i kushtohet rëndësi edhe idesë se rritja e përfshirjes së nxënësve në tekste dhe detyra leximi është thelbësore për zhvillimin e strategjive dhe aftësive të tyre të leximit. Në lidhje me rolin që luan angazhimi i nxënësve për zhvillimin e aftësive të leximit dhe përfitim të gjuhës së huaj në përgjithësi Batstone⁴⁶⁶ (2002) pohon se:

“Studimet mbi përfitim të gjuhës së huaj janë kritikuar vitet e fundit se përqëndrohen më tepër seç duhet mbi proceset njohëse dhe shumë pak mbi kontekstet e përfshirjes së nxënësve, brenda të cilave këto procese mund të ndodhin ose jo”.

(Batstone⁴⁶⁷, 2002)

Batstone⁴⁶⁸ (2002) e vazhdon këtë argument me thirrjen për një këndvështrim më të ekuilibruar duke marrë në konsideratë këto procese njohëse si dhe faktorët kontekstualë të tillë si angazhimin e nxënësve në fushën komplekse dhe dinamike të përfimit të gjuhës së huaj.

⁴⁶⁰ Akyel, A. & Erçetin, G. 2009, Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, vol. 37, pp. 136–152.

⁴⁶¹ Po aty.

⁴⁶² Stahl, G. (2006). Computer supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

⁴⁶³ Po aty.

⁴⁶⁴ Akyel, A. & Erçetin, G. 2009, Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, vol. 37, pp. 136–152.

⁴⁶⁵ Stahl, G. (2006). Computer supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

⁴⁶⁶ Batstone, R. F. (2010). "Some Uncommunicative Issues for Language Learning". In *MEXTESOL Journal* 25/3.

⁴⁶⁷ Po aty.

⁴⁶⁸ Po aty.

KREU IV

BINDJET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

IV.1 Bindjet e mësuesve

Njerëzit e përdorin fjalën *bindje* në mënyra të ndryshme. Bindjet shihen shpesh si qëndrime, vlera, gjykime apo mendime. Pajares⁴⁶⁹ (1992) pohon:

“...Përkufizimi i bindjeve është në rastin më të mirë një lojë në duart e lojtarit. Ai shpeshherë shfaqet nën maskimin ose pseudonimin e qëndrimeve, vlerave, gjykimeve, aksiomave, mendimeve, ideologjisë, perceptimeve, konceptimeve, parakonceptimeve, sistemeve konceptuale, dispozitave, teorive të qarta dhe të nënkuptuara, teorive personale, proceseve të brendshme mendore, strategjive të veprimit, rregullave të praktikës, parimeve praktike, perspektivave, strategjive sociale etj., për të përmendur vetëm disa prej përkufizimeve të gjetura në punime të ndryshme”. (Pajares⁴⁷⁰, 1992)

Bindjet prekin jo vetëm mënyrën se si sillen njerëzit, por edhe atë çka ata perceptojnë në mjedisin e tyre. Ndryshe nga thënia e vjetër “*duhet të shikosh që të besosh*”, është më e mundur tashmë se “*duhet të besosh që të shikosh*” (Pajares⁴⁷¹, 1992). Kur njerëzit besojnë se diçka është e vërtetë, ata perceptojnë atë lloj informacioni që e mbështet atë bindje. Bindjet ndryshojnë pritshmëritë pasi njerëzit perceptojnë atë çka ata presin të perceptojnë.

Bindjet krijohen shpejt, qëndrojnë relativisht të qëndrueshme dhe i rezistojnë ndryshimit (Pajares⁴⁷², 1992). Ato janë hierarkike nga natyra dhe të prera të përputhen me bindje të tjera të lidhura me to. Sistemet e bindjeve organizojnë dhe drejtojnë vendimet dhe veprimet e mësuesve. Ato shërbejnë si filtër kontekstual përmes së cilit përpunimi i informacionit të mësuesve prej praktikave të tyre të klasës u jep kuptim atyre bindjeve dhe ndryshon ose përshtat veprimet pasuese (Pajares⁴⁷³, 1992).

Bindjet teorike të mësuesve për leximin shihen shpesh edhe si parime filozofike ose sisteme bindjesh që drejtojnë parashikimet e mësuesve në lidhje me sjelljen e nxënësve dhe zgjedhjet e tyre gjatë leximit të mësimit. Teoritë dhe bindjet përbëjnë një pjesë të rëndësishme të njohurive të përgjithshme të mësuesve përmes së cilave mësuesit kuptojnë, shqyrtojnë dhe veprojnë ndaj informacionit të marrë në klasë. Ato janë “*një grup reflektimesh konceptuale, të cilat paraqesin për mbajtësit e tyre një realitet apo situatë të caktuar me vlefshmëri, vërtetësi dhe besueshmëri të mjaftueshme për t’u marrë për bazë si drejtues i mendimeve dhe veprimeve*

⁴⁶⁹ Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 - 332.

⁴⁷⁰ Po aty.

⁴⁷¹ Po aty.

⁴⁷² Po aty.

⁴⁷³ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

personale” (Harmer⁴⁷⁴, 2001). Bindjet e një mësuesi formohen nga disa faktorë të tillë si cilësia e përvojës së përftuar gjatë praktikës së mësuesit dhe mundësia për të reflektuar në lidhje me këtë përvojë. Në praktikë këto bindje mund të marrin disa forma. Ato mund të mishërohen në: a) pritshmëritë e mësuesve në lidhje me arritjet e nxënësve të tyre ose në b) teoritë e mësuesve në lidhje me mësimdhënien dhe të nxënësve të një lënde të caktuar (Harmer⁴⁷⁵, 2001).

“*Kuptimi i bindjeve të mësuesve kërkon nxjerrjen e përfundimeve në lidhje me gjendjen shpirtërore të tyre, çka përbën vështirësi për shkak se mësuesit nuk janë gjithmonë në gjendje apo të gatshëm për të shprehur me saktësi bindjet e tyre*” (Chou⁴⁷⁶, 2008). Bindjet e mësuesve përfshirë supozimet, angazhimet dhe ideologjitë e tyre shfaqen në mjedise dhe situata të ndryshme. Për këtë arsye studiuesit kanë përdorur mënyra të ndryshme për të kuptuar se si ndikojnë njohuritë dhe bindjet e mësuesve mbi praktikën e tyre në klasë. Sipas Chou⁴⁷⁷ (2008) mësuesi është parë shpesh si përpunues informacioni, vendimmarrës, projektues, diagnostikues dhe zgjidhës problemesh.

Mësuesi zotëron mjaft njohuri ku përfshihen: a) njohuri të përgjithshme pedagogjike, b) njohuri të lëndëve akademike dhe c) njohuri të kontekstit mësimor. Njohuritë e përgjithshme pedagogjike pasqyrohen në një numër aftësish dhe bindjesh mbi njohuri të përgjithshme që lidhen me mësimdhënien dhe të nxënësve jashtë kontekstit specifik të lëndëve të veçanta. Njohuritë e lëndëve akademike përfshijnë jo vetëm njohuri faktike të fushës së studimit, por edhe bindjet në lidhje me qëllimin e mësimdhënies së një lënde të caktuar, njohuri të kuptimit të kësaj lënde prej nxënësve, njohuri të programeve e planeve mësimore dhe njohuri të strategjive e procedurave të mësimdhënies. Njohuritë e kontekstit mësimor i referohen kuptimit të kulturës shkollore dhe kushteve të mësimdhënies prej çdo mësuesi në mënyrë individuale (Chou⁴⁷⁸, 2008).

Borg⁴⁷⁹ (2003) identifikoi pesë kategori të bindjeve të mësuesve:

- bindje rreth nxënësve dhe të nxënësve,
- bindje rreth mësimdhënies,
- bindje rreth lëndëve dhe fushave të studimit,
- bindje rreth të nxënësve të metodave të mësimdhënies,
- bindje rreth vetes dhe rolit të mësuesit në procesin e të nxënësve.

(Borg⁴⁸⁰, 2003)

Teoritë dhe bindjet e mësuesve përfaqësojnë një burim të madh njohurie pasi mësuesit i japin kuptim botës së tyre dhe e mbështesin atë duke

⁴⁷⁴ Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.

⁴⁷⁵ Po aty.

⁴⁷⁶ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

⁴⁷⁷ Po aty.

⁴⁷⁸ Po aty.

⁴⁷⁹ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁴⁸⁰ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

krijuar një sistem kompleks njohurish personale dhe profesionale. Duke iu referuar bindjeve si njohuri personale, Kagan⁴⁸¹ (1992) argumenton se një pjesë e mirë e njohurive profesionale të mësuesve mund të konsiderohen më saktësisht si bindje. “*Me rritjen e përvojës profesionale të mësuesve njohuritë e tyre bëhen më të gjera dhe më koherente duke formuar një pedagogji apo sistem bindjesh tepër të personalizuar që kushtëzon perceptimet, gjykimet dhe sjelljen e mësuesve*” (Kagan⁴⁸², 1992). Richards dhe Lockhart⁴⁸³ (1996) gjithashtu mbështesin idenë se bindjet formohen gradualisht me kalimin e kohës. Ata diskutojnë se bindjet janë subjektive dhe objektive njëherazi dhe shërbejnë si origjina e shumë prej vendimeve dhe veprimeve të mësuesve në klasë. Bindjet formohen që në stadet e hershme të jetës si rezultat i arsimimit dhe përvojës së një personi dhe bindjet e forta në lidhje me mësimdhënien dhe të nxënëet janë të mirëformuara në momentin e përfundimit të studimeve prej tij.

“*Bindjet mund të lindin edhe prej burimesh të tjera si praktikat e konsoliduara, faktorët që lidhen me personalitetin e mësuesve, parimet arsimore, faktet me bazë kërkimore-shkencore dhe parimet e nxjerra nga një metodë e caktuar*” (Richards dhe Lockhart⁴⁸⁴, 1996). Studimet e bindjeve të mësuesve (Brophy dhe Good⁴⁸⁵, 1986; Fang⁴⁸⁶, 1996; Borg⁴⁸⁷, 2003) tregojnë se mësuesit kanë bindje në lidhje me çdo aspekt të punës së tyre, të cilat janë të lidhura kaq ngushtë me njëra-tjetrën sa që mund të jenë dhe të ndërthurrura. Struktura e bindjeve të mësuesve nuk është aspak e thjeshtë ose e njëtrajtshme.

Bindjet janë të ndërlidhura dhe të shumëanshme. Ato ndikojnë shumë si mbi perceptimin ashtu dhe mbi sjelljen. Sipas Pajares⁴⁸⁸ (1992) “*efekti filtrues i bindjeve maskon, karakterizon, transformon ose riformon të menduarin dhe përpunimin e informacionit*”. Bindjet mbi mësimdhënien ekzistojnë në marrëdhënie me bindjet e tjera dhe mund të kundërshtojnë njëra-tjetrën duke pasqyruar në këtë mënyrë kompleksitetin e sistemit të bindjeve. Në studimin e tij mbi kërkimet në fushën e bindjeve të mësuesve të gjuhëve të huaja Borg⁴⁸⁹ (2003) vëren se që nga viti 1976 deri në vitin 2002 janë kryer 64 studime në këtë fushë, shumica e të cilave nuk shqyrton bindjet e mësuesve në lidhje me një fushë të caktuar të mësimdhënies, por

⁴⁸¹ Kagan, D. M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. Educational Psychologist, 27, 65-90.

⁴⁸² Po aty.

⁴⁸³ Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁴⁸⁴ Po aty.

⁴⁸⁵ Brophy, J. and Good, T. (1986). ‘Teacher behavior and student achievement.’ In M. Wittrock. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. P 328-375. New York: Macmillan.

⁴⁸⁶ Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38 (1), 47-65.

⁴⁸⁷ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁴⁸⁸ Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 324.

⁴⁸⁹ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përqëndrohet në procese më të përgjithshme të tilla si zhvillimi i njohurive, planifikimi dhe vendimmarrja.

Studimi i Gatbonton⁴⁹⁰ (1999) në lidhje me format e ndryshme të njohurive pedagogjike të shtatë mësuesve me përvojë të gjuhës angleze si gjuhë e dytë në Shtetet e Bashkuara të Amerikës vuri në dukje se ekzistonte një ngjashmëri e madhe ndërmjet mendimeve dhe vendimeve të mësuesve në lidhje me aspekte të ndryshme të mësimdhënies së gjuhës të tilla si shpjegimi i fjalëve të reja dhe krijimi i kontekstit të përshtatshëm për përdorimin kuptimplotë të gjuhës. Në kundërshtim me këtë studim studimi i Nunan⁴⁹¹ (1991) në lidhje me vendimet e nëntë mësuesve të gjuhës angleze si gjuhë e dytë në Australi doli në përfundimin se vendimet e mësuesve mund të kishin shumë pak lidhje me aspekte të ndryshme të mësimdhënies së gjuhës. Çështjet që ishin në qendër të vëmendjes për këta mësues kishin të bënin me menaxhimin e klasës dhe veçanërisht me programimin e orës së mësimin, kohën dhe cilësinë e shpjegimit të mësuesit, si dhe udhëzimin e nxënësve.

Studime të tjera (Johnson⁴⁹², 1994; Fang⁴⁹³, 1996) e kanë vënë theksin në faktorët që ndikojnë mbi praktikën e mësuesve në klasë të tilla si: faktorët shoqërorë, psikologjikë e mjedisorë, si për shembull kërkesat e shkollës, pritshmëritë e shoqërisë, politikat shtetërore, programi shkollor, praktikën e kolegëve, mbingarkesa e punës, disponueshmëria e pajisjeve mësimore, etj.. Chou⁴⁹⁴ (2008) kryejti një studim të mbështetur mbi supozimin se mësuesit ndikohen shumë nga bindjet e tyre. Ai shqyrtoi sistemin e bindjeve në lidhje me leximin dhe teorinë e tij ndërmjet 42 pedagogëve universitarë në Taivan dhe vuri re se nuk kishte mospërputhje të dukshme ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe mënyrës së trajtimit të problemeve të leximit.

IV.2 Raporti ndërmjet bindjeve të mësuesve mbi mësimdhënien e të nxënësve të gjuhës së huaj dhe praktikave të tyre në klasë.

Lidhja ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre të mësimdhënies ka tërhequr gjithnjë e më tepër vëmendjen e studiuesve për mësimdhënien dygjuhëshe në klasë. Kjo lidhje ka tërhequr gjithashtu edhe vëmendjen e kërkuesve në fushën e leximit.

⁴⁹⁰ Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.

⁴⁹¹ Nunan, D (1991). *Language Teaching Methodology*. Great Britain : Prentice Hall International Ltd.

⁴⁹² Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.

⁴⁹³ Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38 (1), 47-65.

⁴⁹⁴ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Munby⁴⁹⁵ (1978) studioi raportin ndërmjet bindjeve dhe praktikave në klasë të katër mësuesve të shkollave fillore përmes reflektimeve personale dhe kritikave të tyre në lidhje me planin mësimor dhe mësimdhënien e leximit. Pas kësaj studiuasi e strukturoi secilin prej planeve mësimore dhe mendimeve të mësuesve brenda kornizës teorike të mësimdhënies së leximit. Planet e analizuara karakterizoheshin nga një mospërputhje me teknikat e mësimdhënies edhe pse mësuesit përdorën të njëjtin tregim gjatë orës së leximit. Megjithatë, kjo mospërputhje korrespondonte me bindjet e secilit prej mësuesve në lidhje me mësimdhënien e leximit.

Dole⁴⁹⁶ dhe të tjerë (1991) studiuuan lidhjen që ekzistonte ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave të mësimdhënies mbi kuptimin e leximit. Tridhjet e tetë mësuesit e shkollave fillore që u përfshinë në studimin e tij u intervistuan në lidhje me bindjet e tyre rreth kuptimit të leximit dhe mënyrës se si fëmijët mësojnë të lexojnë në përgjithësi. Pastaj mësuesit u vëzhguan për të parë nëse metoda e tyre e mësimdhënies mbi kuptimin e leximit ishte në përputhje me bindjet e deklaruara prej tyre. Nga ky studim Dole⁴⁹⁷ dhe të tjerë (1991) arritën në përfundimin se bindjet e mësuesve lidhen me praktikatat e tyre të mësimdhënies së kuptimit të leximit.

Sipas Nunan⁴⁹⁸ (1991) *“natyra e ndërlikuar e shumë prej problemeve të hasura nga mësuesit rezulton në mbështetjen e mësuesve së tepërmi në bindjet e tyre për të përzgjedhur strategjitë e mësimdhënies sepse ndryshe nga format e tjera të dijës bindjet mund të zbatohen në mënyrë elastike për problemet e reja”*. Nunan⁴⁹⁹ (1991) mbështet idenë se *“një përvojë e rëndësishme apo ndonjë mësues veçanërisht me ndikim ruhen në kujtesën e nxënësve për t’u përdorur në vitet në vazhdim si një frymëzim dhe shembull për t’u ndjekur gjatë praktikave të tyre në klasë në rolin e mësuesit”*.

Faktikisht mënyra se si mësuesit e mendojnë, e kuptojnë dhe e vlerësojnë mësimdhënien ndikon mbi praktikatat e tyre. Sipas Johnson⁵⁰⁰ (1994) studimet mbi bindjet e mësuesve mbështeten mbi tre supozime bazë: 1) bindjet e mësuesve ndikojnë mbi perceptimet dhe gjykimet e tyre. 2) bindjet e mësuesve luajnë rol në mënyrën e kthimit të informacionit të mësimdhënies në praktikë klase. 3) kuptimi i bindjeve të mësuesve është i rëndësishëm për përmirësimin e praktikave të mësimdhënies dhe programeve të trajnimit të mësuesve. Meqë mësuesit janë faktorë kryesorë për zbatimin e metodave të duhura të mësimdhënies, vlerat, qëndrimet dhe bindjet e tyre mbi praktikatat në klasë janë të rëndësishme. Duke punuar me mësues të klasave të katërta, të pesta dhe të gjashta Johnson⁵⁰¹ (1994) zbuloi se bindjet e mësuesve kishin lidhje me praktikatat e tyre në klasë. Ai vuri re se mësuesit që besonin se strategjitë e leximit duhej të mësoheshin përpara se të përcaktohej kuptimi i tekstit përdorën përgjithësisht një metodë e cila mbështetej mbi përdorimin e strategjive për nxjerrjen e kuptimit të fjalëve gjatë leximit. Nga ana tjetër, ata që

⁴⁹⁵ Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁴⁹⁶ Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.

⁴⁹⁷ Po aty.

⁴⁹⁸ Nunan, D (1991). *Language Teaching Methodology*. Great Britain : Prentice Hall International Ltd.

⁴⁹⁹ Po aty.

⁵⁰⁰ Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.

⁵⁰¹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

besonin se mësimi i leximit realizohej përmes leximit përdorën qasje strukturore ndërsa ata që mbështesnin këndvështrimin filozofik të gjuhës si tërësi përdorën literaturën e mirëfilltë si mjet për ndërtimin e kuptimit prej nxënësve. Nga këto të dhëna u arrit në përfundimin se mësuesit janë teorikë në lidhje me këndvështrimin e tyre ndaj mësimdhënies së leximit pasi jo vetëm që praktikatat mësimore përputheshin me bindjet e mësuesve, por edhe ndërveprimi midis mësuesve dhe nxënësve ishte i ndryshëm në varësi të bindjeve teorike të mësuesve rreth mësimdhënies së leximit. Johnson⁵⁰² (1994) vuri në dukje se bindjet teorike të mësuesve praktikantë rreth zhvillimit të aftësive për shkrim e lexim jo vetëm që ndikonin mbi praktikatat e tyre të mësimdhënies, por edhe formonin perceptimet e fëmijëve parashkollorë në lidhje me natyrën dhe përdorimin e leximit dhe të shkrimit. Për më tepër, Johnson⁵⁰³ (1994) tregoi se pjesa më e madhe e mësuesve të gjuhës angleze kishin bindje teorike të qarta dhe jepnin mësim në përputhje të plotë me këndvështrimin e tyre teorik.

Sipas Ruddell dhe Ruddell⁵⁰⁴ (1995) krijimi dhe zhvillimi i bashkëpunimit ndërmjet mësuesve kërkon bashkëveprim të vazhdueshëm. Për këtë arsye mësuesit duhet të marrin pjesë aktive në diskutimet e ngritura nëpër shkolla. *“Diskutimi është mjete përmes së cilit mësuesit analizojnë, testojnë dhe rindërtojnë bindjet dhe teoritë e mësimdhënies të mbështetura prej tyre, ku një pjesë e mirë e rindërtimit të bindjeve do t’i sfidonte mësuesit të shkonin përtej shkëmbimit të bindjeve në të menduarin kritik ndaj tyre në varësi të besimit individual dhe mbështetjes së tyre institucionale”* (Ruddell dhe Ruddell⁵⁰⁵, 1995).

Wood⁵⁰⁶ (1995) vuri në dukje se perceptimi ynë i të nxënësve ushtron një ndikim të madh mbi këndvështrimin tonë të mësimdhënies. Një prej teorive të të nxënësve që e pranon ndikimin e bindjeve të mësuesve në mësimdhënie është konstruktivizmi, i cili mbështet idenë se njerëzit i ndërtojnë njohuritë e tyre përmes ndërveprimit të njohurive ose bindjeve të tyre ekzistuese dhe ideve apo situatave të reja që ata hasin (von Glasersfeld⁵⁰⁷, 1996). Teoria konstruktiviste thekson rëndësinë e bindjeve në procesin e komunikimit dhe në krijimin e sistemeve të vlefshme të kuptimit për realizimin e praktikave novatore në klasë. Sipas Duffy dhe Cunningham⁵⁰⁸ (1996) kjo është për shkak se parimet e kësaj teorie mbështesin idenë që:

- njohuritë dhe bindjet formohen tek nxënësit,
- nxënësit në mënyrë individuale i japin kuptim përvojës së tyre,
- aktivitetet e të nxënësve i ndihmojnë nxënësit të fitojnë përvojë e njohuri dhe të krijojnë bindje,

⁵⁰² Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.

⁵⁰³ Po aty.

⁵⁰⁴ Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1995). Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

⁵⁰⁵ Po aty.

⁵⁰⁶ Wood, T. (1995). From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn. In *Constructivism in education*. ed. L. P. Steffe and J. Gale, 331–39 Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁵⁰⁷ Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. ed. C. T. Fosnot, 3–7. New York: Teachers’ College Press.

⁵⁰⁸ Duffy, T. M., and D. J. Cunningham. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In *The handbook of research for education and technology*. Indiana University.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- reflektimi dhe arsyetimi janë aspekte thelbësore për ndërtimin e njohurive,
- nxënësit luajnë një rol të rëndësishëm në vlerësimin e të nxënësve të tyre,
- të nxënësve është një aktivitet social i cili përforcohet nga bashkëveprimi i nxënësve. (Duffy dhe Cunningham⁵⁰⁹, 1996)

Megjithatë, konstruktivizmi si teori e të nxënësve është shumë i vështirë për t'u praktikuar në realitet. Vështirësia e kthimit të një teorie të të nxënësve në praktikë mësimdhënies ekziston për shkak se procesi mësimor zhvillohet në kontekste të ndryshme dhe nuk rrjedh drejtpërdrejtë prej një procesi psikologjik (Brooks dhe Brooks⁵¹⁰, 1999). Arsimimi u jep formë bindjeve të mësuesve në lidhje me atë që është e përshtatshme në mësimdhënie dhe konceptimin e rolit profesional të tyre. Konceptimi i rolit profesional të mësuesve, nga ana tjetër, mund t'u japë formë praktikave të tyre të mësimdhënies. Një mënyrë për kuptimin e praktikës reflektuese të mësuesve është prezantuar nga Richards dhe Lockhart⁵¹¹ (1996) të cilët theksojnë se “*reflektimi aktiv mbështetet mbi njohuritë e mësuesve*”. Çështja e mësimdhënies reflektuese është e lidhur ngushtë me çështjen e natyrës së njohurive të mësuesve dhe me lidhjen që ekziston ndërmjet mendimeve dhe veprimeve të mësuesve në punën e tyre. Në lidhje me çështjen e ndryshimit rrënjësor të praktikave të mësuesve Richards dhe Lockhart⁵¹² (1996) argumentojnë se ekziston një lidhje ndërmjet mendimit dhe veprimit. Sipas tyre “*nëse kjo lidhje shihet si një lidhje mekanike, atëherë çështja e kuptimit apo mungesës së kuptimit të saj nuk është e rëndësishme. Nuk është e nevojshme që lidhja të krijohet. Mjafton të prezantohen mjetet e nevojshme për të arritur synime të caktuara. Që lidhja ndërmjet procesit të mendimit dhe të veprimit të jetë e mundur, ajo duhet të realizohet përmes kuptimit të saj pasi çka është e kuptueshme është edhe e realizueshme*” (Richards dhe Lockhart⁵¹³, 1996)

Ka disa faktorë në kontekstin e klasës që e pengojnë kalimin nga aktivitetet e përgjithshme të klasës në aktivitete individuale. Brooks dhe Brooks⁵¹⁴ (1999) pohojnë se parametrat e klasës mund të analizohen duke identifikuar gamën e mundësive që ato vënë në dispozicion së bashku me llojet e kufizimeve rrethanore që shkaktojnë. Kufizime fizike të tilla si madhësia e përbërja e klasës dhe materialet në dispozicion, ose kufizime ideologjike të tilla si bindjet e zakonshme, vlerat dhe pritshmëritë për përmbajtjen dhe metodat e mësimdhënies përcaktojnë se çfarë kanë mundësi të bëjnë mësuesit. Mësuesit nuk mund të përcaktojnë nivelin socio-ekonomik të nxënësve dhe ata janë relativisht të paafte për të ndryshuar bindjet dhe pritshmëritë e përgjegjësve të departamenteve, drejtuesve të institucioneve, prindërve apo ndoshta edhe vetë mësuesve. Për shkak të ndikimit të fuqishëm të kuadrin të kufizimeve fizike dhe ideologjike brenda të cilit mësuesit punojnë, praktikat e tyre në klasë me raste mund

⁵⁰⁹ Duffy, T. M., and D. J. Cunningham. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In *The handbook of research for education and technology*. Indiana University.

⁵¹⁰ Brooks, J. G., and M. G. Brooks. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

⁵¹¹ Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵¹² Po aty.

⁵¹³ Po aty.

⁵¹⁴ Brooks, J. G., and M. G. Brooks. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

të reflektojnë më tepër kërkesat e këtij konteksti se sa bindjet e mësuesve rreth mënyrës së duhur të mësimdhënies.

Sipas Gatbonton⁵¹⁵ (1999) mësuesit duhen ndihmuar për të formuar sisteme bindjesh që mbështeten në fakte dhe arsyetimin e tyre. Gatbonton⁵¹⁶ (1999) sugjeron se “*trajnimi i mësuesve duhet të synojë të minimizojë numrin e bindjeve të tyre të pabazuara dhe të maksimozojë lidhjen ndërmjet bindjeve që burojnë prej arsytimit të shëndoshë të mësuesve*”. Gjithashtu kuptimi i sistemeve të bindjeve të mësuesve ose bazës konceptuale të tyre do të ndikonte ndjeshëm në rritjen e efektivitetit të praktikave të tyre të mësimdhënies. Procesi përmes të cilit mund të realizohet një gjë e tillë sipas Gatbonton⁵¹⁷ (1999) është duke ndihmuar mësuesit nëpërmjet trajnimeve të ndryshme të transformojnë bindjet e tyre të hershme në lidhje me mësimdhënien, të nxënë të apo programin mësimor në bindje objektivist të arsyeshme apo të mbështetura në fakte. Me fjalë të tjera, qëllimi është të ndihmohen mësuesit të identifikojnë dhe vlerësojnë bindjet e tyre në lidhje me praktikën në klasë.

Interpretimi i detyrës së mësimdhënies kërkon që mësuesit të shqyrtojnë qëndrueshmëritë dhe paqëndrueshmëritë ndërmjet teorive të mbështetura prej tyre në lidhje me mësimdhënien e të nxënë të dhe teorive që ata vënë në praktikë, e kryer kjo në prizmin e vlerësimit të sfidave dhe kufizimeve të sistemit të bindjeve në tërësi. Gatbonton⁵¹⁸ (1999) thekson se trajnuesit e mësuesve duhet të ndërtojnë ose rindërtojnë bindjet ekzistuese të mësuesve dhe praktikantëve në lidhje me punën e tyre. “*Në qoftë se synojmë të ndryshojmë praktikën e mësuesve, atëherë duhet të luftojmë bindjet që ata i shikojnë si të arsyeshme. Njohja e përmbajtjes së bindjeve është hapi i parë i rëndësishëm në identifikimin e faktorëve të kontekstit arsimor që shërbejnë si urë lidhëse ndërmjet të menduarit dhe praktikave të mësuesve në klasë*” (Gatbonton⁵¹⁹, 1999). Nëse qëndrimet, bindjet dhe qëllimet e mësuesve ndikojnë mbi sjelljen e tyre, atëherë këta faktorë janë objekte të mirëfillta studimi për të kuptuar më mirë praktikën e mësimdhënies, si dhe për të ndihmuar mësuesit në mënyra të ndryshme të zhvillojnë aftësitë e tyre të mësimdhënies.

Për të kuptuar praktikën e mësuesve në klasë dhe mënyrën e ndryshimit apo përmirësimit të tyre, si dhe kapacitetin e vetë mësuesve për të arritur një përmirësim të tillë, studimi i mënyrës së të menduarit dhe vendimmarrjes së mësuesve duhet të përfshijë edhe shqyrtimin e bindjeve të mësuesve. Hulumtimi i Harmer⁵²⁰ (2001) mbi të menduarit e mësuesve si në fazën paravepruese ashtu edhe atë bashkëvepruese ka dhënë informacion në lidhje me natyrën dhe llojin e mësimdhënies, si dhe vendimmarrjen që ajo përfshin. Nga ky studim doli se në fazën paravepruese mësuesit vendosin për planifikimin dhe renditjen e aktiviteteve që do të kryejnë mësuesit dhe nxënësit sipas rastit gjatë orës së mësimin ndërkohë që në fazën bashkëvepruese ata janë të angazhuar për zbatimin e këtyre aktiviteteve. Harmer⁵²¹ (2001) argumenton se “*për ta realizuar këtë mësuesit mund ta kenë të nevojshme të marrin disa vendime të*

⁵¹⁵ Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.

⁵¹⁶ Po aty.

⁵¹⁷ Po aty.

⁵¹⁸ Po aty.

⁵¹⁹ Po aty.

⁵²⁰ Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.

⁵²¹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

ndërmjetme dhe të mbështeten në një numër praktikash të mësimdhënies për t'u përballur me kërkesat e reja të klasës". Fazat paravepruese dhe bashkëvepruese të mësimdhënies realizohen brenda një konteksti i cili mund të ushtrojë ndikim të fuqishëm mbi atë çfarë ndodh në klasë.

Bindjet e mësuesve rreth nxënësve dhe të nxënësve krijojnë shpesh nga supozimet në lidhje me aftësitë e nxënësve, ndërsa bindjet rreth mësimdhënies pasqyrojnë zakonisht bindjet e përgjithshme të mësuesve në lidhje me mësimdhënien dhe ruajtjen e marrëdhënieve shoqërore pozitive me nxënësit e tyre. Brown⁵²² (2002) pretendon se nëse mësuesit duhet t'i rindërtojnë bindjet e tyre në përputhje me imazhet ideale të mësimdhënies dhe praktikave novatore në klasë, ata duhet të jenë në një mjedis që i nxit proceset e përputhjes dhe rindërtimit të bindjeve përmes të cilave mësuesit e perceptojnë dhe e përpunojnë informacionin. *"Mësuesit mund të mos jenë në dijeni të konfliktit të mundshëm midis bindjeve të tyre themelore dhe bazës filozofike të ndryshimeve të propozuara në praktikat e tyre, gjë që e bën të nevojshëm organizimin e njohurive të tyre ekzistuese"* (Brown⁵²³, 2002).

Sipas Borg⁵²⁴ (2003) *"njohuritë personale dhe praktike të mësuesve mund të konceptohen në formën e imazheve prej të cilave mund të ngrihen parime dhe rregulla praktike"*. Koncepti i imazhit konsiderohet si një mënyrë për të përshkruar njohuritë e mësuesve dhe praktikave të tyre. Ndërtimi i imazhit është përdorur si një mjet konceptual që mundëson shpjegimin e praktikave të mësuesve dhe karakteristikave specifike të tyre. Për përshkrimin e praktikave të mësuesve duhet marrë në konsideratë fakti se mendimi dhe veprimi nuk janë dy procese të ndara nga njëri-tjetri, por njëri është pararendës dhe shkaktues i tjetrit. Borg⁵²⁵ (2003) vë në dukje se praktikave të mira në klasë kanë disa karakteristika të tilla si përfshirja e nxënësve në kryerjen e veprimtarive të përshtatshme në klasë ndërkohë që mësuesi i ndihmon ata të vënë në përdorim disa mënyra të veçanta dhe të njohura të të nxënësve ku mund të dalin në pah marrëdhëniet shkakore midis mësimdhënies dhe të nxënësve. *"Mësimdhënia e mirë është në përputhje me bindjet që kanë mësuesit në lidhje me qëllimet e duhura dhe vlerat e arsimit"* (Borg⁵²⁶, 2003).

Ovando⁵²⁷ (2005) sugjeron se *"njohuritë dhe bindjet e mësuesve luajnë një rol të rëndësishëm në praktikave të tyre dhe i japin formë të nxënësve që kryhet brenda dhe jashtë klasës së tyre"*. Për më tepër, Ovando (2005) argumenton se *"çdo risi arsimorë filtrohet nëpërmjet mësuesve përmes modifikimit që ata u bëjnë veprimtarive mësimore në përputhje me bindjet dhe praktikave të tyre të mësimin dhe të menaxhimit të klasës"*.

Chou⁵²⁸ (2008) pohon se *"mësuesi profesionist me përvojë është ai që ka ndërmarrë disa hapa për të vënë në dukje teorinë dhe bindjet e tij të patundura në lidhje me"*

⁵²² Brown H. Douglas (2002): English Language Teaching in the "Post-Method Era": Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment.

⁵²³ Po aty.

⁵²⁴ Po aty.

⁵²⁵ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁵²⁶ Po aty.

⁵²⁷ Ovando, C. J. (2005). Language diversity and education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.).

⁵²⁸ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*,

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

programin e lëndëve të nxënësve dhe rolin e mësuesve, pasi ato shërbejnë si filtër kur mësuesit kanë përvoja të reja dhe ndikojnë mbi këndvështrimin e tyre në lidhje me ndryshimet arsimore”. Sipas Chou⁵²⁹ (2008) “ka një lidhje të fortë ndërmjet bindjeve të mësuesve të krijuara gjatë arsimimit të tyre dhe planifikimit, vendimmarrjes e praktikave të tyre mësimore në klasë”. Gjithashtu Chou⁵³⁰ (2008) pohon se “bindjet e krijuara gjatë praktikës së mësuesve luajnë një rol të rëndësishëm në përfitim dhe interpretimin e njohurive prej tyre, si dhe në praktikat e tyre të mëvonshme të mësimdhënies”. Nga kjo rezulton se bindjet ushtrojnë ndikim më të madh se njohuritë në përcaktimin e mënyrës se si individët i organizojnë dhe i perceptojnë detyrat dhe problemet që hasin në jetë.

Studimet e shqyrtuara deri në këtë pikë (Munby⁵³¹, 1978; Dole⁵³² dhe të tjerë, 1991; Johnson⁵³³, 1994) treguan një lidhje pozitive midis bindjeve të mësuesve për procesin e leximit dhe praktikave të tyre të mësimdhënies. Këto të dhëna janë të rëndësishme në kuptimin që, nëse këndvështrimet teorike të mësuesve ndikojnë mbi mënyrën se si ata veprojnë gjatë mësimdhënies së leximit, atëherë trajnuesit e mësuesve dhe ata që punojnë në fushën e zhvillimit profesional të tyre mund të ndikojnë mbi praktikat e mësuesve në klasë duke ndihmuar për zhvillimin e këndvështrimeve të tyre teorike.

Studimet që vijojnë (Davis⁵³⁴, 1995; Anderson⁵³⁵, 1999; Kagan⁵³⁶, 1992) kanë sjellë rezultate që tregojnë mospajtim midis këndvështrimeve teorike dhe praktikës në mësimdhënien dhe të nxënët e leximit. Kjo nuk do të thotë domosdoshmërisht se nuk ka lidhje mes tyre, por që ndoshta ndërhyjnë faktorë të tjerë në raportin teori-praktikë.

Në shqyrtimin e bindjeve të dy mësuesve në lidhje me leximin dhe praktikat e mësimdhënies Davis⁵³⁷ (1995) vuri re se edhe pse bindjet e mësuesve në lidhje me lexuesit përputheshin me zgjedhjen e planeve të tyre mësimore, raporti ndërmjet bindjeve të tyre dhe praktikave të mësimdhënies nuk kishte qëndrueshmëri. Ky studim përputhet me këndvështrimin e Anderson⁵³⁸ (1999), i cili mbështet idenë se “pavarësisht faktit se ka njëfarë pajtueshmërie midis bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre në lidhje me mësimdhënien e leximit, lidhja mes tyre nuk është krejtësisht e fortë”. Anderson⁵³⁹ (1999) zbuloi se edhe pse mësuesit e leximit ishin në gjendje të shfaqnin bindjet e tyre në lidhje me leximin jashtë klasës, praktikat e tyre të

16,183-216.

⁵²⁹ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

⁵³⁰ Po aty.

⁵³¹ Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵³² Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.

⁵³³ Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.

⁵³⁴ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin.

⁵³⁵ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

⁵³⁶ Kagan, D. M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

⁵³⁷ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin.

⁵³⁸ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

⁵³⁹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

mësimdhënies vareshin nga natyra e mësimdhënies dhe jeta në klasë. “Disa mësues për shembull i mbështesin vendimet e tyre të mësimdhënies në menaxhimin e orës së mësimin dhe rutinën e përditshme në klasë duke menduar për sasinë e nevojshme të ndihmës kundrejt nxënësve me aftësi të ndryshme, për mënyrën se si mësojnë nxënësit dhe për karakteristikat shoqërore apo emocionale të tyre” (Anderson⁵⁴⁰, 1999). Për më tepër, siç kanë pohuar dhe Brophy dhe Good⁵⁴¹ (1986) ditaret individuale të mësuesve, karakteri i shkollës, materialet e disponueshme dhe bindjet e mësuesve i japin formë objektivave mësimore që ata kanë çdo ditë. Më konkretisht “vendimmarrja e mësuesve për mësimdhënien ndikohet nga mjedisi ku ata kanë mundësi të gjejnë informacion, të ndërtojnë kuptimin e të përftojnë aftësi dhe strategji për veten e tyre” (Brophy dhe Good⁵⁴², 1986).

Kagan⁵⁴³ (1992) shqyrtoi sistemet e bindjeve të mësuesve të leximit me kohë të pjesshme dhe të plotë të shkollave fillore për të zbuluar nëse përvoja ndikonte në përputhshmërinë e bindjeve dhe praktikave të tyre. Ai përdori të njëjtat mjete ndaj tetëdhjetë e tre mësuesve me kohë të pjesshme dhe dyzet e katër mësuesve me kohë të plotë. Këto mjete përfshinin dy grupe prej 15 pohimesh të cilat kishin për qëllim të masnin bindjet e mësuesve në lidhje me mënyrën e zhvillimit dhe realizimit të leximit. Pjesëmarrësve iu kërkua të zgjidhnin ndërmjet tre grupeve të planeve mësimore për të krahasuar këndvështrimin e tyre teorik me zgjedhjen e metodës së mësimdhënies. Kagan⁵⁴⁴ (1992) arriti në përfundimin se të dyja grupet e mësuesve që jepnin shpjegime integrale të mbështetura tek lexuesit ishin të prirura të zgjidhnin plane mësimore të cilat pasqyronin bindjet e tyre, kurse ata mësues që jepnin shpjegime në lidhje me përfundimin ndërvësues dhe të diferencuar të aftësive të leximit duke mbështetur tek teksti nuk i zgjidhnin planet në përputhje me bindjet e tyre. Thelbi i këtij studimi ishte përcaktimi i ndikimit të përvojës së mësuesve mbi bindjet e tyre dhe nga rezultatet e studimit dukej se mospërputhja ishte për shkak të këndvështrimeve të paqarta teorike të mësuesve dhe jo mungesës së përvojës së tyre.

Në studimin e tij mbi bindjet e mësuesve lidhur me praktikën e përshtatshme dhe të papërshtatshme të mësimdhënies Pajares⁵⁴⁵ (1992) u kërkoi mësuesve t'i përgjigjeshin një pyetësori në lidhje me bindjet e tyre dhe pastaj një interviste mbi mënyrën se si ata i perceptonin praktikën e tyre në klasë, nëse ato përputheshin ose jo me bindjet e tyre. Rezultatet treguan se mësuesit kishin dijeni dhe ishin në favor të zhvillimit të praktikave të përshtatshme në klasë, por mendonin se theksi që i kushtohej zhvillimit të drejtpërdrejtë të aftësive lexuese të nxënësve i shtynte ata të jepnin mësim në një mënyrë të papërshtatshme.

Raporti ndërmjet teorisë e praktikave të mësimdhënies dhe të nxënësve të leximit është mjaft kompleks për shkak të shumë faktorëve që ndërhyjnë në procesin e vendimmarrjes së mësuesve në lidhje me praktikën e mësimdhënies në klasë.

⁵⁴⁰ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

⁵⁴¹ Brophy, J. and Good, T. (1986). ‘Teacher behavior and student achievement.’ In M. Wittrock. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. P 328-375. New York: Macmillan.

⁵⁴² Po aty.

⁵⁴³ Kagan, D. M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

⁵⁴⁴ Po aty.

⁵⁴⁵ Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 - 332.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Përputhja ndërmjet bindjeve të mësuesve në lidhje me mënyrën se si bëhet leximi dhe praktikave që ata përdorin në klasë për të zhvilluar leximin është megjithatë një faktor i rëndësishëm për krijimin e një mjedisi efektiv të të nxënit. Edhe pse ka një rritje studimesh (Brophy dhe Good⁵⁴⁶, 1986; Borg⁵⁴⁷, 2003; Chou⁵⁴⁸, 2008) në lidhje me proceset e të menduarit të mësuesve, të cilat vazhdojnë të kërkojnë përgjigje ndaj pyetjes nëse mësuesit janë apo jo të aftë ta zhvillojnë mësimin në përputhje me bindjet e tyre teorike, pak prej tyre kanë trajtuar hapur një çështje praktikisht më të rëndësishme që është mënyra se si mësuesit mund t'i vënë në praktikë bindjet e tyre teorike në kuadrin e kufizimeve të shkaktuara nga jeta e ndërlikuar në klasë. Siç vuri në dukje Anderson⁵⁴⁹ (1999) “*çështja nuk është nëse mësuesit duhet të zotërojnë njohuri teorike pasi ata duhet t'i zotërojnë këto njohuri, por çështja qëndron në mënyrën se si mësuesit mund t'i zbatojnë njohuritë e tyre teorike në klasa të vërteta, ku lidhja midis teorisë dhe praktikës është komplekse dhe ku kufizimet e shumta ndikojnë mbi mënyrën e të menduarit të mësuesve*”.

Sipas Chou⁵⁵⁰ (2008) praktikat në klasë mbështeten mbi një sistem logjik bindjesh. “*Për arsye se bindjet e mësuesve janë vendimtare për strategjitë e mësimdhënies që ata zbatojnë, ato bëhen një prej faktorëve më të rëndësishëm që nxisin veprimet e tyre në klasë duke ndikuar mbi efikasitetin e mësimdhënies dhe të nxënit*” (Chou⁵⁵¹, 2008). Rrjedhimisht, është e rëndësishme të kuptohen mirë sistemet e bindjeve të mësuesve në mënyrë që të mund të identifikohen dhe të kuptohen faktorët që shkaktajnë ndryshimet ndërmjet mendimeve dhe praktikave të mësuesve (Chou⁵⁵², 2008).

Shkurtimisht, një pjesë e literaturës mbi lidhjen bindje-praktikë në mësimdhënien e leximit ka nxjerrë përfundime jobindëse në lidhje me shkallën dhe mënyrën në të cilën praktikat në klasë ndikohen nga këndvështrimet teorike të mësuesve. Rezultatet e studimeve tregojnë se vendimet e mësuesve për mësimdhënien e leximit ndikohen nga shumë faktorë. Megjithatë, është e dukshme se bindjet e mësuesve përbëjnë një pjesë integrale të praktikave në klasë. Mësuesit e zhvillojnë programin mësimor në mënyra të ndryshme në varësi të ideve të tyre në lidhje me procesin e leximit dhe të kontekstit specifik të mësimdhënies.

⁵⁴⁶ Brophy, J. and Good, T. (1986). ‘Teacher behavior and student achievement.’ In M. Wittrock. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. P 328-375. New York: Macmillan.

⁵⁴⁷ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁵⁴⁸ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers’ Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

⁵⁴⁹ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

⁵⁵⁰ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers’ Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

⁵⁵¹ Po aty.

⁵⁵² Po aty.

IV.3 Roli i bindjeve të mësuesve në mësimdhënien e strategjive të leximit

Bindjet e mësuesve në fushën e leximit janë ndikuar në një farë mase nga tre modelet e procesit të leximit: modeli poshtë-lart, modeli lart-poshtë dhe modeli ndërveprues. Studimet në fushën e leximit kanë shqyrtuar mënyrën se si kanë ndikuar mbi vendimmarrjen dhe sjelljen e mësuesve mendimet e tyre në lidhje me mësimdhënien dhe të nxënët. Richards dhe Lockhart⁵⁵³ (1996) mbështetën idenë se mësuesit kanë bindje teorike ndaj leximit, të cilat kanë tendencën të ndikojnë mbi natyrën e praktikave të tyre mësimore.

Sipal Singhal⁵⁵⁴ (2001) studimet e kohëve të fundit në fushën e kuptimit të leximit janë përqëndruar në strategjitë e lidhura me leximin dhe në mësimdhënien e tyre. Në pjesën më të madhe të tyre studime të tilla kanë vënë në dukje se mësimi i strategjive çon në një nivel më të lartë leximi.

Singhal⁵⁵⁵ (2001) ka vënë në dukje gjithashtu se shumë arsimtarë supozojnë se ekziston një lidhje midis bindjeve të mësuesve në lidhje me mënyrën e kryerjes së leximit dhe mënyrës së zhvillimit të aftësive lexuese të nxënësve në klasën e tyre. Megjithatë studimet empirike në këtë fushë kanë qenë të kufizuara dhe janë relativisht zhvillime të kohëve të fundit (Singhal⁵⁵⁶, 2001).

Nga ana tjetër, si pohon dhe Chou⁵⁵⁷ (2008) “*numri i vogël i studimeve në lidhje me bindjet e mësuesve në fushën e mësimdhënies së leximit në gjuhë të huaj kanë treguar një imazh të paqartë të formimit të bindjeve të mësuesve mbi mësimdhënien e leximit*”. Për këtë arsye është e nevojshme të kryhen studime të mëtejshme mbi bindjet e mësuesve dhe praktikat aktuale të mësimdhënies së tyre në lidhje me leximin.

Borg⁵⁵⁸ (2003) pohon se vendimet e mësuesve në mësimdhënien ndikohen nga një numër njohurish komplekse mbi gjuhën, të nxënët në përgjithësi, të nxënët e gjuhës së huaj dhe nxënësit. Pra bindjet dhe veprimet e mësuesve lidhen drejtpërdrejt me procesin e të nxënët. Në figurën 3 (fq.107) pasqyrohet raporti ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe faktorëve të ndryshëm që ndikojnë mbi to sipas Borg⁵⁵⁹ (2003).

Borg⁵⁶⁰ (2003) paraqet konceptimin skematik të mësimdhënies, brenda së cilit aftësitë njohëse të mësuesit luajnë rolin kryesor. Këto aftësi njohëse

⁵⁵³ Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵⁵⁴ Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*. 1(1), 1-23.

⁵⁵⁵ Po aty.

⁵⁵⁶ Po aty.

⁵⁵⁷ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

⁵⁵⁸ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁵⁵⁹ Po aty.

⁵⁶⁰ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përfshijnë bindjet, njohuritë, teorinë, qëndrimet e vizionet e mësuesve dhe janë të lidhura ngushtë me arsimimin profesional të mësuesve dhe praktikatat e tyre në klasë. Studimi i Borg⁵⁶¹ (2003) vë në dukje se aftësitë njohëse të mësuesve dhe praktikatat e tyre në varësi të faktorëve kontekstualë luajnë një rol të rëndësishëm për përcaktimin e masës në të cilën mësuesit janë në gjendje ta mbështesin mësimdhënien në njohuritë e tyre.

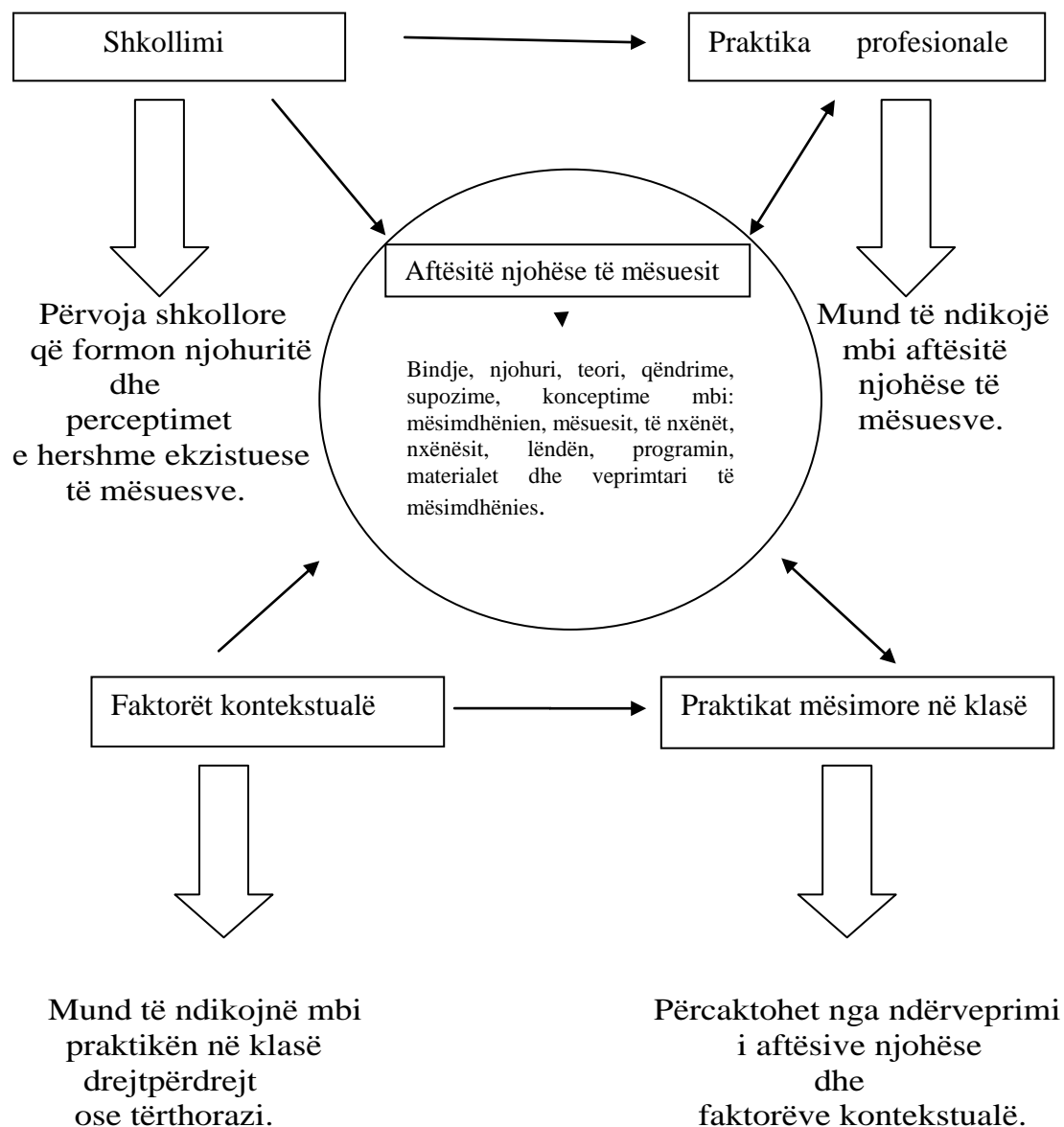


Figura 3: Raporti ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe faktorëve të ndryshëm që ndikojnë mbi to (Borg⁵⁶², 2003).

Ndikimi i bindjeve të mësuesve mbi mësimdhënien e strategjive të leximit në gjuhën e huaj është njohur nga studiues të ndryshëm. Foertsch⁵⁶³ (1998)

⁵⁶¹ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁵⁶² Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

mblodhi të dhëna cilësore nga një studim vlerësues në lidhje me bindjet e mësuesve mbi leximin dhe mësimdhënien e leximit. Pjesëmarrësit në këtë studim ishin mësues të gjuhës angleze të shkollave fillore deri tek ato të mesme. Nga analiza e të dhënave Foertsch⁵⁶⁴ (1998) vuri re disa shqetësime të mësuesve të shkollave fillore të cilët besonin se duhet t'i kushtonin më shumë rëndësi procesit të deshifrimit brenda kontekstit të pjesës së leximit. Studimi i Foertsch⁵⁶⁵ (1998) synonte të vinte në dukje bindjet e mësuesve në lidhje me problemet kryesore të leximit të nxënësve të tyre për të zbuluar nëse mësuesit kishin dijeni në lidhje me llojet e ndryshme të strategjive të leximit që ata mund të përdornin për të zgjidhur problemet e leximit të nxënësve të tyre, si dhe për të vënë në dukje arsyet pse mësuesit përdornin metoda të caktuara për të trajtuar problemet e leximit që ata kishin vënë re. Në nivelin e shkollave të mesme mësuesit besonin se lexuesit me përvojë përdornin strategji të ndryshme të leximit dhe ishin të aftë të monitoronin kuptimin e tekstit prej tyre, si dhe që asnjë metodë e vetme nuk mund të funksiononte për gjithkënd, kështu që nxënësit duhet të ishin të aftë të reagonin personalisht në mënyrë kritike dhe të krijonin lidhje ndërmjet teksteve të ndryshme. Nga studimi i Foertsch⁵⁶⁶ (1998) rezultoi se ekzistonte një lidhje ndërmjet nivelit arsimor e pozicionit shoqëror të mësuesve dhe strategjive të përdorura prej tyre për të shpjeguar dhe trajtuar problemet e leximit gjatë orës së mësimi. Rezultatet e këtij studimi mund të jenë të dobishme si për trajnuesit e mësuesve ashtu dhe për hartuesit e programeve shkollore.

Studime të tjera (Kagan⁵⁶⁷, 1992; Anderson⁵⁶⁸, 1999) u përqëndruan mbi lidhjen ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre të mësimdhënies së leximit. Nga studimi i Anderson⁵⁶⁹ (1999) rezultoi se përgjithësisht ka lidhje ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre të mësimdhënies për kuptimin e tekstit. Në librin e tij Anderson⁵⁷⁰ (1999) përmend përvoja të jetës së tij personale që kishin ndikuar mbi bindjet e tij rreth mësimdhënies, të nxënësve dhe leximit në gjuhën e huaj. Ai shpjegon përvojat e kolegëve të tij dhe studentëve të tyre, si dhe qëndrimet dhe bindjet në lidhje me mësimdhënien e strategjive të leximit tek studentët e programeve akademike. Anderson⁵⁷¹ (1999) hodhi themelet teorike të mësimdhënies së strategjive dhe theksoi rëndësinë e përfshirjes së tyre në programet e leximit të nxënësve të gjuhëve të huaja duke bërë sugjerime të vlefshme dhe duke përfshirë veprimtari të ndryshme për secilën prej strategjive të trajtuara në librin e tij. Sipas Grabe

⁵⁶³ Foertsch, M. (1998). *A study of reading practices, instruction, and achievement in District 31 schools*. Hawaii: North Central Regional Education Laboratory.

⁵⁶⁴ Po aty.

⁵⁶⁵ Po aty.

⁵⁶⁶ Po aty.

⁵⁶⁷ Kagan, D. M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

⁵⁶⁸ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

⁵⁶⁹ Po aty.

⁵⁷⁰ Po aty.

⁵⁷¹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

dhe Stoller⁵⁷² (2001) “*këto udhëzime të hollësishme ndihmojnë në zhvillimin e aftësive dhe strategjive efektive të leximit për qëllime akademike tek nxënësit e gjuhëve të huaja*”. Grabe dhe Stoller⁵⁷³ (2001) pohojnë se mësuesit e gjuhëve të huaja duhet t’i udhëzojnë nxënësit në mënyrë të qartë në lidhje me qëllimin e përdorimit dhe vlerën e strategjive të leximit, si dhe t’i ndihmojnë ata ta vlerësojnë vetë efektivitetin e tyre. Në vija të përgjithshme, edhe pse janë kryer shumë studime në lidhje me bindjet e mësuesve mbi strategjitë e leximit, vetëm pak prej tyre janë përqëndruar mbi bindjet e mësuesve për mësimdhënien e strategjive të leximit (Chou⁵⁷⁴, 2008).

IV.4 Ndryshimi i bindjeve të mësuesve

Bindjet konsiderohen shpeshherë si pjesë e botëkuptimit të njerëzve, i cili mund të përshkruhet si ndërtim njohurish përmes modeleve të dukurive të ndryshme. Këto modele janë të rëndësishme për të kuptuarin tonë pasi shërbejnë si bazë ku ne mund të drejtojmë vëmendjen. Ndërtimi i një botëkuptimi nënkupton organizimin e përvojave, përshtypjeve, ndjenjave dhe njohurive të çdokujt. Botëkuptimi individual zhvillohet nëpërmjet ndërveprimit të vazhdueshëm me mjedisin përmes përsëritjes së veprimeve të ndryshme dhe reagimeve ndaj tyre. Në këtë mënyrë bindjet dhe konceptimet në lidhje me rolin e mësuesit janë pjesë e botëkuptimit të çdokujt. Ndryshimi i bindjeve është pjesë e procesit të ndërtimit të njohurive të individëve. Rrjedhimisht, bindjet e mëparshme mund të ndikojnë mbi ndërtimin e njohurive të tyre (Kagan⁵⁷⁵, 1992).

Sipas Fang⁵⁷⁶ (1996) “*bindjet, qëndrimet dhe vlerat organizohen të gjitha së bashku për të formuar një sistem njohës të integruar nga ana funksionale në mënyrë që një ndryshim në çdo lloj pjese të sistemit të prekë edhe pjesët e tjera duke rezultuar kështu në ndryshimin e sjelljes*”. Gjithashtu, “*një ndryshim sjelljeje apo mendimi mund të shkaktohet nga një ndryshim në qëndrimin ndaj një objekti apo situatë, ose ndaj të dyjave bashkë*” (Fang⁵⁷⁷, 1996). Rrjedhimisht, kur një bindje apo sistem bindjesh ndryshon, ndryshimi mund të mos jetë rezultat i një argumenti të arsyetuar dhe as domosdoshmërisht i mbështetur në fakte. Bindjet ndryshojnë në mënyra të cilat konsiderohen të rëndësishme nga personi që i ka ato bindje. Bindjet janë të padukshme deri në momentin kur personi sillet në një mënyrë që i tregon ato. Kështu bindjet mund t’u rezistojnë ndikimeve të jashtme, por janë tepër të ndjeshme ndaj ndikimeve të brendshme. Në të njëjtën kohë, në qoftë se pranojmë se mësuesit praktikantë i kanë rrënjësuar përshtypjet e veta në mësimdhënien e tyre, atëherë nuk është për t’u habitur që ata e kanë të vështirë ta pranojnë dhe ta bëjnë ndryshimin

⁵⁷² Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. (with F. Stoller). In M. Celce-Murcia (Ed.) *Methods in teaching English as a second or foreign language*. (pp. 187-204). Boston: Heinle & Heinle.

⁵⁷³ Po aty.

⁵⁷⁴ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers’ Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16, 183-216.

⁵⁷⁵ Kagan, D. M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

⁵⁷⁶ Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38 (1), 47-65.

⁵⁷⁷ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

(Johnson⁵⁷⁸, 1994). Janë kryer studime të shumta në lidhje me sistemet e bindjeve të mësuesve dhe ndikimin e tyre në praktikën mësimore, të cilat kanë zbuluar se bindjet e mësuesve janë shpeshherë kaq të forta saqë:

- mund të çojnë në refuzimin e mësuesve për të pranuar këshilla dhe mbështetje nga stafi pedagogjik. (Brophy dhe Good⁵⁷⁹, 1986)
- mund të shkaktojnë refuzimin e mësuesve për të ndryshuar programin mësimor dhe metodat e mësimdhënies. (Brown⁵⁸⁰, 2002)
- mund të ndikojnë mbi masën në të cilën mësuesit janë të gatshëm apo jo për të përshtatur metodën e tyre të mësimdhënies sipas nevojave të nxënësve me probleme të të nxënësve. (Farrell⁵⁸¹, 2006)

Ka shumë pak studime empirike në lidhje me ndikimin e arsimit të mësuesve mbi vlerat dhe bindjet e tyre. Me konsensus është pranuar se arsimimi i mësuesve luan një rol shumë të vogël në ndryshimin e bindjeve të mësuesve dhe se ndryshimet në praktikën e mësimdhënies nuk shoqërohen domosdoshmërisht me ndryshime të bindjeve të mësuesve, si dhe se ndryshimet në praktikën dhe bindjet e mësuesve nuk janë të njëtrajtshme në mësimdhënien e lëndëve të ndryshme (Kagan⁵⁸², 1992). Për shembull, Johnson⁵⁸³ (1994) mbështeste idenë se për mësuesit praktikantë, përvoja e mëparshme e tyre si nxënës shkolle, praktika mësimore si dhe organizimi dhe kultura e shkollës që kanë ndjekur, ndikojnë më tepër në mësimdhënien e tyre nga arsimi formal që ata kanë marrë në universitet.

Sipas Richards dhe Lockhart⁵⁸⁴ (1996) ndryshimi pozitiv varet nga vëmendja që i kushtohet bindjeve, qëndrimeve dhe përvojave të mëparshme të mësuesve dhe se ndryshime kuptimplote në mësimdhënie përfshijnë ndryshime themelore në atë që mësuesit dinë dhe besojnë. Sistemi i bindjeve luan një rol të rëndësishëm pasi ai jo vetëm që përcakton mënyrën se si një individ mendon dhe ndien, por ndikon edhe në sjelljen e tij veçanërisht në marrëdhëniet ndërpersonale. Marrëdhëniet e reja krijohen shpeshherë për të testuar sistemet e vlerave ndërpersonale në lidhje me ngjashmëritë dhe dallimet mes tyre. Mospërputhjet e vlerave mund të pengojnë zhvillimin e një marrëdhënieje, ndërsa ngjashmëritë e tyre mund të shërbejnë për ta zgjeruar ose thelluar më tej atë. Vendimi për ta vazhduar apo për t'i dhënë fund një bashkëveprimi varet nga ndjesitë positive ose negative të përjetuara nga bashkëveprimi i sistemeve të bindjeve (Richards dhe Lockhart⁵⁸⁵, 1996).

Çështja nëse arsimimi i mësuesve mund të ndryshojë bindjet e tyre është e rëndësishme për hulumtime empirike dhe lidhet ngushtë me politikën e arsimit të

⁵⁷⁸ Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.

⁵⁷⁹ Brophy, J. and Good, T. (1986). 'Teacher behavior and student achievement.' In M. Wittrock. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. P 328-375. New York: Macmillan.

⁵⁸⁰ Brown H. Douglas (2002): *English Language Teaching in the "Post-Method Era": Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment*.

⁵⁸¹ Farrell, T. (2006). *Succeeding with English language learners*. Corwin Press.

⁵⁸² Kagan, D. M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

⁵⁸³ Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.

⁵⁸⁴ Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵⁸⁵ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

mësuesve. Studime specifike të ndryshimit të bindjeve kanë treguar se mësuesit janë të gatshëm të ndryshojnë praktikat e reja që iu janë rekomanduar në mënyrë që ndryshimet e propozuara të përshtaten më shumë me bindjet e tyre ekzistuese dhe të ngulitura (Borg⁵⁸⁶, 2003). Për këtë arsye, bindjet dhe teoritë duhet të bëhen të qarta në mënyrë që të mundësohet ndryshimi i bindjeve e praktikave dhe të kuptohet arsyeja pse një program apo reformë nuk mund të funksionojë kur zbatohet në klasë ashtu siç ishte planifikuar të funksiononte.

Sipas Brown⁵⁸⁷(2002) shprehja e qartë e bindjeve mund të lehtësojë përfshirjen e praktikave të reja në veprimtarinë mësimore të mësuesve përmes vënies në dukje të ndryshimeve që ekzistojnë ndërmjet bindjeve të tyre dhe filozofisë së praktikave të reja. Një ndikim të dukshëm mbi praktikat e mësuesve ushtron dhe këndvështrimi personal i mësuesve në lidhje me mësimdhënien dhe të nxënë. Gatbonton⁵⁸⁸(1999) pohon se “*modeli i mësimdhënies që kanë në mendje mësuesit së bashku me përvojën e tyre formojnë bazën e njohurive personale e praktike të mësuesve*”. Stern⁵⁸⁹(1992) vuri në dukje rolin e rëndësishëm të modeleve të mësimdhënies si pjesë e teorive praktike të mësuesve.

Në ndryshim nga njohuritë shkencore, njohuritë praktike janë tepër personale dhe varen nga konteksti i mësimdhënies. Sipas Johnson⁵⁹⁰(1994) “*njohuritë praktike lindin nga përvoja, shprehen me veprime inteligjente dhe rriten përmes zhvillimit personal dhe profesional të mësuesve*”. Në këtë kuptim, edhe pse bindjet dhe njohuritë e mësuesve ndërthurren ngushtë me njëra-tjetrën për ndërtimin e njohurive praktike, për shkak të natyrës së tyre bindjet funksionojnë si filtër për interpretimin e njohurive të reja. Është pikërisht efekti filtrues i bindjeve që i jep formë të menduarit dhe të nxënit.

Pajares⁵⁹¹(1992) përmend disa karakteristika të përgjithshme të bindjeve të mësuesve të cilat janë:

- Bindjet janë shumë individuale, tepër personale dhe të prirura të mbizotërojnë.
- Ato janë formuar nga përvojat e kaluara.
- Ato e paraqesin kuptimin e realitetit prej individit si të mjaftueshëm për të drejtuar mendimet dhe sjelljen e tij, si dhe për të ndikuar tek procesi i të nxënit. (Pajares⁵⁹², 1992)

Sipas Borg⁵⁹³(2003) bindjet kryejnë dy funksione në zhvillimin e aftësive të të nxënit. Funkcioni i parë ka të bëjë me kuptimin e informacionit të ri nëpërmjet asaj që dimë

⁵⁸⁶ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁵⁸⁷ Brown H. Douglas (2002): *English Language Teaching in the “Post-Method Era”*: Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment.

⁵⁸⁸ Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.

⁵⁸⁹ Stern, H.H (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

⁵⁹⁰ Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.

⁵⁹¹ Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 - 332.

⁵⁹² Po aty.

⁵⁹³ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

dhe besojmë. Kështu bindjet ndikojnë fuqishëm mbi atë çka mësuesit mësojnë dhe mënyrën si e përpunojnë informacionin. Funkzioni i dytë ka të bëjë me ndryshimin e bindjeve. Borg⁵⁹⁴ (2003) pohon se përfundimet e studimeve në lidhje me ndryshimin e bindjeve mund të ndahen në dy grupe të cilat mbështesin idenë se:

- bindjet e mësuesve në lidhje me arsimin janë të vështira për të mos thënë të pamundura për t'u ndryshuar,
- bindjet e mësuesve në lidhje me arsimin mund të ndryshojnë në varësi të përmbajtjes dhe natyrës së ndikimeve që ushtrohen, të tilla si një aktivitet i caktuar shkollor apo idetë e kolegëve. (Borg⁵⁹⁵, 2003)

Chou⁵⁹⁶ (2008) ka ofruar një model të të nxënit në të cilin mësuesve u është krijuar mundësia për të “njohur, vlerësuar dhe vendosur nëse duhet t'i rindërtojë apo jo njohuritë dhe bindjet e tyre” (Chou⁵⁹⁷, 2008). Kjo qasje ndaj ndryshimit konceptual të mësuesve përfshin katër faza, të cilat janë:

- dallimi, vendosja në vëmendje dhe shtjellimi i njohurive dhe bindjeve,
 - vlerësimi, studimi dhe shqyrtimi i tyre,
 - vendimi për të ndryshuar bindjet,
 - rindërtimi ose ndërtimi i strukturës së njohurive të korrigjuara.
- (Chou⁵⁹⁸, 2008)

Sipas Ur⁵⁹⁹ (1996) ndryshimi konceptual përfshin rindërtimin e imazheve personale të mësimdhënies dhe të nxënit prej mësuesve. “Kur mësuesit janë në gjendje për të krijuar imazhe ideale të mësimdhënies e të të nxënit dhe me anë të reflektimit e krahasojnë mësimdhënien e tyre me këto imazhe ideale, ata mund të bëjnë ndryshime në praktikën e tyre të mësimdhënies në përputhje me imazhet e tyre ideale. Në këtë mënyrë imazhet mund të shërbejnë si objekte për reflektim” (Ur⁶⁰⁰, 1996).

Richards dhe Lockhart⁶⁰¹ (1996) argumentojnë se “rëndësia e mësuesit si zbatues i ndryshimeve nuk duhet të mbivlerësohet pasi është mënyra se si ai e percepton ndryshimin, efikasitetin, përshtatshmërinë dhe rëndësinë e tij që përcakton nëse diçka e re duhet përdorur apo jo”. Sipas tyre ka tre mënyra të konceptimit të modelit tipik të hapave që ndërmerren në procesin e ndryshimit të mësuesve, të cilat janë:

- Mësuesit i ndryshojnë bindjet e tyre pasi kanë ndryshuar praktikën e tyre dhe kanë parë se praktikën e reja ndikojnë pozitivisht tek nxënësit.
- Ndryshimet në bindje u paraprijnë ndryshimeve në praktika.

⁵⁹⁴ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

⁵⁹⁵ Po aty.

⁵⁹⁶ Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16,183-216.

⁵⁹⁷ Po aty.

⁵⁹⁸ Po aty.

⁵⁹⁹ Ur, P (1996). *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁶⁰⁰ Po aty.

⁶⁰¹ Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Procesi i ndryshimit të bindjeve dhe praktikave është ndërveprues, që do të thotë se në varësi të llojeve të ndryshimeve dhe të vetë mësuesve procesi i ndryshimit mund të fillojë me ndryshimet e bindjeve ose me ndryshimet e praktikave. (Richards dhe Lockhart⁶⁰², 1996)

Dreyer dhe Nel⁶⁰³ (2003) renditën disa arsye kryesore pse mësuesit i refuzojnë ndryshimet. Ata argumentuan se është e rëndësishme që refuzimi për të ndryshuar të shihet si një reagim i natyrshëm duke qenë se ai shkaktohet nga ndjenja të tilla si emocionet dhe sidomos ankthi. Arsyet e refuzimit të ndryshimeve sipas tyre janë si më poshtë:

- *Mungesa e besimit* - njerëzit mund t'i rezistojnë ndryshimit për shkak se ata nuk kanë besim në interpretimin që i është bërë nevojës për ndryshim nga iniciatorët e ndryshimit.
- *Bindja se ndryshimi është i panevojshëm* - në qoftë se nuk ka prova të qarta se nevoja për ndryshim është e madhe atëherë edhe refuzimi për të ndryshuar do të jetë i madh.
- *Bindja se ndryshimi nuk është i realizueshëm* - edhe në qoftë se pranohet nevoja për ndryshim, refuzimi i tij mund të justifikohet me arsyetimin se ndryshimi i propozuar nuk do të funksionojë.
- *Rreziqet ekonomike* - ka shumë gjasa që ndryshimi të refuzohet nëse ai kërcënon vendin e punës së personave të prekur nga ky ndryshim. Kërcënimi i vendit të punës mund të perceptohet në mënyra të ndryshme, ku ndryshimet në mënyrën e kryerjes së punës mund të çojnë në zhvlerësimin e disa prej aftësive të punonjësve duke i bërë ato të panevojshme ndërkohë që ndryshimet në strukturë mund të rezultojnë në shkurtime të vendeve të punës.
- *Kostoja relativisht e lartë e ndryshimit* - në çdo përpjekje për të realizuar një ndryshim raporti ndërmjet kostos dhe përfitimeve mund të bëhet shkak për të refuzuar ndryshimin.
- *Frika e dështimit* - ndryshimi mund të kërkojë përshtatjen ndaj një mënyre të re të kryerjes së punës dhe njerëzit mund të ndihen të pasigurt në lidhje me aftësinë e tyre për t'u përshtatur.
- *Kërcënimi i vlerave dhe ideve* - ndryshimet që nuk përputhen me vlerat dhe bindjet e njerëzve shihen si kërcënim për integritetin dhe identitetin e tyre.
- *Refuzimi i ndërhyrjeve* - disa njerëz do ta refuzonin një ndryshim në qoftë se do ta shihnin atë si një përpjekje për t'u kontrolluar nga të tjerët. Anëtarët e institucionit që kanë vetëvlerësim të ulët mund të kërkojnë t'i japin vetes besimin dhe sigurinë e munguar duke qëndruar të vendosur për të qenë në kontroll të botës së tyre përmes refuzimit të ndryshimeve.

(Dreyer dhe Nel⁶⁰⁴, 2003)

Duke shqyrtuar studimet e kryera në lidhje me bindjet e mësuesve mund të thuhet se masa në të cilën mësuesit pranojnë t'i zbatojnë praktikën e reja mësimore në klasën e tyre lidhet ngushtë me shkallën e përputhjes së bindjeve të tyre personale me

⁶⁰² Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁶⁰³ Dreyer, C. & C. Nel (2003). "Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment". *System* 31: 349-365.

⁶⁰⁴ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

supozimet e ngritura nga programet apo metodat e reja të mësimdhënies. Mbi këtë bazë kuptimi i bindjeve të mësuesve është i rëndësishëm për kuptimin e praktikave aktuale në klasë, por “nëse bindjet janë të ngulitura, ato mund të mos shprehen hapur dhe meqë bindjet nuk transformohen në praktikë domosdoshmërisht, ato mund të mos zbulohen dot drejtpërdrejt prej praktikës” (Harmer⁶⁰⁵, 2001).

Megjithatë, studimet kanë treguar gjithashtu se “për shkak të ndikimit të faktorëve të jashtëm të tillë si politika e shkollës, përgatitja e programeve mësimore dhe planifikimi i testimeve nga institucioni dhe jo nga mësuesi, mund të ndodhë mospërputhja ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe veprimeve të tyre” (Fang⁶⁰⁶, 1996). Qëllimi i përbashkët i të gjitha hulumtimeve në lidhje me bindjet dhe praktikat e mësuesve ka qenë përcaktimi i llojeve të bindjeve që çojnë në praktikë efektive dhe në zbatimin e njohurive të mësuesve në lidhje me mësimdhënien dhe të nxënët. Supozimi i ngritur është që në qoftë se bindjet mund të studjohen në aspektin e sjelljes së veçantë të mësuesve, atëherë mund të jetë e mundur të përcaktohen bindjet që duhet të ruajnë mësuesit duke siguruar në këtë mënyrë praktika efektive të mësimdhënies. Sipas Fang⁶⁰⁷ (1996) “ky supozim ka të bëjë si me studimet empirike të llojit proces-produkt në fushëm e arsimit, ashtu dhe me interpretuesit e studimeve të kësaj fushe të cilët kanë për qëllim të kuptojnë arsyetimin dhe veprimet e mësuesve dhe të japin sugjerime të dobishme në lidhje me praktikat e mësimdhënies”.

Përmes përpjekjeve për ta bërë më të qartë natyrën e veçantë të mësimdhënies shpresohet që mësuesit e praktikantët e tjerë “të jenë në gjendje ta vlerësojnë më mirë zhvillimin e mësimdhënies nëpërmjet dhe përtej fazës së mbijetesës dhe të marrin edhe ata vetë shpjegimet përkatëse ndërsa reflektojnë mbi punën e tyre dhe të nxënësve të tyre” (Davies⁶⁰⁸, 1995). Rëndësia e zhvillimit të aftësive lexuese tek fëmijët është çështje kyçe për të gjithë ata që punojnë në profesionin e mësimdhënies. Kështu, përmirësimi i cilësisë së arsimit të ofruar nëpër shkolla lidhur me këtë fushë të caktuar është një nga qëllimet më të rëndësishme për çdo sistem arsimor. Megjithatë, Davies⁶⁰⁹ (1995) mbështet idenë se “janë vetë mësuesit ata që do të mundësojnë realizimin e objektivave të tyre duke i përmirësuar mjaftueshëm aftësitë lexuese të nxënësve në klasë”. Për këtë arsye është e rëndësishme që dëshmitë dhe pikëpamjet e mësuesve në klasë të jenë pjesë e një debati të vazhdueshëm.

Konteksti, programi dhe metodat e përdorura ndikojnë mbi atë që nxënësit mësojnë në lidhje me leximin, thellësinë e të nxënët të tyre dhe përdorimin e ardhshëm të aftësive të tyre. Rrjedhimisht, është e rëndësishme që mësuesit “të mos e harrojnë arsyen pse nxënësit mësojnë të lexojnë dhe të vazhdojnë të përdorin njohuritë e tyre profesionale për të gjykuar se çfarë duhet të mësojnë nxënësit në lidhje me leximin dhe në ç’ mënyrë duhet ta mësojnë atë” (Brown⁶¹⁰, 1990). Edhe pse shkrimi dhe leximi janë të

⁶⁰⁵ Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.

⁶⁰⁶ Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38 (1), 47-65.

⁶⁰⁷ Po aty.

⁶⁰⁸ Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin.

⁶⁰⁹ Po aty.

⁶¹⁰ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

lidhura ngushtë me njëra-tjetrën, për të kuptuar se si zhvillohet secila prej këtyre dy aftësive bazë ato nuk duhen parë si të pandara nga njëra-tjetra (Kucer⁶¹¹, 2005).

De Leeuw dhe De Leeuw⁶¹² (1965) argumentonin se polemika dhe konfuzioni në fushën e leximit përqëndrohen rreth çështjes se si mund të udhëzohen nxënësit të lexojnë më mirë. Argumentet në këtë pikë pasqyrojnë zakonisht dallimet themelore në pikëpamjet e ndryshme në lidhje me natyrën e leximit dhe të nxënësve të leximit. Në pamje të parë mund të duket sikur thelbi i diskutimit është metodika e mësimdhënies por mosmarrëveshjet më të mëdha kanë të bëjnë me natyrën e procesit të leximit, d.m.th. me atë se çfarë duhet të mësojnë nxënësit që të jenë në gjendje të lexojnë. Sipas Anderson dhe Pearson⁶¹³ (1988) “*përmes përvojave të hershme të leximit nxënësit krijojnë një numër aftësish që i ndihmojnë ata të mësojnë të lexojnë në mënyrë të pavarur*”. Këto aftësi ndërtohen nga nxënësi ndërsa ai punon me lloje të ndryshme informacioni të marra prej tekstit të shkruar. Kjo është një teori e përgjithshme e të nxënësve e cila nxit të nxënësve të mëtejshëm.

Si përfundim, duke qenë se bindjet dhe qëndrimet e mësuesve janë vendimtare në lidhje me metodikën e mësimdhënies dhe praktikën në klasë është e rëndësishme të identifikohen ato lloj bindjesh që ushtrojnë ndikim negativ mbi mësimdhënien në përgjithësi dhe mësimdhënien e leximit në veçanti me qëllimin e ndryshimit apo modifikimit të tyre në funksion të realizimit të mësimdhënies dhe të nxënësve të suksesshëm.

⁶¹¹ Kucer, Stephen B. 2005. *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Setting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁶¹² De Leeuw, Manya and De Leeuw, Eric. 1965. *Read Better Read Faster*. Great Britain: Hazell Watson and Viney Limited.

⁶¹³ Anderson, Richard C. & Pearson, David P. (1988) “A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension”. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Eds. Carrel, Patricia, Joanne Devine & David E. Eskey. Cambridge: Cambridge UP:37-55.

KREU V

METODOLOGJIA E STUDIMIT

V.1 Metodatat e studimit

Për kryerjen e studimit u përdorën metoda sasiore dhe cilësore.

Një ndër metodatat që është përdorur për të mbledhur të dhënat sasiore për këtë studim ka qenë anketimi, i cili u përdor për të marrë informacion rreth bindjeve të mësuesve e pedagogëve dhe nxënësve e studentëve në lidhje me leximin dhe përdorimin e strategjive të leximit prej tyre.

Një metodë tjetër e përdorur gjatë këtij studimi është metoda e studimit të rastit me studentë të gjuhës angleze, e cila është përdorur për të vërtetuar efektivitetin e mësimdhënies së strategjive të leximit në klasë duke krahasuar rezultatet në lidhje me kuptimin e leximit para dhe pas përdorimit të strategjive të leximit prej studentëve.

Metoda e tretë e studimit është vëzhgimi i cili u përdor për të mbledhur informacion rreth praktikës së mësuesve dhe pedagogëve në klasë, si dhe rreth strategjive që përdornin studentët e gjuhës angleze për të përpunuar, shkruar dhe vlerësuar saktësinë e përmbledhjeve të teksteve të leximit. Metoda e vëzhgimit i përket grupit pozitivist të metodave të kërkimit shkencor duke u parë shpesh si një procedurë për të mbledhur të dhëna në mënyrë objektive nëpërmjet përlllogaritjeve të përcaktuara statistikore (Brantmeier⁶¹⁴, 2002). Për të analizuar të dhënat numerike u përdorën statistikat përshkruese që masin prirjen kryesore, ndryshimet dhe ndërlidhjen e të dhënave.

Për të kuptuar më thellë strategjitë e përmbledhjes së tekstit të përdorura nga studentët u bë koordinimi i metodave sasiore me ato të kërkimit cilësor përmes intervistave dhe studimit të punës së studentëve. Këto metoda mundësojnë kuptimin e objektit të studimit brenda kontekstit të tij natyror.

Arsyeja e përdorimit të metodave cilësore të studimit është për të parë kuptimin që kanë dukuritë nën studim për pjesëmarrësit në të, si dhe për të kuptuar kontekstin e caktuar shoqëror dhe kulturor brenda të cilit nxënësit dhe studentët përdorin strategjitë. Ndryshe nga metodatat sasiore që janë të prirura të mos e konsiderojnë kontekstin shoqëror dhe institucional të të dhënave tekstuale, kërkimet cilësore që u ndërmorën përqëndroheshin në dhënien e përgjigjeve ndaj pyetjeve *si* dhe *pse* nxënës e studentë të caktuar preferonin të përdornin disa strategji në vend të të tjerave.

Metodat cilësore të studimit mbështeten mbi interpretimin i cili ka për qëllim të kërkojë kuptimet e fshehura nën dukuritë sipërfaqësore. Përgjithësisht ka tre mënyra të kryerjes së analizës së të dhënave cilësore: a) analiza interpretuese, b) analiza strukturore dhe c) analiza reflektuese.

⁶¹⁴ Brantmeier, C (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities and Generalizability. *The Reading Matrix* (3), pp 1 – 14.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Analiza interpretuese i referohet shqyrtimit të të dhënave duke përdorur modele që mund të shpjegojnë dukurinë që po studiohet. Analiza strukturore përfshin shqyrtimin e të dhënave për të zbuluar karakteristikat kryesore të tyre dhe analiza reflektuese mbështetet mbi intuitën dhe gjykimin e studiuesit për vlerësimin e të dhënave (Borg⁶¹⁵, 2003). Ky studim u mbështet në analizën e të dhënave cilësore për të përshkruar, shpjeguar dhe vlerësuar strategjitë e leximit të përdorura nga studentët e gjuhës angleze.

Pjesëmarrësit në studim janë mësues dhe pedagogë të gjuhëve të huaja, si dhe nxënës e studentë që e mësojnë anglishten si gjuhë të huaj.

Për studimin e strategjive të leximit u përzgjedhën 32 studentë të degës së anglishtes që ndjekin studimet në vitet e para, të dyta dhe të treta të programit Bachelor.

Më konkretisht u përzgjedhën 9 studentë të vitit të parë të degës së gjuhës angleze në lëndën e Anglishtes përmes gjinive letrare, si dhe 11 studentë të vitit të dytë dhe 12 studentë të vitit të tretë të degës së gjuhës angleze në lëndën e Analizës së tekstit me synimin për të studjuar efektin e shpjegimit të strategjive të leximit në klasë për rritjen e efikasitetit të leximit dhe shkallës së nxjerrjes së kuptimit të tekstit prej studentëve gjatë leximit.

Për studimin e mënyrës së bërjes së perifrimit dhe përmbledhjes së tekstit, si dhe strategjitë e përdorura u përzgjedhën 15 studentë të vitit të parë të gjuhës angleze.

Për të parë bindjet dhe qëndrimet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me leximin dhe përdorimin e strategjive të leximit prej nxënësve dhe studentëve u përzgjedhën 13 mësues të shkollave 9-vjeçare dhe të mesme të Sarandës, Ksamilit e Delvinës dhe 5 pedagogë të gjuhës angleze të filialit të Sarandës.

Për të parë bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit prej tyre u përzgjedhën 10 nxënës të shkollës së mesme “Hasan Tahsini” në Sarandë dhe 15 studentë të gjuhës angleze të filialit të Sarandës.

Përzgjedhja e subjekteve të studimit u krye në mënyrë rastësore duke mos marrë parasysh nivelin e nxënësve dhe studentëve të gjuhës angleze apo përgatitjen e mësuesve dhe pedagogëve që morën pjesë në këtë studim. Qëllimi i studimit në lidhje me mbledhjen e të dhënave prej nxënësve dhe studentëve ishte të vinte në dukje rolin e strategjive të leximit për rritjen e shkallës së kuptimit të tekstit nga nxënësit dhe studentët pavarësisht nivelit të tyre dhe qëllimi i studimit të kryer me mësuesit dhe pedagogët ishte të vinte në dukje bindjet e tyre në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit prej nxënësve dhe studentëve, të krahasonte bindjet e tyre me ato të nxënësve dhe studentëve për të vënë në dukje nëse kishte pika takimi mes

⁶¹⁵ Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tyre dhe të shikonte nëse praktikat e mësuesve dhe pedagogëve në klasë u përmbaheshin bindjeve të tyre të shprehura përmes anketimit dhe intervistimit.

V.2 Analiza e të dhënave të marra nga anketimet e mësuesve dhe pedagogëve për bindjet e tyre

Për të realizuar një studim të mirëfilltë të bindjeve dhe qëndrimeve të mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me strategjitë e leximit dhe përdorimin e tyre prej nxënësve dhe studentëve u krye një anketim me mësuesit e pedagogët e gjuhëve të huaja dhe veçanërisht të asaj angleze në shkollat e arsimit 9-vjeçar, të mesëm e të lartë të Sarandës, Ksamilit dhe Delvinës. Në këtë anketim morën pjesë 13 mësues dhe 5 pedagogë të grupmoshave dhe gjinive të ndryshme. Më konkretisht të dhënat rreth tyre jepen në tabelën 2:

Tabela 2: Të dhënat e mësuesve dhe pedagogëve që kryen anketimin

Kategoria	Struktura	Numri	Përqindja
<i>Gjinia</i>	Meshkuj	5	27.8%
	Femra	13	72.2%
<i>Mosha</i>	25-35	9 mësues	50%
		4 pedagogë	22.2%
	36-50	4 mësues	22.2%
		1 pedagog	5.6%
<i>Arsimi</i>	i lartë (Bachelor)	13 mësues	72.2%
	i lartë (Master)	1 pedagog	5.6%
		4 pedagogë	22.2%
<i>Lënda</i>	Anglisht	11 mësues	61.1%
	Frëngjisht Gjermanisht	5 pedagogë	27.8%
		1 mësues	5.55%
		1 mësues	5.55%
<i>Institucioni i mësimdhënies</i>	Shkolla e mesme “Hasan Tahsini” Sarandë	2 mësues	11.1%
	Shkolla fillore dhe 9-vjeçare “Adem Sheme” Sarandë	3 mësues	16.7%
	Shkolla 9-vjeçare “9-Tetori” Sarandë	1 mësues	5.5%
	Shkolla e mesme ekonomike Sarandë	2 mësues	11.1%
	Universiteti i Tiranës Filiali i Sarandës	5 pedagogë	27.8%
	Shkolla e mesme “5 Dëshmorët” Ksamil	2 mësues	11.1%

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

	Shkolla e mesme "Sulejman Delvina" Delvinë	3 mësues	16.7%
--	--	----------	-------

Siç shihet dhe nga tabela e mësipërme u anketuan 18 mësues dhe pedagogë, rreth 72% e të cilëve të grupmoshës 25-35 vjeç dhe 28% të grupmoshës 36-50 vjeç, të gjithë me arsim të lartë por vetëm 22% e tyre kanë mbaruar programin Master. Nga mësuesit dhe pedagogët e anketuar 44.4% e tyre japin mësim në shkollat e mesme dhe 9-vjeçare të Sarandës, 27.8% japin mësim në filialin e Sarandës, 11.1% japin mësim në shkollën e mesme të Ksamilit dhe 16.7% japin mësim në shkollën e mesme të Delvinës.

V.2.1 Analiza e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve për leximin e nxënësve dhe studentëve

Në pyetëtorin e parë mësuesve dhe pedagogëve iu kërkua të shprehnin mendimin e tyre për 15 pohime në lidhje me bindjet e tyre për leximin e nxënësve dhe studentëve duke vendosur përkatësisht numrat nga 1-5, ku numri 1 ka kuptimin *nuk e bëj asnjëherë këtë*, numri 2 *e bëj këtë vetëm me raste*, numri 3 *e bëj këtë 50% të kohës*, numri 4 *e bëj këtë zakonisht* dhe numri 5 *e bëj këtë gjithmonë* bazuar në shkallën Likert. Në tabelën 3 paraqiten përgjigjet e subjekteve të anketuar për 15 thënie në lidhje me bindjet e mësuesve për leximin e nxënësve.

Tabela 3: Bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me leximin e nxënësve dhe studentëve

Mësuesit dhe pedagogët (18)	Pohimet për bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me leximin (15)	Vlerësimi					Mesatarja (Mean)
		1	2	3	4	5	
	1. Besoj se është e rëndësishme që nxënësit ta parashikojnë atë që do të ndodhë gjatë leximit të një tregimi.	0%	17%	39%	33%	11%	3.3
	2. Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet vetëm të marrin informacionin prej pjesës së leximit.	28%	11%	17%	22%	22%	3
	3. Besoj se qëllimi kryesor i leximit për nxënësit është të mësojnë informacionin e ri.	0%	17%	28%	33%	22%	3.6
	4. Besoj se është e rëndësishme që, kur nxënësit lexojnë, të imagjinojnë se si do të ndiheshin po të ishin personazhi i tregimit.	0%	5%	22%	45%	28%	3.7
	5. Librat mund të kenë kuptime të ndryshme për njerëz të ndryshëm.	0%	22%	17%	39%	22%	3.6
	6. Besoj se shumë libra kanë pikërisht kuptimin që ato shprehin.	5.5%	5.5%	39%	39%	11%	3.4
	7. Besoj se është e rëndësishme që nxënësit të mendojnë për arsyet pse autori e shkruajti librin.	28%	11%	22%	17%	22%	2.9
	8. Besoj se kur mendojnë për një libër, nxënësit duhet të përqipen t'i	5%	17%	45%	33%	0%	3

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

	përmbahen asaj që thotë autori.		
	9. Besoj se kur lexojnë, nxënësit duhet të përqëndrohen mbi mënyrën se si ndihen për informacionin e përfutur po aq sa dhe mbi atë çfarë mësojnë.	0%,5%,11%,39%,45% (0), (1), (2), (7), (8)	4.2
	10. Është e rëndësishme që nxënësit të gjykojnë nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe.	0%,11%,17%,33%,39% (0), (2), (3), (6), (7)	4
	11. Besoj se është e rëndësishme që kur nxënësit lexojnë të mendojnë për atë që thotë autori se ata duhet të mësojnë.	5.5%,5.5%,39%,22%,28% (1), (1), (7), (4), (5)	3.6
	12. Besoj se të dinë atë që personazhet bëjnë në një tregim është zakonisht e mjaftueshme për nxënësit për të kuptuar tregimin.	17%,39%,39%,5%,0% (3), (7), (7), (1), (0)	2.3
	13. Besoj se kur lexojnë, nxënësit duhet të mendojnë për arsyen pse personazhet kryen veprime të caktuara.	6%,17%,11%,33%,33% (1), (3), (2), (6), (6)	3.7
	14. Besoj se është e rëndësishme që, kur nxënësit lexojnë, të mendojnë mbi atë se çfarë ata kërkojnë nga libri.	5.5%,5.5%,22%,28%,39% (1), (1), (4), (5), (7)	3.9
	15. Besoj se është më e lehtë për nxënësit që ta kuptojnë një pjesë leximi nëse ata mbajnë mend një pjesë të informacionit të saj.	17%,17%,39%,17%,10% (3), (3), (7), (3), (2)	2.9

Përshtatur sipas "Listës së Bindjeve të Leximit" të Clarisse Anne P. Ilustre⁶¹⁶ (2011)

Siç shihet nga tabela 3 nga 18 mësuesit dhe pedagogët e anketuar për bindjet e tyre mbi leximin e nxënësve dhe studentëve, 17% e tyre besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të parashikojnë atë që do të ndodhë gjatë leximit, 39% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 44% e mësuesve dhe pedagogëve e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e dytë 39% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se kur nxënësit dhe studentët lexojnë, ata duhet vetëm të marrin informacion prej pjesës së leximit, 17% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 44% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të tretë 17% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë me raste se qëllimi kryesor i leximit për nxënësit dhe studentët është të mësojnë informacionin e ri, 28% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 55% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e katërt 5% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë me raste se është e rëndësishme që gjatë leximit nxënësit dhe studentët të imagjinojnë si do të ndiheshin

⁶¹⁶ Ilustre, Clarisse Anne P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. The Philippine ESL Journal, Volume 7, July 2011.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

po të ishin personazhi i tregimit, 22% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 73% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e pestë 22% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë me raste se librat mund të kenë kuptime të ndryshme për njerëz të ndryshëm, 17% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 61% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e gjashtë 11% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se shumë libra kanë pikërisht kuptimin që ato shprehin, 39% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 50% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e shtatë 39% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të mendojnë për arsyen pse autori e shkruajti librin, 22% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 39% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e tetë 22% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të përpiqen t'i përmbahen asaj që thotë autori, 45% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 33% e tyre e besojnë këtë zakonisht.

Për pohimin e nëntë 22% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë me raste se gjatë leximit nxënësit dhe studentët duhet të përqëndrohen jo vetëm mbi atë që ata mësojnë nga leximi por edhe mbi atë që ata ndiejnë, 11% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 84% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e dhjetë 11% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë me raste se nxënësit duhet të gjykojnë nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe, 17% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 72% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e njëmbëdhjetë 11% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit nxënësit dhe studentët duhet të mendojnë për atë që thotë autori se ata duhet të mësojnë, 39% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 50% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e dymbëdhjetë 56% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se njohuritë e nxënësve mbi veprimet e personazheve janë zakonisht të mjaftueshme që nxënësit të kuptojnë tregimin, 39% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 5% e tyre e besojnë këtë zakonisht.

Për pohimin e trembëdhjetë 23% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit nxënësit dhe studentët duhet të mendojnë për arsyen pse personazhet e tregimit kryen veprime të caktuara, 11% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 66% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e katërbëdhjetë 11% e mësuesve dhe pedagogëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit nxënësit dhe studentët duhet të mendojnë për atë që ata kërkojnë nga libri, 22% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 67% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në lidhje me pohimin e pesëmbëdhjetë 34% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët do ta kenë më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit nëse mbajnë mend një pjesë të saj, 39% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 27% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në vija të përgjithshme, për sa i përket leximit të nxënësve dhe studentëve sipas shkallës Likert mësuesit e pedagogët mendojnë se më të rëndësishme janë pohimet se nxënësit dhe studentët duhet të:

- përqëndrohen mbi mënyrën si ndihen për informacionin e përftuar po aq sa dhe mbi atë që mësojnë,
- gjykojnë nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe,
- mendojnë rreth asaj që ata kërkojnë nga libri,
- vendosin veten në vendin e personazhit të tregimit,
- mendojnë për arsyen pse personazhet kryen veprime të caktuara,
- mendojnë për atë që thotë autori se ata duhet të mësojnë,
- kenë si qëllim kryesor leximi të nxënët e informacionit të ri,
- parashikojnë atë që do të ndodhë gjatë leximit të një tregimi,
- marrin vetëm informacionin prej pjesës së leximit,
- përpiqen t'i përmbahen asaj që thotë autori,
- mendojnë për arsyet pse autori e shkruajti librin,
- mbështeten tek mbajtja mend e një pjese leximi për ta kuptuar më lehtë atë,
- mos përqëndrohen vetëm tek veprimet e personazheve të tregimit për të kuptuar tregimin.

Nga përlllogaritja e vlerës mesatare të përgjigjeve të mësuesve dhe pedagogëve ndaj secilit prej pohimeve të përmendura më lart rezulton se për pohimet 7, 12 dhe 15 vlera mesatare e pohimeve shkon nga 2.3 deri në 2.9, për pohimet 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13 dhe 14, vlera mesatare e tyre shkon nga 3 deri në 3.9 dhe për pohimet 9 dhe 10 vlera mesatare e tyre shkon nga 4 deri në 4.2.

Siç shihet nga të dhënat e mësipërme 80% e pohimeve kanë një vlerë mesatare nga 3 deri në 4.2 dhe 20% e pohimeve nga 2.3 deri në 2.9. Kjo do të thotë që në vija të përgjithshme mësuesit dhe pedagogët shprehin pozitivisht në lidhje me pohimet pasi vlera mesatare e përgjigjeve të tyre tregojnë se bindjet e tyre shkojnë nga *besoj gjysmën e kohës* në *besoj zakonisht* për 80% të pohimeve dhe *besoj me raste* për vetëm 20% të pohimeve.

V.2.2 Analiza e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve për përdorimin e strategjive të leximit prej nxënësve dhe studentëve

Në pyetëtorin e dytë mësuesve dhe pedagogëve iu kërkua të shprehnin mendimin e tyre në lidhje me nevojën e përdorimit të strategjive të leximit prej nxënësve dhe studentëve. Në tabelën 4 më poshtë jepen përqindjet e përgjigjeve të 18 mësuesve dhe pedagogëve të anketuar për 30 pohime mbi përdorimin e strategjive të leximit.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Tabela 4: Bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit prej nxënësve dhe studentëve

Mësuesit dhe pedagogët (18)	Pohimet për bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit (30)	Vlerësimi					Mesatarja (Mean)
		1	2	3	4	5	
	1. Besoj se nxënësit duhet të lexojnë me një qëllim të caktuar në mendje.	0%	17%	17%	33%	33%	3.8
	2. Besoj se nxënësit duhet të mbajnë shënime gjatë leximit për të kuptuar më lehtësisht atë që lexojnë.	0%	11%	28%	39%	22%	3.7
	3. Besoj se nxënësit duhet të mendojnë për atë që dinë në mënyrë që të mund të kuptojnë atë që lexojnë.	0%	11%	17%	39%	33%	3.9
	4. Besoj se, përpara se të lexojnë tekstin, nxënësit duhet t'i hedhin një shikim të përgjithshëm për të parë se për çfarë flet ai.	5.5%	5.5%	17%	33%	39%	3.9
	5. Besoj se kur teksti është i vështirë, nxënësit duhet të lexojnë me zë të lartë që ta kenë më të lehtë të kuptojnë atë që lexojnë.	33%	28%	17%	22%	0%	2.3
	6. Besoj se nxënësit duhet të mendojnë rreth faktit nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin e tyre të leximit.	6%	28%	33%	22%	11%	3
	7. Besoj se nxënësit duhet të lexojnë ngadalë dhe me kujdes për t'u siguruar se e kuptojnë atë që po lexojnë.	0%	0%	10%	45%	45%	4.3
	8. Besoj se nxënësit duhet ta shqyrtojnë tekstin fillimisht duke vënë re karakteristika të tilla si gjatësia dhe organizimi i tij.	22%	28%	17%	22%	11%	2.7
	9. Besoj se, kur humbasin përqëndrimin, nxënësit duhet të mundohem të rikapin fillin e tekstit.	0%	0%	17%	39%	44%	4.3
	10. Besoj se nxënësit duhet të nënvizojnë ose qarkojnë informacion në tekst, për ta patur më të lehtë ta kujtojnë atë.	0%	5%	17%	17%	61%	4.3
	11. Besoj se nxënësit duhet ta përshtasin shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që ata lexojnë.	5.5%	5.5%	33%	28%	28%	3.7
	12. Besoj se, gjatë leximit, nxënësit duhet të përcaktojnë se çfarë të lexojnë me kujdes dhe çfarë të anashkalojnë.	6%	11%	28%	22%	33%	3.7
	13. Besoj se nxënësit duhet të përdorin materiale referimi të tilla si fjalori për ta patur më të lehtë të kuptojnë atë që lexojnë.	0%	28%	22%	22%	28%	3.5
	14. Besoj se, kur teksti vështirësohet, nxënësit duhet t'i kushtojnë më tepër vëmendje asaj që lexojnë.	0%	0%	6%	22%	72%	4.7
	15. Besoj se nxënësit duhet të përdorin tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për të rritur shkallën e kuptimit të tekstit.	0%	0%	11%	39%	50%	4.4
	16. Besoj se nxënësit duhet ta	11%	11%	28%	28%	22%	3.4

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

	ndërpresin leximin herë pas here për të reflektuar rreth asaj që ata lexojnë.	(2), (2), (5), (5), (4)	
	17. Besoj se nxënësit duhet të përdorin të dhënat e kontekstit për të kuptuar më mirë atë që lexojnë.	0%, 0%, 22%, 28%, 50% (0), (0), (4), (5), (9)	4.3
	18. Besoj se nxënësit duhet të përdorin perifraximin për të kuptuar më mirë atë që lexojnë.	0%, 0%, 33%, 45%, 22% (0), (0), (6), (8), (4)	3.9
	19. Besoj se nxënësit duhet të mundohen ta përfytyrojnë informacionin që marrin nga teksti për të mbajtur mend më lehtë atë që lexojnë.	0%, 0%, 28%, 39%, 33% (0), (0), (5), (7), (6)	4
	20. Besoj se nxënësit duhet të përdorin mjete tipografike të tilla si shkronja të zeza ose të pjerrëta për të identifikuar informacionin kryesor.	5%, 5%, 17%, 45%, 28% (1), (1), (3), (8), (5)	3.8
	21. Besoj se nxënësit duhet ta analizojnë dhe vlerësojnë në mënyrë kritike informacionin e prezantuar në tekst.	0%, 22%, 11%, 22%, 45% (0), (4), (2), (4), (8)	3.9
	22. Besoj se gjatë leximit nxënësit duhet t'i rikthehen informacionit të lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit.	0%, 11%, 11%, 45%, 33% (0), (2), (2), (8), (6)	4
	23. Besoj se kur lexojnë informacion të ri nxënësit duhet ta kontrollojnë kuptimin e tij.	0%, 5%, 11%, 39%, 45% (0), (1), (2), (7), (8)	4.2
	24. Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet të mundohen të hamendësojnë se për çfarë flet materiali.	0%, 0%, 27.5%, 45%, 27.5% (0), (0), (5), (8), (5)	4
	25. Besoj se kur teksti vështirësohet nxënësit duhet ta rilexojnë atë ose pjesë të tij për të rritur shkallën e kuptimit të tekstit.	0%, 0%, 10%, 45%, 45% (0), (0), (2), (8), (8)	4.3
	26. Besoj se nxënësit duhet t'i bëjnë vetes pyetje për të cilat do të donin të kishte përgjigje në tekst.	6%, 17%, 33%, 33%, 11% (1), (3), (6), (6), (2)	3.3
	27. Besoj se nxënësit duhet të kontrollojnë për të parë nëse hamendësimet e tyre në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara.	6%, 6%, 33%, 33%, 22% (1), (1), (6), (6), (4)	3.6
	28. Besoj se, kur lexojnë, nxënësit duhet të hamendësojnë kuptimin e fjalëve apo shprehjeve të panjohura.	0%, 0%, 33%, 45%, 22% (0), (0), (6), (8), (4)	3.9
	29. Besoj se nxënësit duhet të përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit.	0%, 22%, 22%, 34%, 22% (0), (4), (4), (6), (4)	3.6
	30. Besoj se gjatë leximit, nxënësit duhet të mendojnë në të dyja gjuhët për informacionin që ata lexojnë, në anglisht dhe në gjuhën e tyre amtare.	5%, 17%, 39%, 28%, 11% (1), (3), (7), (5), (2)	3.2

Përshtatur sipas "Listës së Strategjive të Leximit" të Clarisse Anne P. Ilustre⁶¹⁷ (2011)

⁶¹⁷ Ilustre, Clarisse Anne P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. The Philippine ESL Journal, Volume 7, July 2011.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Nga tabela e mësipërme vihet re se në lidhje me pohimin e parë 17% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të lexojnë me një qëllim të caktuar në mendje, 17% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 66% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e dytë 11% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të mbajnë shënime gjatë leximit, 28% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 61% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të tretë 11% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të mendojnë për atë që dinë për të kuptuar atë që lexojnë, 17% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 72% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e katërt 11% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet t'i hedhin një shikim të përgjithshëm tekstit përpara se të fillojnë ta lexojnë atë në mënyrë që ta kenë më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit, 17% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 72% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e pestë 61% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se kur teksti është i vështirë nxënësit dhe studentët duhet ta lexojnë atë me zë të lartë për ta kuptuar më lehtë, 17% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 22% e besojnë këtë zakonisht.

Për pohimin e gjashtë 34% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të mendojnë nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin e tyre të leximit, 33% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 33% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e shtatë 10% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë gjysmën e kohës se nxënësit dhe studentët duhet të lexojnë ngadalë dhe me kujdes që ta kuptojnë plotësisht pjesën e leximit dhe 90% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të tetë 50% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të shqyrtojnë tekstin fillimisht në lidhje me gjatësinë, organizimin e tij etj., 17% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 33% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e nëntë 17% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë gjysmën e kohës se nxënësit dhe studentët duhet të mundohen të kapin sërish fillin e tekstit kur humbasin përqëndrimin dhe 83% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e dhjetë 5% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të nënvizojnë ose qarkojnë informacion në tekst për ta patur më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit, 17% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 78% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në lidhje me pohimin e njëmbëdhjetë 11% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet ta përshtasin shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që ata lexojnë, 33% e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 56% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të dymbëdhjetë 17% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të parashikojnë se çfarë të lexojnë me kujdes dhe çfarë të anashkalojnë gjatë leximit, 28% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 55% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e trembëdhjetë 28% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të përdorin material referimi për ta patur më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit, 22% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 50% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e katërbëdhjetë 6% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë gjysmën e kohës se nxënësit dhe studentët duhet t'i kushtojnë më tepër vëmendje asaj që lexojnë kur vështirësohet teksti dhe 94% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e pesëmbëdhjetë 11% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë gjysmën e kohës se nxënësit dhe studentët duhet të përdorin tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për ta kuptuar më mirë tekstin dhe 89% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të gjashtëmbëdhjetë 22% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet ta ndërpresin leximin herë pas here për të reflektuar rreth asaj që ata lexojnë, 28% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 50% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e shtatëmbëdhjetë 22% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë gjysmën e kohës se nxënësit dhe studentët duhet të përdorin të dhënat e kontekstit për ta kuptuar më lehtë atë që lexojnë dhe 78% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e tetëmbëdhjetë 33% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë gjysmën e kohës se nxënësit dhe studentët duhet të përdorin perifraximin për të kuptuar më lehtë atë që lexojnë dhe 67% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e nëntëmbëdhjetë 28% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë gjysmën e kohës se nxënësit dhe studentët duhet ta përfytyrojnë informacionin që marrin nga teksti për ta mbajtur mend më lehtë atë që lexojnë dhe 72% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të njëzetë 10% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të përdorin mjetet tipografike të tekstit për të identifikuar informacionin kryesor, 17% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 73% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Për sa i përket pohimit njëzet e një 22% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet ta analizojnë dhe vlerësojnë në mënyrë kritike informacionin e tekstit, 11% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 67% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e dy 11% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se gjatë leximit nxënësit dhe studentët duhet t'i rikthehen informacionit të lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit, 11% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 78% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e tre 5% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se gjatë leximit nxënësit dhe studentët duhet të kontrollojnë kuptimin e informacionit të ri, 11% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 84% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Përsa i përket pohimit njëzet e katër 27.5% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë gjysmën e kohës se gjatë leximit nxënësit dhe studentët duhet të mundohen të hamendësojnë se për çfarë flet materiali dhe 72.5% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e pesë 10% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë gjysmën e kohës se, kur teksti vështirësohet, nxënësit dhe studentët duhet të lexojnë sërish pjesë të tekstit për të rritur shkallën e kuptimit të tij dhe 90% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit njëzet e gjashtë 23% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet t'i bëjnë vetes pyetje për të cilat do të donin të kishte përgjigje në tekst, 33% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 44% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit njëzet e shtatë 12% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të kontrollojnë për të parë nëse hamendësimet e tyre në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara, 33% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 55% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e tetë 33% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë gjysmën e kohës se kur lexojnë nxënësit dhe studentët duhet të hamendësojnë kuptimin e fjalëve ose shprehjeve të panjohura dhe 67% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit njëzet e nëntë 22% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit, 22% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 56% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin tridhjetë 22% e mësuesve dhe pedagogëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se nxënësit dhe studentët duhet të mendojnë në të dyja gjuhët për informacionin që ata lexojnë, në anglisht dhe në shqip, 39% e tyre e besojnë këtë gjysmën e kohës dhe 39% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në vija të përgjithshme, për sa i përket përdorimit të strategjive të leximit prej nxënësve, sipas shkallës Likert mësuesit e pedagogët mendojnë se më të rëndësishme janë pohimet që nxënësit dhe studentët duhet të:

- përqëndrohen më tepër mbi atë që lexojnë kur teksti vështirësohet,
- përdorin tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për të rritur kuptimin e tekstit,
- përdorin të dhënat e kontekstit për të kuptuar më mirë tekstin,
- mundohen të kapin sërish fillin e tekstit nëse humbasin përqëndrimin,
- nënvizojnë ose qarkojnë informacion në tekst për ta kuptuar më lehtë tekstin,
- lexojnë sërish tekstin nëse ai vështirësohet për të rritur shkallën e kuptimit të tij,
- kontrollojnë kuptimin e informacionit të ri,
- përfytyrojnë informacionin që marrin nga teksti për ta mbajtur më mirë mend atë,
- rishikojnë informacionin e lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit,
- hamendësojnë se për çfarë flet materiali gjatë leximit,
- hamendësojnë kuptimin e fjalëve apo shprehjeve të panjohura,
- analizojnë dhe vlerësojnë në mënyrë kritike informacionin e prezantuar në tekst,
- përdorin perifraksim për të kuptuar më mirë tekstin,
- mendojnë rreth asaj që dinë gjatë leximit,
- përdorin mjetet tipografike të tekstit për të identifikuar informacionin kryesor,
- lexojnë me një qëllim të caktuar në mendje,
- mbajnë shënime gjatë leximit,
- përshtasin shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që lexojnë,
- përcaktojnë se çfarë të lexojnë me kujdes dhe çfarë të anashkalojnë,
- përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit,
- kontrollojnë nëse hamendësimet e tyre në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara,
- përdorin material referimi, si për shembull fjalorët gjatë leximit,
- ndërpresin herë pas here leximin për të reflektuar rreth asaj që lexojnë,
- bëjnë pyetje për të cilat presin përgjigje në tekst,
- mendojnë në të dyja gjuhët për informacionin që lexojnë, në anglisht dhe në shqip,
- mendojnë nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin e tyre të leximit,
- shqyrtojnë karakteristikat e përgjithshme të tekstit fillimisht,
- lexojnë me zë të lartë kur teksti vështirësohet që të lehtësojnë kuptimin e tij.

Nga përlogaritja e vlerës mesatare të përgjigjeve të mësuesve dhe pedagogëve ndaj secilit prej pohimeve të përmendura më lart rezulton se për pohimet 5 dhe 8 vlera mesatare e pohimeve shkon nga 2.3 deri në 2.7, për pohimet 1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 21, 26 dhe 30 vlera mesatare e tyre shkon nga 3 deri në 3.9 dhe për pohimet 7, 9, 10, 14, 15, 17, 19, 22, 23, 24 dhe 25 vlera mesatare e tyre shkon nga 4 deri në 4.7.

Siç shihet nga të dhënat e mësipërme 93% e pohimeve kanë një vlerë mesatare nga 3 deri në 4.7 dhe 7% e pohimeve nga 2.3 deri në 2.9. Kjo do të thotë se në vija të përgjithshme mësuesit dhe pedagogët shprehen pozitivisht në lidhje me pohimet pasi vlera mesatare e përgjigjeve të tyre tregon se bindjet e tyre shkojnë nga *besoj në*

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

masën 50% në besoj zakonisht për 93% të pohimeve dhe besoj me raste për vetëm 7% të pohimeve.

Në tabelën e mëposhtme jepet vlera mesatare sipas shkallës Likert për secilën nga strategjitë e pohuara nga mësuesit dhe pedagogët sipas rëndësisë së tyre për kuptimin e tekstit.

Tabela 5: Vlera mesatare e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me rëndësinë e përdorimit të strategjive të leximit

Strategjitë e leximit sipas rëndësisë që u japin mësuesit dhe pedagogët	Vlera mesatare sipas shkallës Likert
1. Përdorimi i tabelave, shifrave dhe figurave për rritjen e kuptimit të tekstit	4.4
2. Përdorimi i kontekstit	4.3
3. Monitorimi i vazhdueshëm i kuptimit të leximit	4.2
4. Kuptimi i lidhjeve ndërmjet paragrafëve	4
5. Hamendësimi i kuptimit të materialit	4
6. Përfytyrimi i informacionit të tekstit	4
7. Aktivizimi i njohurive paraprake apo ekzistuese	3.9
8. Leximi sipërfaqësor	3.9
9. Hamendësimi i kuptimit të fjalëve	3.9
10. Përmbledhja dhe perifraximi	3.9
11. Leximi përzgjedhës	3.7
12. Përkthimi i tekstit	3.6
13. Kontrollimi i saktësisë së hamendësimeve	3.6
14. Përdorimi i fjalorëve	3.5
15. Reflektimi mbi tekstin	3.4
16. Bërja e pyetjeve për të kontrolluar kuptimin e tekstit	3.3
17. Shqyrtimi i karakteristikave të tekstit	2.7
18. Leximi i tekstit me zë të lartë	2.3

Rezultatet e mësipërme tregojnë se vlera mesatare e 14 prej 18 strategjive të pohuara prej mësuesve dhe pedagogëve renditet në shkallën 3.5-4.4, ndërkohë që tre prej strategjive përfshihen në shkallën mesatare 2.7-3.4 dhe vetëm 1 prej tyre në shkallën e ulët me vlerën mesatare 2.3.

Tre strategjitë më të rëndësishme sipas mësuesve dhe pedagogëve janë:

- përdorimi i tabelave, shifrave dhe figurave për rritjen e kuptimit të tekstit,
- përdorimi i kontekstit dhe
- monitorimi i vazhdueshëm i kuptimit të leximit,

kurse dy strategjitë më pak të rëndësishme janë:

- leximi i tekstit me zë të lartë dhe
- shqyrtimi i titullit dhe karakteristikave të tekstit.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Si përfundim, nga të dhënat e tabelave 4 dhe 5 arrihet në përfundimin se në përgjithësi ka përputhje mes bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit prej nxënësve dhe studentëve.

V.3 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi i strategjive të leximit në klasë dhe intervista me studentët

Për të vënë në dukje rëndësinë e shpjegimit dhe mësimit të strategjive të leximit gjatë procesit të mësimdhënies u krye një studim rasti me studentët e vitit të parë, të dytë dhe të tretë të degës së gjuhës angleze në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja të Universitetit të Tiranës, filiali i Sarandës. Subjekte të eksperimentimit në lidhje me përdorimin ose jo të strategjive të leximit ishin përkatësisht 9 studentë të vitit të parë, grupi A për lëndën “*Anglishtja përmes gjinive letrare*”, 15 studentë të vitit të parë, grupi A dhe B në lëndën “*Shkrim akademik*”, 11 studentë të vitit të dytë në lëndën “*Analizë teksti*” dhe 12 studentë të vitit të tretë në lëndën “*Analizë teksti*”. Në tabelën e mëposhtme jepen të dhënat në lidhje me studentët e përfshirë në eksperiment.

Tabela 6: Informacion mbi pjesëmarrësit në eksperiment

Kategoria	Struktura	Numri				Përqindja			
		Viti I A	I A+B	Viti II	Viti III				
<i>Gjinia</i>	Meshkuj Femra	1	4	1	2	11%	27%	10%	17%
		8	11	10	10	89%	73%	90%	83%
<i>Mosha</i>	18-25	32 studentë				84%			
	26-30	6 studentë				16%			
<i>Viti</i>	i parë, grupi A	9 studentë							
	i parë, grupi A+B	15 studentë							
	i dytë	11 studentë							
	i tretë	12 studentë							
<i>Lënda</i>	Anglishte përmes gjinive letrare	9 studentë, viti I A							
	Shkrim akademik	15 studentë, viti I A+B							
	Analizë teksti	23 studentë, viti II + III							

Për kryerjen e këtij studimi u zbatua metoda krahasuese duke u dhënë studentëve fillimisht nga dy materiale leximi për të vlerësuar aftësitë e tyre lexuese përpara prezantimit të strategjive përkatëse të leximit. Pas mbledhjes dhe vlerësimit të materialeve paraprake studentët u pyetën se si e kryen leximin dhe çfarë strategjish përdorën. Më pas u krye shpjegimi i strategjive të leximit dhe praktikimi i tyre për një muaj në materiale të ndryshme leximi, si dhe eksperimentimi i dytë me dy materiale të tjera leximi për të bërë krahasimin e rezultateve të leximit përpara dhe pas përdorimit të strategjive të leximit.

V.3.1 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi me studentët e vitit të parë përpara shpjegimit të strategjive të leximit

Faza e parë e eksperimentimit u realizua në muajin mars të vitit 2013. Në këtë fazë studentëve të vitit të parë, grupi A, iu kërkua të lexonin individualisht fabulën “*Takimi në Samarra*”, përrallën “*Kumbari 'Vdekja'*” dhe tregimin “*A&P*” dhe pasi të lexonin

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

materialët të shkruanin përmbledhjen e tyre dhe idenë kryesore të pjesëve të leximit. Nga 9 studentët që iu nënshtruan eksperimentit 2 studentë nuk arritën të kuptonin as përmbajtjen dhe as idenë kryesore të tekstit, kurse 7 të tjerët e nxorën kuptimin e përgjithshëm të përmbajtjes, por nuk nxorën dot idenë e tekstit. Më konkretisht në tabelat e mëposhtme jepen përqindjet e saktësisë së përgjigjeve të studentëve.

Tabela 7: Përqindjet e saktësisë së nxjerrjes së kuptimit të materialeve të leximit

Studenti	“Takimi në Samarra”	“Kumbari ‘Vdekja’”	“A&P”
1.	Përmbledhja 90% e saktë	Përmbledhja 90% e saktë	Përmbledhja 90% e saktë
2.	Përmbledhja 80% e saktë	Përmbledhja 80% e saktë	Përmbledhja 80% e saktë
3.	Përmbledhja 30% e saktë	Përmbledhja 90% e saktë	Përmbledhja 30% e saktë
4.	Përmbledhja 100% e saktë	Përmbledhja 100% e saktë	Përmbledhja 100% e saktë
5.	Përmbledhja 100% e saktë	Përmbledhja 100% e saktë	Përmbledhja 80% e saktë
6.	Përmbledhja 100% e saktë	Përmbledhja 90% e saktë	Përmbledhja 80% e saktë
7.	-----	Përmbledhja 100% e saktë	Përmbledhja 100% e saktë
8.	Përmbledhja 80% e saktë	-----	-----
9.	Përmbledhja 50% e saktë	-----	-----

Tabela 8: Përqindjet e saktësisë së nxjerrjes së idesë kryesore të materialeve të leximit

Studenti	“Takimi në Samarra”	“Kumbari ‘Vdekja’”	“A&P”
1.	Ideja kryesore 0% e saktë	Ideja kryesore 0% e saktë	-----
2.	Ideja kryesore 0% e saktë	Ideja kryesore 0% e saktë	Ideja kryesore 0% e saktë
3.	Ideja kryesore 0% e saktë	Ideja kryesore 80% e saktë	-----
4.	Ideja kryesore 100% e saktë	Ideja kryesore 80% e saktë	-----
5.	Ideja kryesore 100% e saktë	Ideja kryesore 90% e saktë	-----
6.	Ideja kryesore 100% e saktë	Ideja kryesore 50% e saktë	-----
7.	-----	Ideja kryesore 0% e saktë	-----
8.	Ideja kryesore 100% e saktë	-----	-----
9.	Ideja kryesore 0% e saktë	-----	-----

Siç shihet nga tabelat e mësipërme 67% e studentëve bënë një përmbledhje relativisht të saktë në masën 80-100% të fabulës “Takimi në Samarra”, 22% bënë përmbledhje pjesërisht të saktë në masën 30-50% dhe 11% nuk e bënë fare përmbledhjen e fabulës. Nga këta studentë vetëm 44.5% arritën të nxirrin saktë idenë qendrore të fabulës, 44.5% ishin plotësisht gabim, kurse 11% nuk e shkruajtën fare idenë.

Për përrallën “Kumbari ‘Vdekja’” 78% e studentëve shkruajtën një përmbledhje të saktë në masën 80-100%, kurse 22% e studentëve nuk e shkruajtën fare përmbledhjen e përrallës. Për sa i përket idesë kryesore 33.5 % u përgjigjën saktë në masën 80-90%, 11% ishin të saktë në masën 50%, 33.5% ishin plotësisht të pasaktë dhe 22% nuk e shkruajtën fare idenë.

Për tregimin “A&P” të John Updike 67% e studentëve e përmbledhën saktë tregimin në masën 80-100%, 11% ishin pjesërisht të saktë në masën 30% dhe 22% nuk e shkruajtën fare përmbajtjen e tregimit. Për sa i përket idesë kryesore të tregimit 89% e

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

studentëve nuk e shkruajtën fare atë duke vënë në dukje se nuk e kishin nxjerrë dot idenë, kurse 11% e tyre dhanë përgjigje të gabuar.

Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve në lidhje me përmbajtjen e fabulës “*Takimi në Samarra*” është 79%. Për përmbajtjen e përrallës “*Kumbari ‘Vdekja’*” vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve është 93%, kurse për tregimin “*A&P*” të John Updike 80%.

Përsa i përket idesë kryesore të fabulës “*Takimi në Samarra*” vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve është 50%. Për idenë kryesore të përrallës “*Kumbari ‘Vdekja’*” vlera mesatare është 43%, kurse për tregimin “*A&P*” të John Updike 0%.

Si përfundim, 66-77% e studentëve e kryen relativisht saktë përmbledhjen e të treja pjesëve të leximit pavarësisht ndryshimit në zhanrin e tyre, por vetëm 33-44% e tyre arritën të jepnin përgjigje të sakta në lidhje me idenë kryesore në dy pjesët e para të leximit, ndërkohë që për tregimin “*A&P*” nuk pati asnjë ide të saktë. Në total vlera mesatare e saktësisë së përmbledhjes së të treja pjesëve të leximit është 84%, kurse vlera mesatare e saktësisë së nxjerrjes së idesë kryesore të të treja pjesëve të leximit është 44%.

V.3.2 Analiza e të dhënave të marra nga intervistimi i studentëve të vitit të parë

Pas vlerësimit të përgjigjeve me shkrim të studentëve në lidhje me përmbajtjen dhe idenë kryesore të tre pjesëve të mësipërme studentët u intervistuan me gojë në lidhje me mënyrën e leximit të teksteve si dhe nxjerrjen e kuptimit të tyre dhe të fjalëve të panjohura. Në tabelën e mëposhtme jepen strategjitë e përdorura nga studentët për kryerjen e detyrës së mësipërme.

Tabela 9: Strategjitë e përdorura nga studentët gjatë leximit të tre materialeve

Studenti	Si dhe sa herë i lexove tekstet?	Si e nxore kuptimin e përgjithshëm të teksteve?	Si e nxore kuptimin e fjalëve të panjohura?
1.	3 herë- Herën e parë me lexim të shpejtë për të krijuar një ide të përgjithshme. Herën e dytë duke përkthyer fjali për fjali. Herën e tretë për të mbajtur mend përmbajtjen dhe për të nxjerrë temën dhe idenë.	Duke u përqëndruar në kontekstin gjuhësor të teksteve.	Duke hamendësuar nga konteksti i fjalive.
2.	2 herë- Herën e parë me lexim të ngadaltë duke mbajtur shënime. Herën e dytë duke hamendësuar nga konteksti.	Duke u mbështetur në kontekst dhe njohuritë e saj për temën.	Duke hamendësuar nga konteksti i fjalive.
3.	3 herë- Herën e parë për të nxjerrë idenë e përgjithshme duke vërejtur fjalët e reja. Herën e dytë duke lexuar dhe përkthyer fjali për fjali. Herën e tretë për qartësim të pikave të paqarta dhe nxjerrjen e idesë kryesore.	Duke u mbështetur në lidhjen logjike të kuptimeve të fjalëve dhe fjalive.	Duke hamendësuar nga konteksti i fjalive.
4.	2 herë- Herën e parë me lexim të	Duke u mbështetur në	Duke përdorur

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

	shpejtë, por pa e kuptuar mirë. Herën e dytë duke e përkthyer fjali për fjali.	kontekst dhe përmes fjalorit.	fjalorin për fjalët më të rëndësishme.
5.	2 herë- Herën e parë me lexim të shpejtë, por pa shumë sukses në nxjerrjen e kuptimit. Herën e dytë duke e përkthyer fjali për fjali.	Duke u mbështetur tek konteksti i fjalive dhe i paragrafit.	Duke hamendësuar nga konteksti dhe struktura morfologjike e fjalës.
6.	3 herë- Herën e parë me lexim të shpejtë. Herën e dytë duke e përkthyer fjali për fjali. Herën e tretë për të nxjerrë temën dhe idenë.	Duke u mbështetur në kontekst dhe në strukturën e tekstit.	Duke hamendësuar kuptimin e fjalëve nga konteksti.
7.	2 herë- Herën e parë nga fillimi në fund. Herën e dytë me lexim të ngadaltë duke nënvizuar fjalët kryesore që përcaktonin temën.	Duke u mbështetur në kuptimin e drejtpërdrejtë të fjalëve dhe njohuritë e saj rreth autorit.	Duke u mbështetur në kontekstin e tekstit dhe duke përdorur fjalorin.
8.	2 herë- Herën e parë me lexim të shpejtë. Herën e dytë me lexim të ngadaltë duke nënvizuar fjalët e panjohura.	Duke u mbështetur në kontekstin gjuhësor dhe njohuritë e saj për temën.	Duke hamendësuar nga konteksti i përgjithshëm.
9.	2 herë- Herën e parë me lexim të shpejtë. Herën e dytë duke u përqëndruar tek fjalët e panjohura.	Duke u mbështetur tek konteksti i përgjithshëm.	Duke hamendësuar nga konteksti.

Siç shihet nga tabela e mësipërme 33% e studentëve i lexuan tekstet 3 herë duke u mbështetur kryesisht tek konteksti dhe pjesërisht tek struktura e tekstit, kurse 67% e studentëve i lexuan materialet nga dy herë. Ndër këta të fundit gjysma e studentëve u mbështet vetëm në kontekst për nxjerrjen e kuptimit, kurse gjysma tjetër në ndërthurjen mes kontekstit dhe njohurive mbi temën ose autorin, si dhe përdorimin e fjalorit. Studentët që përdorën ndërthurjen e kontekstit me strukturën e tekstit dhe ata që ndërthurën disa strategji leximi për nxjerrjen e kuptimit rezultuan më të saktë nga ata që përdorën vetëm kontekstin si në nxjerrjen e kuptimit të përgjithshëm të tekstit ashtu dhe atë të idesë kryesore. Nga vërejtjet e mësipërme arrihet në përfundimin se ndërthurja e disa strategjive të leximit është më efektive se përdorimi i vetëm njëres ose tjetres strategji në mënyrë përjashtimore.

Gjithashtu, u vu re se gjatë leximit të materialeve 89% e studentëve i lexuan tekstet shpejt herën e parë për të krijuar një ide të përgjithshme mbi to duke përdorur kështu modelin *lart-poshtë* të leximit dhe herën e dytë lexuan më ngadalë duke përkthyer tekstet fjali pas fjalie sipas modelit *poshtë-lart* të leximit, ndërsa 11% e studentëve filluan me lexim të ngadaltë sipas modelit *poshtë-lart*. Ndër strategjitë e përdorura nga studentët dalin në pah përdorimi kryesisht i kontekstit gjuhësor dhe më rrallë i atij epistemologjik. Një pakicë studentësh u mbështetën në njohuritë e tyre mbi temën ose autorin, por asnjë prej studentëve nuk u kushtoi rëndësi titujve të teksteve për të krijuar një ide rreth strukturës dhe përmbajtjes së leximit, si dhe asnjë student nuk bëri perifrazim të informacionit të teksteve për të kontrolluar kuptimin e tyre. Vetëm 44% e studentëve kërkuan përtej kuptimit të drejtpërdrejtë të fjalëve dhe fjalive, ç'ka shpjegon dhe arsyen pse një pjesë e studentëve që kishin dhënë përgjigje të sakta në lidhje me përmbajtjen e teksteve kishin rezultuar gabim në nxjerrjen e idesë kryesore.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Nga analiza e të dhënave të mësipërme arrihet në përfundimin se studentët që hasin vështirësi në kuptimin e tekstit përqëndrohen kryesisht në nxjerrjen e kuptimit të fjalëve të panjohura nga fjalori duke harxhuar në këtë mënyrë shumë kohë për përpunimin e fjalëve. Një gjë e tillë shkakton humbjen e kuptimit të përgjithshëm të tekstit. Njohuritë që studentët e nivelit të përparuar të gjuhës angleze kanë për gjuhën i ndihmojnë ata të përqëndrohen në strategji më efikase të leximit të tilla si anashkalimi i problemit dhe nxjerrja e kuptimit të fjalëve të panjohura nga të dhënat e kontekstit duke përdorur shumë pak burime të jashtme të tilla si fjalori, të cilin ata e shmangin kurdoherë që është e mundur për t'u përqëndruar në proceset e nivelit më të lartë të përpunimit të tekstit. Nga ana tjetër, studentët e prapambetur të gjuhës angleze përqëndrohen shumë pak në proceset e nivelit të lartë të përpunimit të tekstit duke u munduar të zgjidhin në rrugë mekanike vështirësitë e hasura në lidhje me fjalët e panjohura të tekstit. Ata e ngadalësojnë procesin e leximit duke lexuar e rilexuar me zë të lartë dhe duke e përkthyer tekstin drejtpërdrejt nga gjuha e huaj në gjuhën amtare. Këta studentë janë të prirur të mbështeten shumë tek përdorimi i fjalorit edhe në ato raste kur kuptimi i fjalëve mund të nxirret prej kontekstit. Si rezultat i këtyre përpjekjeve të lodhshme për të realizuar kuptimin e tekstit studentët e prapambetur nuk arrijnë ta përpunojnë informacionin e lexuar në nivelin e tekstit duke penguar në këtë mënyrë procesin e kuptimit të tekstit.

Pasi u përfundua faza e parë e studimit që përfshinte eksperimentimin dhe njohjen e mangësive në mënyrën e leximit të teksteve studimi u përqëndrua në fazën e dytë, atë të shpjegimit me shembuj konkretë të strategjive kryesore të leximit dhe mënyrës së përdorimit të tyre. Kjo fazë zgjati përafërsisht një muaj, nga muaji mars deri në muajin prill të vitit 2013. Studentët u njohën me strategjitë e leximit përmes gjashtë hapave të përmendura në kreun e tretë të këtij punimi, përkatësisht: 1. ndërgjegjësimi, 2. modelimit, 3. praktikimit të përgjithshëm, 4. planifikimit të veprimeve, përcaktimit të qëllimeve dhe monitorimit, 5. praktikës së thelluar për krijimin e shprehive të përdorimit të strategjive, dhe 6. vlerësimit të përfundimit të strategjive (O'Malley dhe Chamot⁶¹⁸, 1990).

Ndër strategjitë kryesore që iu shpjeguan studentëve ishin:

- *Shikimi paraprak i tekstit*-kqyrja e titujve, nëntitujve dhe diçiturave për të krijuar një ide rreth strukturës dhe përmbajtjes së pjesës së leximit.
- *Parashikimi*- a. përdorimi i njohurive të lëndës për të bërë parashikime rreth përmbajtjes e fjalorit dhe për të kontrolluar kuptimin e tekstit.
b. përdorimi i njohurive rreth llojit dhe qëllimit të tekstit për të bërë parashikime në lidhje me strukturën e ligjëratës.
c. përdorimi i njohurive rreth autorit për të bërë parashikime në lidhje me stilin letrar, fjalorin dhe përmbajtjen.
- *Leximi sipërfaqësor dhe leximi përzgjedhës* - kryerja e një kqyrjeje të shpejtë të tekstit për të marrë idenë kryesore, për të identifikuar strukturën e tekstit dhe për të konfirmuar ose vënë në pikëpyetje parashikimet.
- *Hamendësimi nga konteksti* - përdorimi i njohurive paraprake të temës dhe ideve të tekstit si bazë për nxjerrjen e kuptimit të fjalëve të panjohura pa i parë ato në fjalor.

⁶¹⁸ O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- *Perifrazimi* - ndalimi në fund të një pjese për të kontrolluar kuptimin e saj duke riformuluar informacionin dhe idetë e tekstit.
- *Identifikimi i simboleve* - vërejtja e fjalëve që përdoren shpesh nga autori dhe që mbartin një kuptim të ndryshëm nga kuptimi i tyre i drejtpërdrejtë. Simbolet janë shpeshherë tregues të temës dhe idesë kryesore të tekstit.
- *Dallimi i strukturës morfologjike të fjalës dhe lidhjeve sintaksore në fjali* – dallimi i pjesëve të ndryshme të ligjëratës të tilla si emrat, foljet, mbiemrat dhe ndajfojlet, si dhe i mënyrës së formimit të tyre.

V.3.3 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi me studentët e vitit të parë pas shpjegimit të strategjive të leximit

Pas praktikimit për një muaj të strategjive të mësipërme në tekste të ndryshme të lëndës së “*Anglishtes përmes gjinive letrare*” studimi kaloi në fazën e tij të tretë që ishte eksperimentimi i dytë me të njëjtët studentë në të njëjtën lëndë me dy tekste të tjera, përkatësisht tregimet “*Basti*” të Anton Chekov dhe “*Ushtarë të vegjël*” të Guy de Maupassant. Kësaj rradhe pyetjeve të përgjithshme të përmbajtjes dhe idesë iu shtuan edhe pyetje të veçanta në lidhje me aspekte të ndryshme të përmbajtjes dhe personazheve. Në tabelat 10 dhe 11 janë pasqyruar rezultatet e leximit të këtyre tregimeve pas përdorimit të strategjive të leximit që u praktikuan në fazën e dytë.

Për tregimin “*Basti*” studentët duhej t’u përgjigjeshin këtyre pyetjeve:

- Çfarë zbulon avokati në lidhje me njohurinë dhe jetën? Pse ky zbulim nuk është i kënaqshëm në pamje të parë? Çfarë ndryshimesh ndodhin në mendjen e avokatit në varësi të librave që ai zgjedh të lexojë?
- Pse largohet avokati me dëshirën e tij nga vetëburgimi pak përpara se të përfundojë zyrtarisht periudha e kufizimit të lirisë së tij?
- A mëson dhe bankieri diçka nga basti? Pse qan ai kur lexon letrën e avokatit? Pse e puthi avokatin në kokë? Pse e mbylli letrën e avokatit në kasafortë?
- Çfarë përgjigje i jepet pyetjes fillestare nëse burgimi i përjetshëm është më i mirë se dënimi me vdekje?

Tabela 10: Përqindjet e saktësisë në përgjigjet e studentëve në lidhje me tregimin “*Basti*”

Studenti	Përmbledhja e tregimit	Ideja kryesore	Pyetja e parë	Pyetja e dytë	Pyetja e tretë	Pyetja e katërt
1.	100% e saktë	100% e saktë	50% e saktë	50% e saktë	50% e saktë	100% e saktë
2.	80% e saktë	80% e saktë	80% e saktë	80% e saktë	80% e saktë	0% e saktë
3.	80% e saktë	100% e saktë	90% e saktë	80% e saktë	90% e saktë	100% e saktë
4.	100% e saktë	80% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	50% e saktë
5.	100% e saktë	80% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	80% e saktë	100% e saktë
6.	80% e saktë	100% e saktë	30% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	0% e saktë
7.	100% e saktë	80% e saktë	50% e saktë	50% e saktë	100% e saktë	100% e saktë
8.	30% e saktë	80% e saktë	20% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	80% e saktë
9.	80% e saktë	80% e saktë	50% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	50% e saktë

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Për tregimin “*Ushtarë të vegjël*” studentët duhej t’u përgjigjeshin këtyre pyetjeve:

- Ku ngjasojnë Jean Kerderen dhe Luc de Ganidec? Ku ndryshojnë ata? Ku bazohet miqësia e tyre? Çfarë domethënie kanë përmasat e tyre të vogla në lidhje me madhësinë e uniformave të tyre?
- Ç’rëndësi merr në sytë e dy ushtarëve vajza që kullot lopën? A i takonte Lukës ta fitonte zemrën e saj?
- Është vdekja e Zhanit aksident apo vetëvrasje? Nëse është vetëvrasje, përse duhej ta vriste veten ai?
- Çfarë duhej të kishte ditur Luka?

Tabela 11: Përqindjet e saktësisë në përgjigjet e pyetjeve të studentëve në lidhje me tregimin “*Ushtarë të vegjël*”

Studenti	Përmbledhja e tregimit	Ideja kryesore	Pyetja e parë	Pyetja e dytë	Pyetja e tretë	Pyetja e katërt
1.	100% e saktë	20% e saktë	80% e saktë	60% e saktë	100% e saktë	80% e saktë
2.	100% e saktë	70% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	100% e saktë
3.	100% e saktë	90% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	80% e saktë
4.	100% e saktë	80% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	100% e saktë
5.	80% e saktë	50% e saktë	100% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	100% e saktë
6.	100% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	0% e saktë
7.	100% e saktë	80% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	100% e saktë
8.	100% e saktë	50% e saktë	50% e saktë	50% e saktë	100% e saktë	50% e saktë
9.	100% e saktë	80% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	100% e saktë	0% e saktë

Siç shihet nga tabelat 10 dhe 11 ka një rritje të dukshme në përqindjen e saktësisë si në lidhje me përmbledhjen e tregimeve, ashtu dhe me interpretimin e idesë kryesore. Më konkretisht përqindja e saktësisë së Erisës është rritur nga 90% për përmbledhjen e kuptimit të tregimeve përpara përdorimit të strategjive të leximit në 100% pas përdorimit të tyre, si dhe nga 0 % në nxjerrjen e idesë kryesore përpara përdorimit të strategjive në 100% pas përdorimit të tyre në tregimin “*Basti*” dhe në 20% në tregimin “*Ushtarë të vegjël*”. Maria e ka rritur nivelin e saktësisë nga 80% në 100% për përmbledhjen dhe nga 0% në 80 dhe 70% për idenë kryesore, Avenola nga 30% dhe 90% për përmbledhjen në 80% dhe 100%, si dhe nga 0% dhe 80% për idenë kryesore në 100% dhe 90% etj. Për më tepër, të gjithë studentët u janë përgjigjur relativisht saktë pyetjeve shpesh në lidhje me tregimin.

Në vija të përgjithshme, në lidhje me tregimin “*Basti*” 89% e studentëve të vitit të parë bënë një përmbledhje relativisht të saktë në masën 80-100% dhe 11% e studentëve bënë përmbledhje pjesërisht të saktë në masën 30%. Të gjithë studentët e nxorën relativisht saktë në masën 80-100% idenë kryesore të këtij tregimi. Për pyetjen e parë të tregimit “*Basti*” 44% e studentëve u përgjigjën relativisht saktë në masën 80-

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

90%, 33% e studentëve u përgjigjën saktë në masën 50% dhe 23% u përgjigjën pjesërisht saktë në masën 20-30%. Për pyetjen e dytë të tregimit 78% e studentëve u përgjigjën relativisht saktë në masën 80-100% dhe 22% e studentëve u përgjigjën saktë në masën 50%. Për pyetjen e tretë 89% e studentëve u përgjigjën relativisht saktë në masën 80-100% dhe 11% e studentëve u përgjigjën saktë në masën 50%. Për pyetjen e katërt 56% e studentëve u përgjigjën relativisht saktë në masën 80-100%, 22% e studentëve u përgjigjën saktë në masën 50% dhe 22% e studentëve u përgjigjën plotësisht gabim.

Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve në lidhje me tregimin “*Basti*” është 83% për përmbledhjen e tregimit, 87% për idenë kryesore, 59% për pyetjen e parë, 84% për pyetjen e dytë, 89% për pyetjen e tretë dhe 64% për pyetjen e katërt.

Për sa i përket tregimit “*Ushtarë të vegjël*” 100% e studentëve të vitit të parë bënë një përmbledhje relativisht të saktë në masën 80-100% nga të cilët 67% e studentëve e nxorrën relativisht saktë në masën 70-100% idenë kryesore të këtij tregimi, 22% ishin 50% të saktë dhe 11% ishin pjesërisht të saktë në masën 20%. Për pyetjen e parë të tregimit “*Ushtarë të vegjël*” 89% e studentëve u përgjigjën relativisht saktë në masën 80-100% dhe 11% e studentëve u përgjigjën saktë në masën 50%. Për pyetjen e dytë të tregimit 78% e studentëve u përgjigjën relativisht saktë në masën 80-100% dhe 22% e studentëve u përgjigjën saktë në masën 50-60%. Për pyetjen e tretë të gjithë studentët u përgjigjën plotësisht saktë në masën 100% dhe për pyetjen e katërt 67% e studentëve u përgjigjën relativisht saktë në masën 80-100%, 11% e studentëve u përgjigjën saktë në masën 50% dhe 22% e studentëve u përgjigjën plotësisht gabim.

Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve në lidhje me tregimin “*Ushtarë të vegjël*” është 98% për përmbledhjen e tregimit, 67% për idenë kryesore, 86% për pyetjen e parë, 88% për pyetjen e dytë, 100% për pyetjen e tretë dhe 68% për pyetjen e katërt.

Në total vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve për përmbledhjen e të dyja tregimeve është 91%, për idenë kryesore të tyre është 77%, për pyetjen e parë të tregimeve është 72%, për pyetjen e dytë është 86%, për pyetjen e tretë është 94% dhe për pyetjen e katërt është 66%.

Duke krahasuar vlerën mesatare të saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të parë në lidhje me përmbajtjen dhe idenë kryesore të tregimeve të punuara gjatë fazës së parë të eksperimentimit dhe të tregimeve të punuara gjatë fazës së dytë të eksperimentimit rezulton se vlera mesatare e përgjithshme e saktësisë së përmbledhjeve është rritur nga 84% në 91%, kurse për idenë kryesore vlera mesatare e përgjithshme e saktësisë së ideve është rritur nga 44% në 77%.

Si përfundim, nga rezultatet e eksperimentimit me studentët e vitit të parë, grupi A, në lëndën e “*Anglishtes përmes gjinive letrare*” duket qartë se përdorimi i strategjive të leximit është i lidhur ngushtë dhe në mënyrë të drejtpërdrejtë me aftësitë lexuese të studentëve, gjë që reflektohet më së miri në rritjen e saktësisë së përgjigjeve të tyre.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

V.3.4 Analiza e të dhënave të marra nga eksperimentimi me studentët e vitit të dytë dhe të tretë

Për studimin e rëndësisë së shpjegimit të strategjive të leximit në klasë u krye një eksperimentim edhe me studentët e vitit të dytë dhe të tretë të degës së gjuhës angleze, karakteristikat e të cilëve jepen në tabelën 6 (fq.130). Konkretisht eksperimentimi u zhvillua në lëndën e “Analizës së tekstit” me 11 studentë të vitit të dytë dhe 12 studentë të vitit të tretë. Studentëve të vitit të dytë iu prezantuan dy tekste leximi, teksti i parë me hapësira boshë mes paragrafëve ku studentëve u kërkohet të vendosnin paragrafin e duhur në vendin bosh dhe teksti i dytë me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit ku studentët duhet të qarkonin përgjigjen e saktë. Gjithashtu, atyre iu kërkua të bënin dhe dy ushtrime të tjera leximi, ushtrimi i parë me përgjigje me zgjedhje për fjalorin ku studentët duhet të zgjidhnin përgjigjen e duhur për të plotësuar vendin bosh në tekst dhe ushtrimi i dytë me vende bosh ku studentët duhet ta plotësonin vetë fjalën që mungonte. Studentëve të vitit të tretë iu prezantua një tekst leximi me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit dhe një ushtrim leximi me përgjigje me zgjedhje për fjalorin për vendosjen e fjalës së saktë në vendin bosh. Fillimisht studentët duhet t’i kryenin ushtrimet duke u mbështetur në njohuritë e tyre dhe strategjitë që ata mund të dinin dhe pas shpjegimit të strategjive të leximit në klasë dhe praktikimit të tyre për një muaj ata duhet të kryenin të njëjtin eksperiment me tekste të ndryshme të të njëjtit lloj. Në dy tabelat e mëposhtme jepen përqindjet e saktësisë së studentëve të vitit të dytë dhe të tretë përpara shpjegimit të strategjive të leximit në klasë.

Tabela 12: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të dytë përpara shpjegimit të strategjive të leximit

Studentët	Teksti 1 me hapësira mes paragrafëve	Teksti 2 me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit	Ushtrimi 1 me përgjigje me zgjedhje për fjalorin	Ushtrimi 2 me hapësira mes fjalëve
1.	0% e saktë	40% e saktë	60% e saktë	26% e saktë
2.	50% e saktë	60% e saktë	65% e saktë	40% e saktë
3.	33% e saktë	60% e saktë	60% e saktë	26% e saktë
4.	0% e saktë	40% e saktë	55% e saktë	33% e saktë
5.	50% e saktë	0% e saktë	75% e saktë	33% e saktë
6.	16% e saktë	20% e saktë	65% e saktë	40% e saktë
7.	16% e saktë	60% e saktë	55% e saktë	33% e saktë
8.	0% e saktë	0% e saktë	50% e saktë	53% e saktë
9.	33% e saktë	40% e saktë	80% e saktë	60% e saktë
10.	0% e saktë	40% e saktë	55% e saktë	40% e saktë
11.	33% e saktë	60% e saktë	55% e saktë	26% e saktë

Siç mund të shihet nga tabela 12 që prezanton përqindjet e saktësisë së studentëve të vitit të dytë përpara se t’u shpjegoheshin llojet e ndryshme të strategjive të leximit, nga 11 studentët e vitit të dytë 37% e tyre ishin plotësisht të pasaktë në plotësimin e hapësirave bosh të tekstit të parë të leximit, 18% e studentëve ishin 16% të saktë në tekstin e parë, 27% e studentëve ishin 33% të saktë dhe 18% e studentëve ishin 50% të saktë. Në përgjithësi 82% e studentëve të vitit të dytë ishin 0-33% të saktë në tekstin e parë, ndërsa 18% e studentëve ishin 50% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me tekstin e parë është 21%.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në lidhje me tekstin e dytë 18% e studentëve të vitit të dytë ishin plotësisht të pasaktë në zgjedhjen e përgjigjes së duhur, 8% e studentëve ishin 20% të saktë në tekstin e dytë, 37% e studentëve ishin 40% të saktë dhe 37% e studentëve ishin 60% të saktë. Në përgjithësi 26% e studentëve të vitit të dytë ishin 0-20% të saktë në tekstin e dytë, ndërsa 74% e studentëve ishin 40-60% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me tekstin e dytë është 38%.

Përsa i përket ushtrimit të parë 9% e studentëve të vitit të dytë ishin 50% të saktë në zgjedhjen e përgjigjes së duhur për plotësimin e vendit bosh në tekst, 37% e studentëve ishin 55% të saktë, 18% e studentëve ishin 60% të saktë, 18% e studentëve ishin 65% të saktë, 9% e studentëve ishin 75% të saktë dhe 9% e studentëve ishin 80% të saktë. Në përgjithësi 82% e studentëve të vitit të dytë ishin 50-65% të saktë në ushtrimin e parë, ndërsa 18% e studentëve ishin 75-80% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me ushtrimin e parë është 61%.

Në lidhje me ushtrimin e dytë 27% e studentëve të vitit të dytë ishin 26% të saktë në plotësimin e vendit bosh në tekst, 27% e studentëve ishin 33% të saktë, 27% e studentëve ishin 40% të saktë, 9.5% e studentëve ishin 53% të saktë dhe 9.5% e studentëve ishin 60% të saktë. Në përgjithësi 81% e studentëve të vitit të dytë ishin 26-40% të saktë në ushtrimin e dytë, ndërsa 19% e studentëve ishin 53-60% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me ushtrimin e dytë është 37%.

Tabela 13: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të tretë përpara shpjegimit të strategjive të leximit

Studentët	Teksti 1 me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit	Ushtrimi 1 me përgjigje me zgjedhje për fjalorin
1.	40% e saktë	50% e saktë
2.	60% e saktë	70% e saktë
3.	80% e saktë	80% e saktë
4.	20% e saktë	65% e saktë
5.	20% e saktë	35% e saktë
6.	60% e saktë	40% e saktë
7.	60% e saktë	60% e saktë
8.	40% e saktë	90% e saktë
9.	60% e saktë	60% e saktë
10.	40% e saktë	65% e saktë
11.	60% e saktë	55% e saktë
12.	0% e saktë	75% e saktë

Siç mund të shihet nga tabela 13 që prezanton përqindjen e saktësisë së studentëve të vitit të tretë përpara se t'u shpjegoheshin llojet e ndryshme të strategjive të leximit, nga 12 studentët e vitit të tretë 8% e tyre ishin plotësisht të pasaktë në tekstin e leximit me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit, 17% e studentëve ishin 20% të saktë, 25% e studentëve ishin 40% të saktë, 42% e studentëve ishin 60% të saktë dhe vetëm 8% e studentëve ishin 80% të saktë. Në përgjithësi 50% e studentëve të vitit të tretë ishin 0-40% të saktë në leximin me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit, ndërsa 50% e studentëve ishin 60-80% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të tretë në lidhje me tekstin e parë është 45%.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Përsa i përket ushtrimit të parë 8% e studentëve të vitit të tretë ishin 35% të saktë në zgjedhjen e përgjigjes së duhur për plotësimin e vendit bosh në tekst, 8% e studentëve ishin 40% të saktë, 8% e studentëve ishin 50% të saktë, 8% e studentëve ishin 55% të saktë, 18% e studentëve ishin 60% të saktë, 18% e studentëve ishin 65% të saktë, 6% e studentëve ishin 70% të saktë, 8% e studentëve ishin 75% të saktë, 8% e studentëve ishin 80% të saktë dhe 8% e studentëve ishin 90% të saktë. Në përgjithësi 50% e studentëve të vitit të tretë ishin 35-60% të saktë në ushtrimin e parë, ndërsa 50% e studentëve ishin 65-90% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të tretë në lidhje me ushtrimin e parë është 62%.

Pas shpjegimit dhe praktikimit të strategjive të leximit studentëve të vitit të dytë dhe të tretë iu kërkua të përsërisnin të njëjtën procedurë si në eksperimentin e parë me të njëjtin numër tekstesh të të njëjtit lloj. Rezultatet e saktësisë së përgjigjeve të tyre pasqyrohen në tabelat 14 dhe 15.

Tabela 14: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të dytë pas shpjegimit të strategjive të leximit

Studentët	Teksti 1 me hapësira mes paragrafëve	Teksti 2 me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit	Ushtrimi 1 me përgjigje me zgjedhje për fjalorin	Ushtrimi 2 me hapësira mes fjalëve
1.	16% e saktë	60% e saktë	70% e saktë	40% e saktë
2.	50% e saktë	80% e saktë	75% e saktë	60% e saktë
3.	50% e saktë	80% e saktë	75% e saktë	60% e saktë
4.	16% e saktë	60% e saktë	65% e saktë	53% e saktë
5.	50% e saktë	20% e saktë	85% e saktë	46% e saktë
6.	33% e saktë	40% e saktë	80% e saktë	53% e saktë
7.	33% e saktë	80% e saktë	70% e saktë	46% e saktë
8.	33% e saktë	20% e saktë	65% e saktë	66% e saktë
9.	50% e saktë	60% e saktë	90% e saktë	66% e saktë
10.	66% e saktë	60% e saktë	70% e saktë	46% e saktë
11.	50% e saktë	80% e saktë	75% e saktë	66% e saktë

Siç mund të shihet nga tabela 14 që prezanton përqindjen e saktësisë së studentëve të vitit të dytë pas shpjegimit të llojeve të ndryshme të strategjive të leximit, nga 11 studentët e vitit të dytë 18% e tyre ishin 16% të saktë në tekstin e parë, 27% e studentëve ishin 33% të saktë, 46% e studentëve ishin 50% të saktë dhe 9% e studentëve ishin 66% të saktë. Në përgjithësi 45% e studentëve të vitit të dytë ishin 16-33% të saktë në tekstin e parë, ndërsa 55% e studentëve ishin 50-66% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me tekstin e parë është 41%.

Në lidhje me tekstin e dytë 18% e studentëve të vitit të dytë ishin 20% të saktë në zgjedhjen e përgjigjes së duhur, 9% e studentëve ishin 40% të saktë në tekstin e dytë, 36.5% e studentëve ishin 60% të saktë dhe 36.5% e studentëve ishin 80% të saktë. Në përgjithësi 27% e studentëve të vitit të dytë ishin 20-40% të saktë në tekstin e dytë, ndërsa 73% e studentëve ishin 60-80% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me tekstin e dytë është 58%.

Përsa i përket ushtrimit të parë 18% e studentëve të vitit të dytë ishin 65% të saktë në zgjedhjen e përgjigjes së duhur për plotësimin e vendit bosh në tekst, 27.5% e

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

studentëve ishin 70% të saktë, 27.5% e studentëve ishin 75% të saktë, 9% e studentëve ishin 80% të saktë, 9% e studentëve ishin 85% të saktë dhe 9% e studentëve ishin 90% të saktë. Në përgjithësi 73% e studentëve të vitit të dytë ishin 65-75% të saktë në ushtrimin e parë, ndërsa 27% e studentëve ishin 80-90% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me ushtrimin e parë është 75%.

Në lidhje me ushtrimin e dytë 9% e studentëve të vitit të dytë ishin 40% të saktë në plotësimin e vendit bosh në tekst, 27.5% e studentëve ishin 46% të saktë, 18% e studentëve ishin 60% të saktë dhe 27.5% e studentëve ishin 66% të saktë. Në përgjithësi 36.5% e studentëve të vitit të dytë ishin 40-46% të saktë në ushtrimin e dytë, ndërsa 63.5% e studentëve ishin 53-66% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me ushtrimin e dytë është 55%.

Tabela 15: Përqindja e saktësisë së studentëve të vitit të tretë pas shpjegimit të strategjive të leximit

Studentët	Teksti 1 me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit	Ushtrimi 1 me përgjigje me zgjedhje për fjalorin
1.	60% e saktë	55% e saktë
2.	80% e saktë	80% e saktë
3.	80% e saktë	90% e saktë
4.	40% e saktë	55% e saktë
5.	40% e saktë	75% e saktë
6.	80% e saktë	50% e saktë
7.	80% e saktë	70% e saktë
8.	60% e saktë	90% e saktë
9.	80% e saktë	65% e saktë
10.	60% e saktë	75% e saktë
11.	80% e saktë	75% e saktë
12.	60% e saktë	85% e saktë

Siç mund të shihet nga tabela 15 që prezanton përqindjen e saktësisë së studentëve të vitit të tretë pas shpjegimit të llojeve të ndryshme të strategjive të leximit, nga 12 studentët e vitit të tretë 17% e tyre ishin 40% të saktë në tekstin e leximit me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit, 33% e studentëve ishin 60% të saktë dhe 50% e studentëve ishin 80% të saktë. Në përgjithësi 50% e studentëve të vitit të tretë ishin 40-60% të saktë në leximin me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit, ndërsa 50% e studentëve ishin 80% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të tretë në lidhje me tekstin e parë është 67%.

Përsa i përket ushtrimit të parë 8% e studentëve të vitit të tretë ishin 50% të saktë në zgjedhjen e përgjigjes së duhur për plotësimin e vendit bosh në tekst, 17.5% e studentëve ishin 55% të saktë, 6% e studentëve ishin 65% të saktë, 8% e studentëve ishin 70% të saktë, 25% e studentëve ishin 75% të saktë, 8% e studentëve ishin 80% të saktë, 8% e studentëve ishin 85% të saktë dhe 17.5% e studentëve ishin 90% të saktë. Në përgjithësi 41.5% e studentëve të vitit të tretë ishin 50-70% të saktë në ushtrimin e parë, ndërsa 58.5% e studentëve ishin 75-90% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të tretë në lidhje me ushtrimin e parë është 72%.

Nga krahasimi i rezultateve të tabelave 12 dhe 13 me tabelat 14 dhe 15 duket qartë se ka një rritje të ndjeshme në shkallën e kuptimit të leximit dhe saktësinë e përgjigjeve

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

të studentëve pas shpjegimit të strategjive të leximit në klasë. Më konkretisht, ndërsa në eksperimentin e parë 37% e studentëve të vitit të dytë ishin plotësisht të pasaktë në plotësimin e hapësirave bosh të tekstit të parë, në eksperimentin e dytë nuk kishte asnjë student që të ishte plotësisht i pasaktë në kryerjen e detyrës në lidhje me tekstin e parë. Gjithashtu, në stadin e parë të eksperimentimit vetëm 18% e studentëve ishin 50% të saktë si kufiri maksimal i saktësisë së tyre, ndërsa në stadin e dytë pas shpjegimit të strategjive të leximit në klasë 46% e studentëve të vitit të dytë ishin 50% të saktë dhe 9% e studentëve ishin 66% të saktë. Në përgjithësi, ndërsa në stadin e parë 82% e studentëve ishin 0-33% të saktë dhe 18% e studentëve ishin 50% të saktë, në stadin e dytë 45% e studentëve të vitit të dytë ishin 16-33% të saktë dhe 55% e studentëve ishin 50-66% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me tekstin e parë u rrit nga 21% në 41%.

Në lidhje me tekstin e dytë, ndërsa në eksperimentin e parë 18% e studentëve të vitit të dytë dhe 8% e studentëve të vitit të tretë ishin plotësisht të pasaktë në zgjedhjen e përgjigjes së duhur, pas shpjegimit të strategjive të leximit në klasë nuk pati më përgjigje plotësisht të pasakta. Ndërsa vetëm 8% e studentëve të vitit të dytë ishin 20% të saktë në eksperimentin e parë, 18% e studentëve të vitit të dytë ishin 20% të saktë në eksperimentin e dytë. Gjithashtu, ndërsa në fazën e parë 0% e studentëve të vitit të dytë dhe vetëm 8% e studentëve të vitit të tretë ishin 80% të saktë, në fazën e dytë pas shpjegimit të strategjive të leximit në klasë 36.5% e studentëve të vitit të dytë dhe 50% e studentëve të vitit të tretë ishin 80% të saktë. Në përgjithësi ndërsa 26% e studentëve të vitit të dytë ishin 0-20% të saktë në fazën e parë, 27% e studentëve ishin 20-40% të saktë në fazën e dytë. Gjithashtu, 74% e studentëve të vitit të dytë ishin 40-60% të saktë në fazën e parë, ndërsa 73% e studentëve ishin 60-80% të saktë në fazën e dytë. Për sa i përket vitit të tretë, ndërsa në fazën e parë të eksperimentimit 50% e studentëve ishin 0-40% të saktë në tekstin e leximit me përgjigje me zgjedhje ndaj pyetjeve të tekstit dhe 50% ishin 60-80% të saktë, në fazën e dytë të eksperimentimit 50% e studentëve të vitit të tretë ishin 40-60% të saktë dhe 50% ishin 80% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me tekstin e dytë u rrit nga 38% në 58%, kurse vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të tretë në lidhje me këtë lloj teksti u rrit nga 45% në 67%.

Për sa i përket ushtrimit të parë ndërsa 82% e studentëve të vitit të dytë ishin 50-65% të saktë dhe 18% e studentëve ishin 75-80% të saktë në eksperimentin e parë, 45.5% e studentëve të vitit të dytë ishin 65-70% të saktë dhe 54.5% e studentëve ishin 75-90% të saktë në eksperimentin e dytë. Në vitin e tretë ndërsa 50% e studentëve ishin 35-60% të saktë dhe 50% e studentëve ishin 65-90% të saktë në fazën e parë të eksperimentimit, në fazën e dytë pas shpjegimit të strategjive të leximit në klasë 25.5% e studentëve të vitit të tretë ishin 50-55% të saktë dhe 74.5% e studentëve të vitit të tretë ishin 65-90% të saktë. Vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me ushtrimin e parë u rrit nga 61% në 75%, kurse vlera mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të tretë në lidhje me këtë lloj ushtrimi u rrit nga 62% në 72%.

Në lidhje me ushtrimin e dytë ndërsa 81% e studentëve të vitit të dytë ishin 26-40% të saktë dhe 19% e studentëve ishin 53-60% të saktë në fazën e parë të eksperimentimit, 9% e studentëve ishin 40% të saktë dhe 91% e studentëve ishin 46-66% të saktë në fazën e dytë të eksperimentimit pas shpjegimit të strategjive të leximit në klasë. Vlera

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

mesatare e saktësisë së përgjigjeve të studentëve të vitit të dytë në lidhje me ushtrimin e dytë u rrit nga 37% në 55%.

Në përgjithësi pothuajse të gjithë studentët arritën rezultate më të larta në fazën e dytë të eksperimentimit. Kishte disa raste të pakta ku rezultatet nuk ndryshuan nga njëra fazë tek tjetra në njërin prej ushtrimeve të kryera, si dhe një rast të vetëm kur një student pati ngritje të rezultatit në njërin ushtrim dhe ulje të tij në ushtrimin tjetër, por këto raste sporadike mund të shpjegohen me mungesën e përqendrimit të këtyre studentëve gjatë shpjegimit të strategjive të leximit në klasë.

Si përfundim, rezultatet e këtij studimi tregojnë se përdorimi i strategjive të leximit lidhet drejtpërdrejt me aftësitë lexuese të nxënësve, çka pasqyrohet më së miri në përqindjen e saktësisë së studentëve në testin e dytë eksperimental. Kjo çon në përfundimin se mësimdhënia e strategjive të leximit rrit shumë shkallën e kuptimit të tekstit dhe përmirëson dukshëm jo vetëm procesin e leximit, por edhe atë të të nxënësve. Për këtë arsye, qëllimi i këtij studimi është jo vetëm të vëjë në dukje rëndësinë e strategjive të leximit, por edhe të theksojë domosdoshmërinë e shpjegimit të këtyre strategjive gjatë orës së mësimi për t'i aftësuar nxënësit dhe studentët t'i përdorin ato me vetëdije, si dhe të bëjnë dallimin mes përdorimit të strategjive të veçanta në kontekste të caktuara të leximit.

V.3.5 Analiza e përmbledhjeve dhe perifrimeve të studentëve të vitit të parë përpara përdorimit të strategjive përkatëse

Për të parë rolin që luajnë strategjitë kognitive dhe metakognitive për kryerjen e përmbledhjes dhe perifrimit të një pjese leximi 15 studentëve të vitit të parë të degës së gjuhës angleze iu kërkua të perifrizonin dy tekste të shkurtra në gjuhën angleze dhe të bënin përmbledhjen e një teksti me gjatësi mesatare. Pas vlerësimit të punës së tyre studentët u intervistuan në lidhje me mënyrën e kryerjes së perifrimeve dhe përmbledhjes për të vazhduar më tej me shpjegimin e strategjive që mund të përdoren për kryerjen e detyrës së dhënë. Pas shpjegimit të strategjive kognitive dhe metakognitive studentëve iu kërkua të perifrizonin dy tekste të tjera të shkurtra dhe të bënin përmbledhjen e një teksti tjetër me gjatësi mesatare. Rezultatet e punës së studentëve në lidhje me detyrën e parë pasqyrohen në tabelat e mëposhtme.

Tabela 16: Rezultatet e përmbledhjes së studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze përpara shpjegimit të strategjive përkatëse

Studentët (15)	Përmbledhje jo e plotë	Përmbledhje jo plotësisht e saktë	Përmbledhje tepër e gjatë	Përmbledhje e gabuar	Përmbledhje e saktë
1.	X				
2.	X				
3.					X
4.					X
5.		X			
6.		X			
7.		X			
8.			X		
9.	X	X			
10.		X			
11.		X			
12.		X			

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

13.				X	
14.		X			
15.					X

Siç mund të shihet nga tabela 16 nga 15 studentët e vitit të parë të gjuhës angleze që bënë përmbledhjen e pjesës së leximit 20% e studentëve nuk i kishin përfshirë të gjitha pikat kryesore të tekstit në përmbledhjen e tyre, 53% e studentëve nuk ishin plotësisht të saktë duke keqinterpretuar një ose disa elemente të tekstit, 6% e studentëve kishin shkruajtur një përmbledhje më të gjatë nga sa ishte e nevojshme, duke përfshirë në të elemente dytësore të parëndësishme për nxjerrjen e kuptimit të përgjithshëm të tekstit, 6% e studentëve bënë një përmbledhje të gabuar të tekstit duke e keqinterpretuar atë në tërësinë e tij dhe vetëm 20% e studentëve kishin bërë një përmbledhje të saktë të tekstit.

Tabela 17: Rezultatet e perifrazimeve të studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze përpara shpjegimit të strategjive përkatëse

Studentët (15)	Perifrazim jo i plotë	Perifrazim jo plotësisht i saktë	Perifrazim tepër i gjatë / i shkurtër	Perifrazim tepër i ngjashëm	Perifrazim i gabuar	Perifrazim i saktë
1.						X
2.		X		X		
3.		X				
4.		X		X		
5.	X			X		
6.	X		X	X		
7.		X				
8.		X	X	X		
9.	X		X		X	
10.		X	X		X	
11.			X		X	
12.	X	X	X		X	
13.		X	X		X	
14.		X				
15.	X	X		X		

Në lidhje me perifrazimin e dy teksteve të shkurtra nga studentët e vitit të parë të gjuhës angleze nga të dhënat e tabelës së mësipërme rezulton se 33% e studentëve nuk i kishin përfshirë të gjitha pikat e teksteve në perifrazimin e tyre, 67% e studentëve nuk kishin qenë plotësisht të saktë, 47% e studentëve kishin bërë perifrazime më të gjata ose më të shkurtra nga tekstet origjinale, 40% e studentëve i kishin perifrazimet tepër të ngjashme me tekstet origjinale pasi nuk kishin ndryshuar as strukturën e fjalive dhe as nuk kishin përdorur fjalë sinonimike aty ku ishte e mundur për të bërë perifrazimet, 33% e studentëve kishin bërë perifrazime të gabuara duke ndryshuar në tërësi kuptimin e teksteve, ndërkohë që vetëm 6% e studentëve i kishin bërë saktë perifrazimet e tyre. Ndër studentët e gjuhës angleze që u testuan për mënyrën e kryerjes së perifrazimeve 90% e tyre nuk e kishin përmendur burimin e informacionit të cituar edhe pse ishin udhëzuar në lidhje me mënyrën e citimit të materialeve të marra prej burimesh të ndryshme parësore.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

V.3.6 Analiza e të dhënave të marra nga intervistimi i studentëve të vitit të parë në lidhje me mënyrën e kryerjes së përmbledhjes dhe perifrimit

Pas përfundimit të fazës së parë të eksperimentimit me përmbledhjen dhe perifrimitet e teksteve studentët u kategorizuan në tre grupe në varësi të nivelit të gjuhës angleze që ata zotëronin. Në tabelën 18 jepen të dhënat përkatëse në lidhje me këtë grupim.

Tabela 18: Niveli i studentëve të vitit të parë

	Niveli i përparuar	Niveli mesatar	Niveli i prapambetur	Totali	Përqindja (%)
Femra	2	6	3	11	73%
Meshkuj	2	0	2	4	27%
Totali	4 (27%)	6 (40%)	5 (33%)	15 (100%)	100%

Siç mund të shihet nga tabela 18 vetëm 27% e studentëve të përfshirë në studim kishin nivel të përparuar të njohjes së gjuhës angleze ndër të cilët 50% ishin femra dhe 50% meshkuj. Në nivelin mesatar të njohjes së gjuhës angleze klasifikoheshin 40% e studentëve, të cilët ishin të gjithë të gjinisë femër dhe në nivelin e prapambetur të njohjes së gjuhës angleze përfshiheshin 33% e studentëve ndër të cilët 60% ishin femra dhe 40% ishin meshkuj. Edhe pse 67% e studentëve të përfshirë në studim ishin të nivelit mesatar dhe të përparuar, nga të dhënat e tabelave 16 dhe 17 rezultoi se vetëm 20% e studentëve kishin bërë përmbledhje të saktë dhe vetëm 6% e studentëve kishin bërë perifrime të sakta, çka do të thotë se edhe studentët e nivelit mesatar në një përqindje më të madhe edhe ata të nivelit të përparuar në një përqindje më të vogël kishin bërë përmbledhje dhe perifrime të gabuara në një ose disa prej elementëve të përmendura në tabelat 16 dhe 17. Për këtë arsye 15 studentët e vitit të parë u intervistuan në lidhje me mënyrën e kryerjes së përmbledhjes dhe perifrimeve të teksteve në kuadër të strategjive që ata kishin përdorur ose jo.

Qëllimi i intervistimit ishte për të parë nëse studentët kishin përdorur strategji njohëse të tilla si: mbajtja e shënimeve, grupimi i të dhënave dhe nxjerrja e përfundimeve, apo strategji të kryerjes së përmbledhjes dhe perifrimeve të tilla si: kuptimi i thelbit dhe idesë kryesore të tekstit, transformimi i ideve të tekstit etj. për të vënë re nëse kjo kishte çuar në keqinterpretimin e tekstit origjinal ose jo. Gjithashtu vëmendje iu kushtua dhe përdorimit ose jo prej nxënësve të strategjive metakognitive të tilla si: përqëndrimi në kërkesat specifike të detyrës dhe monitorimi i produktit përfundimtar të përmbledhjes përmes vetëkorrigjimit të gabimeve. Për këtë arsye, pas kryerjes së detyrës së parë studentëve iu prezantua një listë me strategji të ndryshme në lidhje me përpunimin e materialit, shkrimin e përmbledhjes e të perifrimeve dhe vlerësimin e produktit përfundimtar, ku studentëve iu kërkua të përmendnin katër strategji të përdorura për kryerjen e përmbledhjes dhe perifrimeve, katër hapa që ata mund të kishin ndjekur gjatë shkrimit të përmbledhjes dhe perifrimeve si dhe katër teknika ku ata ishin mbështetur për të kontrolluar përmbledhjen dhe perifrimitet që ata kishin bërë. Në tabelën 19 pasqyrohet lista e strategjive, hapave dhe teknikave që iu prezantuan studentëve, ndërkohë që të dhënat e marra nga intervistimi i studentëve janë pasqyruar në tabelën 20.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Tabela 19: Lista e strategjive, hapave dhe teknikave që iu prezantuan studentëve

Strategjitë për përpunimin e informacionit të tekstit	Hapat për shkrimin e përmbledhjes dhe perifraximeve	Teknikat e kontrollit të përmbledhjes dhe perifraximeve
1.Kupto detyrën	Identifiko informacionin e kërkuar	Verifiko pikat kryesore
2.Shiko titullin	Mbaj shënime fillimisht	Kontrollo thelbin e përmbajtjes
3.Përqëndrohu tek fjalët kyçe	Përgatit një plan për organizimin e ideve	Kontrollo rrjedhshmërinë e përmbajtjes dhe perifraximeve
4.Përcakto pjesët më të rëndësishme të tekstit	Përdor fjalët e tua	Korrigjo gabimet
5.Kushtoji rëndësi fjalisë kryesore të secilit paragraf për të kuptuar thelbin e tekstit	Përgjithëso idetë kryesore	Kontrollo përshtatshmërinë e gjuhës
6.Nënvizo pikat kryesore	Bashko dy ide në një fjali	Vlerëso përmbledhjen
7.Kontrollo kuptimin e tekstit	Rigrupo idetë	Kontrollo nëse ka deformim të ideve të tekstit
8.Përqëndrohu tek konteksti gjuhësor për të përcaktuar kuptimin e fjalëve të panjohura	Ndrysho rendin e ideve	Reflekto në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifraximeve
9.Mendo rreth kuptimeve të nënkuptuara të fjalëve	Mbështetu në fjalët e tekstit	
10.Lidhe informacionin e tekstit me njohuritë e tua paraprake	Shkruaj versionin përfundimtar që në fillim	
11.Përqëndrohu tek shembujt dhe detajet	Zgjero idetë kryesore	
12.Përqëndrohu tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive të veçanta	Shto informacion	
13.Përktheji idetë kryesore në gjuhën amtare	Bëj komente	

Strategjitë e pasqyruara në tabelën e mësipërme mund të grupohen në këtë mënyrë:

Në lidhje me strategjitë për përpunimin e informacionit të tekstit katër strategjitë e para do të klasifikoheshin si strategji vetëorientuese, strategjitë 5, 6 dhe 7 do të klasifikoheshin si strategji të nxjerrjes së ideve kryesore dhe elementeve të rëndësishme të tekstit, strategjitë 8, 9 dhe 10 do të klasifikoheshin si strategji dytësore dhe tre strategjitë e fundit do të përfshiheshin në kategorinë e strategjive të papërshtatshme për kryerjen e kësaj detyre.

Në lidhje me hapat që duhen ndjekur për shkrimin e përmbledhjes dhe perifraximeve tre hapat e para klasifikohen si hapa të planifikimit, hapat 4, 5, 6 dhe 7 klasifikohen si strategji specifike për kryerjen e perifraximeve, hapat 8, 9 dhe 10 klasifikohen si strategji të riprodhimit të materialit dhe katër hapat e fundit konsiderohen të papërshtatshme për kryerjen e detyrës.

Për sa u përket teknikave të kontrollit të përmbledhjes dhe perifraximeve këto teknika do të klasifikoheshin si teknika të vetëkontrollimit dhe vlerësimit që përfshihen në grupin e strategjive metakognitive.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Tabela 20: Të dhënat e marra nga intervistimi i studentëve në lidhje me mënyrën e kryerjes së përmbledhjes dhe perifraximeve

Studentët (15)	Strategjitë e përdorura për përpunimin e përmbledhjes dhe perifraximeve	Hapat e ndjekura për shkrimin e përmbledhjes dhe perifraximeve	Teknikat e kontrollit të përmbledhjes dhe perifraximeve
1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Shqyrtova fjalinë kryesore të çdo paragrafi për të kuptuar thelbin e tekstit 2. Përdora kontekstin e fjalëve për të gjetur kuptimin e fjalëve të panjohura 3. Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia 4. Kqyra titullin për të parashikuar përmbajtjen e tekstit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Përdora fjalët e mia 2. Bashkova dy ide në një fjali 3. Ndryshova rendin e ideve kryesore 4. Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kontrolllova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifraximeve 2. Korrigjova gabimet 3. Kontrolllova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur 4. Reflektova në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifraximeve
2.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kqyra titullin për të parashikuar përmbajtjen e tekstit 2. Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia 3. Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare 4. U përqëndrova tek detajet e teksteve 	<ol style="list-style-type: none"> 1. U mbështeta në fjalët e tekstit 2. Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes 3. Përgjithësova idetë kryesore 4. Komentova mbi materialin 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflektova në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifraximeve 2. Kontrolllova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifraximeve 3. Kontrolllova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur 4. Vlerësova përmbledhjen
3.	<ol style="list-style-type: none"> 1. U sigurova që e kisha kuptuar detyrën 2. Përcaktova se cilat pjesë të tekstit ishin më të rëndësishme 3. U përqëndrova tek nënkuptimet e fjalëve 4. Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifikova informacionin që kërkohet 2. Mbajta shënime para se të shkruaja përmbledhjen 3. Bashkova dy ide në një fjali 4. Përdora fjalët e mia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verifikova pikat kryesore të tekstit 2. Vlerësova përmbledhjen 3. Kontrolllova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur 4. Kontrolllova thelbin e përmbledhjes
4.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Përcaktova se cilat pjesë të tekstit ishin më të rëndësishme 2. Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia 3. Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare 4. U përqëndrova tek fjalët kyçe 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mbajta shënime para se të shkruaja përmbledhjen 2. Bashkova dy ide në një fjali 3. U mbështeta në fjalët e tekstit 4. Komentova mbi materialin 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vlerësova përmbledhjen 2. Kontrolllova thelbin e përmbledhjes 3. Kontrolllova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifraximeve 4. Kontrolllova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur
5.	<ol style="list-style-type: none"> 1. U përqëndrova tek detajet e teksteve 2. Kqyra titullin për të parashikuar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes 2. Përgjithësova idetë 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kontrolllova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifraximeve

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

	<p>përmbajtjen e tekstit</p> <p>3.U përqëndrova tek fjalët kyçe</p> <p>4.Përcaktova se cilat pjesë të tekstit ishin më të rëndësishme</p>	<p>kryesore</p> <p>3.Komentova mbi materialin</p> <p>4. U mbështeta në fjalët e tekstit</p>	<p>2.Kontrollova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur</p> <p>3.Reflektova në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>4. Kontrollova thelbin e përmbledhjes</p>
6.	<p>1.U përqëndrova tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive</p> <p>2.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p> <p>3.U përqëndrova tek fjalët kyçe</p> <p>4.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p>	<p>1. Zgjerova idetë kryesore</p> <p>2. Shtova informacion</p> <p>3. U mbështeta në fjalët e tekstit</p> <p>4. Komentova mbi materialin</p>	<p>1.Korrigjova gabimet</p> <p>2.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>3.Kontrollova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur</p>
7.	<p>1.Përcaktova se cilat pjesë të tekstit ishin më të rëndësishme</p> <p>2.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p> <p>3.Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia</p> <p>4.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p>	<p>1. Komentova mbi materialin</p> <p>2. Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes</p> <p>3. Zgjerova idetë kryesore</p> <p>4. Përgjithësova idetë kryesore</p>	<p>1.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>2.Kontrollova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur</p> <p>3.Reflektova në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>4.Kontrollova thelbin e përmbledhjes</p>
8.	<p>1.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p> <p>2.U përqëndrova tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive</p> <p>3.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p> <p>4.Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia</p>	<p>1.Komentova mbi materialin</p> <p>2.U mbështeta në fjalët e tekstit</p> <p>3.Shtova informacion</p> <p>4.Zgjerova idetë kryesore</p>	<p>1.Reflektova në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>2.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>3.Kontrollova thelbin e përmbledhjes</p> <p>4.Kontrollova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur</p>
9.	<p>1.U përqëndrova tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive</p> <p>2.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p> <p>3.Kqyra titullin për të parashikuar përmbajtjen e tekstit</p> <p>4.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p>	<p>1.Shtova informacion</p> <p>2.Zgjerova idetë kryesore</p> <p>3.Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes</p> <p>4. Komentova mbi materialin</p>	<p>1.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>2.Kontrollova thelbin e përmbledhjes</p> <p>3.Kontrollova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur</p> <p>4.Reflektova në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p>
10.	<p>1.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p> <p>2.Kqyra titullin për të parashikuar përmbajtjen e tekstit</p>	<p>1.Komentova mbi materialin</p> <p>2.Shtova informacion</p> <p>3.Zgjerova idetë kryesore</p> <p>4.Shkruajta drejtpërdrejt</p>	<p>1.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrimeve</p> <p>2.Vlerësova</p>

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

	<p>3.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p> <p>4.U përqëndrova tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive</p>	<p>versionin përfundimtar të përmbledhjes</p>	<p>përmbledhjen</p>
11.	<p>1.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p> <p>2.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p> <p>3.U përqëndrova tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive</p> <p>4.Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia</p>	<p>1.Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes</p> <p>2.Përdora fjalët e mia</p> <p>3.Shtova informacion</p> <p>4. Zgjerova idetë kryesore</p>	<p>Asnjë teknikë</p>
12.	<p>1.U përqëndrova tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive</p> <p>2.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p> <p>3.U përqëndrova tek fjalët kyçe</p> <p>4.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p>	<p>1.Zgjerova idetë kryesore</p> <p>2.Shtova informacion</p> <p>3.U mbështeta në fjalët e tekstit</p> <p>4. Komentova mbi materialin</p>	<p>1.Verifikova pikat kryesore të tekstit</p> <p>2.Vlerësova përmbledhjen</p> <p>3.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrazimeve</p> <p>4.Kontrollova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur</p>
13.	<p>1.Përktheva idetë kryesore në gjuhën amtare</p> <p>2.Lidha informacionin e tekstit me njohuritë e mia</p> <p>3.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p> <p>4.Kqyra titullin për të parashikuar përmbajtjen e tekstit</p>	<p>1.Përdora fjalët e mia</p> <p>2.Shtova informacion</p> <p>3.Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes</p> <p>4. Zgjerova idetë kryesore</p>	<p>1.Kontrollova përshtatshmërinë e gjuhës së përdorur</p> <p>2.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrazimeve</p>
14.	<p>1.U përqëndrova tek detajet e teksteve</p> <p>2.U përqëndrova tek kuptimi i fjalëve të reja dhe fjalive</p> <p>3.Kqyra titullin për të parashikuar përmbajtjen e tekstit</p> <p>4.U përqëndrova tek nënkuptimet e fjalëve</p>	<p>1.Shkruajta drejtpërdrejt versionin përfundimtar të përmbledhjes</p> <p>2.Përdora fjalët e mia</p> <p>3.Përgjithësova idetë kryesore</p> <p>4.Ndryshova rendin e ideve kryesore</p>	<p>1.Kontrollova thelbin e përmbledhjes</p> <p>2.Verifikova pikat kryesore të tekstit</p>
15.	<p>1.Përdora kontekstin e fjalëve për të gjetur kuptimin e fjalëve të panjohura</p> <p>2.Shqyrtova fjalinë kryesore të çdo paragrafi për të kuptuar thelbin e tekstit</p> <p>3.Kqyra titullin për të parashikuar</p>	<p>1.Përgjithësova idetë kryesore</p> <p>2.U mbështeta në fjalët e tekstit</p> <p>3.Identifikova informacionin që kërkohet</p> <p>4.Mbajta shënime para se të shkruaja përmbledhjen</p>	<p>1.Kontrollova rrjedhshmërinë e përmbledhjes dhe perifrazimeve</p> <p>2. Korrigjova gabimet</p> <p>3.Kontrollova saktësinë e ideve</p> <p>4.Reflektova në lidhje me cilësinë e përmbledhjes dhe perifrazimeve</p>

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

	përmbajtjen e tekstit 4.Lidha informacionin e tekstit me njohurite e mia		
--	---	--	--

Për të analizuar arsyet pse lexuesit pa përvojë e kanë të vështirë të bëjnë përmbledhje të sakta u ngritën tre hipoteza në lidhje me aspektet e sipërpërmendura të përdorimit të strategjive: vetëdijen në lidhje me kërkesat e detyrës së përmbledhjes së tekstit, aftësinë për të identifikuar elementet e rëndësishme të tekstit dhe aftësinë për të transformuar dhe reduktuar kuptimin e plotë të tekstit në thelbin e tij. Këto hipoteza janë:

- Lexuesit pa përvojë nuk janë të vetëdijshëm në lidhje me faktin se qëllimi i përmbledhjes është të transmetojë idetë kryesore të tekstit në mënyrë konçize.
- Lexuesit pa përvojë nuk ia dalin mbanë të identifikojnë informacionin që duhet përfshirë patjetër në përmbledhje.
- Lexuesit pa përvojë nuk e bëjnë në mënyrë efektive transformimin e tekstit.

Për secilën prej këtyre hipotezave u synua të:

- Identifikoheshin dhe karakterizoheshin mangësitë e mundshme në përdorimin e strategjive prej lexuesve pa përvojë.
- Shqyrtohej ndikimi që mund të kishin këto mangësi në aftësinë për të kryer detyrën e përmbledhjes.
- Shqyrtohej ndikimi që mund të kishin këto mangësi mbi aftësinë për të kuptuar materialin e lexuar në mënyrë që të përcaktohej nëse përdorimi i strategjive shkonte përtej detyrës së përmbledhjes së tekstit.

Nga të dhënat e tabelës së mësipërme rezulton se përsa u përket strategjive të përpunimit të informacionit studentët kishin përdorur më tepër strategjitë dytësore dhe ato të papërshtatshme për kryerjen e detyrës së dhënë. Më konkretisht, nga 15 studentët e intervistuar 13% kishin përdorur kontekstin gjuhësor për të nxjerrë kuptimin e fjalëve të panjohura, 60% kishin bërë lidhjen mes informacionit të tekstit dhe njohurive të tyre, 13% u kishin kushtuar rëndësi nënkuptimeve të fjalëve, 60% kishin përkthyer idetë kryesore në gjuhën amtare, 73% u kishin kushtuar rëndësi shembujve dhe detajeve dhe 40% e studentëve ishin përqëndruar në kuptimin e fjalëve të reja dhe fjalive të veçanta të tekstit.

Në lidhje me hapat e ndjekura për shkrimin e përmbledhjes dhe perifrazimeve shumica e studentëve kishin përdorur hapa të papërshtatshme për kryerjen e detyrës. Më konkretisht 67% e studentëve kishin shkruar direkt përmbledhjen e tekstit duke mos i organizuar paraprakisht idetë kryesore të tekstit, 53% kishin zgjeruar idetë e tekstit, 47% kishin shtuar informacion që nuk përfshihej në tekst dhe 60% kishin komentuar mbi materialin e dhënë.

Për sa u përket teknikave të kontrollit të përmbledhjes dhe perifrazimeve një pjesë e studentëve (27%) nuk përdorën fare teknika të tilla ose përdorën pak prej tyre, ndërkohë që shumica e studentëve përdorën teknika dytësore duke lënë mënjanë teknikat më të përshtatshme për kryerjen e kontrollit të detyrës. Më konkretisht vetëm 20% e studentëve verifikuan përfshirjen e pikave kryesore të tekstit në detyrën e tyre. Gjithashtu vetëm 20% e studentëve bënë vetëkorrigjimin e gabimeve dhe vetëm 6% e

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

studentëve kontrolluan saktësinë e ideve të tekstit të përfshira në përmbledhjen dhe perifrazimet e tyre.

Të dhënat e mësipërme shpjegojnë më së miri arsyen pse shumica e studentëve kishin bërë përmbledhje dhe perifrazime pjesërisht të sakta, jo të plota, tepër të gjata ose tepër të ngjashme me materialin e dhënë gjatë detyrës së parë. Për këtë arsye pas njohjes së mangësive të studentëve dhe strategjive të gabuara të përdorura prej tyre studentëve iu shpjeguan strategjitë më efikase për përpunimin e informacionit të tekstit, për kryerjen e përmbledhjeve dhe perifrazimeve dhe kontrollimin e punës së tyre duke bërë ndryshimin mes tyre dhe strategjive të papërshtatshme të përdorura prej studentëve.

Më konkretisht në lidhje me strategjitë e përpunimit të informacionit iu kushtua rëndësi këtyre strategjive:

- kuptimit të detyrës,
- kqyrjes së titullit për të parashikuar thelbin e tekstit,
- përqëndrimin tek fjalët kyçe,
- përcaktimit të pjesëve më të rëndësishme të tekstit,
- përqëndrimin të vëmendjes në fjalinë kryesore të çdo paragrafi për të kuptuar thelbin e tekstit,
- nënvizimit të pikave kryesore të tekstit,
- kontrollimit të kuptimit të tekstit. (Akyel dhe Ercetin⁶¹⁹, 2009)

Në lidhje me hapat që duhen ndjekur për shkrimin e përmbledhjes dhe perifrazimeve iu kushtua rëndësi:

- identifikimit të informacionit të kërkuar nga detyra,
- mbajtjes së shënimeve dhe përgatitjes së planit për realizimin e detyrës përpara shkrimit të përmbledhjes dhe perifrazimeve,
- përdorimit të fjalëve të studentit,
- përgjithësimin të ideve kryesore,
- bashkimit të dy apo më shumë ideve në një fjali të vetme,
- rigrupimit dhe ndryshimit të rendit të ideve. (Johns⁶²⁰, 1985)

Përsa u përket teknikave të kontrollit të përmbledhjes dhe perifrazimeve iu kushtua rëndësi në veçanti:

- verifikimit të përfshirjes në detyrë të pikave kryesore të tekstit,
- kontrollimit të përputhjes së thelbit të përmbajtjes me atë të tekstit kryesor,
- vetëkorrigjimit të gabimeve,
- verifikimit të saktësisë së ideve të përfshira në përmbledhjen dhe perifrazimin e studentëve. (Johns⁶²¹, 1985)

⁶¹⁹ Akyel, A. & Ercetin, G. 2009, Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, vol. 37, pp. 136–152.

⁶²⁰ Johns, A. M. (1985). Summary protocols of under-prepared and adept university students: Replications and distortions of the original. *Language learning* 35 (4), 497-517.

⁶²¹ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Edhe studjues të tjerë (Baker dhe Brown⁶²², 1984; Brown⁶²³, 1990; Schraw⁶²⁴, 1996; Anderson⁶²⁵, 1999; Singhal⁶²⁶, 2001) i konsiderojnë këto strategji si të rëndësishme.

V.3.7 Analiza e përmbledhjeve dhe perifrimeve të studentëve të vitit të parë pas përdorimit të strategjive përkatëse

Pas përpunimit të rezultateve të përmbledhjes dhe perifrimeve të studentëve dhe shpjegimit të strategjive specifike kognitive dhe metakognitive të nevojshme për kryerjen e përmbledhjeve dhe perifrimeve të teksteve, studentëve iu kërkua të kryenin një përmbledhje dhe dy perifrime të tjera rezultatet e të cilave pasqyrohen në tabelat e mëposhtme.

Tabela 21: Rezultatet e përmbledhjes së studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze pas shpjegimit të strategjive përkatëse

Studentët (15)	Përmbledhje jo e plotë	Përmbledhje jo plotësisht e saktë	Përmbledhje tepër e gjatë	Përmbledhje e gabuar	Përmbledhje e saktë
1.					X
2.			X		
3.					X
4.	X				
5.	X				
6.					X
7.					X
8.					X
9.					X
10.		X			
11.					X
12.					X
13.					X
14.					X
15.					X

Siç mund të shihet nga tabela 21 pas përdorimit të strategjive kognitive dhe metakognitive nga 15 studentët e vitit të parë të gjuhës angleze që bënë përmbledhjen e pjesës së leximit 13% e tyre nuk i kishin përfshirë të gjitha pikat kryesore të tekstit në përmbledhjen e tyre, 6% e studentëve nuk ishin plotësisht të saktë duke keqinterpretuar një ose disa elemente të tekstit, 6% e studentëve kishin shkruajtur një përmbledhje më të gjatë nga sa ishte e nevojshme duke përfshirë në të elemente dytësore të parëndësishme për nxjerrjen e kuptimit të përgjithshëm të tekstit dhe 73% e studentëve kishin bërë një përmbledhje të saktë të tekstit.

⁶²² Baker, L., & Brown, A. S. (1984). Meta-cognitive skills in reading. In P.D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. London: Longman.

⁶²³ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>.

⁶²⁴ Schraw, G. (1996). Interactive, compensatory reading strategies. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 55–70.

⁶²⁵ Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.

⁶²⁶ Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*. 1(1), 1-23.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Tabela 22: Rezultatet e perifrimeve të studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze pas shpjegimit të strategjive përkatëse

Studentët (15)	Perifrazim jo i plotë	Perifrazim jo plotësisht i saktë	Perifrazim tepër i gjatë / i shkurtër	Perifrazim tepër i ngjashëm	Perifrazim i gabuar	Perifrazim i saktë
1.	X		X			
2.				X		
3.						X
4.	X					X
5.	X					X
6.						X
7.						X
8.						X
9.		X			X	
10.	X			X		
11.				X		
12.	X					X
13.						X
14.				X		X
15.			X			X

Në lidhje me perifrazimin e dy teksteve të shkurtra prej studentëve të vitit të parë të gjuhës angleze nga të dhënat e tabelës së mësipërme rezulton se pas përdorimit të strategjive specifike për kryerjen e perifrimeve 33% e studentëve nuk i kishin përfshirë të gjitha pikat e teksteve në perifrazimin e tyre, 6% e studentëve nuk kishin qenë plotësisht të saktë, 13% e studentëve kishin bërë perifrime më të gjata ose më të shkurtra nga tekstet origjinale, 27% e studentëve i kishin perifrazimet tepër të ngjashme me tekstet origjinale pasi nuk kishin ndryshuar as strukturën e fjalive dhe as nuk kishin përdorur fjalë sinonimike aty ku ishte e mundur për të bërë perifrazimet, 6% e studentëve kishin bërë perifrime të gabuara duke ndryshuar në tërësi kuptimin e teksteve dhe 67% e studentëve i kishin bërë saktë perifrazimet e tyre.

Nga krahasimi i të dhënave të tabelave 16 dhe 21 rezulton se pas prezantimit të strategjive kryesore për kryerjen e përmbledhjes pati një ndryshim të ndjeshëm në mënyrën e kryerjes së përmbledhjes prej studentëve. Më konkretisht ndërsa 20% e studentëve nuk kishin bërë përmbledhje të plotë të materialit të dhënë në detyrën e parë, në përmbledhjen e dytë kjo shifër u ul në 13%. Gjithashtu, ndërsa 53% e studentëve nuk kishin qenë plotësisht të saktë në përmbledhjen e parë, në përmbledhjen e dytë vetëm 6% e studentëve nuk ishin plotësisht të saktë dhe asnjë student nuk bëri përmbledhje të gabuar të materialit. Për sa i përket saktësisë në kryerjen e përmbledhjes ndërsa vetëm 20% e studentëve kishin qenë plotësisht të saktë në kryerjen e përmbledhjes së parë, në përmbledhjen e dytë kjo shifër u rrit në 73%.

Nga krahasimi i të dhënave të tabelave 17 dhe 22 rezulton se pas prezantimit të strategjive për kryerjen e perifrimeve përqindja e studentëve që nuk kishin qenë plotësisht të saktë në kryerjen e detyrës u ul nga 67% në 6%, përqindja e studentëve që kishin bërë perifrime më të gjata ose më të shkurtra nga teksti original u ul nga 47% në 13%, përqindja e studentëve që kishin qenë plotësisht të gabuar në kryerjen e perifrimeve u ul nga 33% në 6%, përqindja e studentëve që kishin bërë perifrime

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tepër të ngjashme me tekstin original u ul nga 40% në 27% kurse përqindja e studentëve që kishin qenë plotësisht të saktë në kryerjen e perifraximeve u rrit ndjeshëm nga 6% në 67%.

Si përfundim edhe për sa u përket strategjive të kryerjes së përmbledhjes dhe perifraximeve, nga të dhënat e marra nga eksperimentimi me studentët e vitit të parë në lëndën e “*Shkrimin akademik*” arrihet në përfundimin logjik se është e nevojshme që strategjitë e leximit për përpunimin e informacionit të tekstit, strategjitë për shkrimin e përmbledhjeve e perifraximeve dhe ato metakognitive të vetëkontrollit dhe vlerësimit u duhen shpjeguar nxënësve paraprakisht gjatë orës së mësimin për të rritur produktivitetin e tyre në kryerjen e detyrave specifike të lidhura me to.

V.4 Analiza e të dhënave të marra nga anketimet e nxënësve dhe studentëve për bindjet e tyre

Për të krahasuar bindjet e mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me leximin dhe përdorimin e strategjive të leximit me bindjet e nxënësve dhe studentëve u zhvillua një anketim i dytë me 10 nxënës të vitit të tretë të shkollës së mesme “*Hasan Tahsini*” në Sarandë dhe 15 studentë të vitit të parë të degës së gjuhës angleze, përkatësisht njëzet vajza dhe pesë djem. Nxënësve dhe studentëve iu kërkua të plotësonin dy pyetësorë që përmbanin të njëjtat pohime me pyetësorët që plotësuan mësuesit dhe pedagogët. Qëllimi i kryerjes së anketimit të dytë ishte për të përcaktuar nëse kishte përputhje mes bindjeve të mësuesve e pedagogëve dhe atyre të nxënësve e studentëve në lidhje me leximin dhe përdorimin e strategjive gjatë leximit.

V.4.1 Analiza e bindjeve të nxënësve dhe studentëve në lidhje me leximin

Në pyetësorin e parë nxënësve dhe studentëve iu kërkua të shprehnin mendimin e tyre për 15 pohime në lidhje me bindjet e tyre për leximin duke vendosur përkatësisht numrat nga 1-5 ku numri 1 ka kuptimin “*nuk e bëj asnjëherë këtë*”, numri 2 “*e bëj këtë vetëm me rastë*”, numri 3 “*e bëj këtë 50% të kohës*”, numri 4 “*e bëj këtë zakonisht*” dhe numri 5 “*e bëj këtë gjithmonë*”. Në tabelën 23 pasqyrohet mënyra e dhënies së përgjigjeve ndaj 15 pohimeve në lidhje me bindjet e nxënësve dhe studentëve për leximin e tyre.

Tabela 23: Bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me leximin

Nxënësit (25)	Pohimet mbi bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me leximin	Vlerësimi					Mesatarja (Mean)
		1	2	3	4	5	
	1. Besoj se është e rëndësishme që nxënësit ta parashikojnë atë që do të ndodhë gjatë leximit të një tregimi.	8%	24%	20%	32%	16%	3.2
	2. Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet vetëm të marrin informacionin prej pjesës së leximit.	8%	24%	12%	40%	16%	3.3
	3. Besoj se qëllimi kryesor i leximit për nxënësit është të mësojnë	0%	4%	24%	40%	32%	4

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

informacionin e ri.		
4. Besoj se është e rëndësishme që kur nxënësit lexojnë të imagjinojnë se si do të ndiheshin po të ishin personazhi i tregimit.	12%,20%,8%,8%,52% (3), (5), (2), (2), (13)	3.7
5. Besoj se librat mund të kenë kuptime të ndryshme për njerëz të ndryshëm.	0%,8%,20%,16%,56% (0), (2), (5), (4), (14)	4.2
6. Besoj se shumë libra kanë pikërisht kuptimin që ato shprehin.	0%,16%,36%,32%,16% (0), (4), (9), (8), (4)	3.5
7. Besoj se është e rëndësishme që nxënësit të mendojnë për arsyet pse autori e shkruajti librin.	20%,32%,24%,8%,16% (5), (8), (6), (2), (4)	2.7
8. Besoj se kur mendojnë për një libër nxënësit duhet të përpiqen t'i përmbahen asaj që thotë autori	12%,32%,20%,24%,12% (3), (8), (5), (6), (3)	2.9
9. Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet të përqëndrohen mbi mënyrën se si ndihen për informacionin e përftuar po aq sa dhe mbi atë çfarë mësojnë.	0%,8%,16%,24%,52% (0),(2), (4), (6), (13)	4.2
10. Besoj se është e rëndësishme që nxënësit të gjejnë nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe.	4%,12%,12%,28%,44% (1), (3), (3), (7), (11)	4
11. Besoj se është e rëndësishme që kur nxënësit lexojnë të mendojnë për atë që thotë autori se ata duhet të mësojnë.	4%,20%,28%,28%,20% (1), (5), (7), (7), (5)	3.4
12. Besoj se të dinë atë që personazhet bëjnë në një tregim është zakonisht e mjaftueshme për nxënësit për të kuptuar tregimin.	16%,20%,8%,32%,24% (4), (5), (2), (8), (6)	3.3
13. Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet të mendojnë për arsyen pse personazhet kryen veprime të caktuara.	4%,16%,16%,28%,36% (1), (4), (4), (7), (9)	3.8
14. Besoj se është e rëndësishme që kur nxënësit lexojnë të mendojnë mbi atë se çfarë ata kërkojnë nga libri.	12%,16%,4%,16%,52% (3), (4), (1), (4), (13)	3.8
15. Besoj se është më e lehtë për nxënësit që ta kuptojnë një pjesë leximi nëse ata mbajnë mend një pjesë të informacionit të saj.	8%,16%,24%,24%,28% (2), (4), (6), (6), (7)	3.5

Përshtatur sipas "Listës së Bindjeve të Leximit" të Clarisse Anne P. Ilustre⁶²⁷ (2011)

Siç shihet nga tabela 23 nga 25 nxënësit dhe studentët e anketuar në lidhje me bindjet e tyre për leximin 32% e tyre nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të parashikojnë atë që do të ndodhë gjatë leximit, 20% besojnë 50% të kohës se duhet të bëjnë parashikime mbi atë që do të ndodhë gjatë leximit dhe 48% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e dytë 32% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se kur lexojnë ata duhet vetëm të marrin informacion prej pjesës së leximit, 12% e besojnë këtë 50% të kohës dhe 56% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

⁶²⁷ Ilustre, Clarisse Anne P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. The Philippine ESL Journal, Volume 7, July 2011.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Për sa i përket pohimit të tretë 4% e nxënësve dhe studentëve besojnë me raste se qëllimi kryesor i leximit për ta është të mësojnë informacionin e ri, 24% e besojnë këtë 50% të kohës dhe 72% e nxënësve dhe studentëve e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e katërt 32% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se është e rëndësishme që gjatë leximit të imagjinojnë si do të ndiheshin po të ishin personazhi i tregimit, 8% e besojnë këtë 50% të kohës dhe 60% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e pestë 8% e nxënësve dhe studentëve besojnë me raste se librat mund të kenë kuptime të ndryshme për njerëz të ndryshëm, 20% e besojnë këtë 50% të kohës dhe 72% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e gjashtë 16% e nxënësve dhe studentëve besojnë me raste se shumë libra kanë pikërisht kuptimin që ato shprehin, 36% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 48% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e shtatë 52% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të mendojnë për arsyen pse autori e shkruajti librin, 24% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 24% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e tetë 44% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të përpiqen t'i përmbahen asaj që thotë autori, 20% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 36% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e nëntë 8% e nxënësve dhe studentëve besojnë me raste se gjatë leximit duhet të përqëndrohen jo vetëm mbi atë që ata mësojnë nga leximi por edhe mbi atë që ata ndiejnë, 16% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 76% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e dhjetë 16% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të gjykojnë nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe, 12% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 72% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e njëmbëdhjetë 24% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit duhet të mendojnë për atë që thotë autori se ata duhet të mësojnë, 28% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 48% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e dymbëdhjetë 36% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se njohuritë e tyre mbi veprimet e personazheve janë zakonisht të mjaftueshme për të kuptuar tregimin, 8% e besojnë këtë 50% të kohës dhe 56% e nxënësve dhe studentëve e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e trembëdhjetë 20% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit duhet të mendojnë për arsyen pse personazhet e tregimit kryen veprime të caktuara, 16% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 64% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në lidhje me pohimin e katërmbëdhjetë 28% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit duhet të mendojnë për atë që ata kërkojnë nga libri, 4% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 68% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e pesëmbëdhjetë 24% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se do ta kenë më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit nëse mbajnë mend një pjesë të saj, 24% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 52% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në përgjithësi, përsa i përket leximit të nxënësve mbi 55% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë sipas shkallës Likert se nxënësit duhet të:

- përqëndrohen mbi mënyrën si ndihen për informacionin e përfutur po aq sa dhe mbi atë që mësojnë,
- kenë si qëllim kryesor leximi të nxënët e informacionit të ri,
- gjejnë nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe,
- mendojnë rreth asaj që ata kërkojnë nga libri,
- mendojnë për arsyen pse personazhet kryen veprime të caktuara,
- vendosin veten në vendin e personazhit të tregimit,
- mbështeten tek mbajtja mend e një pjese leximi për ta kuptuar më lehtë atë,
- mendojnë për atë që thotë autori se ata duhet të mësojnë,
- marrin vetëm informacionin prej pjesës së leximit,
- përqëndrohen kryesisht tek veprimet e personazheve të tregimit për të kuptuar tregimin,
- parashikojnë atë që do të ndodhë gjatë leximit të një tregimi,
- mundohen t'i përmbahen asaj që thotë autori.

Nga përlllogaritja e vlerës mesatare të përgjigjeve të nxënësve dhe studentëve ndaj secilit prej pohimeve të përmendura më lart rezulton se për pohimet 7 dhe 8 vlera mesatare e pohimeve shkon nga 2.7 deri në 2.9, për pohimet 1, 2, 4, 6, 11, 12, 13, 14 dhe 15 vlera mesatare e tyre shkon nga 3.2 deri në 3.8 dhe për pohimet 3, 5, 9 dhe 10 vlera mesatare e tyre shkon nga 4 deri në 4.2.

Siç shihet nga të dhënat e mësipërme 87% e pohimeve kanë një vlerë mesatare nga 3.2 deri në 4.2 dhe 13% e pohimeve nga 2.7 deri në 2.9. Kjo do të thotë se në vija të përgjithshme nxënësit dhe studentët u shprehën pozitivisht në lidhje me pohimet pasi vlera mesatare e përgjigjeve të tyre tregon se bindjet e tyre shkojnë nga *besoj 50% të kohës në besoj zakonisht* për 87% të pohimeve dhe *besoj me raste* për vetëm 13% të pohimeve.

Siç shihet nga rezultatet bindjet e nxënësve, studentëve, mësuesve dhe pedagogëve përputhen në masën 85%. Ato ndryshojnë vetëm në pohimet 7 dhe 12. Në lidhje me pohimin e shtatë 61% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë në masën 50-100% se është e rëndësishme që nxënësit dhe studentët të mendojnë për arsyet pse autori e shkruajti librin ndërkohë që vetëm 48% e nxënësve dhe studentëve ndajnë të njëjtën bindje. Në lidhje me pohimin e dymbëdhjetë vetëm 44% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë në masën 50-100% se njohuritë e lexuesve në lidhje me veprimet e personazheve të tregimit janë zakonisht të mjaftueshme për të kuptuar tregimin ndërkohë që këtë e besojnë 64% e nxënësve dhe studentëve të anketuar.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

V.4.2 Analiza e bindjeve të nxënësve dhe studentëve për rëndësinë e përdorimit prej tyre të strategjive të leximit

Në pyetëtorin e dytë nxënësve dhe studentëve iu kërkua të shprehnin mendimin e tyre në lidhje me nevojën e përdorimit të strategjive të leximit. Në tabelën 24 më poshtë jepen përqindjet e përgjigjeve të 25 nxënësve dhe studentëve të anketuar për 30 pyetje mbi përdorimin e strategjive të leximit.

Tabela 24: Bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit prej tyre

Nxënësit (25)	Pohimet në lidhje me bindjet e nxënësve dhe studentëve për përdorimin e strategjive të leximit	Vlerësimi					Mesatarja (Mean)
		1	2	3	4	5	
	1. Besoj se nxënësit duhet të lexojnë me një qëllim të caktuar në mendje.	12%	12%	4%	28%	44%	3.8
	2. Besoj se nxënësit duhet të mbajnë shënime gjatë leximit për të kuptuar më lehtë atë që lexojnë.	8%	20%	20%	24%	28%	3.4
	3. Besoj se nxënësit duhet të mendojnë për atë që dine në mënyrë që të mund të kuptojnë atë që lexojnë.	4%	8%	36%	28%	24%	3.6
	4. Besoj se, përpara se të lexojnë tekstin, nxënësit duhet t'i hedhin një shikim të përgjithshëm për të parë se për çfarë flet ai.	4%	12%	8%	24%	52%	4
	5. Besoj se kur teksti është i vështirë nxënësit duhet të lexojnë me zë të lartë që ta kenë më të lehtë të kuptojnë atë që lexojnë.	20%	12%	12%	4%	52%	3.6
	6. Besoj se nxënësit duhet të mendojnë rreth faktit nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin e tyre të leximit.	8%	24%	8%	24%	36%	3.6
	7. Besoj se nxënësit duhet të lexojnë ngadalë dhe me kujdes për t'u siguruar se e kuptojnë atë që po lexojnë.	0%	0%	16%	24%	60%	4.4
	8. Besoj se nxënësit duhet ta shqyrtojnë tekstin fillimisht duke vënë re karakteristika të tilla si gjatësia dhe organizimi i tij.	16%	20%	16%	20%	28%	3.2
	9. Besoj se kur humbasin përqëndrimin nxënësit duhet të mundohem të rikapin fillin e tekstit.	0%	8%	4%	24%	64%	4.4
	10. Besoj se nxënësit duhet të nënvizojnë ose qarkojnë informacion në tekst për ta patur më të lehtë ta kujtojnë atë.	4%	8%	8%	20%	60%	4.2
	11. Besoj se nxënësit duhet ta përshtasin shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që ata lexojnë.	4%	8%	32%	32%	24%	3.6
	12. Besoj se gjatë leximit nxënësit duhet të përcaktojnë se çfarë të lexojnë me kujdes dhe çfarë të anashkalojnë.	16%	4%	32%	32%	16%	3.3
	13. Besoj se nxënësit duhet të përdorin materiale referimi të tilla si fjalori për ta patur më të lehtë të kuptojnë atë që	20%	16%	4%	32%	28%	3.3

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

	lexojnë.		
	14. Besoj se kur teksti vështirësohet nxënësit duhet t'i kushtojnë më tepër vëmendje asaj që lexojnë.	0%,0%,4%,32%,64% (0),(0), (1), (8), (16)	4.6
	15. Besoj se nxënësit duhet të përdorin tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për të rritur nivelin e kuptimit të tekstit.	24%,24%,20%,24%,8% (6), (6), (5), (6), (2)	2.7
	16. Besoj se nxënësit duhet ta ndërpresin leximin herë pas here për të reflektuar rreth asaj që ata lexojnë.	16%,20%,12%,36%,16% (4), (5), (3), (9), (4)	3.2
	17. Besoj se nxënësit duhet të përdorin të dhënat e kontekstit për të kuptuar më mirë atë që lexojnë.	0%,16%,40%,36%,8% (0), (4), (10), (9), (2)	3.4
	18. Besoj se nxënësit duhet të përdorin perifrazimin për të kuptuar më mirë atë që lexojnë.	8%,12%,12%,36%,32% (2), (3), (3), (9), (8)	3.7
	19. Besoj se nxënësit duhet të mundohen ta përfytyrojnë informacionin që marrin nga teksti për të mbajtur mend më lehtë atë që lexojnë.	0%,16%,20%,28%,36% (0), (4), (5), (7), (9)	3.8
	20. Besoj se nxënësit duhet të përdorin mjete tipografike të tilla si shkrimi me shkronja të zeza ose të pjerrëta për të identifikuar informacionin kryesor.	12%,12%,24%,20%,32% (3), (3), (6), (5), (8)	3.5
	21. Besoj se nxënësit duhet ta analizojnë dhe vlerësojnë në mënyrë kritike informacionin e prezantuar në tekst.	8%,8%,32%,32%,20% (2), (2), (8), (8), (5)	3.5
	22. Besoj se gjatë leximit nxënësit duhet t'i rikthehen informacionit të lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit.	4%,4%,28%,36%,28% (1), (1), (7), (9), (7)	3.8
	23. Besoj se kur lexojnë informacion të ri nxënësit duhet ta kontrollojnë kuptimin e tij.	0%,8%,12%,44%,36% (0), (2), (3), (11), (9)	4
	24. Besoj se kur nxënësit lexojnë ata duhet të mundohen të hamendësojnë se për çfarë flet materiali.	8%,8%,20%,28%,36% (2), (2), (5), (7), (9)	3.8
	25. Besoj se kur teksti vështirësohet nxënësit duhet ta rilexojnë atë ose pjesë të tij për të rritur shkallën e kuptimit të tij.	0%,4%,12%,24%,60% (0), (1), (3), (6), (15)	4.4
	26. Besoj se nxënësit duhet t'i bëjnë vetes pyetje për të cilat do të donin të kishte përgjigje në tekst.	0%,8%,32%,48%,12% (0), (2), (8), (12), (3)	3.6
	27. Besoj se nxënësit duhet të kontrollojnë për të parë nëse hamendësimet e tyre në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara.	0%,4%,32%,44%,20% (0),(1), (8), (11), (5)	3.8
	28. Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet të hamendësojnë kuptimin e fjalëve apo shprehjeve të panjohura.	12%,4%,24%,28%,32% (3), (1), (6), (7), (8)	3.6
	29. Besoj se nxënësit duhet të përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit.	12%,0%,8%,28%,52% (3), (0), (2), (7), (13)	4
	30. Besoj se gjatë leximit nxënësit duhet të mendojnë në të dyja gjuhët për informacionin që ata lexojnë, në	0%,16%,24%,28%,32% (0), (4), (6), (7), (8)	3.8

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

	anglisht dhe në gjuhën e tyre amtare.	
--	---------------------------------------	--

Përshtatur sipas “*Listës së Strategjive të Leximit*” të Clarisse Anne P. Ilustre⁶²⁸ (2011)

Nga tabela e mësipërme vihet re se në lidhje me pohimin e parë 24% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të lexojnë me një qëllim të caktuar në mendje, 4% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 72% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e dytë 28% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të mbajnë shënime gjatë leximit, 20% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 52% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të tretë 12% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të mendojnë për atë që dinë për të kuptuar atë që lexojnë, 36% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 52% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e katërt 16% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet t’i hedhin një shikim të përgjithshëm tekstit përpara se të fillojnë ta lexojnë atë në mënyrë që ta kenë më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit, 8% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 76% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e pestë 32% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se kur teksti është i vështirë ata duhet ta lexojnë me zë të lartë që ta kuptojnë më lehtë atë, 12% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 56% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për pohimin e gjashtë 32% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të mendojnë nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin e tyre të leximit, 8% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 60% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e shtatë 16% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë 50% të kohës se duhet të lexojnë ngadalë dhe me kujdes që ta kuptojnë plotësisht pjesën e leximit dhe 84% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të tetë 36% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet ta shqyrtojnë tekstin fillimisht në lidhje me gjatësinë, organizimin e tij etj., 16% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 48% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e nëntë 8% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë me raste se duhet të mundohen ta kapin sërish fillin e tekstit kur humbasin përqëndrimin, 4% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 88% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

⁶²⁸ Ilustre, Clarisse Anne P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. *The Philippine ESL Journal*, Volume 7, July 2011.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në lidhje me pohimin e dhjetë 12% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të nënvizojnë ose qarkojnë informacion në tekst për ta patur më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit, 8% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 80% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e njëmbëdhjetë 12% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet ta përshtasin shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që ata lexojnë, 32% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 56% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të dymbëdhjetë 20% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të përcaktojnë se çfarë të lexojnë me kujdes dhe çfarë të anashkalojnë gjatë leximit, 32% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 48% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e trembëdhjetë 36% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të përdorin material referimi për ta patur më të lehtë të kuptojnë pjesën e leximit, 4% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 60% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e katërbëdhjetë 4% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë 50% të kohës se duhet t'i kushtojnë më tepër vëmendje asaj që lexojnë kur vështirësohet teksti dhe 96% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e pesëmbëdhjetë 48% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të përdorin tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për ta kuptuar më mirë tekstin, 20% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 32% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të gjashtëmbëdhjetë 36% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet ta ndërpresin leximin herë pas here për të reflektuar rreth asaj që ata lexojnë, 12% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 52% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e shtatëmbëdhjetë 16% e nxënësve dhe studentëve besojnë me raste se duhet të përdorin të dhënat e kontekstit për të kuptuar më lehtë atë që lexojnë, 40% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 44% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e tetëmbëdhjetë 20% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të përdorin perifrazimin për të kuptuar më lehtë atë që lexojnë, 12% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 68% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin e nëntëmbëdhjetë 16% e nxënësve dhe studentëve besojnë me raste se duhet ta përfytyrojnë informacionin që marrin nga teksti për ta mbajtur mend më lehtë atë që lexojnë, 20% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 64% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit të njëzetë, 24% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet të përdorin mjetet tipografike të

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tekstit për të identifikuar informacionin kryesor, 24% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 52% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit njëzet e një 16% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se duhet ta analizojnë dhe vlerësojnë në mënyrë kritike informacionin e tekstit, 32% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 52% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e dy 8% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit duhet t'i rikthehen informacionit të lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit, 28% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 64% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e tre 8% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë me raste se gjatë leximit duhet të kontrollojnë kuptimin e informacionit të ri, 12% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 80% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Përsa i përket pohimit njëzet e katër 16% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se gjatë leximit duhet të mundohen të hamendësojnë se për çfarë flet materiali, 20% e nxënësve dhe studentëve të anketuar e besojnë këtë 50% të kohës dhe 64% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e pesë 4% e nxënësve dhe studentëve besojnë me raste se kur teksti vështirësohet ata duhet të lexojnë sërish pjesë të tij për të rritur shkallën e kuptimit të tij, 12% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 84% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit njëzet e gjashtë 8% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë me raste se duhet t'i bëjnë vetes pyetje për të cilat do të donin të kishte përgjigje në tekst, 32% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 60% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit njëzet e shtatë 4% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë me raste se duhet të kontrollojnë për të parë nëse hamendësimet e tyre në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara, 32% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 64% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në lidhje me pohimin njëzet e tetë 16% e nxënësve dhe studentëve nuk besojnë asnjëherë ose besojnë me raste se kur lexojnë ata duhet të hamendësojnë kuptimin e fjalëve ose shprehjeve të panjohura, 24% e nxënësve dhe studentëve të anketuar e besojnë këtë 50% të kohës dhe 60% e tyre e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Për sa i përket pohimit njëzet e nëntë 12% e nxënësve dhe studentëve të anketuar nuk besojnë se duhet të përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit, 8% e tyre besojnë 50% të kohës se duhet të përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit dhe 80% e nxënësve dhe studentëve e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në lidhje me pohimin e tridhjetë 16% e nxënësve dhe studentëve të anketuar besojnë me raste se duhet të mendojnë në të dyja gjuhët për informacionin që ata lexojnë, në anglisht dhe në shqip, 24% e tyre e besojnë këtë 50% të kohës dhe 60% e besojnë këtë zakonisht ose gjithmonë.

Në përgjithësi përsa i përket përdorimit të strategjive të leximit mbi 60% e nxënësve të anketuar besojnë sipas shkallës Likert se ata duhet të:

- përqëndrohen më tepër mbi atë që lexojnë kur teksti vështirësohet,
- lexojnë ngadalë dhe me kujdes për të kuptuar më mirë tekstin,
- mundohen ta kapin sërish fillin e tekstit nëse humbasin përqëndrimin,
- lexojnë sërish tekstin nëse ai vështirësohet për të rritur shkallën e kuptimit të tij,
- nënvizojnë ose qarkojnë informacion në tekst për ta kuptuar më lehtë tekstin,
- bëjnë një shqyrtim të shpejtë të tekstit për të parë se për se flet ai,
- kontrollojnë kuptimin e informacionit të ri,
- përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit,
- lexojnë me një qëllim të caktuar në mendje,
- përfytyrojnë informacionin që marrin nga teksti për ta mbajtur më mirë mend atë,
- rishikojnë informacionin e lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit,
- hamendësojnë se për çfarë flet materiali gjatë leximit,
- kontrollojnë nëse hamendësimet e tyre në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara,
- mendojnë në të dyja gjuhët për informacionin që lexojnë, në anglisht dhe në shqip,
- përdorin perifrazimin për të kuptuar më mirë tekstin,
- mendojnë rreth asaj që dinë gjatë leximit,
- lexojnë me zë të lartë kur teksti vështirësohet për të lehtësuar kuptimin e tij,
- mendojnë nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin e tyre të leximit,
- përshtasin shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që lexojnë,
- bëjnë pyetje për të cilat presin përgjigje në tekst,
- hamendësojnë kuptimin e fjalëve apo shprehjeve të panjohura,
- përdorin mjetet tipografike të tekstit për të identifikuar informacionin kryesor,
- analizojnë dhe vlerësojnë në mënyrë kritike informacionin e prezantuar në tekst,
- përdorin të dhënat e kontekstit për të kuptuar më mirë tekstin,
- mbajnë shënime gjatë leximit,
- shqyrtojnë karakteristikat e përgjithshme të tekstit fillimisht,
- përcaktojnë se çfarë të lexojnë me kujdes dhe çfarë të anashkalojnë,
- përdorin gjatë leximit material referimi, si për shembull fjalorët,
- ndërpresin herë pas here leximin për të reflektuar rreth asaj që lexojnë.

Nga përlllogaritja e vlerës mesatare të përgjigjeve të nxënësve dhe studentëve ndaj secilit prej pohimeve të përmendura më lart rezultoi se për pohimin 15 vlera mesatare e tij është 2.7, për pohimet 1, 2, 3, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28 dhe 30 vlera mesatare e tyre shkon nga 3.2 deri në 3.8 dhe për pohimet 4, 7, 9, 10, 14, 23, 25 dhe 29 vlera mesatare e tyre shkon nga 4 deri në 4.6.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Siç shihet nga të dhënat e mësipërme 97% e pohimeve kanë një vlerë mesatare nga 3.2 deri në 4.6 dhe 3% e pohimeve ka vlerë mesatare 2.7. Kjo do të thotë se në vija të përgjithshme nxënësit dhe studentët shprehen pozitivisht në lidhje me pohimet pasi vlera mesatare e përgjigjeve të tyre tregon se bindjet e tyre shkojnë nga *besoj 50% të kohës në besoj zakonisht* për 97% të pohimeve dhe *besoj me raste* për vetëm 3% të pohimeve.

Nga rezultatet e cituara më lart bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit përputhen në masën 90% me bindjet e mësuesve dhe pedagogëve. Ato ndryshojnë vetëm në pohimet 4, 7 dhe 15. Në lidhje me pohimin e katërt vetëm 39% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë në masën 50-100% se është e rëndësishme që nxënësit dhe studentët t'i hedhin një shikim të shpejtë tekstit përpara se të fillojnë ta lexojnë atë, ndërkohë që 84% e nxënësve dhe studentëve besojnë në masën 50-100% se duhet ta shqyrtojnë tekstin paraprakisht. Në lidhje me pohimin e shtatë vetëm 50% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë në masën 50-100% se është e rëndësishme që nxënësit dhe studentët të lexojnë ngadalë dhe me kujdes për ta kuptuar më mirë tekstin, ndërkohë që këtë bindje e ndajnë 100% e nxënësve dhe studentëve. Në lidhje me pohimin e pesëmbëdhjetë 100% e mësuesve dhe pedagogëve besojnë në masën 50-100% se nxënësit duhet të përdorin tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për të rritur shkallën e kuptimit të tekstit, ndërkohë që këtë e besojnë vetëm 52% e nxënësve dhe studentëve të anketuar.

Në tabelën e mëposhtme jepet vlera mesatare sipas shkallës Likert për secilën nga strategjitë e pohuara nga nxënësit dhe studentët sipas rëndësisë së tyre për kuptimin e tekstit.

Tabela 25: Vlera mesatare e bindjeve të nxënësve dhe studentëve në lidhje me rëndësinë e përdorimit të strategjive të leximit

Strategjitë e leximit sipas rëndësisë që u japin nxënësit dhe studentët	Vlera mesatare sipas shkallës Likert
1. Leximi sipërfaqësor	4
2. Përkthimi i tekstit	4
3. Monitorimi i vazhdueshëm i kuptimit të leximit	4
4. Kuptimi i lidhjeve ndërmjet paragrafëve	3.8
5. Përfytyrimi i informacionit të tekstit	3.8
6. Hamendësimi i kuptimit të materialit	3.8
7. Kontrollimi i saktësisë së hamendësimeve	3.8
8. Përmbledhja dhe perifraximi	3.7
9. Aktivizimi i njohurive paraprake apo ekzistuese	3.6
10. Hamendësimi i kuptimit të fjalëve	3.6
11. Bërja e pyetjeve për të kontrolluar kuptimin e tekstit	3.6
12. Leximi i tekstit me zë të lartë	3.6
13. Përdorimi i kontekstit	3.4
14. Leximi përzgjedhës	3.3
15. Përdorimi i fjalorëve	3.3

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

16. Reflektimi mbi tekstin	3.2
17. Shqyrtimi i karakteristikave të tekstit	3.2
18. Përdorimi i tabelave, shifrave dhe figurave për rritjen e kuptimit të tekstit	2.7

Rezultatet treguan se vlera mesatare e 12 prej 18 strategjive të pohuara prej nxënësve dhe studentëve renditej në shkallën 3.6-4 ndërkohë që gjashtë strategjitë e tjera përfshiheshin në shkallën mesatare 2.7-3.4. Nga tabela e mësipërme tre strategjitë më të rëndësishme sipas nxënësve dhe studentëve janë: leximi sipërfaqësor, përkthimi i tekstit dhe monitorimi i vazhdueshëm i kuptimit të leximit, kurse strategjia më pak e rëndësishme sipas tyre është përdorimi i tabelave, shifrave dhe figurave për rritjen e kuptimit të tekstit.

Si përfundim, fakti që si mësuesit e pedagogët ashtu edhe nxënësit e studentët besojnë se strategjitë e leximit janë shumë të rëndësishme për zhvillimin e aftësive të leximit dhe për rritjen e kuptimit të tekstit që është dhe qëllimi kryesor i leximit tregon se strategjitë e leximit duhet të shpjegohen në klasë për t'iu dhënë nxënësve dhe studentëve mundësinë për t'i përfutur dhe për t'i përdorur ato gjatë leximit.

V.5 Analiza e të dhënave të marra nga intervistimi i mësuesve dhe pedagogëve për bindjet e tyre në lidhje me strategjitë e leximit dhe mësimdhënien e tyre

Për mbledhjen e të dhënave në lidhje me bindjet e mësuesve dhe pedagogëve për strategjitë e leximit dhe mësimdhënien e tyre u krye një intervistë me tre mësues të gjuhëve të huaja të shkollës fillore dhe 9-vjeçare “Adem Sheme”, tre mësues të shkollës së mesme “Hasan Tahsini” dhe 3 pedagogë të gjuhës angleze të filialit të Sarandës, të cilët do të referohen në këtë punim me inicialet përkatëse M,ASH⁶²⁹, M,HT⁶³⁰ dhe P,FS⁶³¹. Të dhënat e tyre jepen në tabelën e mëposhtme.

Tabela 26: Të dhënat e mësuesve dhe pedagogëve të intervistuar

Kategoria	Struktura	Numri	Përqindja
Gjinia	Meshkuj	2	22%
	Femra	7	78%
Mosha	25-35	4 mësues	45%
	25-35	2 pedagogë	22%
	36-50	2 mësues	22%
	36-50	1 pedagog	11%
Arsimi	i lartë (Bachelor)	6 mësues	67%
	i lartë (Bachelor)	1 pedagog	11%
	i lartë (Master)	2 pedagogë	22%
Institucioni i mësimdhënies	Shkolla fillore dhe 9-vjeçare “Adem Sheme” Sarandë	3 mësues	33.3%
	Shkolla e mesme	3 mësues	33.3%

⁶²⁹ Mësues i shkollës fillore dhe 9-vjeçare “Adem Sheme”

⁶³⁰ Mësues i shkollës së mesme “Hasan Tahsini”

⁶³¹ Pedagog i Filialit të Sarandës

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

	“Hasan Tahsini” Sarandë Universiteti i Tiranës Filiali i Sarandës	3 pedagogë	33.3%
Lënda	Anglisht Analizë teksti	6 mësues 3 pedagogë	67% 33%
Klasa	III-IX X-XII	3 mësues 3 mësues	33.3% 33.3%
Viti	I-III	3 pedagogë	33.3%
Materiali i mësimdhënies	Welcome to English 1 Welcome to English 2 Access 1 Access 2 Access 3 Access 4 Click On 3 Blockbuster 3 Blockbuster 4 Wishes B2.1 Ready for FCE Ready for CAE Ready for CPE	Klasa III Klasa IV Klasa V Klasa VI Klasa VII Klasa VIII Klasa IX Klasa X Klasa XI Klasa XII Viti I Viti II Viti III	2 herë në javë 2 herë në javë 2 herë në javë 2 herë në javë 2 herë në javë 3 herë në javë 3 herë në javë 3 herë në javë 3 herë në javë 3 herë në javë 4 herë në javë 2-3 herë në javë 2-3 herë në javë 2-3 herë në javë

Pyetjet e intervistës që iu drejtuan mësuesve dhe pedagogëve janë:

- Ju lutem, mund të më thoni se çfarë planifikoni t’u mësoni nxënësve/studentëve në klasë në lidhje me leximin në gjuhën e huaj?
- Ndiqni ndonjë plan të paracaktuar të orëve të mësimin për arritjen e rezultateve të caktuara në lidhje me leximin, apo kjo varet nga interesat e nxënësve/studentëve?
- Si e vlerësoni përparimin e nxënësve/studentëve në fushën e leximit?
- Si e kuptoni nëse një aktivitet funksionon apo jo dhe si e përcaktoni hapin tjetër që do të ndiqni për mësimdhënie produktive të leximit?
- Çfarë hapash ndiqni për t’u mësuar nxënësve/studentëve të lexojnë në gjuhën e huaj?
- Nëse vini re mangësi të leximit tek nxënësit/studentët, si veproni për t’i riparuar ato?
- Çfarë janë për ju strategjitë e leximit?
- A u shpjegoni ju strategji të leximit nxënësve/studentëve? Cilat strategji shpjegoni dhe pse?
- Çfarë metodash përdorni për mësimdhënien e strategjive të leximit në klasë?
- Cilat mendoni se janë strategjitë më të përshtatshme të leximit për zhvillimin e aftësive lexuese të nxënësve/studentëve?

Në lidhje me pyetjen e parë, se çfarë planifikonin t’u mësonin nxënësve/studentëve në klasë në lidhje me leximin në gjuhën e huaj mësuesit dhe pedagogët e intervistuar u përgjigjën se synonin t’u mësonin atyre:

- si të përdornin librin dhe të ritregonin ngjarjen duke u mbështetur tek figurat e librit (M1,ASH),
- të ndiqnin fillin e tregimit (M2,ASH),

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- të lexonin fjalë në gjuhën e huaj (M3,ASH),
- shqiptimin e fjalëve të reja dhe kuptimin e tekstit (M1,HT),
- të lexonin rrjedhshëm, të kuptonin fjalët e reja dhe të bënin përmbledhjen e tekstit (M2,HT),
- njësitë leksikore, strukturore, gramatikore e fonetike për lexim funksional të tekstit (M3,HT),
- rrjedhshmërinë, tonalitetin, theksin dhe leximin e saktë të tekstit (P1,FS),
- të lexonin në mënyrë efektive në një kohë të shkurtër (P2,FS),
- si t'u përgjigjeshin saktë pyetjeve mbi tekstin (P3,FS).

Në lidhje me pyetjen e dytë nëse ndiqnin ndonjë plan të paracaktuar të orëve të mësimit për arritjen e rezultateve të caktuara në lidhje me leximin mësuesit dhe pedagogët u përgjigjën në këtë mënyrë drejtpërdrejt ose tërthorazi:

- Jo domosdoshmërisht (M1,ASH),
- Deri diku po përse i përket gjurmimit të fjalëve (M2,ASH),
- Po, për mësimin e shqiptimit (M3,ASH),
- Edhe po edhe jo (M1,HT),
- Po (M2,HT),
- Po, por plan fleksibël (M3,HT),
- Po, në lidhje me temat dhe tekstet (P1,FS),
- Jo, varet nga pikat e dobëta të studentëve (P2,FS),
- Po, në shumicën e rasteve (P3,FS).

Përse i përket pyetjes së tretë se si e vlerësonin përparimin e nxënësve/studentëve në fushën e leximit mësuesit dhe pedagogët u përgjigjën:

- Përmes përqendrimit dhe aftësisë së nxënësve për të ndjekur leximin (M1,ASH),
- Në varësi të objektivit të orës (M2,ASH),
- Mbas shënime gjatë leximit të nxënësve (M3,ASH),
- Nga aftësitë gjyquese të nxënësve dhe aftësitë për të kuptuar materialin e për të përdorur strategjitë e leximit (M1,HT),
- Nga rrjedhshmëria e leximit dhe gabimet e nxënësve (M2,HT),
- Nga aftësitë e kuptimit dhe analizës të tekstit (M3,HT),
- Në kategoritë: a) lexim i ngadaltë, b) nën ndikimin e njohurive nga gjuhë të tjera të huaja, c) i pavëmendshëm dhe ç) jo i saktë nga theksi (P1,FS),
- Nga rezultatet e leximit të tilla si rritja e rrjedhshmërisë dhe shkallës së kuptimit të leximit (P2,FS),
- Nëpërmjet dhënies së përgjigjeve të sakta (P3,FS).

Në lidhje me pyetjen e katërt se si e kuptonin nëse një aktivitet funksiononte apo jo mësuesit dhe pedagogët u përgjigjën:

- Prej rezultateve të aktivitetit (M1,ASH),
- Nga aftësia e nxënësve për të thënë se çfarë kishin mësuar prej tij (M2,ASH),
- Nga realizimi i objektivit të aktivitetit prej nxënësve (M3,ASH),
- Nga interesi i nxënësve dhe niveli i kuptimit të tekstit (M1,HT),
- Nga aktivizimi dhe angazhimi i nxënësve në aktivitet (M2,HT),

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Nga pjesëmarrja e nxënësve në aktivitetet dhe realizimi i objektivit të tij (M3,HT),
- Nga përsëritja ose jo e gabimeve të studentëve (P1,FS),
- Nga qëndrimi i studentëve në lidhje me aktivitetin (P2,FS),
- Nga aktivizimi dhe interesi i lartë i studentëve (P3,FS).

Për mënyrën se si e përcaktonin hapin tjetër që do të ndiqnin për mësimdhënie produktive të leximit mësuesit dhe pedagogët u shprehën:

- Përmes udhëzimeve të tjera (M1,ASH),
- Nëpërmjet përsëritjes së aktivitetit pas shpjegimit të pikave problematike në lidhje me të (M2,ASH),
- Përmes njohjes së vështirësive dhe trajtimit të tyre në veçanti (M3,ASH),
- Duke i diferencuar nxënësit sipas niveleve (M1,HT),
- Duke përzgjedhur tekste më të thjeshta për nxënësit e prapambetur (M2,HT),
- Përmes ruajtjes së pjesëmarrjes dhe aktivizimit të nxënësve (M3,HT),
- Përmes ndryshimit të metodës së mësimdhënies (P1,FS),
- Duke e lënë në dorë të studentëve përzgjedhjen e aktivitetit të radhës (P2,FS),
- Në varësi të situatës në klasë (P3,FS).

Në lidhje me pyetjen e pestë se çfarë hapash ndiqnin për t'i mësuar nxënësit dhe studentët të lexonin në gjuhën e huaj mësuesit dhe pedagogët u përgjigjën:

- Leximin e paracaktuar në grup dhe korrigjimin e menjëhershëm të gabimeve (M1,ASH),
- Shpjegimin e alfabetit, tingujve, shqiptimit dhe kuptimit të fjalëve të reja (M2,ASH),
- Leximin në grup të papërcaktuar, rritjen e përqëndrimit dhe korrigjimin e gabimeve (M3,ASH),
- Monitorimin e leximit, zgjidhjen e paqartësive, mbajtjen e shënimeve, nënvizimin dhe parashikimin e përmbajtjes së tekstit (M1,HT),
- Shpjegimin e fjalëve të reja, rimarrjen e tekstit për lexim dhe përkthim, përmbledhjen e tekstit (M2,HT),
- Shqiptimin e saktë, kuptimin e pjesës dhe strukturës gramatikore të saj (M3,HT),
- Rregullat e shkrimit dhe leximit, përsëritjen e fjalëve dhe fjalive, leximin e dialogjeve, mësimin përmendësh të poezive (P1,FS),
- Shqiptimin, theksin, intonacionin, leximin e tekstit pa ndërprerje, strategjitë e leximit (P2,FS),
- Zotërimin e fjalorit, përdorimin e kontekstit, shqiptimin dhe intonacionin e saktë, mbajtjen mend të pjesëve (P3,FS).

Për sa i përket pyetjes së gjashtë se si vepronin për të riparuar mangësitë e leximit tek nxënësit dhe studentët mësuesit dhe pedagogët u përgjigjën:

- Me praktikë (M1,ASH),
- Me aktivitete që përputheshin me karakterin dhe preferencat e nxënësve (M2,ASH),
- Përmes një plani veprimi të mbështetur mbi mangësitë e vërejtura gjatë leximit (M3,ASH),

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Përmes praktikës së dëgjimit dhe përdorimit të fjalorit për të riparuar mangësitë e shqiptimit (M1,HT),
- Përmes rileximit dhe përkthimit me fjalor (M2,HT),
- Përmes përdorimit të fjalorit, leximit disa herë të tekstit dhe riaktivizimit të nxënësve për përmirësimin e shqiptimit (M3,HT),
- Nëpërmjet korigjimit të drejtpërdrejtë të gabimeve, studimit të fjalorit të ri, leximit të tekstit nga një student i rrjedhshëm dhe dëgjimit (P1,FS),
- Në varësi të mangësive të studentëve (P2,FS),
- Në varësi të gabimeve të studentëve përmes korigjimit të tyre (P3,FS).

Në lidhje me pyetjen e shtatë se çfarë janë strategjitë e leximit mësuesit dhe pedagogët u shprehën:

- Mënyra për të lexuar qartë, saktë dhe bukur në një kohë sa më të shkurtër (M1,ASH),
- Mjete për të kuptuar plotësisht tekstin (M2,ASH),
- Strategji për të kuptuar lloje të ndryshme të teksteve dhe për të kryer ushtrimet mbi kuptimin e tekstit (M3,ASH),
- Bashkëpunim mësues-nxënës (M1,HT),
- Aftësi themelore që lexuesit i përdorin për të përshpejtuar leximin për arritjen e objektivave të caktuara (M2,HT),
- Metoda për arritjen e rezultateve të larta të leximit dhe të kuptimit të një gjuhe të huaj (M3,HT),
- Secila nga strategjitë për realizimin e kuptimit të tekstit, përpunimit të informacionit dhe hamendësimit të kuptimit të fjalëve nga konteksti (P1,FS),
- Teknika për të lexuar në mënyrë efektive (P2,FS),
- Strategji të tilla si kqyrja e titullit dhe figurave, leximi i fjalive të para të çdo paragrafi për të marrë një ide të përgjithshme mbi tekstin (P3,FS).

Për sa i përket pyetjes së tetë nëse u shpjegonin nxënësve dhe studentëve strategji të leximit mësuesit dhe pedagogët u përgjigjën:

- Jo (M1,ASH),
- I praktikoj, nuk i shpjegoj (M2,ASH),
- I praktikoj, nuk i shpjegoj (M3,ASH),
- Po (M1,HT),
- Jo, vetëm i praktikoj (M2,HT),
- Jo, vetëm i praktikoj (M3,HT),
- Jo drejtpërdrejt, me këshillim (P1,FS),
- Po (P2,FS),
- Po (P3,FS).

Në lidhje me pyetjen e nëntë se çfarë metodash përdornin për mësimdhënien e strategjive të leximit në klasë mësuesit dhe pedagogët u përgjigjën:

- Praktikimin e tyre (M2,ASH),
- Metodën me në qendër nxënësin (M3,ASH),
- Praktikimin e drejtpërdrejtë (M3,HT),
- Metodën induktive (P2,FS),

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Metodën induktive duke i treguar strategjitë përmes ushtrimeve (P3,FS).

Për sa i përket pyetjes së dhjetë se cilat ishin strategjitë më të përshtatshme për zhvillimin e aftësive lexuese të nxënësve mësuesit dhe pedagogët u shprehën:

- Shqyrtimi paraprak i tekstit dhe aktivizimi i njohurive të përgjithshme të nxënësve (M1,ASH),
- Leximi paraprak i pyetjeve të tekstit, leximi i shpejtë i tekstit dhe përqëndrimi tek fjalët kyçe duke i anashkaluar fjalët e parëndësishme për kuptimin e tekstit (M2,ASH),
- Kqyrja e titullit, figurave dhe tekstit, përmbledhja dhe perifrazimi i tekstit (M3,ASH),
- Monitorimi i leximit, përdorimi i fjalorit, nënvizimi i informacionit të rëndësishëm dhe mbajtja e shënimeve (M1,HT),
- Analiza në detaje e tekstit (M2,HT),
- Kqyrja e titullit dhe figurave për parashikimin e përmbajtjes, nënvizimi i fjalëve kyçe dhe përmbledhja e tekstit (M3,HT),
- Leximi i shpejtë për idenë kryesore, hamendësimi nga konteksti dhe parashikimi i përmbajtjes së tekstit nga titulli dhe figurat e tij (P1,FS),
- Parashikimi i tekstit nga titulli dhe figurat, leximi i shpejtë për nxjerrjen e kuptimit të përgjithshëm të tekstit, leximi mes rreshtave për informacionin specifik, hamendësimi nga konteksti, leximi me kujdes i fjalive të para të çdo paragrafi dhe përcaktimi i lidhjeve sintaksore dhe strukturave morfologjike të fjalëve për nxjerrjen e kuptimit të tyre (P2,FS),
- Leximi me një qëllim të caktuar në mendje dhe ndërthurja e strategjive (P3,FS).

Nëntë intervistat e mësipërme u zhvilluan në muajin shkurt të vitit 2014 me mësues dhe pedagogë të qytetit të Sarandës. Që në fazën e parë të prezantimit të temës së intervistës mësuesit dhe pedagogët u shprehën pozitivisht në lidhje me këtë temë duke pohuar se leximi është një temë e rëndësishme për t'u diskutuar dhe duke qenë se ata donin të dinin se cilat ishin pritshmëritë në lidhje me opinionin e tyre, intervista u strukturua në mënyrë të tillë që pyetjet të ishin të vendosura në një kontekst të specifikuar dhe shumë të qartë. Në shumicën e rasteve të intervistuarit jepnin përgjigje përgjithëse dhe për këtë arsye lindte nevoja e formulimit të pyetjeve plotësuese për t'i nxitur ata t'u përgjigjeshin në mënyrë më specifike pyetjeve të cilat kishin për qëllim të siguronin informacion në lidhje me synimet e mësuesve për të konsoliduar mësimdhënien e tyre.

Pyetja e parë e intervistës synonte të zbulonte nëse mësuesit e kishin të qartë se çfarë përfshinte roli i tyre në mësimdhënien e leximit. Mësuesit e shkollës fillore “Adem Sheme” e ndienin të nevojshme t'u jepnin nxënësve mundësinë të përfshiheshin në procesin e leximit gradualisht duke i mësuar ata t'u jepnin kuptim shkronjave pasi siç pohoi dhe njëri prej mësuesve “*gjëja më e rëndësishme është që ata të mund të ndjekin fillin e tregimit dhe të shfletojnë fletët një e nga një duke e mbajtur librin lart dhe jo kokëposhtë. Kjo i bën ata të kuptojnë se libri duhet lexuar nga faqja në faqe, se librin nuk e fillon nga fundi por në mënyrën e duhur*” (M2,ASH). Gjithashtu, është e rëndësishme që nxënësit të udhëzohen në lidhje me mënyrat se si ata mund të gjejnë në tekst informacionin që u nevojitet.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Mësuesit e fillores synojnë veçanërisht që t'i aftësojnë nxënësit të njohin fjalët e plota të gjuhës angleze, si dhe t'i lidhin ato me sendin dhe figurën përkatëse. Sipas tyre shkrimi ka një kuptim dhe ai u tregon nxënësve një histori prandaj është e rëndësishme që ata të jenë të aftë t'i hapin librat dhe ta kalojnë shikimin deri në fund të faqes që të dallojnë fjalët dhe të njohin emrat e tyre, pasi ky është hapi i parë i leximit. Aftësimi i nxënësve të njohin emra të thjeshtë të tillë si emri i çokollatave të tyre të preferuara është një mënyrë se si të fillojnë të njohin shkronjat dhe fjalët më të përdorshme.

Sipas Rayner dhe Sereno⁶³²(1994) *“aftësia e një fëmije për të shkruar emrin e tij dhe njohja e alfabetit mund të konsiderohet si tregues i suksesit të tij të ardhshëm në shkrim dhe lexim”*. Në të njëjtën linjë të këtij argumenti Rayner dhe Sereno⁶³³(1994) i kushtojnë rëndësi ndihmesës së nxënësve për kthimin e identifikimit të shkronjave e fjalëve në një veprimtari të këndshme për ta. Në këtë mënyrë nxënësit mësohen me konceptin e fjalëve dhe të librave veçanërisht kur emrat e tyre përdoren si pikë referimi për identifikimin e shkronjave të alfabetit. Sipas mësuesve të fillores nxënësit kanë nevojë të mësojnë gjëra specifike të tilla si alfabeti, leximi i fjalëve e fjalive të shkurtra në gjuhën angleze si dhe përdorimi i figurave të tekstit për ndërtimin e një tregimi.

Për mësuesit e shkollës së mesme *“Hasan Tahsini”* objektivi kryesor i orës së leximit është leximi i rrjedhshëm dhe kuptimi i tekstit. *“Objektivi bazë i leximit është që nxënësi të kuptojë se për se flet teksti sipas temave përkatëse mësimore. Pasi shpjegoj temën e re të leximit që është një mësim i panjohur për nxënësin, lexoj mësimin, e përkthej atë dhe shpjegoj fjalët e panjohura. Pastaj bëj pyetje të thjeshta rreth mësimin për të parë sa e kanë kuptuar nxënësit mësimin. I kushtoj rëndësi të veçantë shqiptimit të fjalëve të reja”* (M1,HT).

Për pedagogët e filialit të Sarandës është e rëndësishme që mësuesit ta përshtasin planin e tyre mësimor sipas nevojave individuale të nxënësve. Mundësia për të njohur nevojat e ndryshme të nxënësve përmes diferencimit është konsideruar si një prej parimeve kryesore në vitet e para të arsimimit të tyre. Ata i kushtojnë rëndësi të veçantë leximit efikas përmes përdorimit të strategjive të leximit. *“Planifikoj t'i mësoj të lexojnë në mënyrë efikase brenda një kohe sa më të shkurtër të jetë e mundur. Për këtë arsye, i vë rëndësi leximit sipërfaqësor për krijimin e një ideje të përgjithshme mbi tekstin dhe leximit mes rreshtave për identifikimin e informacionit të hollësishëm që kërkohet në pyetjet e tekstit”* (P2,FS).

Kështu mësuesit duhet t'i ndihmojnë nxënësit të lexojnë saktë duke tërhequr vëmendjen e tyre dhe duke bashkëvepruar me mendimet dhe përvojat e tyre. Përmes bashkëveprimit me mësuesit nxënësit fillojnë të kuptojnë funksionet e shumta për të cilat shërben libri. Sipas Carver⁶³⁴(2000) *“nxënësit duhet të jenë mjaft të vëmendshëm për të nxjerrë saktë mesazhin e librit”*. Përgjithësisht ata nxënës që kanë punuar me librat në shtëpi janë më të gatshëm të shqyrtojnë më shumë aspekte formale të librit. *“Kur fillojmë të lexojmë ne shqyrtojmë se si është organizuar një libër, kapakun,*

⁶³² Rayner, K., & Sereno, S. C. (1994). Eye movements in reading: Psycholinguistic studies. In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 57–82). New York: Academic.

⁶³³ Po aty.

⁶³⁴ Carver, Ronald P. 2000. *The Causes of High and Low Reading Achievement*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

titullin, autorin dhe ilustrimet e tij. Si të rritur ne priremi të mendojmë se është mëse logjike që fillojmë të lexojmë nga e majta në të djathtë. Fëmijët e vegjël nuk e bëjnë këtë” (Carver⁶³⁵, 2000).

Sipas Adams⁶³⁶ (1990) “Gjatë kohës së tregimeve theksi duhet vënë mbi argëtimin dhe pjesëmarrjen në grup. Kur zgjidhen librat e duhur ora e tregimeve duhet t’u krijojë nxënësve mundësinë për t’u angazhuar duke rritur përqëndrimin dhe aftësitë e tyre dëgjuese”. Mësuesit e fillores theksonin nevojën për t’i argëtuar fëmijët gjatë leximit dhe për t’u vënë në dukje atyre rëndësinë e kuptimit të mënyrës së organizimit të librit. Kështu mësuesit pohojnë: “Në të vërtetë dua para së gjithash që ata thjesht të pëlqejnë tregimet. Hapi i parë që unë ndjek në fakt është t’i bëj nxënësit të ritregojnë sipas figurave. Në fazën e parë të leximit të nxënësve librat nuk kanë fjalë sepse synohet që nxënësit të dinë si të përdorin një libër” (M1,ASH).

Mësues të tjerë mendojnë se nxënësit duhet të dinë shqiptimet e fjalëve të plota të gjuhës së huaj dhe se nxënësit më të aftë duhet të jenë në gjendje të lexojnë edhe fjali të shkurtra në gjuhën e huaj. “Në fakt objektivi fillestar është që nxënësit të mësojnë të lexojnë fillimisht fjalët e shkurtra të gjuhës së huaj. Për këtë qëllim u jap atyre libra të thjeshtë me figura dhe fjalët përkatëse që i shpjegojnë ato. Në fakt thjesht i bëj ata të lexojnë me vetëbesim. Në shkollë ne bëjmë shumë ushtrime të tilla si: lidhja e fjalëve, njohja e shkronjave dhe dallimi i fjalëve kyçe” (M3,ASH). Në këtë mënyrë mësuesit besojnë se nxënësit duhet të kenë njohuri të mira leksikore që të jenë të aftë të lexojnë libra.

Pyetja e dytë nëse ndiqnin ndonjë plan të paracaktuar të orëve të mësimin për arritjen e rezultateve të caktuara në lidhje me leximin kishte për qëllim dy çështje: a) nëse mësuesit ndiqnin të njëjtën procedurë çdo ditë në mësimdhënien e leximit dhe b) llojin e aktiviteteve që ata përdornin për të zhvilluar aftësitë lexuese të nxënësve. Kjo pyetje synonte gjithashtu t’i bënte mësuesit të shprehnin bindjet e tyre lidhur me atë se çfarë është e përshtatshme të presësh prej nxënësve në lidhje me njohuritë e tyre deri në fund të vitit shkollor. Mësuesit duhet t’u krijojnë nxënësve mundësi për të mësuar, në mënyrë që ata të arrijnë të kapërcejnë vështirësitë e hasura gjatë leximit të tekstit. Ata duhet t’i ndihmojnë nxënësit të ndër marrin disa hapa gjatë leximit të cilat iu krijojnë nxënësve mundësinë ta deshifrojnë saktë tekstin e shkruar dhe ta ndërtojnë kuptimin e tij në përputhje me njohuritë e tyre ekzistuese.

Ajo që mësuesit vlerësonin si të domosdoshme ishte të ndihmonin nxënësit të lexonin me vetëbesim. Nxënësit bashkëveprojnë me shkrimin gjatë procesit të të nxënit përmes materialeve mësimore. Një prej mësuesve të intervistuar pohoi: “Në klasën e tretë nxënësit njihen me shkronjat dhe tingujt e gjuhës angleze dhe për këtë arsye është e rëndësishme që nxënësve t’u vritet veshi me shqiptimin e tingujve” (M2,ASH). Disa mësues pohonin se ora e tyre e mësimin ishte e strukturuar në këtë mënyrë: a) njohja me tekstin përmes figurave dhe pyetjeve paraprake, b) leximi dhe përkthimi i tekstit, c) diskutimi dhe trajtimi i pyetjeve mbi tekstin.

⁶³⁵ Carver, Ronald P. 2000. The Causes of High and Low Reading Achievement. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

⁶³⁶ Adams, M. J. (1990). Beginning to read. Cambridge, MA: MIT Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Mësuesit e shkollës fillore dhe të mesme u shprehën pro mësimdhënies sistematike të strukturuar në lidhje me leximin dhe vendosën në plan të parë rëndësinë e kontrollit të dijeve për: a) përforcimin e tyre, b) identifikimin e strategjive që përdorin nxënësit gjatë leximit, c) vlerësimin e përparimit të nxënësve. Ata i kushtojnë rëndësi të veçantë leximit të fjalëve dhe identifikimit të tingujve. “Në të vërtetë çdo nxënës është i ndryshëm, kështu që një nxënës mund të jetë më i mirë në leximin e fjalëve të shkruara, ndërkohë që një tjetër mund të jetë më i mirë në nxjerrjen e kuptimit të fjalëve, prandaj ata mund të kenë nevojë të udhëzohen në mënyrë specifike për kryerjen e detyrave të caktuara” (M1,ASH).

Sipas Holec⁶³⁷ (1996) “për nxënësit që nuk janë mësuar me strukturën sintaksore, shprehjet frazeologjike dhe shqiptimin e gjuhës angleze është e nevojshme që t’iu jepet mundësia të praktikojnë mjaftueshëm me to”. Për më tepër Rudell dhe Rudell⁶³⁸ (1995) pohojnë se “ndarja e leximit me të tjerët e bën më të këndshëm leximin e tregimeve. Në këtë mënyrë mësuesit mund të reagojnë ndaj tregimeve dhe të komentojnë në lidhje me aspekte të ndryshme të tyre të tilla si: fjalët dhe shprehjet e reja, përshkrimet, ngjarjet e tregimit, etj.”.

Sipas Bamford dhe Day⁶³⁹ (1998) librat që përdoren për të ndarë leximin me të tjerët duhet:

- të kenë gjuhë të përshtatshme për t’u lexuar me zë të lartë,
- të nxisin parashikimin e ngjarjeve,
- të nxisin përgjigjet,
- të kenë një strukturë të përshtatshme rrëfyese,
- të përmbajnë figura që mbështesin rrëfimin,
- t’u referohen situatave të cilat e prekin lexuesin,
- të kenë tekst me rimë, ritëm dhe përsëritje. (Bamford dhe Day⁶⁴⁰, 1998)

Pedagogët e intervistuar pohuan se temat e mësimit ishin të paracaktuara, por mënyra e zhvillimit të orës së mësimit dhe praktikat në klasë kushtëzoheshin nga situata në klasë, interesat e studentëve, etj. “Çdo pedagog përgatit paraprakisht atë çfarë ai synon që të arrihet nga studentët në një orë mësimi. Studentët duhet të konsolidojnë njohuritë e reja mbështetur mbi ushtrime të ndryshme dhe kur ka tekste të reja të ngacmohet interesi i tyre me pyetje paraprake që i ndihmojnë ata të përcaktojnë informacionin e ri sipas të dhënave që zotërojnë. Kjo bën që ata të motivohen më tepër dhe të duan të bëhen më aktivë gjatë mësimit. Por këtu ndikon edhe koha në dispozicion, si dhe interesi i grupit në tërësi e jo vetëm i disa individëve” (P3,FS). Mësuesit e shkollës së mesme deklaruan se ka një plan të paracaktuar, por deri diku elastik. “Ndiqet një plan fleksibël, i paracaktuar i cili gjatë orës së mësimit përfshin në mënyrë relative interesat e nxënësve, por pa prishur objektivin kryesor të orës së mësimit” (M3,HT).

⁶³⁷ Holec, H. (1996) ‘Self-directed learning: an alternative form of training’, in Holec, H., Little, D. and Richterich, R. *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg: Council of Europe

⁶³⁸ Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1995). *Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

⁶³⁹ Bamford, J and Day, R (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁶⁴⁰ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në pyetjen e tretë mësuesit e intervistuar ishin pyetur se si e vlerësonin përparimin e nxënësve në fushën e leximit. Nga përgjigjet e tyre rezultoi se vlerësimi i përparimit të nxënësve është i lidhur me objektivat e mësimdhënies në varësi të masës së realizimit të tyre. Njëri nga mësuesit e intervistuar u shpreh: *“Përparimi i nxënësve vlerësohet në varësi të objektivit të çdo ore. Nëse objektivi i një mësimi është të aftësohen nxënësit të lidhin figurat me tekstin përkatës, atëherë vlerësimi do të konsistojë në masën e arritjes së këtij objektivi prej nxënësve”* (ASH, M2). Për vlerësimin e përparimit të nxënësve përdoren aftësitë e të folurit, të dëgjimit dhe të leximit të gjuhës. Nxënësit aftësohen të lexojnë familje fjalësh në tekst. Gjithashtu nxënësit mund të lexojnë shenjat e pikësimit. Mësuesit dhe nxënësit duhet të bashkëveprojnë në mënyrë aktive për rritjen e rezultateve të nxënësve dhe përparimin e dijeve të tyre.

Sipas Harmer⁶⁴¹ (2001) *“nxënësit mund të flasin për veten e tyre nëpërmjet sjelljes së tyre dhe ata jenë çelësi për të zbuluar se si mund të mësojnë më mirë”*. Për këtë arsye mësuesit duhet të dëgjojnë me vëmendje bisedat dhe tregimet e nxënësve, si dhe t'i kushtojnë vëmendje mënyrës që përdorin nxënësit për të praktikuar forma të ndryshme të të nxënësve. Mësuesit e shkollës së mesme pohuan se përparimi i nxënësve vlerësohet në varësi të nivelit të tyre dhe aftësisë për të gjykuar e kuptuar tekstin, si dhe aftësisë për të përdorur strategji të ndryshme gjatë leximit. *“Përparimi i nxënësve arrihet nëse nxënësi është i aftë: a) të gjykojë vlerën e një materiali, b) të kuptojë materialin duke shkruar dhe reflektuar mbi të për të zhvilluar aftësitë interpretuese rreth përmbajtjes, c) të nxjerrë kuptimin e fjalëve të reja, d) të nënvizojë informacionin e rëndësishëm, e) të mbajë shënime gjatë leximit dhe f) të përdorë fjalorin anglisht-anglisht”* (M1,HT). Për pedagogët tregues i përparimit të studentëve është dhënia e përgjigjeve të sakta dhe të argumentuara në lidhje me tekstin. *“Përparimi i studentëve vlerësohet nëpërmjet dhënies së saktë të përgjigjeve mbi pyetjet e teksteve, por edhe duke argumentuar përgjigjen e dhënë, pra duke bashkërenduar përgjigjen e tyre me atë çfarë autori shpreh në tekst”* (FS, P3).

Në pyetjen e katërt mësuesve dhe pedagogëve u kërkohet të shpreheshin në lidhje me mënyrën se si ata e kuptonin që një veprimtari funksiononte apo jo. Në përgjithësi ata ndanin të njëjtin mendim në lidhje me këtë pyetje duke pohuar se interesimi dhe aktivizimi i nxënësve ishin treguesi kryesor së bashku me realizimin e objektivave të veprimtarisë.

“Kur jam duke kryer një veprimtari në klasë e kuptoj nga fytyrat e studentëve nëse po shkon mirë apo jo. Për shembull, nëse studentët janë të entuziasmuar dhe duan të marrin pjesë në të atëherë do të thotë që veprimtaria po shkon mirë. Nuk ka kuptim t'u kërkosh atyre të marrin pjesë në një veprimtari kur duket qartë se ata nuk e pëlqejnë atë dhe nuk mund të përqëndrohen” (P2,FS).

“Një veprimtari quhet e suksesshme kur pjesëmarrja e nxënësve në të është e lartë dhe nëse ajo e plotëson objektivin për të cilin kryhet” (M3,HT).

“Përgjithësisht një veprimtari është e suksesshme nëse në fund të saj nxënësit mund të thonë se çfarë kanë mësuar. Për shembull, unë i pyes ata se çfarë bënë dhe çfarë

⁶⁴¹ Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

mësuan dhe ata më thonë se çfarë kanë bërë dhe ç'gjëra të reja kanë mësuar. Pra, nga përgjigjet e tyre e kupton nëse ishte një veprimtari e suksesshme” (M2,ASH).

Mësuesit dhe pedagogët u pyetën gjithashtu se cili do të ishte hapi i radhës nëse një veprimtari nuk do të ishte e suksesshme dhe ata u shprehën se do ta ristrukturonin atë ose do të jepnin udhëzime të reja për kryerjen e saj. Disa nga pohimet e tyre janë:

“Mund të lindte nevoja për përsëritjen e veprimtarisë pas shpjegimit të pikave problematike” (M2,ASH).

“Për nxënësit me nivel të ulët në lexim synohet të punohet me tekst më të thjeshtë leximi dhe duke u dhënë detyrë mësimin e fjalëve të reja” (M2,HT).

“Besoj se qëllimi i çdo pedagogu është jo vetëm të realizojë planin në një orë mësimi, por edhe të kuptojë dhe zotërojë klasën. Me raste duhet të jemi spontanë dhe të sillemi sipas situatave duke ruajtur përherë interesimin maksimal të studentëve në auditor” (P3,FS).

Të nxënësit përmes pjesëmarrjes aktive në mësim është një mjet shumë i fuqishëm i mësimdhënies i cili ka qenë gjithmonë një prej pikave kryesore të trajnimit të mësuesve. Mësuesit me përvojë mësojnë t'i kuptojnë nxënësit duke i kushtuar rëndësi mënyrës se si ata lexojnë dhe studjojnë.

Në pyetjen e pestë të gjithë të intervistuarit ishin pyetur në lidhje me hapat që ata ndiqnin për t'i mësuar nxënësit të lexojnë në gjuhën e huaj. Mësuesit e shkollës fillore dhe 9-vjeçare u shprehën se duke marrë parasysh moshën dhe nivelin e gjuhës ata fillonin me shpjegimin e alfabetit dhe tingujve dhe në klasat më të larta përdornin dhe leximin në grup. *“Filloj me shpjegimin e alfabetit të gjuhës angleze dhe tingujve të saj. Dua që nxënësit të mësohen me idenë se gjuha angleze shqiptohet ndryshe nga shqipja, dua të them nuk ka përputhje mes formës së shkruar dhe të folur të gjuhës. Më pas vazhdoj me shpjegimin e shqiptimit dhe kuptimit të çdo fjale të re” (M2,ASH).*

Mësuesit e shkollës së mesme e fillonin mësimin me shpjegimin e fjalëve të reja dhe të strukturës gramatikore të fjalive për të vazhduar me kuptimin e tekstit. *“Hapat që unë ndjek janë: a) shqiptimi i saktë i fjalorit të ri, b) kuptimi i leksikut të pjesës së leximit, c) shpjegimi i strukturave gramatikore kuptimi i të cilave do të ndihmonte nxënësit për lexim të rrjedhshëm” (M3,HT).*

Për pedagogët hapat e ndjekur përfshinin trajtimin e anës formale të gjuhës, fjalëve të reja dhe strategjive të leximit për përmirësimin e kuptimit të tekstit. *“Fillimisht i kushtoj rëndësi anës formale të gjuhës. Është e rëndësishme që studentët t'i shqiptojnë qartë dhe saktë fjalët që lexojnë me theksin dhe intonacionin e duhur. Së dyti, i kushtoj rëndësi procesit të leximit. Duke qenë se studentët në përgjithësi kanë prirjen ta ndalojnë leximin në çdo fjalë të re që ndeshin për ta parë atë në fjalor, theksoj rëndësinë e leximit të tekstit nga fillimi në fund pa shpëputje. U sugjeroj studentëve të nënvizojnë fjalët e reja gjatë leximit dhe ta hamendësojnë kuptimin e tyre kryesisht nga konteksti. Në këtë fazë të leximit fjalori rekomandohet të përdoret vetëm për ato fjalë kuptimi i të cilave nuk mund të hamendësohet nga konteksti dhe që janë të rëndësishme për marrjen e kuptimit të tekstit apo ideve të tij” (P2,FS).*

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Davies⁶⁴² (1995) sugjeroi disa mënyra që shërbejnë si tregues për mësimdhënie efektive. Sipas saj nxënësit:

- kryejnë veprimtari të cilat mbështesin procesin mësimor dhe iu japin mundësi atyre të mësojnë nga njëri-tjetri,
- eksplorojnë ide të reja me kujdes dhe interes,
- krijojnë vetëbesim kur ndihmohen të bëhen lexues të sigurt në vetvete,
- mësojnë në mënyra të ndryshme në fusha të ndryshme,
- bëjnë lidhjen mes mësimëve të tyre. (Davies⁶⁴³, 1995)

Në lidhje me pyetjen e gjashtë se si i riparojnë mangësitë e leximit mësuesit dhe pedagogët e intervistuar theksuan se kjo varej nga lloji i mangësive dhe gabimet e nxënësve e studentëve gjatë leximit. Disa nga përgjigjet e tyre janë:

- *“Përmes korrigjimit të drejtpërdrejtë, studimit të leksikut të ri, një shembulli paraprak, një leximi të rrjedhshëm, dëgjimit të një teksti”* (P1,FS).
- *“U këshillohet nxënësve të punojnë më shumë me fjalorin dhe shqiptimin, kërkohet nga ata përsëritja e shumëfishtë me zë të lartë e pjesës së leximit, mbahen nën aktivizim të vazhdueshëm nxënësit me mangësi të leximit”* (M3,HT).
- *“Bëj shumë praktikë. Nëse një nxënës has vështirësi në shqiptimin e fjalëve mundohem ta ndihmoj duke marrë parasysh edhe karakteristikat e interesat e tij. Në fund të fundit në klasën e tretë që ata fillojnë të mësojnë gjuhën angleze janë ende fëmijë dhe çdo lloj teknike argëtuese do të jepte rezultat”* (M1,ASH).

Në lidhje me pyetjen e shtatë nga intervistimi i mësuesve dhe pedagogëve rezultoi se në vija të përgjithshme shumica e mësuesve dhe pedagogëve kishin dijeni në lidhje me strategjitë e leximit dhe rëndësinë e tyre.

Brantmeier⁶⁴⁴ (2002) i përkufizoi strategjitë e leximit si *“proceset që përdorin lexuesit për të nxjerrë kuptimin e tekstit”*. Këto procese përfshijnë leximin e shpejtë për dallimin e idesë kryesore, leximin mes rreshtave për gjetjen e informacionit specifik në tekst, hamendësimin, njohjen e familjeve të fjalëve, parashikimin, aktivizimin e njohurive të përgjithshme, nxjerrjen e përfundimeve, përdorimin e elementeve referuese në tekst dhe ndarjen e ideve kryesore nga idetë dytësore. Shumica e mësuesve që morën pjesë në këtë studim kishin të njëjtin mendim. Ata i përkufizonin strategjitë e leximit si:

- *“... teknika të përdorura nga lexuesit për të lexuar tekstin në mënyrë efektive”* (P2,FS).
- *“...mjetet që përdorin lexuesit për ta kuptuar plotësisht tekstin”* (M2,ASH).
- *“...strategjitë që përdorin lexuesit për të kuptuar lloje të ndryshme të teksteve, të cilat i ndihmojnë ata të kryejnë më së miri ushtrimet mbi kuptimin e tekstit”* (M3,ASH).

⁶⁴² Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin.

⁶⁴³ Po aty.

⁶⁴⁴ Brantmeier, C (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities and Generalizability. *The Reading Matrix* (3), pp 1 – 14.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- “...aftësi themelore që lexuesit i përdorin për të përshpejtuar leximin ose për të lexuar brenda kufirit të kohës së caktuar për të arritur objektiva apo synime të caktuara” (M2,HT).

Për t’iu përgjigjur pyetjes së tetë: “A u shpjegoni ju strategji të leximit nxënësve? Cilat strategji shpjegoni dhe pse?” të gjithë mësuesit theksuan rëndësinë e mësimit të strategjive të leximit edhe pse jo të gjithë i shpjegonin ato:

“Në fakt aftësia për të lexuar do pak kohë që të përmirësohet. Njohuritë e përgjithshme, të fjalorit dhe ato gramatikore mund të jenë faktorë të rëndësishëm për ta kuptuar mirë tekstin, por pa strategjitë e leximit nxënësit nuk do të ishin në gjendje ta përfundonin në kohë detyrën e tyre” (M1,ASH).

“Shpeshherë falë strategjive efektive të leximit disa nxënës janë në gjendje t’i përfundojnë në kohë detyrat e leximit pa patur nevojë të kuptojnë pjesë të parëndësishme të tekstit” (P2,FS).

Në këtë mënyrë mësuesit nënkuptonin rëndësinë e mësimit të strategjive të leximit në klasë. Një mësues vuri në dukje se edhe pse nxënësit dinin të lexonin në gjuhën e tyre amtare, ata nuk i përdornin këto aftësi të leximit edhe gjatë leximit në gjuhën e huaj:

“Mësuesit ndihen shpesh të befásuar nga fakti që nxënësit nuk i përdorin aftësitë e tyre të leximit edhe kur lexojnë tekste në gjuhën angleze. Përkundrazi ata mendojnë se leximi duhet kryer fjalë për fjalë duke parë çdo fjalë të panjohur në fjalor deri në përfundimin e tekstit” (M2,HT).

Një mësues tjetër foli për vështirësitë që kanë nxënësit në lexim kur nuk kanë dijeni për strategjitë e leximit:

“Nxënësit mbështeten në mënyrë ekskluzive mbi njohuritë e tyre gjuhësore. Ky mund të jetë një zakon i keq që mund t’u shkaktojë atyre shumë vështirësi kur tekstet janë të gjata ose kanë shumë fjalë të panjohura” (M2,ASH).

Kështu sipas mësuesve është e rëndësishme që nxënësit të ndihmohen të ndërtojnë strategjitë e tyre të leximit për të tejkaluar vështirësitë e tyre.

“Nxënësve duhet t’u shpjegohen strategjitë e leximit në mënyrë që ata të përdorin strategji të ndryshme për lloje të ndryshme tekstesh” (M3,HT).

Edhe pse supozohej se nxënësit duhet të kishin dijeni në lidhje me strategjitë e leximit, mësuesit besonin se roli i tyre në mësimit të strategjive të leximit është shumë i rëndësishëm.

“Mësuesit duhet të kenë parasysh strategjitë e nevojshme të leximit që ata duhet t’u mësojnë nxënësve. Në këtë mënyrë nxënësit do të mund të asimilojnë një numër strategjish dhe të përdorin strategjitë e duhura për çdo lloj materiali leximi” (M3,ASH).

Kur u pyetën në lidhje me metodat e mësimit të përdorura prej tyre në klasë për mësimit të strategjive të leximit katër prej mësuesve të intervistuar pohuan se

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

ata i kushtonin më tepër rëndësi ndihmesës së nxënësve për të kryer mirë detyrat e leximit pa i mësuar nxënësit se si të lexonin tekste të ndryshme.

“Unë u kërkoj nxënësve ta kryejnë detyrën gjatë fazës së leximit të tekstit dhe i mësoj ata se si ta kryejnë shpejt atë” (M3,ASH).

Dy prej pedagogëve të intervistuar pohuan se i kushtonin rëndësi metodës induktive për shpjegimin e strategjive të leximit:

“Përdor kryesisht metodën inductive, d.m.th. u kërkoj studentëve të lexojnë titullin e tekstit dhe të parashikojnë se për çfarë flet teksti. Më pas u vë në dukje se parashikimi i tekstit prej titullit të tij është një prej strategjive të leximit që lehtësojnë kuptimin e tekstit dhe përmirësojnë ritmin e leximit. Në këtë mënyrë veprojnë edhe me strategjitë e tjera. Kjo për arsye se besoj se është më e lehtë për studentët ta fiksojnë një strategji leximi në këtë mënyrë sesa po të filloja ta shpjegoja atë që në fillim të mësimit” (P2,FS).

Përgjithësisht të gjithë mësuesit që morën pjesë në këtë studim e pohuan rëndësinë e mësimit të strategjive të leximit në klasë *“për të përmirësuar aftësitë lexuese të studentëve” (P2,FS).* Kjo për arsye se nëse nxënësit do ta *“lexonin fjalë për fjalë tekstin dhe thjesht do të kryenin detyrat në lidhje me të, ata nuk do të arrinin t’i përmirësonin aftësitë e tyre lexuese” (M2,ASH).*

V.5.1 Analiza e bindjeve të mësuesve dhe pedagogëve në lidhje me strategjitë e përshtatshme të leximit për rritjen dhe zhvillimin e aftësive lexuese të nxënësve dhe studentëve.

Strategjitë metakognitive

Në lidhje me strategjitë efikase të leximit nëpërmjet të cilave mësuesit synonin të zhvillonin aftësitë lexuese të nxënësve katër prej mësuesve që morën pjesë në këtë studim pohuan se ata u kërkonin nxënësve t’i hidhnin një sy të shpejtë titullit, figurave dhe tekstit përpara se ta lexonin atë. Në këtë mënyrë nxënësit do të kishin dijeni se për çfarë fliste teksti. Më pas ata u kërkonin nxënësve të bënin një lexim të shpejtë të tekstit dhe pyetjeve të tij për të ditur se ku të përqëndroheshin kur ta lexonin tekstin me kujdes, si dhe të kërkonin fjalë kyçe në tekst duke anashkaluar fjalët e parëndësishme (M2,ASH).

“Zakonisht unë u kërkoj nxënësve t’i hedhin një sy të shpejtë titullit apo figurave të tekstit për të hamendësuar në lidhje me përmbajtjen e tij” (M3,ASH; M3,HT; P1,FS; P2,FS).

“Nxënësve u kërkohet të lexojnë njëherë pyetjet në lidhje me kuptimin e tekstit” (M2,ASH) dhe “të nënvizojnë fjalët kyçe.” (M1,HT; M3,HT)

Sipas këtyre mësuesve këto veprimtari janë shumë të rëndësishme për të formuar aftësitë kryesore lexuese të nxënësve. *“Vetëdija metakognitive e strategjive të leximit mund t’u shërbejë nxënësve për të kuptuar jo vetëm cilat strategji të përdorin apo si t’i përdorin ato, por edhe pse, kur dhe ku duhet t’i përdorin ata këto strategji, si dhe për të vlerësuar efikasitetin e tyre së bashku me vetëdijen në lidhje me qëllimin e*

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

leximit e cila mund të kërkojë si domosdoshmëri përdorimin e strategjive të caktuara të leximit” (Anderson⁶⁴⁵, 2002; Carrell⁶⁴⁶, 1989).

Mësuesit e tjerë pohuan se u kishin kërkuar nxënësve ta shqyrtonin paraprakisht tekstin dhe të sillnin ndërmend disa fjalë në lidhje me të duke shpresuar në këtë mënyrë të aktivizonin njohuritë e përgjithshme të lexuesve mbi tekstin (M1,ASH). Këto veprimtari mund të kategorizohen si veprimtari organizuese dhe planifikuese të përfshira në grupin e strategjive metakognitive (O’Malley dhe Chamot⁶⁴⁷, 1990). Për shembull një prej mësuesve pohoi:

“Shpeshherë u kërkoj nxënësve të kqyrin titujt ose figurat për të hamendësuar se për çfarë bën fjalë teksti që ata do lexojnë dhe më pas u kërkoj të parashikojnë fjalët që mund të ndeshin gjatë leximit” (M2,HT).

Megjithatë, një mësuese tha se i kushtonte rëndësi vetëm realizimit të detyrave të leximit pa përfshirë shpjegimin e ndonjë prej strategjive të mësipërme (M1,ASH). Ajo përpigëj t’i orientonte nxënësit ndaj përmbajtjes së tekstit, fjalëve dhe strukturave të reja të tij duke mos u marrë me shpjegimin e strategjive të leximit, edhe pse vazhdonte të theksonte rëndësinë e mësimdhënies së strategjive të leximit në klasë.

Strategjitë kognitive

Disa prej mësuesve pohuan se kishin përdorur strategji të tilla si: përpunimi, nxjerrja e përfundimeve, përkthimi dhe përmbledhja e informacionit të tekstit, të cilat O’Malley dhe Chamot (1990) i klasifikuan si strategji kognitive. Disa nga pohimet e mësuesve në lidhje me këto strategji janë:

“Shpeshherë aktivizoj njohuritë e studentëve në lidhje me tekstin, ose u kërkoj të hamendësojnë kuptimin e fjalëve të reja duke përdorur informacionin e tekstit” (P3,FS).

Një strategji tjetër, e cila pohohej prej mësuesve se ishte përdorur në fazën pas leximit, ishte përmbledhja e cila mund të kryhej me shkrim ose me gojë: *“U kërkoj studentëve të kryejnë detyrat në lidhje me tekstin e leximit duke e përkthyer materialin dhe përmbledhur tekstin me gojë ose me shkrim” (P3,FS).*

Disa mësues i përmbaheshin idesë se është shumë e rëndësishme që nxënësit të dinë se si ta ndërthurrin informacionin e ri të përfutur përmes leximit me njohuritë e tyre. Për më tepër kjo strategji është konsideruar e rëndësishme në lidhje me idenë se:

“Studentët duhet të kenë diçka në mendje për të qenë në gjendje të përmbledhin përmbajtjen dhe idenë kryesore të tekstit të leximit. Në këtë mënyrë ata do të mund të mbanin mend fjalë apo ide kyçe” (P3,FS).

⁶⁴⁵ Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. ERIC Digest, Retrieved from [Digests](#).

⁶⁴⁶ Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73, 121–134.

⁶⁴⁷ O’Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Mësuesit mund të zhvillojnë ose përmirësojnë njohuritë e nxënësve në lidhje me problemet e shfaqura gjatë leximit. Disa mësues pohuan se ata përdornin strategjinë e përkthimit si mënyrë për të *“realizuar kuptimin e plotë të tekstit prej nxënësve”* (M1,HT; M2,HT; P2,FS), por pak prej tyre e përdornin këtë strategji në fillim të mësimit të leximit për shkak se nëse gjithçka do të ishte e qartë *“kjo mund të shkaktonte dembelizëm tek nxënësit dhe hamendësimi i kuptimit të fjalëve apo përmbajtjes së tekstit do të ishte i pakuptimtë”* (P2,FS).

Disa mësues i kushtonin rëndësi nxjerrjes së përfundimeve dhe prisnin që nxënësit *“jo vetëm të kuptonin fjalët, por edhe të ishin të aftë t’i shprehnin ato ndryshe”* (M3,ASH), apo *“të lidhnin informacionin e ri me informacionin e njohur prej tyre”* (M3,HT).

Strategjitë sociale/emotive

Rezultatet e intervistave treguan se gjashtë mësues përdornin zakonisht punën në çifte ose në grupe gjatë veprimtarive të leximit. *“Unë mendoj se puna në çift dhe në grup është një strategji e rëndësishme përderisa ajo inkurajon bashkëpunimin e nxënësve si lexues aktivë”* (M2,HT). Sipas mësuesve disa nxënës mund të jenë të ndrojtur për të folur dhe të kenë frikë se mos bëjnë gabime përpara klasës, kështu që *“diskutimet në çift, grup apo me të gjithë klasën duhen inkurajuar për të ulur ankthin e tyre”* (M3,ASH). Gjithashtu një strategji e tillë është konsideruar efektive përderisa *“u krijon nxënësve mundësinë të punojnë së bashku për të kryer një detyrë të caktuar në lidhje me leximin e tekstit”* (M3,ASH).

Një strategji tjetër sociale e raportuar nga mësuesit e intervistuar ishte bërja e pyetjeve për qartësimin e ideve. Mësuesit pohonin se:

“Nxënësit duhet të inkurajohen t’u drejtojnë pyetje mësuesve ose shokëve të tyre të klasës për çka nuk kuptojnë” (ASH, M2).

“Nxënësit u kërkojnë gjithmonë shokëve të tyre t’u shpjegojnë fjalët e reja, apo informacionin që ata nuk e kuptojnë dhe unë i inkurajoj ata ta bëjnë këtë pasi në këtë mënyrë ata mund të mësojnë prej shokëve të tyre” (M3,ASH).

Në lidhje me nxënësit e prapambetur është e nevojshme që ata të inkurajohen t’i bëjnë pyetje mësuesit ose shokëve të klasës për të marrë shpjegime apo shembuj në lidhje me atë që ata nuk kuptojnë. *“Nxënësit e prapambetur, gjithmonë ndiejnë mungesë vetëbesimi për të kryer një detyrë të caktuar dhe e kanë të nevojshme të marrin ndihmë prej mësuesve apo shokëve të tyre më të përparuar”* (M2,HT).

Si përfundim, nga analiza e përgjigjeve që mësuesit dhe pedagogët dhanë në intervistë rezultoi se që të gjithë ishin të ndërgjegjshëm në lidhje me rëndësinë e shpjegimit dhe përdorimit të strategjive të leximit në klasë, por disa prej tyre pohonin se realisht ata nuk shpjegonin strategji leximi por vetëm i praktikonin ato gjatë orës së leximit.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

V.6 Analiza e të dhënave të marra nga vëzhgimet e praktikave të mësuesve dhe pedagogëve.

Për të përcaktuar lidhjen ndërmjet bindjeve e qëndrimeve të mësuesve dhe pedagogëve me mësimdhënien e strategjive të leximit dhe praktikave të tyre në klasë gjatë periudhës mars-maj 2014 u kryen vëzhgime të orëve të leximit të disa prej mësuesve dhe pedagogëve të intervistuar.

Vëzhgimi i orës së gjuhës angleze në shkollën “Adem Sheme”

Vëzhgimi i pasqyruar më poshtë u krye në klasën e tretë, në orën e gjuhës angleze të një prej mësuesve të shkollës fillore dhe 9-vjeçare “Adem Sheme” në Sarandë, e cila do të referohet në vazhdim me inicialet M1,ASH.

Klasa e vëzhguar përbëhet nga 35 nxënës, 22 vajza dhe 13 djem. Niveli i tyre sipas notave është: i përparuar për 9 nxënës, mesatar për 16 nxënës dhe i prapambetur për 10 nxënës.

Libri që përdoret është “*Welcome to English 1*” dhe tema e mësimit “*I can jump*” (fq. 64). Objektivat e përcaktuara nga mësuesja janë:

- Aftësimi i nxënësve për të shprehur veprime të ndryshme përmes foljeve të gjuhës angleze.
- Rritja e fjalorit me fjalë e shprehje të reja duke i përdorur ato nëpër fjali.
- Aftësimi i nxënësve për të parashikuar gjatë leximit fjalët që mungojnë në tekst.

Ora 8.00-8.10

Mësuesja rri në këmbë përpara dërrasës së zezë dhe iu kërkon nxënësve të mbajnë qetësi. Mësimi fillon me përsëritjen e pikave kryesore të mësimit të mëparshëm. Mësuesja iu drejton pyetje në shqip nxënësve dhe disa prej tyre ngrejnë dorën për t’u përgjigjur.

Mësuesja: A e mbani mend çfarë diskutuam në mësim herën e fundit?

Nxënësit: Punën.

Mësuesja: Po, folëm për punë të ndryshme që kryejnë njerëzit. Më thoni disa prej tyre. [*Nxënësit veprojnë sipas kërkesës.*]

Nxënësit: ‘*Milkman, fireman, policeman*’.

Mësuesja: Çfarë diskutuam tjetër?

Nxënësit: Veshjen.

Mësuesja: Cilat janë disa nga veshjet që mësuam herën e kaluar?

Nxënësit: *hat-kapele, dress-fustan, shoes-këpucë.*

Mësuesja: Sot do të mësojmë se si të shprehim veprime të ndryshme në gjuhën angleze.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Mësuesja shkruan në dërrasë foljet ‘*jump*’, ‘*draw*’, ‘*sing*’, ‘*hear*’, ‘*see*’, ‘*fly*’, ‘*read*’, ‘*dance*’, ‘*run*’ dhe ‘*cook*’. Ajo iu kërkon nxënësve t’i kopjojnë ato në fletore, të shohin figurat shoqëruese në libër dhe pastaj të hamendësojnë kuptimin e tyre. Mësuesja lexon secilën prej fjalëve duke e shoqëruar me lëvizje për të treguar veprimin që ato tregojnë dhe nxënësit shprehin mendimin e tyre.

Mësuesja: Çfarë kuptimi mendoni se ka fjala ‘*jump*’? [*Mësuesja kërcen dy herë lart*]

Nxënësit: ‘Kërcej, hidhem’.

Mësuesja: Me cilin tingull fillon fjala ‘*jump*’?

[*Mësuesja pret që nxënësit të përgjigjen dhe disa prej tyre thonë ‘xh’*].

Mësuesja: Dhe cila shkronjë e pasqyron atë?

[*Nuk ka përgjigje*].

Mësuesja: Mbyllni sytë dhe gjejini me sytë e mendjes. Mbyllni sytë dhe shqiptojeni. Të gjithë bashkë...

Mësuesja dhe nxënësit: ‘*xhei*’.

Mësuesja ndjek saktësisht të njëjtin proces për fjalët e tjera të shkruajtura në dërrasë.

[*Nxënësit përgjigjen sipas pyetjeve të mësueses*].

Ora 8.10-8.15

Tre tabelat

Këto janë ushtrimet e krijuara nga mësuesja, por nxënësve iu lejohej të zgjedhin prej 3 ushtrimeve atë që iu pëlqen të bëjnë.

Ushtrimi në tabelën e parë i ndihmon nxënësit të mësojnë të lexojnë fjalët e shkruara në dërrasë përmes lidhjes së fjalëve me shqiptimet e tyre.

Ushtrimi në tabelën e dytë i përfshin nxënësit në lojën e lidhjes së fjalëve me figurat përkatëse.

Në tabelën e tretë nxënësve u është treguar si të shkruajnë fjalët. Atyre u është dhënë një fletë në të cilën janë shkruar disa fjalë të ngjashme të tilla si ‘*jump*, ‘*jupm*, ‘*jpum*’, ku vetëm njëra është shkruar saktë. Nxënësit duhet të gjejnë fjalët e sakta dhe t’i shkruajnë ato.

Ndërkohë që nxënësit janë duke shkruajtur, mësuesja i kujton ata vazhdimisht të mos harrojnë të lënë një gisht hapësirë midis çdo fjale.

Ora 8.15-8.35

Koha e tregimit

Mësuesja u drejtohet nxënësve në gjuhën shqip.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Mësuesja: Hapni librin në faqen 65. Cilët janë personazhet e tregimit?

Nxënësit: ‘Tomi, Uendi, Oskari dhe Masidi’.

Mësuesja: Çfarë shikoni në figurat e tekstit? Si mendon ti Ema?

Ema: Në figurën e parë janë Tomi dhe Uendi.

Mësuesja: Çfarë po bëjnë ata?

Ema: Tomi kërcen mbi krevat dhe Uendi po bën detyrat.

Mësuesja ndjek të njëjtën procedurë edhe me figurat e tjera duke i aktivizuar nxënësit individualisht. Pasi nxënësit tregojnë në shqip veprimet që kryejnë personazhet e tregimit, mësuesja u kërkon atyre ta dëgjojnë me vëmendje dhe fillon të lexojë tekstin në gjuhën angleze.

Mësuesja: ‘Look, Wendy! I can jump.’

‘Oh, Tom, stop! I can’t do my homework. Can you s... Masid?’

Mësuesja e ndërpret leximin dhe u kërkon nxënësve të gjejnë fjalën që mungon duke marrë parasysh shkronjën e parë të saj ‘s’. Nxënësit nuk përgjigjen. Mësuesja vazhdon leximin.

Mësuesja: ‘No, I can’t, but I can hear him! He is under the bed!’

Mësuesja e ndërpret përsëri leximin dhe i pyet nxënësit nëse ata mund ta gjejnë tani fjalën që mungonte më lart. Nxënësit heshtin një moment, pastaj njëri prej tyre përgjigjet.

Nxënësi: ‘see’.

Mësuesja: Si e gjete se cila fjalë mungonte?

Nxënësi: Nga fjala ‘hear’. Mendova se duhej të ishte një fjalë që lidhej me të.

Mësuesja: E saktë. Shoqërove dy veprime që lidhen me njëri-tjetrin.

Mësuesja përpiqet të mbajë qetësi në klasë dhe u kërkon nxënësve ta dëgjojnë me vëmendje ndërkohë që ajo lexon pjesën tjetër të tregimit, sepse kur të ketë mbaruar do bëjë pyetje rreth tij. Nxënësit mbajnë qetësi dhe mësuesja vazhdon të lexojë tregimin deri në fund dhe e përkthen atë. Më pas ajo u drejton nxënësve pyetje mbi tregimin të cilat i bën në anglisht dhe në shqip.

Mësuesja: What did Masid say to Wendy? - Çfarë i tha Masidi Uendit?

Where did he take her? - Ku e çoi ai Uendin?

What did they see? - Çfarë panë ata?

What did Masid try to do? - Çfarë u përpoq të bënte Masidi?

Nxënësit iu përgjigjen saktë përmbajtjes së pyetjeve por bënë gabime gramatikore në të shprehur.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Pas dhënies së përgjigjeve mësuesja u kërkon nxënësve të lexojnë dhe përkthejnë tekstin njëri pas tjetrit nga dy fjali secili. Gjatë leximit të nxënësve mësuesja e ndërpret leximin herë pas here për të korigjuar gabimet në shqiptimin e nxënësve. Pas aktivizimit të nxënësve në leximin e tekstit mësuesja drejton disa pyetje të fundit në shqip për të theksuar pikat kryesore të mësimit të ditës.

Mësuesja: Cilat folje mësuaam sot?

Nxënësit: Foljet ‘see’, ‘jump’, ‘hear’.

Mësuesja: Po tjetër?

Nxënësit: Lexuam dhe përkthyem tregimin.

Mësuesja: Shumë mirë.

Ora 8.35-8.45

Mësuesja u kërkon nxënësve të shkruajnë në mënyrë të pavarur mbi veprimtaritë e tyre të përditshme duke përdorur foljet e shpjeguara në fillim të orës së mësimit. Nxënësit shkruajnë për 10 minuta dhe i dorëzojnë mësueses detyrat e tyre.

Më poshtë jepen disa vëzhgime të mjedisit të klasës:

Në mur janë afishuar shkronjat e alfabetit të gjuhës angleze. Pranë derës është një foto e të gjithë klasës. Hapësira tjetër e murit është e mbuluar me postera dhe afishe në anglisht.

Posterat përmbajnë: 1) krijesat e gjalla, 2) pesë shqisat dhe 3) urime ditëlindjesh. Afisheet janë të shumëllojshme dhe shumëngjyrëshe. Ato përmbajnë pohimet e mëposhtme:

- ‘My family and me’, ku nxënësit kanë bërë vizatime të familjeve të tyre.
- ‘Our shapes’, ku tregohen format kryesore gjeometrike.
- ‘Look at our pictures’, ku janë afishuar fotografi të vogla të nxënësve.
- ‘Look at our drawings’, ku janë afishuar vizatime të nxënësve.
- ‘Counting is fun - numbers 1-100’, ku jepen numrat nga 1-100 në anglisht.
- ‘The four seasons’, ku tregohen katër stinët e vitit.

Mësuesja shpjegon se si mësuese e gjuhës angleze dhe mësuese kujdestare njëkohësisht për klasën e tretë objektivat e saj janë:

- të ndihmojë nxënësit të bëhen lexues e folës të aftë të gjuhës angleze dhe
- të lehtësojë kalimin e tyre në klasën e katërt.

Ajo thotë se struktura e organizimit të mësimit në klasë është mjaft elastike, çka e bën atë të aftë të ofrojë nivele të ndryshme ushtrimesh dhe veprimtarish në varësi të aftësive të nxënësve. Kur një nxënës ka vështirësi ajo punon individualisht me të dhe e udhëzon se si ta kryejë më mirë detyrën e klasës.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Diskutime dhe përfundime

Nga vëzhgimi i orës së mësimit të gjuhës angleze të mësueses M1,ASH u vu re se mësuesja e kishte strukturuar orën e saj në tre pjesë.

Në pjesën e parë u bë përsëritja e njohurive të përfuara gjatë orës së kaluar dhe prezantimi i njohurive të reja. Në pjesën e dytë iu kushtua rëndësi leximit dhe zhvillimit të aftësive lexuese në varësi të objektivave të orës së mësimit si dhe moshës së nxënësve dhe në pjesën e tretë u krye praktikimi i njohurive të përfuara nga ora e mësimit përmes veprimtarive të ndryshme të përzgjedhura nga mësuesja, të tilla si shkrimi i pavarur i nxënësve.

Duke marrë parasysh faktin se për nxënësit e klasës së tretë gjuha angleze është një lëndë e re e zhvilluar për herë të parë, është më se e kuptueshme pse mësuesja i kushtoi rëndësi shpjegimit të hollësishëm të fjalëve të reja të gjuhës. Në pjesën e dytë të orës së mësimit mësuesja u lexoi nxënësve tregimin dhe u drejtoi atyre pyetje në lidhje me të. Në këtë fazë u pa se mësuesja i kushtoi rëndësi kqyrjes së figurave të tekstit si mjet përmes të cilit nxënësit mund të ndërtonin rrjedhën e ngjarjeve. Një ndër strategjitë e vërejtura në këtë fazë është strategjia e hamendësimit të fjalës nga konteksti gjuhësor dhe të dhënat mbi strukturën e fjalës. Gjithashtu, mësuesja i kushtoi rëndësi dhe identifikimit të strategjive të veçanta të tilla si lidhja e ideve për hamendësimin e fjalëve që mungonin në tekst. Ashtu siç kishte pohuar në intervistë M1,ASH nuk i shpjegoi strategjitë e leximit, por i zbatoi disa prej tyre në orën e saj. M1,ASH preferonte që nxënësit t'i ndërtonin vetë strategjitë e leximit. Ndërtimi i strategjive të leximit prej nxënësve kishte përparësi tek nxënësit e nivelit të përparuar dhe mesatar për faktin se kjo e lehtësonte mjaftueshëm përdorimin e tyre, ndërkohë që tek nxënësit e nivelit të prapambetur të cilët qëndronin pasivë viheshin re mangësi në përdorimin e strategjive dhe këta nxënës do të kishin nevojë për një shpjegim më të drejtpërdrejtë të tyre.

Vëzhgimi i orës së gjuhës angleze në shkollën “Hasan Tahsini”

Vëzhgimi i pasqyruar më poshtë u krye në vitin e parë, në orën e gjuhës angleze të një prej mësueseve të shkollës së mesme “Hasan Tahsini” në Sarandë, e cila do të referohet në vazhdim me inicialet M3,HT.

Klasa e vëzhguar përbëhet nga 40 nxënës, 24 vajza dhe 16 djem. Niveli i tyre sipas notave është: i përparuar për 8 nxënës, mesatar për 15 nxënës dhe i prapambetur për 17 nxënës.

Libri që përdoret është “*Blockbuster 3*” dhe tema e mësimit “*Over the moon*” (fq. 84). Objektivat e përcaktuara nga mësuesja janë:

- Aftësimi i nxënësve për të parashikuar përmbajtjen e tekstit duke u mbështetur në titullin e tij.
- Aftësimi i nxënësve për të hamendësuar se ku duhen vendosur fjalët që mungojnë në tekst.
- Rritja e fjalorit me fjalë e shprehje të reja.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Ora 8.00-8.15

Mësuesja e fillon mësimin duke përsëritur shkurtimisht në anglisht temat e trajtuara gjatë orës së kaluar dhe vijon me prezantimin e temës së ditës. Mësimi zhvillohet në gjuhën angleze.

Mësuesja: Mësimi që do të marrim sot titullohet ‘Over the moon’. Hidhni një sy figurave në faqen 84 të librit dhe më thoni se çfarë shikoni aty.

Disa prej nxënësve ngrejnë dorën dhe mësuesja i cakton secilit prej tyre nga një figurë për të diskutuar.

Mësuesja: Për përshkrimin e figurave përdorni këta mbiemra [*Mësuesja shkruan në dërrasë mbiemrat: exciting, relaxing, amazing, interesting, beautiful, romantic*].

Nxënësit i përshkruajnë figurat në anglisht duke përdorur fjalët e shkruara në dërrasë.

Mësuesja: Duke dëgjuar përshkrimet e figurave në çfarë përfundimi dilni? Për çfarë vendi bëhet fjalë?

Nxënësit: EuroDisney.

Mësuesja i nxit nxënësit të diskutojnë për të dhe nxënësit përfshihen në diskutim.

Ora 8.15- 8.35

M3,HT shpjegon se mësimi do të vijojë me leximin e një tregimi. Ajo ka hequr disa fjalë nga tregimi, të cilat i ka shkruajtur në dërrasë në rend të ngatërruar dhe gjatë leximit u kërkon nxënësve të hamendësojnë se ku duhen vendosur ato.

Mësuesja: Sot do të lexojmë një tregim me titull “Birthday surprise”. Çfarë mund të tregojë titulli? Për se flet tregimi?

Nxënësit: Për një surprizë që i bëhet dikujt për ditëlindje.

Mësuesja: Kam hequr disa fjalë nga tregimi, të vëna jo sipas rendit në dërrasë. Çfarë kuptimi kanë ato?

Nxënësit përgjigjen përgjithësisht saktë për kuptimin e fjalëve.

Mësuesja: Ju duhet të gjeni se ku mund të vendosen fjalët në tregim. Mendoj që ta lexojmë tregimin me pjesë. Kush dëshiron të lexojë paragrafin e parë? [*Disa nxënës ngrejnë dorën*]

Mësuesja: Po, Andi lexo paragrafin e parë.

Nxënësit lexojnë me radhë nga një paragraf secili duke ndaluar tek fjala e hequr. Mësuesja mundohet t’i ndihmojë nxënësit të vendosin fjalën e duhur në vendin bosh duke bërë pyetje të cilat nxisin përgjigjen e saktë.

Mësuesja: Ç’pjesë e ligjëratës duhet vendosur tek vendi bosh?

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Nxënësit: Lidhëz.

Mësuesja: Ç'loj lidhëze? Shikoni kontekstin. Veprimet e shprehura në tekst e plotësojnë apo e kundërshtojnë njëri-tjetrin?

Nxënësit lexojnë fjalinë ‘*When we arrived at EuroDisney we looked for my uncle ---- there was no sign of him*’.

Nxënësit: Veprimet janë në kundërshtim me njëri-tjetrin.

Mësuesja: Atëherë ju duhet të dini se cila lidhëz mund të vendoset aty.

Një prej nxënësve: Lidhëza ‘but’.

Mësuesja: E saktë.

Nxënësit vazhdojnë të lexojnë me rradhë dhe mësuesja ndjek të njëjtën procedurë për çdo fjalë që mungon në tekst.

Ora 8.35-8.45

Mësuesja u kërkon nxënësve të bëjnë analizën e tregimit.

Mësuesja: Në cilin paragraf jepen të dhëna mbi personazhet dhe rrethanat e ngjarjes? Ku jepet pika kulmore e tregimit dhe zgjidhja e konfliktit?

Nxënësit shprehin mendimin e tyre. Mësuesja u kërkon ta mbështesin atë në tekst duke e ilustruar me shembuj. Nxënësit veprojnë sipas kërkesës. Në përfundim të mësimit mësuesja u cakton nxënësve si detyrë shtëpie të shkruajnë një tregim të shkurtër me titullin “*Shtëpia e magjepsur*”, ku të përdorin imagjinatën e tyre dhe fjalë e shprehje të mësimit të ditës.

Diskutime dhe përfundime

Siç mund të shihet dhe nga dialogu i mësipërm M3,HT u mundua t’i përfshinte të gjithë nxënësit në diskutimin e tregimit. Sipas Brown⁶⁴⁸ (1990) “*Diskutimi i tekstit mund t’i inkurajojë nxënësit të reflektojnë për atë që lexojnë si dhe të mësojnë nga leximi dhe nga interpretimi i të tjerëve*”. Gjatë kësaj veprimtarie mësuesit mund të vlerësojnë shkallën e kuptimit të tekstit, qëndrimet dhe interesat e nxënësve. Leximi i përbashkët përfshin “*pjesëmarrje aktive të nxënësve, e cila mbështetet nga sjelljet pozitive të leximit prej mësuesve*” (Brown⁶⁴⁹, 1990). Gjatë leximit të përbashkët nxënësit jo vetëm që mësojnë përmbajtjen dhe njohuritë e përfshira në librin në fjalë, por gjithashtu përmbushin edhe objektivat e të nxënësve në vijim. Në të njëjtën kohë Brown⁶⁵⁰ (1990) deklaroi se për ta punuar saktë tekstin nxënësit duhet të mbështeten për të fituar një sërë aftësish të tilla si njohuritë mbi tekstin, mënyrën e ndërtimit të tij, mënyrën se si është përdorur gjuha dhe si është dhënë informacioni në pjesë të ndryshme të tekstit. Gjatë orës së saj M3,HT i kushtoi rëndësi mënyrës së ndërtimit të

⁶⁴⁸ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>

⁶⁴⁹ Po aty.

⁶⁵⁰ Po aty.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tekstit përmes hamendësimeve të nxënësve dhe reflektimeve të tyre. Sipas Brown⁶⁵¹ (1990) “mësuesi duhet jo vetëm t’i praktikojë por edhe t’i përshkruajë strategjitë e leximit për t’i bërë nxënësit më të vetëdijshëm për përdorimin e tyre”.

Vëzhgimi i orëve të gjuhës angleze në filialin e Sarandës

Vëzhgimi i pasqyruar më poshtë u krye në vitin e dytë, në orën e gjuhës angleze të një prej pedagogëve të filialit të Sarandës, i cili do të referohet në vazhdim me inicialet P2,FS⁶⁵². Vëzhgimi i orëve të leximit të P2,FS u krye në këtë mënyrë:

Për pedagogun P2,FS u vëzhguan katër orë leximi, një në fillim të semestrit të dytë të vitit akademik 2013-2014, një në mes dhe dy në fund të këtij semestri. Orët e vëzhguara ishin 60 minutëshe. Më poshtë do të prezantohen copëza të shkëputura nga vëzhgimi i orëve të leximit të cilat tregojnë se si ai u përpoq të përfshinte mësimin e strategjive në orët e leximit të studentëve të gjuhës angleze. Pas kryerjes së vëzhgimit pedagogu konfirmoi copëzat e shkëputura më poshtë dhe interpretimet e tyre.

Vëzhgimi i parë

Ky vëzhgim u zhvillua në fillim të javës së dytë të semestrit. Ora e mësimit filloi me pohimin e pedagogut se do të rishikonte metodat për kuptimin e leximit. Në këtë mësim ai u përpoq t’i bënte studentët të reflektonin në lidhje me mënyrën se si ata lexonin zakonisht dhe si iu përgjigjeshin pyetjeve për kuptimin e tekstit.

Klasa e vëzhguar përbëhet nga 25 studentë, 16 vajza dhe 9 djem. Niveli i tyre sipas notave është: i përparuar për 5 studentë, mesatar për 9 studentë dhe i prapambetur për 11 studentë.

Libri që përdoret është “*Ready for CAE*” dhe titulli i tekstit të leximit “*Unplugged*” (fq. 104). Objektivat e përcaktuara nga pedagogu janë:

- Aftësimi i studentëve për të parashikuar përmbajtjen e tekstit duke u mbështetur në titullin e tij.
- Aftësimi i studentëve për të hamendësuar se ku duhen vendosur paragrafët që mungojnë në tekst.
- Rritja e fjalorit me fjalë e shprehje të reja.

P2,FS e fillon orën e leximit me një pyetje në anglisht ku ai u kërkon studentëve të thonë se si veprojnë ata zakonisht për të kuptuar tekstin e leximit.

Fillimisht studentët përmendën dy hapat tradicionale⁶⁵³ për kuptimin e leximit me të cilat ata ishin mësuar. Më pas pedagogu bëri një prezantim të përgjithshëm të “*mënyrës së zakonshme të realizimit të kuptimit të tekstit*” (P2,FS) duke theksuar se zakonisht studentëve iu kërkohej të lexonin një pjesë, të nënvizonin fjalët që nuk kuptonin dhe pastaj t’u përgjigjeshin pyetjeve të kuptimit të tekstit, të cilat vijonin pas pjesës së leximit. Pas kësaj pedagogu kontrollonte përgjigjet dhe i informonte studentët nëse ishin të saktë apo jo.

⁶⁵¹ Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>

⁶⁵² pedagogu i dytë i filialit të Sarandës

⁶⁵³ leximi dhe përkthimi i tekstit

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Në këtë orë mësimi pedagogu u përpoq ta ndryshonte këtë procedurë duke prezantuar strategjinë e parashikimit. Dialogu që vijon tregon se si veprimi pedagogu për të prezantuar strategjinë e parashikimit dhe si u përgjigj klasa. Dialogu u zhvillua në gjuhën angleze.

Dialogu i parë

P= Pedagogu, S=Studentët

P: Cilët studentë nuk e ndjekin këtë mënyrë të zakonshme të kuptimit të tekstit?
[*më të shumtat e duarve u ngritën*]

P: Kush e ndjek? [*3 duar u ngritën*] A ju ndihmon? [*të tre studentëve*]

S: Po.

P: Sot do të prezantojmë një metodë të re...provojeni dhe zbuloni se ç' do të ndodhë.

[*P2,FS shkruan në dërrasë titullin e tregimit "Unplugged"*]

P: Cila është gjëja e parë që ju vjen në mendje? [*asnjë përgjigje*]

P: Për çfarë do të flasë paragrafi në vazhdim? [*asnjë përgjigje*]

P: Lexoni paragrafin.

[*P2,FS bën pyetje për të*]

P: 'Pse nuk pranon Martin Newell të përdorë kompjuterin?' 'Çfarë thotë ai?'

[*studentët nuk përgjigjen*]

P: Paragrafin tjetër, lexo!

[*Studentët lexojnë me zë të lartë. P2,FS gjithashtu pyet dhe iu përgjigjet shumë pyetjeve*].

P. Cilat janë disa nga përparësitë e kompjuterit dhe pse nuk i interesojnë Martinin këto përparësi? Cili prej paragrafëve të hequr mund të vendoset në vendin bosh?

[*studentët nuk përgjigjen*]

P: Lexoni me kujdes fjalitë e fundit të paragrafit të parë dhe fjalitë e para të paragrafit që ju mendoni se mund të vendoset tek vendi bosh. A shprehin ato të njëjtën ide? A kanë të njëjtën strukturë gramatikore? A i referohen të njëjtës ide, send apo person?

[*P2,FS atëherë pyet studentët për aftësitë e tyre metakognitive*]

P: Çfarë ndodh në mendjen tuaj? Mendimi, parashikimi? Për çfarë do të jetë paragrafi tjetër? Lexojeni në këtë mënyrë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Ky bashkëbisedim i shkurtër në orën e parë të vëzhgimit tregon se si po mundohej P2,FS të ndryshonte procedurën e zakonshme të mësimit të leximit në orën e tij duke u përpjekur të prezantonte strategjinë e parashikimit në këtë klasë. Dialogu tregon gjithashtu se si ai po mundohej t'i bënte studentët e tij të mendonin për strategjitë e tyre të leximit. Nga ky dialog P2,FS kuptoi se nuk do të ishte e thjeshtë ta prezantonte këtë strategji dhe u ndie i zhgënjyer kur pa se studentët e tij nuk po e përvetësonin parashikimin si strategji aq shpejt sa ai kishte shpresuar duke u mbështetur në pohimin e studentëve se ata nuk ishin pyetur asnjëherë më parë për mënyrën se si lexojnë⁶⁵⁴. Sipas studentëve atyre u kërkohet zakonisht ta lexonin pjesën në heshtje ose me zë dhe t'u përgjigjeshin pyetjeve për kuptimin e tekstit. Megjithatë P2,FS mendoi se të paktën mori disa përgjigje dhe se disa prej studentëve po bëheshin kuriozë për atë çfarë ai po përpiquej të bënte. Prandaj ai tha se do të vazhdonte me mësimdhënien e strategjive meqë studentëve iu nevojitej një mënyrë e re leximi, duke qenë se ata kishin dështuar aq shpesh më parë në kuptimin e pjesëve të leximit si në klasat ku ai kishte zhvilluar praktikën mësimore ashtu dhe gjatë vitit të tij të parë të mësimdhënies në universitet.

Vëzhgimi i dytë

Ky vëzhgim u krye në mes të simestrit të dytë tek e njëjta klasë e përbërë prej 25 studentësh. P2,FS kishte pohuar paraprakisht se kishte vazhduar me shpjegimin e strategjive të leximit dhe veçanërisht me parashikimin që prej vëzhgimit të orës së mëparshme, por jo në çdo orë leximi. Ora e mësimit filloi me P2,FS, i cili u kërkoi studentëve të lexonin në heshtje tekstin "*The trouble with modern audiences*" në faqen 142 të librit "*Ready for CAE*". Pas 10 minutash leximi në heshtje ai u kërkoi atyre të reflektonin për atë çfarë kishin lexuar si më poshtë.

Dialogu i dytë

P: Sa e përdorën parashikimin? [3 duar u ngritën] Të tjerët...sa e lexuan tekstin fjalë për fjalë? [Gjithë studentët e tjerë ngritën duart]

P: Ju këshilloj të përdorni strategjinë e re të leximit të shpejtë të tekstit për ta kuptuar më mirë atë. Mos e lexoni atë fjalë për fjalë. Anashkalojini fjalët e parëndësishme dhe përqëndrohuni tek kuptimi i përgjithshëm i tekstit. Nuk mund t'ju detyroj por do ta keni më të lehtë t'iu përgjigjeni pyetjeve për kuptimin e tekstit. E di që funksionon. Provojeni dhe do ta vërtetoni vetë.

Dialogu i mësipërm tregoi se sa të vështirë e kishte P2,FS të largonte zakonet e vjetra të studentëve në lidhje me mënyrën tradicionale të leximit, veçanërisht për lexuesit më të prapambetur të gjuhës angleze. Pas orës së mësimit P2,FS tha se ishte i zhgënjyer që studentët nuk e përdorën strategjinë e re përsëri, por ai do të vazhdonte të përpiquej. Sipas P2,FS "*zakonet e vjetra nuk vdesin lehtë*". Ai e shpjegonte këtë me faktin se lexuesit e prapambetur ishin të prirur të përdornin një model leximi për shkak të mungesës së vetëbesimit dhe dyshimit në aftësitë e tyre për t'ia dalë mbanë. P2,FS tha gjithashtu se studentët hiqnin dorë lehtësisht nëse ndeshnin fjalë të panjohura për ta, nëse nuk kuptonin fjalinë e parë të paragrafit të leximit, ose nëse nuk mund t'i përgjigjeshin pyetjes së parë mbi kuptimin e tekstit. Në këtë mënyrë ata barazonin dështimin dhe mungesën e përpjekjes mendore me veprimin e leximit.

⁶⁵⁴ strategjitë e tyre të leximit

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

P2,FS vuri në dukje se studentët në klasën e tij shprehnin gjithnjë pakënaqësi për orën e leximit në klasë.

Megjithatë, në pjesën e dytë të orës së mësimit P2,FS pati disa sukses në mundësimin e të nxëniet të fjalorit përmes një strategjie të re, asaj të hamendësimit të kuptimit të fjalëve të panjohura nga konteksti. Ai filloi të lexonte paragrafin dhe gjatë leximit një student pyeti për kuptimin e fjalës ‘congenital’. P2,FS nuk u përgjigj menjëherë, por filloi të kontrollonte se çfarë kishin kuptuar studentët dhe i pyeti ata nëse ndonjë fjalë e re ishte shfaqur edhe në fjalitë e mëparshme duke i ndihmuar ata të gjenin kuptimin e saj. Më pas ai vazhdoi të pyeste për kuptimin e fjalëve të tjera në pjesën e leximit dhe studentët u përgjigjën me entuziazëm. Për më tepër ai tha se kishte planifikuar një ushtrim mbi fjalët e reja për në fund të mësimit, por gjeti rastin ta bënte atë në këtë çast meqënëse studentët reaguan mirë ndaj tij. P2,FS shpjegoi arsyetimin e tij për të nxënë të fjalëve të reja në këtë mënyrë:

“Zakonisht studentët i shikojnë fjalët e reja në fjalor, gjë që në vetvete është një praktikë e mirë, por ata në disa raste nuk i kuptojnë përkufizimet e tyre. Gjithsesi, është më mirë se sa asgjë. Problemi me përdorimin e fjalorit është se përgjigjia është gjithmonë e përkryer. Unë dua që ata ta heqin zakonin e të kopjuarit nga fjalori dhe thjesht të japin përgjigjen e tyre. Dua që ata të kuptojnë se çfarë do të thotë fjala dhe të jenë të aftë ta përdorin atë” (P2,FS).

Ai tha se gjatë këtij gjysëm semestri kishte filluar të shqetësohej nëse këto strategji do të ishin të dobishme për studentët e tij apo jo dhe nëse ora e tij e mësimit po bëhej e mërzitshme për shkak të përpjekjeve të tij për t’u mësuar studentëve këto strategji të reja. Gjithashtu P2,FS pohoi se gjatë kësaj kohe ai ishte munduar t’u mësonte studentëve strategjitë e të pyeturit, të sqarimit dhe parashikimit pa shumë sukses por nuk dha shembuj në lidhje me mënyrën se si i kishte shpjeguar këto strategji apo sa kohë i kishte kushtuar të nxëniet të tyre. Megjithatë, ai ishte i kënaqur që puna me fjalët e reja të mësimit shkoi mirë dhe studentët reaguan mirë ndaj metodës së re të zbrërthimit të kuptimit të tyre. P2,FS pohoi se në pjesën e mbetur të semestrit do të përpiquej të përforconte nëpërmjet veprimtarive dhe ushtrimeve të mëtejshme strategjitë e prezantuara deri në këtë pikë.

Vëzhgimi i tretë

Ky vëzhgim u zhvillua gjatë fundit të semestrit të dytë në të njëjtën klasë të vëzhguar më parë. P2,FS sqaroi se që prej vëzhgimit të dytë ai i kishte përforcuar strategjitë e shpjeguara kudo që kishte patur mundësi, por nuk u shpreh qartë në lidhje me kohën që i kishte kushtuar mësimeve të strategjive në këtë gjysëm semestër. Sipas P2,FS objektivi i këtij mësimi ishte të përforconte mënyrën e leximit shpejt të tekstit për nxjerrjen e kuptimit të pjesës. Mësimi filloi me P2,FS, i cili shkroi në dërrasë shprehjen “*Hapat për kuptimin e leximit*”. Pas kësaj ai dhe studentët i diskutuan këto hapa.

Dialogu i tretë

P: Hapi i parë është t’i hedhim një sy të shpejt pjesës për të gjetur idenë kryesore dhe se për çfarë bën fjalë pjesa.

P: Hapi i dytë është ta lexojmë pjesën për ta kuptuar. Cili është hapi tjetër?

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

S: Pyetjet.

P: Po, hapi i tretë është të shikojmë pyetjet. Cili është hapi tjetër?

S: Ta rilexojmë.

P: Po, hapi i katërt është ta lexojmë tekstin edhe një herë dhe hapi tjetër është t'u përgjigjemi pyetjeve.

P: Në fakt sa prej jush i ndjekin këto hapa?
[asnjë përgjigje nga studentët]

P: Hapat 2 dhe 4 (*lexo pjesën dy herë*) nuk janë shumë interesante apo jo? Sa prej jush janë dakort? [Gjysma e studentëve ngrajnë duart]

P: Sot ne do të provojmë t'i ndryshojmë pak hapat. Jo lexim, por kalim i shpejtë i tekstit. Pastaj unë do t'ju pyes se çfarë lloj pjese ishte. Do t'ju jap disa zgjedhje.

Në fund të semestrit të dytë të gjithë studentët i dinin hapat e përmendura në dialogun e mësipërm, por jo të gjithë prej tyre i përdornin ato, ose të paktën kështu u shprehën në klasë. Gjithsesi P2,FS nuk hoqi dorë, por u përpoq t'i përpunonte këto hapa për t'i bërë ato më të përshtatshme për studentët e tij. Ai u kërkoi studentëve të lexonin në heshtje tekstet e shkurtra lidhur me temën "*Money matters*" në faqen 108 të librit të punës "*Ready for CAE Workbook*". Dialogu i mëposhtëm tregon se si u mundua ai ta realizonte këtë.

[Studentët lexuan në heshtje] [4 minuta më vonë]

P: Mos u shqetësoni për fjalët që nuk i dini ende...vetëm për llojin e pjesës. Sa u shqetësuan për fjalët e vështira?

[Gjysmat e studentëve ngritën duart lart]

P: A ndikon kjo në mënyrën se si ju e kuptoni pjesën?

S: [Të gjithë] Po.

P: A janë të gjitha detajet të rëndësishme?

S: Jo.

P: Nëse kemi një tregim, mund të përdorim rrjedhën e ngjarjeve. Le të shohim paragrafin tjetër. Cilat janë ngjarjet? Le t'i përmbledhim ato. Si mendoni, si ndihet personazhi i tregimit?

S1: I pavetëdijshëm.

S2: I plagosur.

P: Përdorni fjalët tuaja.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

S3: I rraskapitur-pa energji.

P: Dhe nëse s'ka energji nuk mund të lëvizë.

[*Mësuesi i shkruan këto në dërrasë*]

P: A është e rëndësishme të lexosh detajet?

S: (*Më shumë bërtitën*) Jo!

P: Vetëm ngjarjen kryesore.

Bashkëbisedimi ndërmjet pedagogut dhe studentëve, siç është paraqitur në dialogun e mësipërm, tregon se shumë nga studentët po fillonin të reflektonin në lidhje me procesin e tyre të leximit. Studentët dukej sikur ndiheshin më mirë në lidhje me këtë mënyrë të ndryshme të analizimit të sjelljes së tyre në lexim. Pas bashkëbisedimit P2,FS u kërkoi studentëve të shprehnin me fjalët e tyre pikat kryesore të pjesës së leximit dhe i shkroi ato në dërrasë. Më pas i krahasoi këto përgjigje me të tija. Shumica prej tyre ishin të ngjashme.

Ora e dytë nisi me një përsëritje të asaj që studentët kishin studjuar në mësimet e mëparshme. Pastaj P2,FS u kërkoi studentëve të lexonin shpejt tekstet e shkurtra në faqen 172 të librit "*Ready for CAE*" duke u kushtuar rëndësi vetëm fjalive të para të çdo paragrafi. Studentët lexuan në heshtje për pesë minuta. P2,FS u drejtoi pyetje mbi kuptimin e tekstit dhe të gjithë studentët u përgjigjën me pak vështirësi. Kjo ishte pas leximit të teksteve vetëm një herë krahasuar me mënyrën tradicionale të leximit të tekstit dy herë, siç e kishte përmendur në orën e kaluar. Atëherë një student tha se e dinte pse ata ishin të aftë t'i kuptonin tekstet dhe t'iu përgjigjeshin pyetjeve në lidhje me to. Ky bashkëbisedim është paraqitur në dialogun e mëposhtëm.

Dialogu i katërt

S4: Unë e di pse ne i dimë përgjigjet... Ju profesor shkuat përgjatë rrjedhës së ngjarjeve me ne, prandaj ishte më e lehtë. [*Ai po nënkuptonte se nuk do të kishte qenë i aftë ta bënte këtë pa mësimin e orës së kaluar ku mësuesi theksonte strategji të caktuara*].

P: Po (*me vendosmëri*), kjo është ajo çka po bëj me ju (*duke buzëqeshur*).

[*Pastaj P2,FS u kërkoi studentëve të lexonin pyetjet në fund të tekstit dhe të gjenin përgjigjet në tekst duke lexuar vetëm atë pjesë të tekstit ku gjendej përgjigjia*]

P: Cilës fjalë i referohet fjala "*they*" në rreshtin 18 të tekstit të parë?

S: "*Affected consumers*".

P: Si e gjetët?

S2: Duke ndjekur rrjedhën e ngjarjeve në paragrafin ku ndodhet rreshti 18.

P: Ishte e nevojshme të lexohej i gjithë tregimi nga fillimi për të marrë përgjigjen e kësaj pyetjeje?

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

S: Jo.

P: Sa prej jush mendojnë se kjo është një mënyrë më e mirë se të tjerat që keni përdorur?

[*Të gjithë studentët ngritën duart lart*]

P: Sa prej jush mendojnë se kjo kërkon më shumë përpjekje?

[*Gjysmat e studentëve ngritën duart lart*]

P: Nuk ka nevojë për rilexim... të gjitha përgjigjet janë në zinxhirin e ngjarjeve. Vetëm shikoni në dërrasë. Nuk kemi nevojë ta lexojmë përsëri pjesën... Çfarë kuptuat sot?

S: (*të gjithë*) Më e lehtë.

P: Po, më e lehtë sepse kemi zinxhirin e ngjarjeve. Pse nuk kemi probleme për t'u përgjigjur?

S: Kemi pikat kryesore.

P: Ju e dini vlerën e kësaj... pse nuk e bëni vetë këtë?

S: Kjo është punë shtesë!

P: Ia vlen... pyetjet më të vështira... të gjitha përgjigjet në zinxhirin e ngjarjeve. A keni nevojë ta lexoni përsëri pjesën?

S: Jo.

P: Nëse ky është një test, a mendoni se do ta plotësoni mirë?

S: Po.

P: Por ju nuk i dini akoma të gjitha fjalët...

S: Jo, por siç keni thënë dhe ju nuk nevojiten të gjitha fjalët për të kuptuar tekstin.

P: E saktë.

Studentët po fillonin të tregonin më shumë vetëdije për procesin e tyre të leximit duke u mbështetur në strategjitë e përfuara për të zbërthyer kuptimin e tekstit. "*Një arsye pse aftësitë metakognitive janë të rëndësishme për nxënësit është se nëse ata nuk janë të ndërgjegjshëm se kur prishet kuptimi dhe çfarë mund të bëjnë për ta riparuar këtë, strategjitë e prezantuara nga mësuesi do të dështojnë dhe nxënësit nuk do të jenë të aftë t'i përdorin ato në mënyrë efektive*" (Carrell dhe Grabe⁶⁵⁵, 2002).

⁶⁵⁵ Carrell, P. L., & Grabe, W. (2002). Reading. In N. Schmitt (Ed.), An introduction to

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Diskutime dhe përfundime

Nga vëzhgimi i orëve të leximit të P2,FS dukej qartë se ky pedagog kishte zbuluar se rruga tradicionale e mësimdhënies së leximit, përmes së cilës studentëve u kërkohet të lexonin tekstin, të rishikonin fjalorin përkatës dhe t'u përgjigjeshin pyetjeve mbi kuptimin e tekstit nuk ishte efektive. Ai e vërtetoi këtë gjatë semestrit të parë në nivel universitar kur studentët e vitit të dytë vazhdonin të ishin me nota nën mesatare në testet e leximit të teksteve të gjuhës angleze. Atëherë ai vendosi të provonte një rrugë alternative për t'u mësuar studentëve leximin e mbështetur në strategji. Për këtë qëllim P2,FS pohoi se i kishte kushtuar dy orë në javë mësimdhënies së strategjive të leximit. Ai tha se kishte dalë në përfundimin se rruga tradicionale e mësimdhënies së leximit nuk kërkonte që studentët të merrnin parasysh përdorimin e vetëdijshëm të strategjive të leximit. Në fakt ai tha se përmes kësaj mënyre mësuesit testonin aftësitë lexuese të nxënësve por nuk i mësonin ata të lexonin në mënyrë efektive. Kur ai kishte vëzhguar disa nga kolegët e tij gjatë orëve të tyre të leximit, kishte vënë re se ata i udhëzonin studentët të lexonin pjesën dhe t'u përgjigjeshin pyetjeve që vijonin. P2,FS theksoi se kjo gjë testonte aftësinë e studentëve për të kuptuar një pjesë leximi, por aty nuk jepej asnjë shpjegim se si mund të realizohej kjo.

I ndërgjegjshëm për këto mangësi P2,FS vendosi që metodat e orës së tij ta ndërprisnin këtë procedurë të zakonshme të mësimdhënies së leximit. Ai donte t'u shpjegonte studentëve strategjitë e leximit jo vetëm për t'i aftësuar ata t'u përgjigjeshin pyetjeve të kuptimit të pjesës së leximit, por edhe për t'i bërë ata të aftë të kuptonin dhe monitoronin procesin e vet të leximit në mënyrë që të kuptonin çdo tekst. Për këtë arsye P2,FS vendosi të përforconte përdorimin e strategjive efektive të leximit nga studentët e tij. Nga ato që kishte lexuar mbi mësimin e strategjive dhe përvojat e tij të mëparshme gjatë trajnimeve të ndryshme ai tha se donte t'u mësonte studentëve strategjitë e mëposhtme në orën e tij të leximit gjatë këtij viti akademik: leximin sipërfaqësor, leximin përzgjedhës, parashikimin, njohjen e strukturës së tekstit dhe përdorimin e skemave duke kontrolluar njohuritë bazë të studentëve për temat. Këto strategji ata i përdorin në gjuhën shqipe por nuk i transferojnë në gjuhën e huaj. Transferimi i strategjive të leximit nga gjuha amtare në gjuhën e huaj konsiderohet si tregues i një leximi efikas (Grabe dhe Stoller⁶⁵⁶, 2002; Mokhtari dhe Reichard⁶⁵⁷, 2004) dhe lexuesit e suksesshëm në përgjithësi e konsiderojnë leximin si një sistem të vetëm e përpiqen të përdorin strategji leximi si ato të përdorura në gjuhën amtare (Garcia, Jimenez dhe Pearson⁶⁵⁸, 1998).

Kjo ishte hera e parë që ky pedagog provonte mësimdhënien e strategjive në orët e tij të leximit në gjuhën angleze. Për më tepër P2,FS tha se atij nuk i ishin shpjeguar asnjëherë strategjitë e leximit gjatë shkollimit të tij. Ai tha gjithashtu se zhvillimi i fjalorit do të zinte një vend të rëndësishëm në orët e tij të leximit, por njëkohësisht ai do t'u mësonte studentëve strategji specifike të cilat ata mund t'i përdornin që të zhvillonin fjalorin e tyre. Ai do të synonte ta pasuronte fjalorin e studentëve nëpërmjet

applied Linguistics (pp. 233-250). London: Arnold.

⁶⁵⁶ Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. New York, NY: Longman.

⁶⁵⁷ Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379–394.

⁶⁵⁸ Garcia, G. E., Jimenez, R. T., & Pearson, P. D. (1998). Metacognition, childhood bilingualism, and reading. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 200–248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

të nxënit ndërtues pasi gjëja më e rëndësishme do të ishte t'i mësonte studentët t'i nxirrnin vetë kuptimet e fjalëve, edhe pse ndonjëherë mund të ishte e nevojshme të shpjegonte fjalë të reja tepër të vështira për ta. Për më tepër, ai tha se do t'u kërkonte studentëve të lexonin me zë vetëm nëse kjo do t'i bënte ata më të interesuar. Pra, ky pedagog do të përfshinte një model komplet ndryshe të mësimdhënies dhe të të nxënit në orët e tij të leximit në gjuhën angleze.

Sipas Snow⁶⁵⁹ (2002) *“përpara se të përfshijnë mësimdhënien e strategjive, e cila përforcon sjelljen strategjike të nxënësve, mësuesit duhet të shpjegojnë se çfarë janë strategjitë dhe pse janë të rëndësishme ato për të përmirësuar kuptimin e leximit”*. Mësuesit duhet t'i modelojnë strategjitë dhe t'i kujtojnë studentët për të mirat që vijnë nga përdorimi i tyre. Për më tepër Snow (2002) pohon se vetë procesi udhëzues është afatgjatë duke qenë se studentëve u duhen disa vite për t'u zhvilluar si lexues strategjikë.

Pedagogu në këtë studim po përpqej të realizonte leximin strategjik në orën e tij të leximit në gjuhën angleze. Siç tregojnë edhe pjesët e përzgjedhura nga secili prej vëzhgimeve, ai mundohej vazhdimisht t'i kujtonte studentët e tij për mënyrat e duhura të leximit edhe pse strategjitë e kaluara nuk qenë efektive. Në fillim të orës së mësimi ai parashtronte se çfarë do të bënin në atë orë mësimi dhe pse. Gjithashtu, në fund të çdo ore ai bënte një përmbledhje të arsyetuar të strategjive të shpjeguara gjatë orës së mësimi.

Pas vëzhgimit të orëve të tij P2,FS tregoi se si iu përgjigjën studentët pyetjeve të kuptimit dhe pohoi se ai përpqej të përdorte materiale që kishin lidhje me jetën e studentëve për t'i bërë studentët më të interesuar të merrnin pjesë në mësim. Edhe pse P2,FS ishte i zhgënjyer në fillim të simestrit të dytë për shkak të mungesës së interesit të studentëve për zbatimin e strategjive të reja të leximit, ai kuptoi se duhej kohë për të ndryshuar zakonet e vjetra. Megjithatë, rreth fundit të simestrit ai kishte filluar të kishte sukses me realizimin e objektivave të tij të mësimdhënies në procesin e leximit të studentëve. Gjithsesi, P2,FS ishte tashmë i vetëdijshëm se nuk ishte e lehtë të krijonte mënyra efektive të leximit tek studentët e tij. Megjithatë, ai tha se do të vazhdonte t'u prezantonte studentëve strategji efektive për t'i bërë ata lexues të suksesshëm në gjuhën angleze.

Rezultatet e këtij studimi tregojnë se mësuesve dhe pedagogëve të gjuhës së huaj mund t'iu duhet ta përshtasin mësimdhënien e strategjive jo vetëm me nevojat e nxënësve e studentëve të tyre por edhe me bindjet e tyre, kufizimet në kontekstin e mësimdhënies përfshirë këtu edhe detyrimet institucionale, stilet e tyre të mësimdhënies dhe personalitetet e tyre, pa harruar stilet e të nxënit të nxënësve dhe studentëve të tyre. Për këtë arsye ata nuk duhet të presin sukses të menjëhershëm. Pedagogu (P2,FS) në këtë studim kuptoi se mësimdhënia e strategjive për realizimin e kuptimit të leximit kërkon kohë dhe se një simestr i vetëm nuk është kohë e mjaftueshme për të ndryshuar me sukses strategjitë jo-efektive të leximit që përdornin studentët e tij. Pas shumë përpjekjesh P2,FS arriti t'u mësonte studentëve strategji të tilla si leximi sipërfaqësor, leximi përzgjedhës, parashikimi, njohja e strukturës së

⁶⁵⁹ Snow, Catherine. 2002. *Reading for Understanding: Toward an RED Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

tekstit dhe përdorimi i njohurive të mëparshme. Ai gjithashtu i mësoi ata të dallojnë zinxhirin kryesor të ngjarjeve të një tregimi dhe arriti në një farë mënyre t'i bënte studentët të mendonin për procesin e tyre të leximit. Për vitin e ardhshëm ai tha se do të prezantonte disa strategji të reja për përmirësimin e kuptimit të studentëve dhe se do t'i përforconte këto strategji gjatë gjithë vitit. Përveç të tjerash P2,FS tha se kuptoi që duhej t'i ndihmonte studentët e tij të mposhtnin ndjenjat e dyshimit në vetvete, të lindura si rezultat i zhgënjimeve të mëparshme gjatë leximit të teksteve në gjuhën angleze. Këta studentë nuk kishin qenë të aftë t'u përgjigjeshin pyetjeve mbi kuptimin në testet e leximit dhe si rezultat kishin krijuar lidhje negative me leximin e teksteve në gjuhën angleze.

Mësuesve të gjuhës së huaj mund t'iu duhet të marrin parasysh ndjenjat dhe dyshimet e nxënësve gjatë përpjekjes së tyre për të ndërthurrur përdorimin e strategjive të leximit në procesin e leximit të nxënësve. Për këtë arsye në mësimdhënien e strategjive të leximit në gjuhën e huaj duhet të përfshihen dhe strategjitë emocionale duke patur parasysh se synimi bazë i mësimdhënies së strategjive është që nxënësit të përfitojnë prej tyre duke përmirësuar kuptimin e leximit (Garcia⁶⁶⁰, 2003).

Si përfundim, nga vëzhgimi i orëve të leximit të P2,FS u pa se shqetësimi i tij kryesor ishte t'i mësonte studentët të lexonin në mënyrë efikase, çka pasqyrohej dhe në përpjekjet e tij për ta përshtatur mësimin me nevojat e studenteve. Ai u përpoq t'i përpunonte strategjitë që të sigurohej se studentët e tij u njohën mirë me idenë e përdorimit të strategjive. Ai bëri të mundur gjithashtu që studentët e tij të kuptonin se kur po përdornin strategji jo-efektive dhe si mund të zgjidhnin më të përshtatshmen. Gjithsesi, ndërgjegjësimi më i madh i P2,FS ishte se do të duhej më shumë kohë që studentët e tij të ishin të aftë t'i përdornin këto strategji në mënyrë të pavarur. Prapëseprapë, edhe pse studentët nuk i mësuuan me dëshirë këto strategji, ata po fillonin të kuptonin se si realizohej procesi i leximit prej tyre.

⁶⁶⁰ García, G. E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 30-50). New York: The Guilford Press.

PËRFUNDIME

Leximi është një prej katër aftësive kryesore të të nxënit të gjuhës së huaj dhe si i tillë ai është bërë objekt i studimeve të ndryshme kudo nëpër botë. Studiues të ndryshëm e kanë trajtuar leximin nga këndvështrime të ndryshme, por të gjithë kanë qenë në një mendje në lidhje me idenë se qëllimi kryesor i leximit është realizimi i kuptimit të tij pasi nuk mund të flitet për lexim nëse nuk kuptohet ajo që lexohet. Vetë procesi i leximit është parë nga studiues të ndryshëm në mënyra të ndryshme. Sipas tyre leximi realizohet sipas disa modeleve ndër të cilat më të dallueshme janë modeli lart-poshtë, modeli poshtë-lart dhe modeli ndërveprues i leximit. Në modelin lart-poshtë leximi nis me aktivizimin e njohurive të përgjithshme të lexuesit në lidhje me temën për kuptimin e pjesës së shkruar duke shkruar në këtë mënyrë nga e përgjithshmja tek e veçanta, ndërkohë që në modelin poshtë-lart leximi fillon me identifikimin e shkronjave e të fjalëve për të vazhduar me njësitë më të mëdha të tekstit për nxjerrjen e kuptimit të tij. Duke qenë se si modeli lart-poshtë ashtu dhe ai poshtë-lart i leximit janë parë si modele që kanë mangësi, pasi asnjëri prej tyre nuk mund të realizojë në mënyrë të plotë e të saktë nxjerrjen e kuptimit të tekstit, modeli ndërveprues i leximit është parë si një model më efikas pasi ai ndërthur elemente të dy modeleve të tjera duke plotësuar në këtë mënyrë hapësirat e krijuara prej tyre.

Realizimi i kuptimit të tekstit është synimi kryesor i lexuesit. Për këtë arsye është parë me vend studimi i mënyrave më efikase për arritjen e këtij qëllimi. Këtu i është mëshuar rëndësi e veçantë strategjive të leximit si mënyra për rritjen e shkallës së kuptimit të tekstit. Ndër strategjitë më të përdorshme të leximit janë parë: shqyrtimi paraprak i tekstit përmes titullit, figurave, nëntitujve etj., leximi sipërfaqësor i tekstit për nxjerrjen e kuptimit të përgjithshëm të tij, leximi përzgjedhës për marrjen e informacionit të veçantë të tekstit, parashikimi i përmbajtjes së tekstit përmes ndërthurjes së informacionit të tekstit dhe njohurive ekzistuese të lexuesit sipas teorisë së skemës, hamendësimi i kuptimit të fjalëve të panjohura nga konteksti, si dhe shqyrtimi i strukturës morfologjike të fjalëve dhe lidhjeve sintaksore të tyre në fjali. Përmirësimi i aftësive lexuese të nxënësve lidhet ngushtë me aftësitë e të nxënit të vetë gjuhës dhe për këtë arsye i është kushtuar një rëndësi e veçantë zhvillimit dhe përdorimit të strategjive kryesore të leximit, i cili është dhe qëllimi i realizimit të këtij studimi.

Nga praktika është vënë re se studentët e gjuhëve të huaja në veçanti hasin shpesh vështirësi në lexim si në nxjerrjen e kuptimit të tekstit, ashtu edhe në identifikimin e informacionit të veçantë për t'iu përgjigjur saktë pyetjeve mbi tekstin. Vështirësitë janë edhe më të mëdha në kryerjen e ushtrimeve me përzgjedhje apo plotësim alternativash tek këta studentë në varësi dhe të nivelit të njohurive të tyre mbi gjuhën. Nga vëzhgimet e vazhdueshme të punës së tyre është vënë re se vështirësitë më të mëdha shkaktohen nga mungesa e përdorimit të strategjive të leximit. Për këtë arsye u pa me vend që të ndërmerrej ky studim për të parë se sa të rëndësishme janë strategjitë e leximit dhe si ndikojnë ato në përmirësimin e aftësive të leximit dhe mësimin e gjuhës së huaj. Për këtë qëllim u krye një studim rasti me studentët e vitit të parë, të dytë dhe të tretë të degës së gjuhës angleze në filialin e Sarandës, i cili u zhvillua në tre faza kryesore:

- në fazën e parë studentët iu nënshtruan testeve vlerësuese të leximit për të parë saktësinë e tyre në dhënien e përgjigjeve,

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- në fazën e dytë u krye shpjegimi dhe praktikimi i strategjive kryesore të leximit për një muaj prej studentëve dhe
- në fazën e tretë studentët iu nënshtruan përsëri testeve vlerësuese me qëllimin për të parë nëse kishte ndryshime në përqindjen e saktësisë së përgjigjeve të studentëve.

Nga ky studim rasti rezultoi se kishte një ndryshim të madh në saktësinë e dhënies së përgjigjeve të studentëve pas përdorimit të strategjive kryesore të leximit si në lidhje me kuptimin e teksteve ashtu dhe për identifikimin e elementeve që mungonin në tekst, çka e tregonte qartë rëndësinë e përdorimit të strategjive gjatë leximit.

Një çështje tjetër e shtruar në këtë punim është njohja e bindjeve të mësuesve e pedagogëve në lidhje me shpjegimin dhe përdorimin e strategjive të leximit në klasë dhe pasqyrimi ose jo i këtyre bindjeve në praktikën e tyre në klasë. Burime të ndryshme të literaturës kanë nxjerrë shpeshherë përfundime kontradiktore në lidhje me raportin mes bindjeve dhe praktikave të mësuesve për përdorimin e strategjive të leximit. Disa prej tyre kanë dalë në përfundimin se ekziston një lidhje e ngushtë ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre në klasë, kështu që për ndryshimin e praktikave të mësuesve duhen ndryshuar paraprakisht bindjet e tyre, kurse studime të tjera kanë dalë në përfundimin se ka edhe mospërputhje ndërmjet bindjeve dhe praktikave të mësuesve në klasë, edhe pse shpeshherë këto mospërputhje shkaktohen nga faktorë të tillë si kufizimi i kohës së mësimdhënies, ngurtësia e programeve mësimore apo mungesa e mjeteve dhe materialeve ndihmëse në mësimdhënie. Nga ky studim rezulton se përgjithësisht ka përputhje mes bindjeve të mësuesve e pedagogëve dhe praktikave të tyre në klasë.

Nga anketimi i 18 mësuesve e pedagogëve dukej qartë se që të gjithë mësuesit dhe pedagogët e anketuar shfaqnin bindje pozitive kundrejt rëndësisë së përdorimit të strategjive të leximit dhe shpjegimit të tyre në klasë. Për të konfirmuar këto bindje disa nga mësuesit dhe pedagogët e Sarandës u intervistuan nga afër ku të gjithë prej tyre theksuan rëndësinë e shpjegimit të strategjive të leximit edhe pse jo të gjithë i shpjegonin këto strategji në klasën e tyre, por vetëm sa i praktikonin ato.

Për të përcaktuar lidhjen që ekzistonte ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre në klasë u kryen vëzhgime të orëve të mësimit të disa prej mësuesve dhe pedagogëve të intervistuar, nga të cilat rezultoi se mësuesit dhe pedagogët u përmbaheshin përgjithësisht bindjeve të tyre, por vetëm një pjesë e vogël e tyre i shpjegonin realisht strategjitë e leximit në klasë, ndërkohë që pjesa më e madhe i praktikonin këto strategji, por pa tërhequr vëmendjen e studentëve kundrejt tyre. Ata i përmbaheshin më tepër metodës tradicionale të mësimdhënies së leximit që kishte karakter testues dhe jo shpjegues.

Për sa i përket rolit të mësuesit në mësimdhënien e strategjive të leximit, nga studimi duket qartë se roli i mësuesit është vendimtar pasi është mësuesi ai që vendos se çfarë është e rëndësishme në një orë mësimi dhe çfarë mund të anashkalohet dhe jo vetëm kaq. Mësuesi vendos se cilën metodë do të përdorë në klasë për mësimin e gjuhës së huaj në përgjithësi dhe të leximit në veçanti. Është mësuesi ai që i jep prioritet njëres metodë kundrejt tjetrës apo që ndërthurr metodat me njëra tjetrën.

Duke u mbështetur edhe në studime të tjera të cituara në këtë punim si dhe duke marrë parasysh rezultatet e këtij studimi mund të bëhen disa sugjerime në lidhje me mënyrën

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

e përmirësimit të aftësive të të nxënësve të gjuhës së huaj në përgjithësi dhe aftësive të leximit të nxënësve dhe studentëve në veçanti:

Duke marrë parasysh ndryshimin e madh në shkallën e kuptimit të leximit prej studentëve pas përvetësimit të strategjive të leximit një prej sugjerimeve të bëra në këtë studim do të ishte përfshirja e strategjive të leximit në programin mësimor të gjuhës angleze pasi kjo do të ndikonte në mënyrë të rrënjësishme jo vetëm në rritjen dhe përmirësimin e kuptimit të leximit të nxënësve dhe studentëve, por edhe në praktikën e mësuesve të cilat nuk do të mbështeteshin vetëm në bindjet e tyre por edhe në një program mësimor të detyrueshëm për t'u zbatuar në klasë.

Së dyti, duke u mbështetur në trajtimin e metodave kryesore të mësimdhënies të kryer në fillimin e këtij punimi, si dhe në rezultatet e punës së studentëve në klasë përmes ndërthurjes së shpjegimit dhe ndërtimit të strategjive të leximit, sugjerimi i dytë i dalë nga ky punim do të ishte ndërthurja e aspekteve më pozitive të metodës konstruktiviste të ndërtimit të njohurive dhe asaj të shpjegimit të drejtpërdrejtë si mënyra më efikase për përvetësimin e strategjive të leximit në klasë dhe për të nxënësit e gjuhës së huaj.

Për arsyet e përmendura më lart shpjegimi i strategjive të leximit në klasë është thelbësor për ndërgjegjësimin e nxënësve dhe studentëve në lidhje me rëndësinë e funksionin e tyre, si dhe për arritjen e rezultateve më të larta në lidhje me kuptimin e tekstit dhe efikasitetin e leximit.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Bibliografi:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aebersold, J. & Field, M. L., (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Akyel, A. & Ercetin, G. 2009, Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, vol. 37, pp. 136–152.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- Anderson, N. J (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publisher.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. ERIC Digest, Retrieved from [Digests](#).
- Anderson, Richard C. & Pearson, David P. (1988) "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Eds. Carrel, Patricia, Joanne Devine & David E. Eskey. Cambridge: Cambridge UP:37-55.
- Baker, L., & Brown, A. S. (1984). Meta-cognitive skills in reading. In P.D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. London: Longman.
- Bamford, J and Day, R (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Batstone, R. F. (2010). "Some Uncommunicative Issues for Language Learning". In *MEXTESOL Journal* 25/3.
- Bedell, D.A., & Oxford, R.L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47-60). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Borg, S (2003). *Teacher cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. UK: Cambridge University Press.
- Brantmeier, C (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities and Generalizability. *The Reading Matrix* (3), pp 1 – 14.
- Brooks, J. G., and M. G. Brooks. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. and Good, T. (1986). 'Teacher behavior and student achievement.' In M. Wittrock. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. P 328-375. New York: Macmillan.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Brown (1990). *Strategies for Developing Reading Skills*. Retrieved March 10th, 2007 from the World Wide Web at: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>.
- Brown H. Douglas (2002): English Language Teaching in the "Post-Method Era": Toward Better Diagnosing, Treatment and Assessment.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). Direct reading instruction. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73, 121–134.
- Carrell, P. L., & Grabe, W. (2002). Reading. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied Linguistics* (pp. 233-250). London: Arnold.
- Carver, Ronald P. 2000. *The Causes of High and Low Reading Achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, Q., & Donin, J. (1997). Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *Modern Language Journal*, 81, 209–227.
- Chou, Y.C. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16, 183-216.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589–608.
- Daneman, Meredyth. 1991. "Individual Differences in Reading Skills". In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp. 512-538). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, Florence. 1995. *Introducing Reading*. London: English Penguin.
- Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Leeuw, Manya and De Leeuw, Eric. 1965. *Read Better Read Faster*. Great Britain: Hazell Watson and Viney Limited.
- Department for Education (1995) *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*, London: HMSO
- Dickinson, L. (1995) 'Autonomy and motivation: a literature review', *System*, 23(2): 165–74.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Donato, R. and McCormick, D. (1994) 'A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation', *The Modern Language Journal*, 78(iv): 453–64.
- Dreyer, C. & C. Nel (2003). "Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment". *System* 31: 349-365.
- Duffy, T. M., and D. J. Cunningham. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In *The handbook of research for education and technology*. Indiana University.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38 (1), 47-65.
- Farrell, T. (2006). *Succeeding with English language learners*. Corwin Press.
- Fraser, Carol A. 2004. "Reading Fluency in a Second Language". *The Canadian Modern Language Review*. 61, 1: 135-160
- Foertsch, M. (1998). *A study of reading practices, instruction, and achievement in District 31 schools*. Hawaii: North Central Regional Education Laboratory.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In *Constructivism: theory, perspectives and practice*. ed. C. T. Fosnot, 8–33. New York: Teachers' College Press.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P., & Simmons, D. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- García, G. E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 30-50). New York: The Guilford Press.
- Garcia, G. E., Jimenez, R. T., & Pearson, P. D. (1998). Metacognition, childhood bilingualism, and reading. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 200–248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.
- Goodman, Kenneth S. 1967. "Reading. A Psycholinguistic Guessing-Game". *Journal of the Reading Specialist*. 6 (1): 126-35.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Gottfredson, Linda S. (1997). "Mainstream Science on Intelligence (editorial)". *Intelligence* 24: 13–23.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gouin F. (1880) "L'art d'enseigner et d'étudier les langues" Paris: Librairie Fischbacher.
- Grabe, W. (1988) "Reassessing the Term 'Interactive'", in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. (with F. Stoller). In M. Celce-Murcia (Ed.) *Methods in teaching English as a second or foreign language*. (pp. 187-204). Boston: Heinle & Heinle.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York, NY: Longman.
- Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hayes, M., & Jenkins, J. (1991). Reading instruction in special education resource rooms. *American Educational Research Journal* 23, pp 161-190.
- Holec, H. (1996) 'Self-directed learning: an alternative form of training', in Holec, H., Little, D. and Richterich, R. *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg: Council of Europe.
- Hudson, T. (1982) "The Effects of Induced Schemata on the 'Short Circuit' in L2 Reading: Non-decoding Factors in L2 Reading Performance," in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- Ilustre, Clarisse Anne P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. *The Philippine ESL Journal*, Volume 7, July 2011.
- Johns, A. M. (1985). Summary protocols of under-prepared and adept university students: Replications and distortions of the original. *Language learning* 35 (4), 497-517.
- Johns, A. M. & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of University ESL students. *Applied Linguistics*, 11 (3), 254-271.
- Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 439, 452.
- Kagan, D. M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 951–995). Newark, DE: International Reading Association.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. Kirk, R. E. *Experimental design: Procedure for the behavioral sciences*.

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross-linguistic constraints on second language reading development. *Language Learning* 57(1), 1-44.

Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Kucer, Stephen B. 2005. *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Setting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.

Lessard C, M (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal* 3 (3), pp 34-37

Little, D. (1997) ‘Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections’. Paper given at the CILT Research Forum ‘Strategies in Language Learning’, 22 February.

MA, Fran Lehr and Med, Jean Osborn. 2005. *Research-Based Practices in Early Reading Serie: A Focus on Comprehension*. US: Pacific Resources for Education and Learning (PREL).

McDonough, S.H. (1995) *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, London: Edward Arnold.

McKay, S.L (2002): *Teaching English as an International Language*.

McNamara, Timothy P. Miller, Diana L. and Bransford, John D. 1991. "Mental Models and Reading Comprehension". In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp. 490-512). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McShane, Susan. 2005. *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First steps for Teachers*. New Hampshire: Portsmouth.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth- grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379–394.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington D. C. National Institute of Child Health and Human Development.
- Najjar, L. J. (1998). Principles of educational multimedia user interface design. *Human Factors*, 40(2), 311-323.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Nunan, D (1991). *Language Teaching Methodology*. Great Britain : Prentice Hall International Ltd.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ovando, C. J. (2005). Language diversity and education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.).
- Oxford, R.L (1990). *Language Learning Strategies: What Every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 - 332.
- Paris, S.G.and Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.
- Plaut, D. C., & McClelland, J. L. (1993). Generalization with componential attractors: Word and non-word reading in an attractor network. In *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 824–820). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pollatsek, Alexander and Rayner, Keith. 1989. *The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, Michael. 2000. "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?" In R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal and D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 3, pp. 525-545). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pulido, D. (2003). Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading. *Language Learning*, 53, 233-284.
- Rayner, K., & Sereno, S. C. (1994). Eye movements in reading: Psycholinguistic studies. In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 57–82). New York: Academic.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*.

Rubin, J. (1992) 'Helping language learners develop executive control'. Paper presented at the LEND conference on Learner Autonomy, Montecatini, Italy. 31 October.

Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1995). *Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic(Ed.), *Attention and performance VI* (Vol. 6, pp. 573–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Samuels, S. Jay and Kamil, Michael L. 2002. "Models of the Reading Process". 2002. In D. P. Pearson, (ed), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, pp. 185-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

Scarcella, R. C. and R. L. Oxford (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

Schank, Roger C. 1982. *Reading and Understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Schraw, G. (1996). Interactive, compensatory reading strategies. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 55–70.

Seidenberg, M. S., Plaut, D. C., Petersen, A. S., McClelland, J. L., & McRae, K. (1994). Nonword pronunciation and models of word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20(6), 1177–1196.

Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Blachman, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., et al. (2004). Development of left occipitotemporal systems for skilled reading in children after a phonologically-based intervention. *Biological Psychiatry*, 55(9), 926–933.

Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*. 1(1), 1-23.

Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, Catherine. 2002. *Reading for Understanding: Toward an RED Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.

Song, M. (2008). Do divisible sub-skills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25(4), 435-464.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- Stahl, G. (2006). Computer supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive–compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stern, H.H (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: CUP.
- Thompson, I. and Rubin, J. (1996) ‘Can strategy instruction improve listening comprehension?’, *Foreign Language Annals*, 29(3): 331–42.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal* 3(1). Retrieved January 10, 2010 from <http://tesl-ej.org/ej09/a3.html>
- Ur, P (1996). *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. ed. C. T. Fosnot, 3–7. New York: Teachers’ College Press.
- Wassman, R and Rinsky, L.A (1993). *Effective Reading in Changing World*. Great Britain: Prentice Hall College.
- Weinstein and Mayer. 1986. ‘The teaching of learning strategies’, in J. Michael O’ Malley and Anne Uhlchaniot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 43.
- Wood, T. (1995). From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn. In *Constructivism in education*. ed. L. P. Steffe and J. Gale, 331–39 Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2002). Supporting phonemic awareness development in the classroom. In International Reading Association (Eds.), *Evidence-based reading instruction: Putting the National Reading Panel Report into practice* (pp. 3–18). Newark, DE: International Reading Association.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Shtojca 1

Modeli i teksteve të leximit për zbërthimin e përmbajtjes dhe idesë kryesore të teksteve:

Fabula “Takimi në Samarra”

‘The appointment in Samarra’ by W. Somersat Maugham

Death speaks: There was a merchant in Bagdad who sent his servant to market to buy provisions and in a little while the servant came back, white and trembling, and said, Master, just now when I was in the market-place I was jostled by a woman in the crowd and when I turned I saw it was Death that jostled me. She looked at me and made a threatening gesture; now, lend me your horse and I will ride away from this city and avoid my fate. I will go to Samarra and there Death will not find me. The merchant lent him his horse, and the servant mounted it, and he dug his spurs in its flanks and as fast as the horse could gallop he went. Then the merchant went down to the market-place and he saw me standing in the crowd and he came to me and said ‘Why did you make a threatening gesture to my servant when you saw him this morning?’ That was not a threatening gesture, I said, it was only a start of surprise. I was astonished to see him in Bagdad, for I had an appointment with him tonight in Samarra.

Përralla “Kumbari ‘Vdekja’”

‘Godfather Death’ by Jakob and Wilhelm Grimm

A poor man had twelve children and worked night and day just to get enough bread for them to eat. Now when the thirteenth came into the world, he did not know what to do and in his misery ran out onto the great highway to ask the first person he met to be godfather. The first to come along was God, and he already knew what it was that weighted on the man’s mind and said, ‘*Poor man, I pity you. I will hold your child at the font and I will look after it and make it happy upon earth.*’ ‘Who are you?’ asked the man. ‘*I am God.*’ ‘*Then I don’t want you for a godfather,*’ the man said. ‘*You give to the rich and let the poor go hungry.*’ That was how the man talked because he did not understand how wisely God shares out wealth and poverty, and thus he turned from the Lord and walked on. Next came the Devil and said ‘*What is it you want? If you let me be godfather to your child, I will give him gold as much as he can use, and all the pleasures of the world besides.*’ ‘Who are you?’ asked the man. ‘*I am the Devil.*’ ‘*Then I don’t want you for a godfather,*’ said the man. ‘*You deceive and mislead mankind.*’ He walked on and along came spindle-legged Death striding toward him and said, ‘*Take me as godfather.*’ The man asked ‘Who are you?’ ‘*I am Death who makes all men equal.*’ The man said, ‘*Then you are the one for me; you take rich and poor without distinction. You shall be godfather.*’ Death answered, ‘*I will make your child rich and famous, because the one who has me for a friend shall want for nothing.*’ The man said, ‘*Next Sunday is the baptism. Be there in good time.*’ Death appeared as he had promised and made a perfectly fine godfather.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

When the boy was of age, the godfather walked in one day, told him to come along, and led him out into the woods. He showed him an herb which grew there and said, *'This is your christening gift. I shall make you into a famous doctor. When you are called to a patient's bedside I will appear and if I stand at the sick man's head you can boldly say that you will cure him and if you give him some of this herb he will recover. But if I stand at the sick man's feet, then he is mine, and you must say there is no help for him and no doctor on this earth could save him. But take care not to use the herb against my will or it could be the worse for you.'*

It wasn't long before the young man had become the most famous doctor in the whole world. *'He looks at a patient and right away he knows how the things stand, whether he will get better or if he's going to die.'* That is what they said about him, and from near and far the people came, took him to see the sick, and gave him so much money he became a rich man. Now it happened that the king fell ill. The doctor was summoned to say if he was going to get well. When he came to the bed, there stood Death at the feet of the sick man, so that no herb on earth could have done him any good. *'If I could only just this once outwit Death!'* thought the doctor. *'He'll be annoyed, I know, but I am his godchild and he's sure to turn a blind eye. I'll take my chance.'* And so he lifted the sick man and laid him the other way around so that Death was standing at his head. Then he gave him some of the herb and the king began to feel better and was soon in perfect health. But Death came toward the doctor, his face dark and angry, threatened him with raised forefinger and, and said, *'You have tricked me. This time I will let it pass because you are my godchild, but if you ever dare do such a thing again, you put your head in the noose and it is you I shall carry away with me.'*

Soon after that, the king's doctor lapsed into a deep illness. She was his only child, he wept day and night until his eyes failed him and he let it be known that whoever saved the princess from death should become her husband and inherit the crown. When the doctor came to the sick girl's bed, he saw Death at he feet. He ought to have remembered his godfather's warning, but the great beauty of the princess and the happiness of becoming her husband so bedazzled him that he threw caution to the winds, nor did he see death's angry glances and how he lifted his hand in the air and threatened him with his bony fist. He picked the sick girl up and laid her head where her feet had lain, then he gave her some of the herb and at once her cheeks reddened and life stirred anew.

When Death saw himself cheated of his property the second time, he strode toward the doctor on his long legs and said, *'It is all up with you, and now it is your turn,'* grasped him harshly with his ice-cold hand so that the doctor could not resist, and led him to an underground cave, and here he saw thousands upon thousands of lights burning in rows without end, some big, some middle-sized, others small. Every moment some went out and others lit up so that the little flames seemed to be jumping here and there in perpetual exchange. *'Look,'* said Death *'these are the life lights of mankind. The big ones belong to children, the middle-sized ones to married couples in their best years, the little ones belong to very old people. Yet children and the young often have only little lights.'* *'Show me my life light,'* said the doctor, imagining that it must be one of the big ones. Death pointed to a little stub threatening to go out and said, *'Here it is.'* *'Ah, dear god father,'* said the terrified doctor *'light me a new one,*

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

do it for my sake, so that I may enjoy my life and become king and marry the beautiful princess.’ ‘I cannot,’ answered Death. ‘A light must go out before a new one lights up.’ ‘Then set the old on top of a new one so it can go on burning when the first is finished,’ begged the doctor. Death made as if to grant his wish, reached for a tall new taper, but because he wanted revenge he purposely fumbled and the little stub fell over and went out. Thereupon the doctor sank to the ground and had himself fallen into the hands of death.

Shtojca 2

Modeli i tekstit të leximit me hapësira mes paragrafëve për vendosjen në vendin e duhur të paragrafëve që mungojnë:

Hippo Heaven

What happens to a hippo when it sinks beneath the surface? Mzima was the place to find out.

If there is a ‘must-see’ for a freshwater naturalist in East Africa, then it’s *Mzima Spring* in Kenya’s *Tsavo West National Park*. I first became aware of it as a teenager when I was enthralled by Allan and Joan Root’s classic film *Mzima: Portrait of a Spring*, with its extraordinary, underwater image of hippos. Back then I would have assumed that there were other sites like it, scattered throughout the continent.

1.

I therefore counted myself fortunate when my partner Vicky and I eventually got the chance to visit *Mzima* itself with Alan Root. It was the dry season, and as Alan flew us over *Tsavo* I was looking forward to seeing *Mzima* for the first time. But when Alan dipped a wing, I was totally unprepared for what leapt out of the monochrome scorched plains.

2.

I knew immediately that we had to make a film there and we believed that if we lived at *Mzima* for long enough, then something incredible would reveal itself. Our goal was to film the behavior of hippos underwater to get some key sequences about which a story could be told. This meant either diving with them so frequently that we gained their trust or filming them unobserved from an underwater hide.

3.

So, after two weeks, we had only spent a total of thirty minutes underwater with no film and one attack to show for it. The chance of spending the thousands of hours underwater that we would normally do when making a film looked slim. Hippos are potentially more dangerous than crocodiles, but, the more we explored the spring, the more numerous the crocodiles we found – and the bolder they became.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

4.

At the same time as trying to film underwater, we erected towers to give us an aerial view of the spring. From these, we could watch an entire group of hippos and look down through the water. What we saw was exciting. Female hippos were defending their young against crocodiles, but most extraordinary of all, we could see the hippos opening their mouths and having their teeth cleaned by *Labeo fish*, which swarmed inside their gaping jaws.

5.

The first time I tried it, this latest hide was secreted in the shallows, in the shade of an overhanging fig tree. I was in there waiting for the hippos to come close, when a troop of baboons arrived to investigate and discovered that the tree was in fruit. As they fed, figs started to rain down from above.

6.

At first it wasn't too bad but then the baboons realized that the best figs were in the branches directly above me. All this eating made them thirsty so they descended for a drink before carrying on with the feast. By the time Vicky came to relieve me, this had been going for several hours and the hippos had fled. There was only one thing for it; we would have to set about filming remotely. We ended up with a camera fixed to the bed of the spring and it took nine more months for the hippos to get used to that!

Paragrafët e shkëputur nga pjesa e leximit:

Paragrafi A

I knew only too well what was coming next, but I couldn't escape. The golden rule about hide work is always to have someone else with you when you get in and out; any disturbance is then associated with that person and not the hide. But, on this occasion I was alone.

Paragrafi B

It rapidly became apparent that neither method was going to work. When we tried to get into the water, the hippos either charged or fled. Meanwhile the local crocodiles became curious, and on the second or third dive on my way to hide, I had been forced to fend one off by vigorously hitting it on the head with the camera.

Paragrafi C

We were determined to film this underwater, but progress was dismal. In an idea borrowed from Alan Root, our assistant Norbert Rottcher constructed a new sort of hide, a type of 'reverse aquarium', comprising a large metal 'coffin', open on top, with a glass front through which we could film and stay dry.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Paragrafi D

This may be because hippos can't see particularly well underwater. They compensate for this by being sensitive to sound, including the high-pitched sound produced by the camera. Despite our efforts, we couldn't muffle it.

Paragrafi E

Nestled beneath us was an oasis of liquid turquoise, set in a ring of yellow fever trees. We circled and each time we passed over, we could see the forms of hippos asleep in the pool. Through the crystal clear water, we could make out the green shapes of crocodiles and pale blue fish.

Paragrafi F

With this in mind, we decided to build a tunnel of protective steel mesh to access the hide more safely. As a solution it seemed obvious, but the hippos found it obvious, too, and moved away. We then left the hide alone for several months, hoping that the hippos would get used to it, but for some reason, they never did.

Paragrafi G

However, when I was filming hippos elsewhere in East Africa for a documentary twenty years later, I discovered that this was not the case. The hippos were swimming in muddy water holes and coffee-colored rivers, so no matter how exciting the behavior visible above the surface, every time a hippo's nostrils pinched together, I knew my subject was about to disappear from view.

Modeli i tekstit të leximit me përgjigje me zgjedhje:

This text is from an article giving information about the carrot.

Carrots today are a ubiquitous orange vegetable served up in an appetizing variety of forms all around the world. It appears the original plant came from central Asia over 3,000 years ago, spreading through the near East before finally reaching Europe. At that time, the part today usually associated with the dining table was white, yellow, green or even purple, and was used for medical purposes, rather than culinary. For example, Ancient Greek physicians used the root and juices in treating a variety of ailments and even snakebite.

In the Medieval period, carrots found a yet more unusual role, as women of fashion took to adorning their hairstyles with the long feathery leaves. Gradually, the vegetable began to take on its more customary role as a food source, when the juice began to be added to butter to produce a brighter more appealing color. By the time of the early colonization of the Americas, it had become a popular crop and Thomas Jefferson, for example, raised a number of varieties. Since then, a vast range of types have been bred. One of the most popular varieties is the baby-cut carrot, which is

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

actually a long and slender carrot that has been cut and peeled to produce these attractive little vegetables.

There are good reasons for the popularity of this vegetable. In addition to its taste, carrots provide a number of health benefits. Carrots contain a large amount of beta-carotene, which the human body can convert into vitamin A, and modern research indicates that this chemical plays an important role in decreasing the risk of heart disease and some forms of cancer. Vitamin A is essential for fighting infection, for healthy skin and hair, for bone growth and according to some for improved night vision. Since the body absorbs only what it needs, it appears we can gorge on carrots without fear.

Pyetjet mbi tekstin me përgjigje me zgjedhje:

1. What was true about the original carrots?
 - a) They were popular for their flavor.
 - b) They were eaten in Central Asia.
 - c) They were grown for their color.
 - d) They were not orange.

2. What use were carrots originally put to?
 - a) They were a cure for illness.
 - b) They prevented snakebite.
 - c) They decorated dining tables.
 - d) They were a fashion accessory.

3. How are baby-carrots different from other carrots?
 - a) They were grown by Thomas Jefferson.
 - b) They are long and thin.
 - c) Their color is an attractive orange.
 - d) Their shape is altered.

4. What benefit of carrots does the author seem to doubt?
 - a) The amount of Vitamin A available in carrots.
 - b) The role of Vitamin A in preventing cancer.
 - c) The ability to see better at night.
 - d) The fact that carrots can safely be eaten in huge quantities.

5. What would be an appropriate title for the text?
 - a) The benefits and dangers of carrots.
 - b) A historical perspective on carrots as food source.
 - c) The carrot: more than a tasty vegetable.
 - d) Carrots: decoration and medication.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Modeli i ushtrimit të leximit me përgjigje me zgjedhje për plotësimin e hapësirave ndërmjet fjalëve:

Scientists have long been studying the relationship (1) _____ mental exercise and mental decline. Studies have shown that keeping the brain active is a good precaution (2) _____ falling mental abilities. Those who play musical instruments or even enjoy crossword puzzles are more successful at (3) _____ off the onset of senile dementia, an extremely worrying condition (4) _____ the elderly. Now it appears from the latest research that languages can be added to the list of (5) _____ for the mind.

Speaking two languages fluently is good for the brain, according to research carried (6) _____ on over a hundred people of a variety of ages, (7) _____ standardized cognitive tests. The participants, who were all of (8) _____ similar educational and social background, were asked to complete tasks testing their vocabulary, and non-verbal reasoning ability. (9) _____ their reaction time was also examined. Those that were bilingual scored (10) _____ better than those simply monolingual.

The research suggests (11) _____ only that bilinguals have increased mental efficiency throughout life, but also (12) _____ the acquisition of a second language during formative childhood years may in (13) _____ way affect the development of neuronal circuits in the brain. These can help to offset the (14) _____ in mental processes as a person ages.

However, studies into mental decay (15) _____ about by aging are still in the early stages and much research remains to be (16) _____. Correlations (17) _____ persons of differing educational exposure, daily demands and even physical health are notoriously difficult, (18) _____ genetic factors must be taken into consideration. (19) _____, it is hoped that future research will bring relief to those who fear the consequences (20) _____ aging.

Përgjigjet me zgjedhje:

- | | | | |
|------------------|--------------|---------------|---------------|
| 1. a) of | b) for | c) between | d) about |
| 2. a) with | b) of | c) by | d) against |
| 3. a) warding | b) delaying | c) halting | d) protecting |
| 4. a) as | b) affecting | c) to | d) comprising |
| 5. a) gymnastics | b) practices | c) detriments | d) advantages |
| 6. a) to | b) out | c) studying | d) while |
| 7. a) using | b) and | c) advanced | d) when |
| 8. a) them | b) being | c) a | d) with |

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

9. a) accordingly b) whereas c) supposedly d) and
10. a) these b) far c) were d) less
11. a) that b) not c) then d) it
12. a) that b) developed c) where d) cases
13. a) any b) crucial c) some d) negative
14. a) passing b) losing c) formation d) decline
15. a) taken b) brought c) given d) shown
16. a) done b) made c) carried d) taken
17. a) between b) to c) make d) studying
18. a) their b) biological c) while d) these
19. a) so b) although c) nonetheless d) lastly
20. a) are b) to c) mean d) of

Modeli i ushtrimit të leximit për plotësimin e hapësirave ndërmjet fjalëve:

Distraction burglaries

An estimated 3,000 highly mobile criminals are earning (1) _____ to £40 million a year by robbing and tricking elderly people (2) _____ of cash, in many cases their life savings. Some 300,000 pensioners are falling victim (3) _____ distraction burglaries each year, say police. Three quarters of victims are women, (4) _____ an average age of 81. Nine out of 10 victims live alone.

Many victims feel (5) _____ have been complicit in some ways by letting the thieves trick their way (6) _____ their homes and keep quiet about losing money or property, believing relatives may prevent (7) _____ living on their own. Crimes range from simple distraction of the victim by one thief-possibly posing (8) _____ a policeman or gas or electricity worker, (9) _____ others burgle a house-to the extortion of large amounts of money for poor quality work on houses or gardens.

The scale of distraction burglaries (10) _____ only emerged recently. Around 16,000 such offenses are recorded in England and Wales each year. Thieves will travel hundreds (11) _____ miles in a day to find victims and to avoid police. They often operate as families, using children (12) _____ young as six to distract victims, for example by kicking a ball into their garden. Profits (13) _____ thought to be considerable: one family of thieves was found (14) _____ have £3.5 million in assets, with (15) _____ sign of legitimate employment whatsoever.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Shtojca 3

Modeli i teksteve të leximit për kryerjen e perifrazimeve.

Teksti i parë

Original passage 1

Source: Page 18 of a three-page article in the October 15, 2013, issue of *Space Science* magazine. The title of the article is “Manned Mars Flight: Impossible Dream?” The author is Patrick Clinton, a NASA physician.

A second major problem is maintaining astronauts’ mental health. Being confined for long periods of time in dark and hostile space undoubtedly produces anxiety. Loneliness and boredom are other psychological concerns.

Teksti i dytë

Original passage 2

Source: Page 18 of the same article as in passage 1.

Finally, how can astronauts “let off steam” when interpersonal conflicts develop? Even best friends can irritate each-other when forced to spend weeks together in isolation. Space stations are small, cramped, busy workplaces, and there is little privacy. Also, space exploration is dangerous, which adds to the stress aboard a spaceship.

Modeli i tekstit të leximit për kryerjen e përmbledhjes.

Teksti original:

Source: Various paragraphs of a news article written by Randolph E. Schmid. It was published online by the Associated Press on February 26, 2004. The title of the article is “Share of people who are native English speakers declining.” The article is 25 paragraphs long. The Web site address is <<http://pqasb.pqarchiver.com/ap/571281251.html?did=571281251&FMT=ABS&FMTS=FT&date=Feb+26%2C+2004&author=RANDOLPH+E.+SCHMID&desc=Share+of+people+who+are+native+English+speakers+declining.>>

The world faces a future of people speaking more than one language, with English no longer seen as likely to become dominant, a British language expert says in a new analysis. “English is likely to remain one of the world’s most important languages for the foreseeable future, but its future is more problematic-and complex-than most people appreciate,” said language researcher David Graddol (Schmid, pars. 1-2).

He sees English as likely to become the “first among equals” rather than having the global field to itself (par.3).... The share of the world’s population that speaks English

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

as a native language is falling, Graddol reports in a paper in Friday's issue of the journal *Science* (par. 5).

“There is a distinct consciousness in many countries, both developed and developing, about this dominance of English. There is some evidence of resistance to it, a desire to change it” said {Scott} Montgomery {the author of another article published in the same issue of *Science*}. For example, he said, in the early years of the Internet it was dominated by sites in English, but in recent years there has been a proliferation of Non-English sites, especially Spanish, German, French, Japanese, and others (pars. 19-20).

Nonetheless, English is strong as a second language, and teaching it has become a growth industry, said Montgomery, a Seattle-based geologist and energy consultant (par. 21).

Graddol noted, though, that employers in parts of Asia are already looking beyond English. “In the next decade the new ‘must learn’ language is likely to be Mandarin” (par. 22).

Shtojca 4

Modeli i pyetësorëve drejtuar mësuesve, pedagogëve, nxënësve, dhe studentëve të rrethit të Sarandës

Pyetësor mbi bindjet e mësuesve në lidhje me leximin e nxënësve

Udhëzime: Për pohimet e mëposhtme secili nga numrat ka këtë kuptim:

Numri 1 ka kuptimin (**nuk e bëj asnjëherë ose pothuajse asnjëherë këtë**)

Numri 2 ka kuptimin (**e bëj këtë vetëm me raste**)

Numri 3 ka kuptimin (**e bëj këtë 50% të kohës**)

Numri 4 ka kuptimin (**e bëj këtë zakonisht**)

Numri 5 ka kuptimin (**e bëj këtë gjithmonë ose pothuajse gjithmonë**)

Pasi të lexoni çdo pohim, shënoni pranë tij numrin që ju karakterizon duke përdorur vlerësimet e mësipërme. Vini re se nuk ka përgjigje të sakta apo të gabuara në këtë pyetësor.

Pohimet:

- 1) Besoj se është e rëndësishme që nxënësit ta parashikojnë atë që do të ndodhë gjatë leximit të një tregimi.

1 2 3 4 5

- 2) Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet vetëm të marrin informacionin prej pjesës së leximit.

1 2 3 4 5

**BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE
TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË**

- 3) Besoj se qëllimi kryesor i leximit për nxënësit është të mësojnë informacionin e ri.
- 1 2 3 4 5
- 4) Besoj se është e rëndësishme që, kur nxënësit lexojnë, të imagjinojnë se si do të ndiheshin po të ishin personazhi i tregimit.
- 1 2 3 4 5
- 5) Librat mund të kenë kuptime të ndryshme për njerëz të ndryshëm.
- 1 2 3 4 5
- 6) Besoj se shumë libra kanë pikërisht kuptimin që ato shprehin.
- 1 2 3 4 5
- 7) Besoj se është e rëndësishme që nxënësit të mendojnë për arsyet pse autori e shkruajti librin.
- 1 2 3 4 5
- 8) Besoj se kur mendojnë për një libër nxënësit duhet të përpiqen t'i përmbahen asaj që thotë autori.
- 1 2 3 4 5
- 9) Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet të përqëndrohen mbi mënyrën se si ndihen për informacionin e përftuar po aq sa dhe mbi atë çfarë mësojnë.
- 1 2 3 4 5
- 10) Është e rëndësishme që nxënësit të gjykojnë nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe.
- 1 2 3 4 5
- 11) Besoj se është e rëndësishme që kur nxënësit lexojnë të mendojnë për atë që thotë autori se ata duhet të mësojnë.
- 1 2 3 4 5
- 12) Besoj se të dinë atë që personazhet bëjnë në një tregim është zakonisht e mjaftueshme për nxënësit për të kuptuar tregimin.
- 1 2 3 4 5
- 13) Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet të mendojnë për arsyen pse personazhet kryen veprime të caktuara.
- 1 2 3 4 5
- 14) Besoj se është e rëndësishme që kur nxënësit lexojnë të mendojnë mbi atë se çfarë ata kërkojnë nga libri.
- 1 2 3 4 5
- 15) Besoj se është më e lehtë për nxënësit që ta kuptojnë një pjesë leximi nëse ata mbajnë mend një pjesë të informacionit të saj.
- 1 2 3 4 5

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Pyetësor mbi bindjet e mësuesve në lidhje me përdorimin ose jo të strategjive të leximit prej nxënësve

Udhëzime: Për pohimet e mëposhtme secili nga numrat ka këtë kuptim:

Numri 1 ka kuptimin (**nuk e bëj asnjëherë ose pothuajse asnjëherë këtë**)

Numri 2 ka kuptimin (**e bëj këtë vetëm me raste**)

Numri 3 ka kuptimin (**e bëj këtë 50% të kohës**)

Numri 4 ka kuptimin (**e bëj këtë zakonisht**)

Numri 5 ka kuptimin (**e bëj këtë gjithmonë ose pothuajse gjithmonë**)

Pasi të lexoni çdo pohim shënoni pranë tij numrin që ju karakterizon duke përdorur vlerësimet e mësipërme. Vini re se nuk ka përgjigje të sakta apo të gabuara në këtë pyetësor.

Pohimet:

1. Besoj se nxënësit duhet të lexojnë me një qëllim të caktuar në mendje.
2. Besoj se nxënësit duhet të mbajnë shënime gjatë leximit për të kuptuar më lehtë atë që lexojnë.
3. Besoj se nxënësit duhet të mendojnë për atë që dinë në mënyrë që të mund të kuptojnë atë që lexojnë.
4. Besoj se përpara se të lexojnë tekstin nxënësit duhet t'i hedhin një shikim të përgjithshëm për të parë se për çfarë flet ai.
5. Kur teksti është i vështirë nxënësit duhet të lexojnë me zë të lartë që ta kenë më të lehtë të kuptojnë atë që lexojnë.
6. Besoj se nxënësit duhet të mendojnë rreth faktit nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin e tyre të leximit.
7. Besoj se nxënësit duhet të lexojnë ngadalë dhe me kujdes për t'u siguruar se e kuptojnë atë që lexojnë.
8. Besoj se nxënësit duhet ta shqyrtojnë tekstin fillimisht duke vënë re karakteristika të tilla si gjatësia dhe organizimi i tij.
9. Besoj se kur humbasin përqëndrimin nxënësit duhet të mundohem të rikapin fillin e tekstit.
10. Besoj se nxënësit duhet të nënvizojnë ose qarkojnë informacion në tekst për ta patur më të lehtë ta kujtojnë atë.
11. Besoj se nxënësit duhet ta përshtasin shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që ata lexojnë.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

12. Besoj se gjatë leximit nxënësit duhet të përcaktojnë se çfarë të lexojnë me kujdes dhe çfarë të anashkalojnë.
13. Besoj se nxënësit duhet të përdorin materiale referimi të tilla si fjalori për ta patur më të lehtë të kuptojnë atë që lexojnë.
14. Besoj se kur teksti vështirësohet nxënësit duhet t'i kushtojnë më tepër vëmendje asaj që lexojnë.
15. Besoj se nxënësit duhet të përdorin tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për të rritur nivelin e kuptimit të tekstit.
16. Besoj se nxënësit duhet ta ndërpresin leximin herë pas here për të reflektuar rreth asaj që ata lexojnë.
17. Besoj se nxënësit duhet të përdorin të dhënat e kontekstit për të kuptuar më mirë atë që lexojnë.
18. Besoj se nxënësit duhet të përdorin perifrazimin për të kuptuar më mirë atë që lexojnë.
19. Besoj se nxënësit duhet të mundohen ta përfytyrojnë informacionin që marrin nga teksti për ta mbajtur mend më lehtë atë që lexojnë.
20. Besoj se nxënësit duhet të përdorin mjete tipografike të tilla si shkrimi me shkronja të zeza ose të pjerrëta për të identifikuar informacionin kryesor.
21. Besoj se nxënësit duhet ta analizojnë dhe vlerësojnë në mënyrë kritike informacionin e prezantuar në tekst.
22. Besoj se gjatë leximit nxënësit duhet t'i rikthehen informacionit të lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit.
23. Besoj se kur lexojnë informacion të ri nxënësit duhet ta kontrollojnë kuptimin e tij.
24. Besoj se kur nxënësit lexojnë ata duhet të mundohen të hamendësojnë se për çfarë flet materiali.
25. Besoj se kur teksti vështirësohet nxënësit duhet ta rilexojnë atë ose pjesë të tij për të rritur shkallën e kuptimit të tij.
26. Besoj se nxënësit duhet t'i bëjnë vetes pyetje për të cilat do të donin të kishte përgjigje në tekst.
27. Besoj se nxënësit duhet të kontrollojnë për të parë nëse hamendësimet e tyre në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

28. Besoj se kur lexojnë nxënësit duhet të hamendësojnë kuptimin e fjalëve apo shprehjeve të panjohura.
29. Besoj se nxënësit duhet të përkthejnë nga anglishtja në gjuhën e tyre amtare gjatë leximit.
30. Gjatë leximit nxënësit duhet të mendojnë në të dyja gjuhët për informacionin që ata lexojnë, në anglisht dhe në gjuhën e tyre amtare.

Pyetësor mbi bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me leximin

Udhëzime: Për pohimet e mëposhtme secili nga numrat ka këtë kuptim:

Numri 1 ka kuptimin (**nuk e bëj asnjëherë ose pothuajse asnjëherë këtë**)

Numri 2 ka kuptimin (**e bëj këtë vetëm me raste**)

Numri 3 ka kuptimin (**e bëj këtë 50% të kohës**)

Numri 4 ka kuptimin (**e bëj këtë zakonisht**)

Numri 5 ka kuptimin (**e bëj këtë gjithmonë ose pothuajse gjithmonë**)

Pasi të lexoni çdo pohim shënoni pranë tij numrin që ju karakterizon duke përdorur vlerësimet e mësipërme. Vini re që nuk ka përgjigje të sakta apo të gabuara në këtë pyetësor.

Pohimet:

- 1) Besoj se është e rëndësishme ta parashikoj atë që do të ndodhë gjatë leximit të një tregimi.
1 2 3 4 5
- 2) Kur lexoj duhet vetëm të marr informacionin prej pjesës së leximit.
1 2 3 4 5
- 3) Qëllimi kryesor i leximit për mua është të mësoj informacion të ri.
1 2 3 4 5
- 4) Kur lexoj, për mua është e rëndësishme të imagjinoj se si do të ndihesha po të isha personazhi i tregimit.
1 2 3 4 5
- 5) Librat mund të kenë kuptime të ndryshme për njerëz të ndryshëm.
1 2 3 4 5
- 6) Besoj se shumë libra kanë pikërisht kuptimin që ato shprehin.
1 2 3 4 5
- 7) Është e rëndësishme të mendoj për arsyet pse autori e shkruajti librin.
1 2 3 4 5

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

- 8) Kur mendoj për një libër përpiqem t'i përmbahem asaj që thotë autori.
1 2 3 4 5
- 9) Kur lexoj duhet të përqëndrohem mbi mënyrën se si ndihem për informacionin e përftuar po aq sa dhe mbi atë çfarë mësoj.
1 2 3 4 5
- 10) Është e rëndësishme të gjykoj nëse sjellja e personazheve është e mirë apo e keqe.
1 2 3 4 5
- 11) Kur lexoj është e rëndësishme të mendoj për atë që thotë autori se unë duhet të mësoj.
1 2 3 4 5
- 12) Të di atë që personazhet bëjnë në një tregim është zakonisht e mjaftueshme për të kuptuar tregimin.
1 2 3 4 5
- 13) Kur lexoj duhet të mendoj për arsyen pse personazhet kryen veprime të caktuara.
1 2 3 4 5
- 14) Kur lexoj është e rëndësishme të mendoj mbi atë se çfarë kërkoj nga libri.
1 2 3 4 5
- 15) Besoj se është më e lehtë ta kuptoj një pjesë leximi nëse mbaj mend një pjesë të informacionit të saj.
1 2 3 4 5

Pyetësor mbi bindjet e nxënësve dhe studentëve në lidhje me përdorimin e strategjive të leximit

Udhëzime: Për pohimet e mëposhtme secili nga numrat ka këtë kuptim:

Numri 1 ka kuptimin (**nuk e bëj asnjëherë ose pothuajse asnjëherë këtë**)

Numri 2 ka kuptimin (**e bëj këtë vetëm me raste**)

Numri 3 ka kuptimin (**e bëj këtë 50% të kohës**)

Numri 4 ka kuptimin (**e bëj këtë zakonisht**)

Numri 5 ka kuptimin (**e bëj këtë gjithmonë ose pothuajse gjithmonë**)

Pasi të lexoni çdo pohim shënoni pranë tij numrin që ju karakterizon duke përdorur vlerësimet e mësipërme. Vini re që nuk ka përgjigje të sakta apo të gabuara në këtë pyetësor.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Pohimet:

1. Unë lexoj me një qëllim të caktuar në mendje.
2. Mbjaj shënime gjatë leximit për të kuptuar më lehtë atë që lexoj.
3. Mendoj për atë që di në mënyrë që të më ndihmojë të kuptoj atë që lexoj.
4. Përpara se ta lexoj tekstin i hedh një shikim të përgjithshëm për të parë se për çfarë flet.
5. Kur teksti është i vështirë lexoj me zë të lartë që ta kem më të lehtë të kuptoj atë që lexoj.
6. Mendoj rreth faktit nëse përmbajtja e tekstit përputhet me qëllimin tim të leximit.
7. Unë lexoj ngadalë dhe me kujdes për t'u siguruar se e kuptoj atë që lexoj.
8. Unë e shqyrtoj tekstin fillimisht duke vënë re karakteristika të tilla si gjatësia dhe organizimi i tij.
9. Kur humbas përqëndrimin mundohem të rikap fillin e tekstit.
10. Unë nënvizoj ose qarkoj informacion në tekst për ta patur më të lehtë ta kujtoj atë.
11. E përshtas shpejtësinë e leximit në varësi të asaj që lexoj.
12. Gjatë leximit përcaktoj se çfarë të lexoj me kujdes dhe çfarë të anashkaloj.
13. Përdor materiale referimi të tilla si fjalori për të më ndihmuar të kuptoj atë që po lexoj.
14. Kur teksti vështirësohet i kushtoj më tepër vëmendje asaj që lexoj.
15. Unë përdor tabelat, shifrat dhe figurat e tekstit për të rritur shkallën e kuptimit të tekstit.
16. Herë pas here e ndërpres leximin për të reflektuar rreth asaj që po lexoj.
17. Unë përdor të dhënat e kontekstit për të më ndihmuar të kuptoj më mirë atë që po lexoj.
18. Unë përdor perifrazimin për të kuptuar më mirë atë që lexoj.
19. Mundohem ta përfytyroj informacionin që marr nga teksti për të më ndihmuar të mbaj mend atë që lexoj.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

20. Unë përdor mjete tipografike të tilla si shkrimi me shkronja të zeza ose të pjerrëta për të identifikuar informacionin kryesor.
21. Unë e analizoj dhe vlerësoj në mënyrë kritike informacionin e prezantuar në tekst.
22. Gjatë leximit, unë i rikthehem informacionit të lexuar për të përcaktuar lidhjen mes ideve të tekstit.
23. Kur lexoj informacion të ri kontrolloj kuptimin e tij.
24. Kur lexoj mundohem të hamendësoj se për çfarë flet materiali.
25. Kur teksti vështirësohet unë e rilexoj atë ose pjesë të tij për të rritur shkallën e kuptimit të tij.
26. I bëj vetes pyetje për të cilat do të doja të kishte përgjigje në tekst.
27. Kontrolloj për të parë nëse hamendësimet e mia në lidhje me tekstin janë të sakta apo të gabuara.
28. Kur lexoj, hamendësoj kuptimin e fjalëve apo shprehjeve të panjohura.
29. Gjatë leximit unë përkthej nga anglishtja në gjuhën time amtare.
30. Gjatë leximit unë mendoj në të dyja gjuhët për informacionin që lexoj, në anglisht dhe në gjuhën time amtare.

Shtojca 5

Intervistat me 9 mësues dhe pedagogë të Sarandës

Intervistë me tre mësues të shkollës fillore dhe 9-vjeçare “Adem Sheme” (ASH) në Sarandë

Pyetja 1: Ju lutem, mund të më thoni se çfarë planifikoni t’u mësoni nxënësve në klasë në lidhje me leximin në gjuhën e huaj?

Përgjigje (M1,ASH): Në të vërtetë dua, para së gjithash, që ata thjesht të pëlqejnë tregimet. Hapi i parë që unë ndjek në fakt është t’i bëj nxënësit të flasim për figurat dhe tregimet. Në fazën e parë të leximit të nxënësve librat nuk kanë fjalë sepse synohet që nxënësit të dinë si të përdorin një libër.

Përgjigje (M2,ASH): Gjëja më e rëndësishme është që ata të mund të ndjekin fillin e tregimit dhe të shfletojnë fletët një e nga një duke e mbajtur librin lart dhe jo kokëposhtë. Kjo i bën ata të kuptojnë se libri duhet lexuar nga faqja në faqe, se librin nuk e fillon nga fundi, por në mënyrën e duhur. Ajo që unë synoj është që deri në fund të klasës së nëntë nxënësit të jenë në gjendje të lexojnë rrjedhshëm. Disa nxënës mund të kenë ende probleme në njohjen e fjalëve, por përsëri ata mund ta ritregojnë një

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

përrallë me hollësi. Nëse unë iu lexoj atyre një përrallë, shumica e tyre mund të marthonë përsëri.

Përgjigje (M3,ASH): Në fakt, objektivi fillestar është që nxënësit të mësojnë të lexojnë fillimisht fjalët e para të gjuhës. Për këtë qëllim u jap atyre libra të thjeshtë me figura dhe fjalët përkatëse që i shpjegojnë ato. Në fakt thjesht i bëj ata të lexojnë me vetëbesim. Në shkollë ne bëjmë shumë ushtrime të tilla si: lidhja e fjalëve, njohja e shkronjave dhe dallimi i fjalëve kyçe.

Pyetja 2: Ndiqni ndonjë plan të paracaktuar të orëve të mësimin për arritjen e rezultateve të caktuara në lidhje me leximin, apo kjo varet nga interesat e nxënësve?

Përgjigje (M1,ASH): Në të vërtetë çdo nxënës është i ndryshëm, kështu që një nxënës mund të jetë më i mirë në leximin e fjalëve të shkruara, ndërkohë që një tjetër mund të jetë më i mirë në nxjerrjen e kuptimit të fjalëve prandaj ata mund të kenë nevojë të udhëzohen në mënyrë specifike për kryerjen e detyrave të caktuara.

Përgjigje (M2,ASH): Unë përdor çdo ditë gjurmimin e fjalëve si mjet për t'u mësuar nxënësve si të përdorin tingujt e gjuhës. Në klasën e tretë nxënësit njihen me shkronjat dhe tingujt e gjuhës angleze dhe për këtë arsye është e rëndësishme që nxënësve t'u vritet veshi me shqiptimin e tingujve.

Përgjigje (M3,ASH): Fillimisht, objektivi kryesor është t'i bëj nxënësit të lexojnë. Për këtë arsye punoj shumë me tingëllimin e fjalëve. Nxënësit mësojnë të veprojnë me tingujt, për shembull tingullin s,s,s e ngjasojnë me fishkëllimën e gjarpërit etj. Duke shoqëruar në këtë mënyrë tingullin me zhurmën që ai bën, nxënësit e kanë më të lehtë ta mbajnë mend atë dhe e dallojnë me lehtësi brenda fjalës. Sot i dhashë çdo nxënësi një tingull të ndryshëm dhe një numër fjalësh dhe iu kërkova atyre të identifikonin tingullin e tyre në fjalët e dhëna.

Pyetja 3: Si e vlerësoni përparimin e nxënësve në fushën e leximit?

Përgjigje (M1,ASH): Kur jam duke lexuar për ta e ndërpres herë pas here leximin dhe iu kërkoi nxënësve ta vazhdojnë atë. Në këtë mënyrë vlerësoj aftësinë e tyre për të ndjekur me sy fjalët që ata dëgjojnë, si dhe përqëndrimin e tyre gjatë leximit.

Përgjigje (M2,ASH): Në varësi të objektivit të çdo ore. Nëse objektivi i një mësimi është të aftësohen nxënësit të lidhin figurat me tekstin përkatës, atëherë vlerësimi do të konsistonte në masën e arritjes së këtij objektivit prej nxënësve.

Përgjigje (M3,ASH): Mbaj shënime gjatë leximit të nxënësve. Shënoj fjalët që u shqiptuan gabim, fjalët që nxënësit nuk i kanë mësuar edhe pse iu janë shpjeguar në mësimin e mëparshëm, si dhe nivelin e rrjedhshmërisë gjatë leximit.

Pyetja 4: Si e kuptoni nëse një veprimtari funksionon apo jo dhe si e përcaktoni hapin tjetër që do të ndiqni për mësimdhënie produktive të leximit?

Përgjigje (M1,ASH): Kuptohet prej rezultateve të veprimtarisë. Për shembull, nëse do t'u kërkohet nxënësve të identifikonin emrin e tyre në një grup me gjashtë emra të ngjashëm me të nga shkronjat përbërëse të tyre dhe ata e kryejnë me sukses këtë veprimtari, atëherë do të thoja që kjo veprimtari funksionon. Nëse jo, atëherë duhet të jap udhëzime të tjera për kryerjen e veprimtarisë në varësi të vështirësive që ka çdo

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

nxënës. Shumë nxënës mund të mendojnë se e njohin emrin e tyre nga shkronja e parë. Kështu Tomi mund të shikojë shkronjën e parë 'T' të një fjale dhe të mendojë se ai është emri i tij, por unë nuk dua që ata të njohin vetëm shkronjën e parë, unë dua që ata të jenë vërtet të sigurt se e njohin emrin e tyre. Pra, do t'u jap atyre gjashtë emra si Timi, Toni, Tomi, Tara, Teuta dhe Trina, dhe ata duhet të zgjedhin emrin e tyre. Nëse janë të saktë, kjo do të thotë që ata i njohin të gjitha shkronjat përbërëse të fjalëve.

Përgjigje (M2,ASH): Pikësëpari, përpara se t'iu caktoj veprimtari nxënësve unë bëj një vlerësim paraprak të nivelit të tyre të leximit për të planifikuar hapat që duhen ndjekur për t'i përmirësuar ata, pasi përmes vlerësimit marr informacion në lidhje me atë që nxënësit dinë dhe fushat ku kanë më tepër vështirësi. Më pas i organizoj nxënësit në grupe në varësi të nivelit të tyre. Për çdo grup jap të njëjtën lloj veprimtarie, por me nivel të ndryshëm vështirësie. Mësimi do të ishte i suksesshëm nëse planifikimi i tij dhe i veprimtarive përkatëse do të bëhej në varësi të nivelit të nxënësve. Përgjithësisht, një veprimtari është e suksesshme nëse në fund të saj nxënësit mund të thonë se çfarë kanë mësuar. Për shembull, unë i pyes ata se çfarë bënë dhe çfarë mësuan dhe ata më thonë se çfarë kanë bërë dhe ç'gjëra të reja kanë mësuar. Pra, nga përgjigjet e tyre e kupton nëse ishte një veprimtari e suksesshme. Në të kundërt, mund të lindte nevoja për përsëritjen e veprimtarisë pas shpjegimit të pikave problematike.

Përgjigje (M3,ASH): Në fillim të çdo viti i testoj nxënësit për të parë se çfarë dinë dhe çfarë nuk dinë në lidhje me gjuhën angleze në përgjithësi dhe aftësitë lexuese në veçanti. Kështu, nuk do të kishte asnjë vlerë t'iu kërkoja nxënësve të lexonin nëse ata nuk do të ishin të aftë të bënin lidhjen ndërmjet shkronjave dhe tingujve të gjuhës. Përgjithësisht i përcaktoj veprimtaritë e klasës në varësi të njohurive të nxënësve pasi vetëm në këtë mënyrë ato do të funksiononin. Gjithashtu veprimtaritë nuk duhet të jenë shumë të gjata pasi nxënësit e humbasin interesin zakonisht nëse veprimtaria shkon deri në 15-20 minuta. Një prej veprimtarive që unë kryej në klasë është dallimi ndërmjet tekstit dhe figurës. I grupoj nxënësit në mënyrë të tillë që në një grup të ketë nxënës të niveleve të ndryshme pasi në këtë mënyrë nxënësit më të prapambetur mund të mësojnë prej atyre më të përparuar. Nëse nxënësit arrijnë të bëjnë në grup dallimin ndërmjet tekstit dhe figurës, atëherë veprimtaria është funksionale. Nëse jo, atëherë duhet të evidentoj se ku qëndron vështirësia dhe të punoj më tepër në atë pikë.

Pyetja 5: Çfarë hapash ndiqni për t'i mësuar nxënësit të lexojnë në gjuhën e huaj?

Përgjigje (M1,ASH): Unë punoj me klasa të përbëra nga 35-40 nxënës dhe një prej hapave që kam përdorur për t'i mësuar nxënësit të lexojnë në gjuhën angleze është leximi në grup. Nxënësit e lexojnë tekstin me radhë duke e ndarë atë në pjesë. Më konkretisht, që para se të fillojnë të lexojnë përcaktoj se kush do të lexojë paragrafin e parë, kush të dytin e kështu me radhë, në mënyrë që të mos ndërpritet filli i tekstit. Ndërsa nxënësit lexojnë ua korrigjoj menjëherë gabimet që ata mund të bëjnë. Në këtë mënyrë gjatë leximit të dytë të tekstit nxënësit nuk do të përsërisin të njëjtat gabime që bënë shokët e tyre.

Përgjigje (M2,ASH): Filloj me shpjegimin e alfabetit të gjuhës angleze dhe tingujve të saj. Dua që nxënësit të mësohen me idenë se gjuha angleze shqiptohet ndryshe nga shqipja, dua të them nuk ka përputhje mes formës së shkruar dhe të folur të gjuhës. Më pas vazhdoj me shpjegimin e shqiptimit dhe kuptimit të çdo fjale të re. I kushtoj

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

rëndësi kontaktit të syve dhe gjuhës së trupit, në mënyrë që t'i mbaj nxënësit të përqëndruar në mësim.

Përgjigje (M3,ASH): I kërkoj njërit prej nxënësve të lexojë tekstin dhe pas çdo dy-tre fjalish e ndërpres nxënësin për t'ia kaluar leximin dikujt tjetër dhe vazhdoj kështu deri në fund të tekstit. Në këtë mënyrë i krijoj shumicës së nxënësve mundësinë të lexojnë brenda kohës që kam në dispozicion dhe njëkohësisht identifikoj nxënësit që hasin vështirësi gjatë leximit. Gjithashtu bëj të mundur që nxënësit ta ndjekin tekstin gjatë leximit pasi ata nuk e dinë se kush do ta ketë radhën për të lexuar më pas. Në këtë mënyrë nxënësit i kushtojnë rëndësi edhe korrigjimeve të gabimeve të kryera gjatë leximit.

Pyetja 6: Nëse vini re mangësi të leximit tek nxënësit si veproni për t'i riparuar ato?

Përgjigje (M1,ASH): Bëj shumë praktikë. Nëse një nxënës has vështirësi në shqiptimin e fjalëve mundohem ta ndihmoj duke marrë parasysh dhe karakteristikat e interesat e tij. Në fund të fundit, në klasën e tretë që ata fillojnë të mësojnë gjuhën angleze janë ende fëmijë dhe çdo lloj teknike argëtuese do të jepte rezultat. Për shembull, nëse nxënësit do të hasnin vështirësi në shqiptimin e fjalës “pig”, unë do të shqiptoja vetëm dy tingujt e fundit të fjalës, duke i lënë nxënësit të plotësonin tingullin e parë. Kështu, duke thënë “ig, ig, ig”, nxënësit do të plotësonin fjalën “pig”.

Përgjigje (M2,ASH): Hapi i parë që ndjek është të studioj karakterin e çdo nxënësi, të di se çfarë i pëlqen ose jo. Më pas organizoj veprimtari në klasë që përputhen me preferencat e nxënësve. Mundohem t'i grupoj nxënësit në grupe të vogla me 3-4 nxënës për kryerjen e veprimtarive pasi në këtë mënyrë nxënësit mund të përqëndroheshin me të vërtetë. Nëse ke një grup prej 6 ose 8 nxënësish shumë prej tyre do të rrinin ulur në karrige duke mos marrë pjesë në veprimtarinë e grupit.

Përgjigje (M3,ASH): Hartoj një plan veprimi i cili mbështetet mbi mangësitë e vërejtura gjatë leximit të nxënësve. Kështu nëse mangësitë do të konsistonin në kuptimin e fjalëve, do të planifikoja disa veprimtari të tilla si lidhja e fjalëve me kuptimin përkatës apo identifikimi i kuptimit të fjalës midis disa kuptimeve të tjera që nuk kanë lidhje me fjalën. Planifikimi i veprimtarive është një hap i rëndësishëm pasi prej tij varet suksesi i tyre. Nëse një veprimtari do t'i kushtonte rëndësi shqiptimit të fjalëve dhe jo kuptimit të tyre, atëherë nuk do të ishte realizuar objektivi i synuar.

Pyetja 7: Çfarë janë për ju strategjitë e leximit?

Përgjigje (M1,ASH): Strategjitë e leximit janë mënyra për të lexuar qartë, saktë dhe bukur në një kohë sa më të shkurtër.

Përgjigje (M2,ASH): Mjetet që përdorin lexuesit për ta kuptuar plotësisht tekstin.

Përgjigje (M3,ASH): Strategjitë që përdorin lexuesit për të kuptuar lloje të ndryshme të teksteve, të cilat i ndihmojnë ata të kryejnë më së miri ushtrimet mbi kuptimin e tekstit.

Pyetja 8: A u shpjegoni ju strategji të leximit nxënësve? Cilat strategji shpjegoni dhe pse?

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Përgjigje (M1,ASH): Në fakt, aftësia për të lexuar do pak kohë që të përmirësohet. Njohuritë e përgjithshme, të fjalorit dhe ato gramatikore mund të jenë faktorë të rëndësishëm për ta kuptuar mirë tekstin, por pa strategjitë e leximit nxënësit nuk do të ishin në gjendje ta përfundonin në kohë detyrën e tyre. Unë u kërkoj nxënësve ta shqyrtojnë paraprakisht tekstin dhe të sjellin ndërmend disa fjalë në lidhje me të duke shpresuar në këtë mënyrë të aktivizoj njohuritë e përgjithshme të nxënësve mbi tekstin. Strategjitë e leximit janë shumë të rëndësishme por për efekt kohe unë i kushtoj rëndësi vetëm realizimit të detyrave të leximit. Përpiqem t'i orientoj nxënësit ndaj përmbajtjes së tekstit, fjalëve dhe strukturave të reja të tij, duke mos u marrë me shpjegimin e strategjive të leximit. Mendoj se është më produktive nëse nxënësit i ndërtojnë vetë strategjitë e leximit.

Përgjigje (M2,ASH): Nxënësit mbështeten në mënyrë ekskluzive mbi njohuritë e tyre gjuhësore. Ky mund të jetë një zakon i keq që mund t'u shkaktojë atyre shumë vështirësi kur tekstet janë të gjata ose kanë shumë fjalë të panjohura. Nëse nxënësit do ta lexonin fjalë për fjalë tekstin dhe thjesht do të kryenin detyrat në lidhje me të, ata nuk do të arrinin t'i përmirësonin aftësitë e tyre lexuese. Unë u kërkoj nxënësve të bëjnë një lexim të shpejtë të tekstit dhe pyetjeve të tij për të ditur se ku të përqëndrohen gjatë leximit të kujdesshëm të tekstit, si dhe të kërkojnë fjalë kyçe në tekst duke anashkaluar fjalët e parëndësishme.

Përgjigje (M3,ASH): Mësuesit duhet të kenë parasysh strategjitë e nevojshme të leximit që ata duhet t'u mësojnë nxënësve. Në këtë mënyrë nxënësit do të mund të asimilohin një numër strategjish dhe të përdornin strategjitë e duhura për çdo lloj material leximi. Përgjithësisht unë u kërkoj nxënësve t'i hedhin një sy të shpejtë titullit, figurave dhe tekstit përpara se ta lexojnë atë. Në këtë mënyrë nxënësit do të kishin dijeni se për çfarë do të fliste teksti. Gjithashtu i kushtoj rëndësi dhe kryerjes së përmbledhjes dhe perifrimit të tekstit pasi nxënësit duhet të jenë të aftë jo vetëm të kuptojnë fjalët, por edhe t'i shprehin ato ndryshe.

Pyetja 9: Çfarë metodash përdorni për mësimdhënien e strategjive të leximit në klasë?

Përgjigje (M1,ASH): -----

Përgjigje (M2,ASH): Praktikimin e strategjive gjatë leximit.

Përgjigje (M3,ASH): I kushtoj rëndësi metodës me në qendër nxënësin ku diskutimet në çift, grup, apo me të gjithë klasën duhen inkurajuar për të ulur ankthin e nxënësve. Gjithashtu, u kërkoj nxënësve ta kryejnë detyrën gjatë fazës së leximit të tekstit dhe i mësoj ata se si ta kryejnë shpejt atë.

Pyetja 10: Cilat mendoni se janë strategjitë më të përshtatshme të leximit për zhvillimin e aftësive lexuese të nxënësve?

Përgjigje (M1,ASH): Shqyrtimi paraprak i tekstit dhe aktivizimi i njohurive të përgjithshme të nxënësve.

Përgjigje (M2,ASH): a) Leximi i pyetjeve mbi tekstin për të krijuar një ide se ku duhet të përqëndrohen gjatë leximit, b) leximi i shpejtë i tekstit për të krijuar një ide të përgjithshme mbi përmbajtjen e tij, c) përqëndrimi tek fjalët kyçe të tekstit, duke anashkaluar fjalët e parëndësishme.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Përgjigje (M3,ASH): a) Kqyrja e shpejtë e titullit, figurave dhe tekstit për krijimin e një ideje të përgjithshme mbi të, b) përmbledhja dhe perifrazimi i tekstit.

Intervistë me tre mësues të shkollës së mesme “Hasan Tahsini” (HT) në Sarandë

Pyetja 1: Ju lutem, mund të më thoni se çfarë planifikoni t’u mësoni nxënësve në klasë në lidhje me leximin në gjuhën e huaj?

Përgjigje (M1,HT): Objektivi bazë i leximit është që nxënësi të kuptojë se për se flet teksti sipas temave përkatëse mësimore. Pasi shpjegoj temën e re të leximit që është një mësim i panjohur për nxënësin lexoj mësimin, e përkthej atë dhe shpjegoj fjalët e panjohura. Pastaj bëj pyetje të thjeshta rreth mësimin për të parë sa e kanë kuptuar mësimin. I kushtoj rëndësi të veçantë shqiptimit të fjalëve të reja.

Përgjigje (M2,HT): Planifikoj t’u mësoj nxënësve të lexojnë rrjedhshëm dhe të marrin kuptimin e fjalëve të reja. Në fund të leximit të bëjnë përmbledhjen e asaj që kanë lexuar.

Përgjigje (M3,HT): Kuptimi i njësive leksikore, strukturave gramatikore e atyre fonetike në funksion të një leximi të saktë, të qartë e mbi të gjitha një leximi në funksion të kuptimit dhe të menduarit kritik.

Pyetja 2: Ndiqni ndonjë plan të paracaktuar të orëve të mësimin për arritjen e rezultateve të caktuara në lidhje me leximin, apo kjo varet nga interesat e nxënësve?

Përgjigje (M1,HT): Çdo orë mësimore ka specifikën e vet në varësi të temës mësimore. Për një orë mësimore të caktuar mund të ndjekësh një strategji të veçantë, p.sh. nxënësi duhet të kërkojë të dhëna që e ndihmojnë për të parashikuar përmbajtjen e tekstit, të tilla si: figura, titulli i mësimin, dy rreshtat e para të mësimin, figurat. Përsa i përket interesave të nxënësve gjithçka është e planifikuar që nxënësit të zbatojnë programin shkollor që është i detyrueshëm në varësi të interesave të tyre.

Përgjigje (M2,HT): Kemi plan të paracaktuar të cilin e zbatojmë në varësi të numrit të nxënësve, që do të thotë cilët nxënës do aktivizohen, sa do aktivizohen dhe rezultatet që synon të arrihen.

Përgjigje (M3,HT): Ndiqet një plan elastik, i paracaktuar i cili gjatë orës së mësimin në mënyrë relative përfshin interesat e nxënësve, por pa prishur objektivin kryesor të orës së mësimin.

Pyetja 3: Si e vlerësoni përparimin e nxënësve në fushën e leximit?

Përgjigje (M1,HT): Nëse nxënësi është i aftë: a) të gjykojë vlerën e një materiali, b) të kuptojë materialin duke shkruar dhe reflektuar që të zhvillojë aftësitë interpretuese rreth përmbajtjes, c) të nxjerrë kuptimin e fjalëve të reja, d) të nënvizojë informacionin e rëndësishëm, e) të mbajë shënime gjatë leximit, f) të përdorë fjalorin anglisht-anglisht.

Përgjigje (M2,HT): Varet nga niveli i nxënësve. Përkatësisht kemi nivel të prapambetur, mesatar dhe të përparuar, por objektivi është gjithmonë që nxënësit e

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

prapambetur të arrijnë nivele mesatare. Përparimi në lexim kuptohet nga mënyra e leximit, rrjedhshmëria dhe gabimet që bëjnë nxënësit.

Përgjigje (M3,HT): Çdo arritje ose përparim i nxënësve në fushën e leximit vihet në dukje herë pas here përpara grupit duke e motivuar atë për të vazhduar më tej. Leximi është në funksion të kuptimit dhe analizës së pjesës.

Pyetja 4: Si e kuptoni nëse një veprimtari funksionon apo jo dhe si e përcaktoni hapin tjetër që do të ndiqni për mësimdhënie produktive të leximit?

Përgjigje (M1,HT): Kur nxënësi nuk arrin të kuptojë dhe të tregojë interes për temën mësimore. Kur nuk mund të lexojë një paragraf dhe ta kuptojë atë, sepse duhet të kemi parasysh që jo të gjithë nxënësit janë në një nivel. Prandaj shpesh përdorim dhe punën e diferencuar sipas niveleve.

Përgjigje (M2,HT): E kuptoj që veprimtaria funksionon apo jo nga aktivizimi i nxënësve dhe sa të angazhuar janë ata për të dhënë idetë e tyre në lidhje me këtë veprimtari. Për nxënësit me nivel të ulët në lexim synohet të punohet me tekst më të thjeshtë leximi dhe duke u dhënë detyrë mësimin e fjalëve të reja.

Përgjigje (M3,HT): Një veprimtari quhet e suksesshme kur pjesëmarrja e nxënësve në të është e lartë dhe nëse kjo veprimtari e plotëson objektivin për të cilin kryhet. Për një mësimdhënie produktive hapi pasardhës ndjek të mëparshmin në funksion zinxhiri duke ruajtur përqindjen e lartë të aktivizimit të nxënësve (metoda pyetje-përgjigje) në arritjen e objektivave të orës së mësimin.

Pyetja 5: Çfarë hapash ndiqni për t'i mësuar nxënësit të lexojnë në gjuhën e huaj?

Përgjigje (M1,HT): Nxënësi duhet: a) të monitorojë leximin me kujdes, b) të zgjidhë paqartësitë kur është duke punuar me materialin burimor (në këtë rast teksti), c) të mbajë shënime gjatë shpjegimit, d) të nënvizojë dhe të kërkojë të dhëna për të kuptuar dhe parashikuar përmbajtjen e mësimin.

Përgjigje (M2,HT): Hapi i parë është shpjegimi i fjalëve të reja, së dyti është rimarrja e pjesës për lexim dhe përkthim dhe në fund përmbledhja e tekstit. I grupoj nxënësit katër e nga katër dhe u kërkoj ta lexojnë tekstin me zë të ulët brenda grupit duke u konsultuar me njëri tjetrin. Në këtë mënyrë ata mund të korrigjojnë gabimet e njëri-tjetrit. Më pas u kërkoj nxënësve të zgjedhin një përfaqësues të grupit për ta lexuar pjesën përpara klasës. Në këtë mënyrë sigurohem që nxënësit të mos i shqiptojnë gabim fjalët e tekstit.

Përgjigje (M3,HT): a) Shqiptimi i saktë i fjalorit të ri, b) kuptimi i leksikut (fjalorit të ri) të pjesës së leximit, c) shpjegimi i strukturave gramatikore kuptimi i të cilave do të ndihmonte nxënësit për lexim të rrjedhshëm.

Pyetja 6: Nëse vini re mangësi të leximit tek nxënësit si veproni për t'i riparuar ato?

Përgjigje (M1,HT): Shqiptimi i saktë i fjalëve ka të bëjë me disa faktorë. Së pari, të lexosh saktë dhe të kuptosh atë që lexon, gjë që nuk arrihet nga të gjithë nxënësit. Së dyti, rol për këtë luan edhe dëgjimi; kur nxënësi dëgjon me kujdes, ai është në gjendje të shqiptojë fjalët ashtu si duhet. Së treti, i këshilloj nxënësit të përdorin fjalorin për të

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

parë shqiptimet e fjalëve dhe kuptimet e tyre. Së fundmi, u them ta shkruajnë tekstin në gjuhën e huaj dhe pastaj ta përkthejnë atë për ta fiksuar sa më mirë.

Përgjigje (M2,HT): Ua lë detyrë ta lexojnë përsëri tekstin dhe të përkthejnë atë që lexojnë, d.m.th. duke përdorur dhe fjalorin.

Përgjigje (M3,HT): a) U këshillohet nxënësve të punojnë më shumë me fjalorin, b) kërkohet nga ata përsëritja e shumëfishtë (me zë të lartë) e pjesës së leximit, c) mbajtja nën aktivizim të vazhdueshëm e nxënësve me mangësi të leximit.

Pyetja 7: Çfarë janë për ju strategjitë e leximit?

Përgjigje (M1,HT): Për mua strategjitë e leximit janë në funksion të realizimit të qëllimit dhe objektivave të arritjes sipas “*Taksonomisë së Blumit*”, të cilat fillojnë nga niveli bazë, mesatar dhe niveli i lartë. Strategjitë e leximit janë një bashkëpunim i vazhdueshëm mësues-nxënës.

Përgjigje (M2,HT): Strategjitë e leximit fillimisht fillojnë me lexim të shpejtë të tekstit dhe kuptimin e përciptë të saj. Më vonë kryhet rileximi që ka të bëjë me kuptimin e tekstit në detaje. Ato janë aftësi themelore, që lexuesit i përdorin për të përshpejtuar leximin ose për të lexuar brenda kufirit të kohës së caktuar, për të arritur objektiva apo synime të caktuara.

Përgjigje (M3,HT): Metoda për arritjen e rezultateve të larta të leximit të një gjuhe të huaj dhe të kuptimit të saj.

Pyetja 8: A u shpjegoni ju strategji të leximit nxënësve? Cilat strategji shpjegoni dhe pse?

Përgjigje (M1,HT): Mendoj se të gjithë mësuesit e gjuhëve të huaja u shpjegojnë nxënësve si të mësojnë a) në fillim të lexojnë dhe të kuptojnë idenë e përgjithshme pa u futur në detaje të hollësishme, b) të lexojnë tekstin për herë të dytë dhe me kujdes dhe të gjejnë fjalët e reja, t’i shkruajnë dhe t’i përkthejnë ato, c) strategji mbështetëse, si p.sh. të përdorin fjalorin, dëgjimi, të mbajnë shënime.

Përgjigje (M2,HT): Nuk shpjegoj strategji leximi, por thjesht i praktikoj ato gjatë leximit. Praktikoj strategjitë e leximit të shpejtë për marrjen e idesë kryesore dhe rileximin për detajet e tekstit. Mësuesit ndihen shpesh të befasuar nga fakti që nxënësit nuk i përdorin aftësitë e tyre të leximit edhe kur lexojnë tekste në gjuhën angleze. Përkundrazi, ata mendojnë se leximi duhet kryer fjalë për fjalë, duke parë çdo fjalë të panjohur në fjalor deri në përfundimin e tekstit. Shpeshherë u kërkoj nxënësve të kqyrin titujt ose figurat për të hamendësuar se për çfarë bën fjalë teksti që ata do lexojnë dhe më pas u kërkoj të parashikojnë fjalët që mund të ndeshin gjatë leximit.

Përgjigje (M3,HT): Nxënësve duhet t’u shpjegohen strategjitë e leximit në mënyrë që ata të përdorin strategji të ndryshme për lloje të ndryshme tekstesh. Në orën time të mësimit u kërkoj nxënësve të lexojnë njëherë pyetjet mbi kuptimin e tekstit dhe të nënvizojnë fjalët kyçe përpara se të fillojnë të lexojnë tekstin. Rëndësi ka dhe nxjerrja e përfundimeve të tekstit ku nxënësit lidhin informacionin e ri me informacionin e njohur prej tyre.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Pyetja 9: Çfarë metodash përdorni për mësimdhënien e strategjive të leximit në klasë?

Përgjigje (M1,HT): Vetë mësuesi duhet të ketë njohuri të thella dhe arsyetim të thellë duke pasur parasysh metodat e mësimdhënies me në qendër nxënësin. Komunikimi tematik dhe thelbësor bën që të ketë një ndërveprim reciprok. Ky element identifikon cilësinë e leximit dhe komunikimit gojor në gjuhën e huaj.

Përgjigje (M2,HT): -----

Përgjigje (M3,HT): Praktikimin e drejtpërdrejtë të tyre gjatë leximit.

Pyetja 10: Cilat mendoni se janë strategjitë më të përshtatshme të leximit për zhvillimin e aftësive lexuese të nxënësve?

Përgjigje (M1,HT): Metoda e mësimdhënies me në qendër nxënësin është një nga metodat më të mira sepse realizon gjithëpërfshirjen e nxënësve në orën e mësimit. Në këtë mënyrë kontrollohen më mirë njohuritë e fituara. Gjithashtu integrimi i lartë i njohurive është i identifikueshëm kur nxënësi arrin të bëjë një lidhje logjike midis temave të ndryshme. Kur nxënësi arrin të lexojë dhe të kuptojë tekstin duke shmangur fjalët që nuk kupton do të thotë se ka monitoruar me kujdes leximin. Strategjitë më të përshtatshme janë: a) monitorimi i leximit, b) strategjitë për zgjidhjen e problemeve kur janë duke punuar drejtpërdrejtë me dokumentin burimor, në këtë rast me tekstin, c) strategjitë mbështetëse për të ndihmuar nxënësit në kuptimin e tekstit, si p.sh. duke përdorur fjalorin, duke nënvizuar informacionin e rëndësishëm të tekstit, duke mbajtur shënime.

Përgjigje (M2,HT): Strategji më të përshtatshme janë analiza në detaje e tekstit për përgjigjen e pyetjeve specifike mbi tekstin.

Përgjigje (M3,HT): a) Përdorimi i titullit dhe figurave për të parashikuar përmbajtjen e tekstit, b) nënvizimi i fjalëve kyçe, c) përmbledhja e tekstit.

Intervistë me tre pedagogë të Filialit të Sarandës (FS)

Pyetja 1: Ju lutem, mund të më thoni se çfarë planifikoni t'u mësoni studentëve në klasë në lidhje me leximin në gjuhën e huaj?

Përgjigje (P1,FS): Leximi është një element i rëndësishëm që përmbledh elemente të gramatikës (zbatimi i rregullave bazë të një gjuhe), fonetikës etj. Në lidhje me leximin kryesore janë rrjedhshmëria, tonaliteti, theksi dhe leximi i saktë. Këto janë dhe përbërësit e tij që synoj të realizohen gjatë leximit të teksteve apo pjesëve letrare, etj.

Përgjigje (P2,FS): Planifikoj t'i mësoj të lexojnë në mënyrë efikase brenda një kohe sa më të shkurtër të jetë e mundur. Për këtë arsye i vë rëndësi leximit sipërfaqësor për krijimin e një ideje të përgjithshme mbi tekstin dhe leximit mes rreshtave për identifikimin e informacionit të hollësishëm që kërkohet në pyetjet e tekstit.

Përgjigje (P3,FS): Përveç konsolidimit të njohurive të reja, p.sh. fjalorit dhe shprehjeve të reja në kontekstin e dhënë, si dhe të dhënave të tjera të karakterit njohës që përmban teksti mbi tematika të ndryshme, synoj që ata të mund të jenë në gjendje

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

t'u përgjigjen saktë pyetjeve mbi tekstin, të cilat mund të jenë të ndryshme në varësi të tekstit. Besoj se është tepër e rëndësishme që brendia e tekstit të kapet nga studentët.

Pyetja 2: Ndiqni ndonjë plan të paracaktuar të orëve të mësimit për arritjen e rezultateve të caktuara në lidhje me leximin, apo kjo varet nga interesat e studentëve?

Përgjigje (P1,FS): Të paracaktuara janë temat dhe tekstet që do t'i nënshtrohen leximit. Leximi disa herë i tekstit në mënyrë individuale e më pas me zë është një nga mënyrat e praktikuarra për leximin.

Përgjigje (P2,FS): Nuk ndjek plan të paracaktuar. Mënyra e realizimit të orës së mësimit varet nga pikat e forta dhe të dobëta të studentëve në lidhje me leximin. Në këtë mënyrë gjatë orës së mësimit i kushtoj më tepër rëndësi trajtimit të pikave problematike të studentëve në lidhje me leximin. Për shembull, në qoftë se ata hasin vështirësi në nxjerrjen e kuptimit të tekstit, planifikoj mënyrat për përmirësimin e kuptimit të studentëve duke identifikuar më parë shkakun e problemit.

Përgjigje (P3,FS): Çdo pedagog përgatit paraprakisht atë çfarë ai synon që të arrihet nga studentët në një orë mësimi. Studentët duhet të konsolidojnë njohuritë e reja mbështetur mbi ushtrime të ndryshme dhe kur ka tekste të reja të ngacmohet interesi i tyre me pyetje paraprake që i ndihmojnë ata të përcaktojnë informacionin e ri sipas të dhënave që zotërojnë. Kjo bën që ata të motivohen më tepër dhe të duan të bëhen më aktivë gjatë mësimit. Por, këtu ndikon edhe koha në dispozicion, si dhe interesi i grupit në tërësi e jo vetëm i disa individëve.

Pyetja 3: Si e vlerësoni përparimin e studentëve në fushën e leximit?

Përgjigje (P1,FS): a) Të ngadaltë, ku nuk përfshihen të gjithë studentët, b) i ndikuar nga njohuri në gjuhë të tjera të huaja, c) i pavëmendshëm, d) jo i saktë nga përdorimi i theksit. Kjo për arsye se ka mangësi të njohurive bazë të gjuhës shqipe, nuk i respektojnë shenjat e pikësimit, nuk njohin rolin dhe funksionin e tyre.

Përgjigje (P2,FS): Nga rezultatet e leximit. Nëse një student e lexon tekstin më rrjedhshëm, brenda një kohe më të shkurtër dhe me nivel më të lartë kuptueshmërie, atëherë ky student ka bërë përparim në lexim.

Përgjigje (P3,FS): Nëpërmjet dhënies së saktë të përgjigjeve mbi pyetjet e teksteve, por edhe duke argumentuar përgjigjen e dhënë, pra duke bashkërenduar përgjigjen e tyre me atë çfarë autori shpreh në tekst. Kuptohet që kjo është pozitive kur studentët i përmbahen kohës gjatë së cilës ata duhet të përgjigjen. Besoj se është me interes dhe mbajtja mend e disa fakteve të karakterit kulturor dhe formimit të përgjithshëm që ata duhet t'i bëjnë pjesë të dijes së vet.

Pyetja 4: Si e kuptoni nëse një veprimtari funksionon apo jo dhe si e përcaktoni hapin tjetër që do të ndiqni për mësimdhënie produktive të leximit?

Përgjigje (P1,FS): Nëse një veprimtari nuk funksionon është e lehtë për t'u kuptuar sepse gabimet vazhdojnë të përsëriten nga studentët. E rëndësishme është të ndryshohet metoda: a) të rikujtohen rregullat e leximit dhe shkrimin, b) të kuptohet teksti, c) të rishikohen dhe përkthehen fjalët e reja, d) një lexim i kujdesshëm nga një student që ka rrjedhshmëri.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Përgjigje (P2,FS): Kur jam duke kryer një veprimtari në klasë e kuptoj nga fytyrat e studentëve nëse veprimtaria po shkon mirë apo jo. Për shembull, nëse studentët janë të entuziasmuar dhe duan të marrin pjesë në veprimtari, atëherë do të thotë që veprimtaria po shkon mirë. Nuk ka kuptim t'u kërkosh atyre të marrin pjesë në një veprimtari kur duket qartë se ata nuk e pëlqejnë atë dhe nuk mund të përqëndrohen. Në këtë rast do t'i lija ata të zgjidhnin të bënin diçka tjetër. Pra, e di nëse veprimtaria është e suksesshme nga mënyra se si reagojnë studentët, nëse ata i kanë ulur supet dhe kokat poshtë apo janë të entuziasmuar dhe duan të mësojnë. Pra, kështu është si e vlerësoj veprimtarinë, duke i vëzhguar studentët, duke i pyetur dhe duke u kërkuar të më tregojnë se si e kanë kryer atë.

Përgjigje (P3,FS): Një veprimtari funksionon më së miri kur interesi i studentëve është i lartë dhe ata ruajnë dëshirën për pjesëmarrje në mësim duke qenë aktivë. Nëse ndodh e kundërta preferoj të ndryshoj temë apo tipin e ushtrimit duke shkuar më tej. Besoj se qëllimi i çdo pedagogu është jo vetëm të realizojë planin në një orë mësimi, por edhe të kuptojë dhe zotërojë klasën. Me raste duhet të jemi spontanë dhe të sillemi sipas situatave duke ruajtur përherë interesimin maksimal të studentëve në auditor.

Pyetja 5: Çfarë hapash ndiqni për t'i mësuar studentët të lexojnë në gjuhën e huaj?

Përgjigje (P1,FS): a) Paraprakisht duhet të studiohen mirë rregullat bazë të shkrimit e të leximit, b) përsëritja e fjalëve të veçanta dhe shkallë-shkallë e fjalisë, c) ushtrimi në lexim i dialogëve me tema të ndryshme e situata të përditshme etj.. Një ushtrim që zhvilloj është mësimi për të thënë shpejt e saktë fraza si: kupa me kapak, kupa pa kapak ose mësimi përmendësh i poezive që kanë një rimë të rregullt e të theksuar.

Përgjigje (P2,FS): Fillimisht i kushtoj rëndësi anës formale të gjuhës. Është e rëndësishme që studentët t'i shqiptojnë qartë dhe saktë fjalët që lexojnë, me theksin dhe intonacionin e duhur. Së dyti, i kushtoj rëndësi procesit të leximit. Duke qenë se studentët në përgjithësi kanë prirjen ta ndalojnë leximin në çdo fjalë të re që ndeshin për ta parë atë në fjalor theksoj rëndësinë e leximit të tekstit nga fillimi në fund, pa shkëputje. U sugjeroj studentëve të nënvizojnë fjalët e reja gjatë leximit dhe ta hamendësojnë kuptimin e tyre nga konteksti kryesisht. Në këtë fazë të leximit fjalori rekomandohet të përdoret vetëm për ato fjalë, kuptimi i të cilave nuk mund të hamendësohet nga konteksti dhe që janë të rëndësishme për marrjen e kuptimit të tekstit apo ideve të tij.

Përgjigje (P3,FS): Së pari, studentët duhet të sigurohen që e zotërojnë mirë fjalorin e ri të tekstit, apo dhe të përdorin me kujdes njohuritë e tyre lidhur me kontekstin. Fjalori i duhur lejon që ata të kuptojnë më së miri një tekst të ri. Së dyti, studentët këshillohen të kenë kujdes nga fjalë apo shprehje që vihen qëllimisht në tekst për t'i ngatërruar ata në dhënien e përgjigjes së tyre. Përveç shqiptimit të duhur, intonacionit dhe zërit të plotë ata këshillohen të arrijnë në brendësinë e tekstit dhe me raste u kërkohet të mbajnë mend pjesë, paragrafe apo përmbajtje të karakterit njohës, edukativ apo formues.

Pyetja 6: Nëse vini re mangësi të leximit tek studentët si veproni për t'i riparuar ato?

Përgjigje (P1,FS): a) Përmes korrigjimit të drejtpërdrejtë, b) përmes studimit të leksikut të ri, c) një shembull paraprak, një lexim i rrjedhshëm, d) dëgjimi i një teksti.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Përgjigje (P2,FS): Varet nga mangësitë që vihen re. Nëse studentët i shqiptojnë gabim fjalët gjatë leximit, atëherë punohet me fjalorin e tyre dhe shqiptimin. Nëse studentët kanë mangësi në marrjen e kuptimit dhe ideve të tekstit, atëherë punohet më tepër me këtë aspekt të leximit duke i këshilluar studentët të lexojnë me kujdes fjalitë e para të çdo paragrafi dhe paragrafin e fundit të tekstit, t'i kushtojnë rëndësi qëndrimit të autorit të tekstit, gjuhës së përzgjedhur, etj.

Përgjigje (P3,FS): Në varësi të gabimeve të tyre. U kërkoj studentëve ta kuptojnë më mirë tekstin duke përdorur atë që është dhënë dhe jo atë që ata vetë mendojnë. Gjithashtu ndërhyj kur studentët përsërisin gabimet që kanë bërë edhe më parë në shqiptimin e saktë të fjalëve apo dhe informacionin e ri të perceptuar gabim.

Pyetja 7: Çfarë janë për ju strategjitë e leximit?

Përgjigje (P1,FS): Secila nga strategjitë e aplikuara gjatë një ore të praktikës së leximit për të arritur në kuptimin e tekstit subjekt i leximit, strategji të përpunimit të informacionit dhe hamendësimit të kuptimit të fjalëve të reja nga konteksti.

Përgjigje (P2,FS): Janë teknika të përdorura nga lexuesit për të lexuar tekstin në mënyrë efektive, të tilla si: leximi sipërfaqësor për marrjen e kuptimit të përgjithshëm dhe leximi mes rreshtave për informacionin specifik, hamendësimi i kuptimit të fjalëve nga konteksti, përdorimi i elementëve referues për qartësimin e kuptimit, parashikimi i përmbajtjes së tekstit nga titulli i tij etj.

Përgjigje (P3,FS): Startegjitë e leximit që përdoren janë të ndryshme në varësi të niveleve të studentëve dhe teksteve të ndryshme që ata analizojnë. Në thelb ato nuk ndryshojnë përsa i përket karakterit njohës, informues dhe edukativ të tekstit. Studentët duhet të dinë se si të sillen me tekstin duke përdorur fillimisht titullin apo figurat nëse jepen dhe t'u përgjigjen pyetjeve paraprake mbi tekstin. Ata duhet të përdorin fjalitë e para të çdo paragrafi për të marrë një ide të përgjithshme mbi tekstin ose të shikojnë se çfarë kërkohet nga pyetjet për t'u përqëndruar në informacionin specifik të tekstit.

Pyetja 8: A u shpjegoni ju strategji të leximit studentëve? Cilat strategji shpjegoni dhe pse?

Përgjigje (P1,FS): Në mënyrë të drejtpërdrejtë, jo. Por këshillimi, studimi i rregullave të leximit dhe shkrimit, përsëritja e fjalëve, dëgjimi i tekstit nëse është në dispozicion janë mënyrat për të arritur një lexim të qartë, të saktë dhe të rrjedhshëm.

Përgjigje (P2,FS): Po, shpjegoj strategjitë për leximin e shpejtë të tekstit brenda një afati të kufizuar kohor, të tilla si leximi sipërfaqësor, leximi mes rreshtave, parashikimi i tekstit nga titulli dhe hamendësimi i fjalëve nga konteksti. Arsyeja pse i shpjegoj këto strategji është për të lehtësuar kuptimin e tekstit dhe për t'i ndihmuar studentët ta menaxhojnë më mirë kohën e leximit të tekstit gjatë provimit. Shpeshherë falë strategjive efektive të leximit disa studentë janë në gjendje t'i përfundojnë në kohë detyrat e leximit pa patur nevojë të kuptojnë pjesë të parëndësishme të tekstit. I shpjegoj strategjitë e leximit për të përmirësuar aftësitë lexuese të studentëve. Zakonisht u kërkoj atyre t'i hedhin një sy të shpejtë titullit apo figurave të tekstit për të hamendësuar në lidhje me përmbajtjen e tij dhe gjatë leximit u kërkoj ta përkthejnë tekstin për ta kuptuar plotësisht atë. Nëse përkthimi i tekstit do të kryhej që në fillim

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

të leximit kjo mund të shkaktonte dembelizëm tek studentët dhe në këtë rast hamendësimi i kuptimit të fjalëve apo përmbajtjes së tekstit do të ishte i pakuptimtë.

Përgjigje (P3,FS): Po, çdo strategji të lartpërmendur duke i zbatuar ato dhe duke u thënë studentëve se cilat strategji duhet të përdorin në varësi të teksteve dhe ushtrimeve që duhet të bëjnë në mënyrë që ta realizojnë sa më mirë detyrën e kërkuar. U kërkoj studentëve të kryejnë detyrat në lidhje me tekstin e leximit duke e përkthyer materialin dhe përmbledhur tekstin me gojë ose me shkrim. Ata duhet të kenë diçka në mendje për të qenë në gjendje të përmbledhin përmbajtjen dhe idenë kryesore të tekstit të leximit. Në këtë mënyrë ata do të mund të mbanin mend fjalë apo ide kyçe. Shpeshherë aktivizoj njohuritë e tyre në lidhje me tekstin, ose u kërkoj të hamendësojnë kuptimin e fjalëve të reja duke përdorur informacionin e tekstit. Në këtë mënyrë ne mund të zhvillojmë ose përmirësojmë njohuritë e tyre në lidhje me problemet e shfaqura gjatë leximit.

Pyetja 9: Çfarë metodash përdorni për mësimdhënien e strategjive të leximit në klasë?

Përgjigje (P1,FS): -----

Përgjigje (P2,FS): Përdor metodën induktive kryesisht, d.m.th. u kërkoj studentëve të lexojnë titullin e tekstit dhe të parashikojnë se për çfarë flet teksti. Më pas u vë në dukje se parashikimi i tekstit prej titullit të tij është një prej strategjive të leximit që lehtësojnë kuptimin e tekstit dhe përmirësojnë ritmin e leximit. Në këtë mënyrë veprojnë edhe me strategjitë e tjera. Kjo për arsye se besoj se është më e lehtë për studentët ta fiksojnë një strategji leximi në këtë mënyrë sesa po të filloja ta shpjegoja atë që në fillim të mësimin.

Përgjigje (P3,FS): Metodatat janë të ndryshme dhe të shumëllojshme. Më së shumti preferoj që studentët të punojnë në mënyrë individuale pasi kjo duhet t'u tregojë atyre se çfarë ata zotërojnë dhe çfarë kuptojnë, por me raste studentëve u kërkohet të bëjnë punë së bashku edhe në çift apo në grup duke, pse jo, edhe u konsultuar me njëritjetrin mbi atë çfarë ata dinë në lidhje me mënyrat e ndryshme të trajtimit të tekstit. Preferoj më mirë mënyrën induktive duke e realizuar një strategji nëpërmjet ushtrimeve.

Pyetja 10: Cilat mendoni se janë strategjitë më të përshtatshme të leximit për zhvillimin e aftësive lexuese të studentëve?

Përgjigje (P1,FS): a) Leximi i shpejtë për krijimin e idesë së përgjithshme mbi tekstin, b) hamendësimi i kuptimit të fjalëve të reja përmes kontekstit, c) parashikimi i idesë qendrore të tekstit nga titulli dhe figurat.

Përgjigje (P2,FS): Strategjitë që kam përmendur më lart: parashikimi i tekstit prej titullit dhe figurave, leximi i shpejtë për marrjen e kuptimit të përgjithshëm, leximi mes rreshtave për informacionin specifik, hamendësimi i kuptimit të fjalëve nga konteksti dhe leximi me kujdes i fjalive të para të çdo paragrafi për të nxjerrë idenë e tij. Megjithatë, çdo strategji leximi merr rëndësi në varësi të detyrës që studenti duhet të kryejë. Kështu, nëse detyra kërkon që studenti të vendosë fjalët që mungojnë në tekst, atëherë strategjia më e përshtatshme do të ishte ajo e përcaktimit të lidhjeve sintaksore mes fjalëve apo strukturës morfologjike të fjalës që mungon, çfarë pjese e ligjëratës është ajo, etj.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Përgjigje (P3,FS): Besoj se një kombinim i tyre do të ishte më së miri rezultativ dhe efikas për studentët. Përsëri, kjo kushtëzohet nga niveli gjuhësor i tyre, niveli i klasave dhe karakteri i ndryshëm që mund të kenë ushtrimet. Por, gjithmonë studentët duhet të lexojnë me një qëllim të caktuar duke i bërë vetes pyetjet se përse e lexoj tekstin dhe çfarë duhet të nxjerr prej tij.

Shtojca 6

Vëzhgimi i orës së gjuhës angleze të një prej mësuesve të intervistuar

Shkolla “Adem Sheme”,

Mësuesi (M1,ASH)

Klasa e tretë,

Data 25-04-2014

Vëzhgimi i pasqyruar më poshtë u krye në klasën e tretë, në orën e gjuhës angleze të një prej mësuesve të shkollës fillore dhe 9-vjeçare “Adem Sheme” në Sarandë, e cila do të referohet në vazhdim me inicialet M1,ASH.

Klasa e vëzhguar përbëhet nga 35 nxënës, 22 vajza dhe 13 djem. Niveli i tyre sipas notave është: i përparuar për 9 nxënës, mesatar për 16 nxënës dhe i prapambetur për 10 nxënës.

Libri që përdoret është “*Welcome to English I*” dhe tema e mësimit “*I can jump*” (fq. 64). Objektivat e përcaktuara nga mësuesja janë:

- Aftësimi i nxënësve për të shprehur veprime të ndryshme përmes foljeve të gjuhës angleze.
- Rritja e fjalorit me fjalë e shprehje të reja duke i përdorur ato nëpër fjali.
- Aftësimi i nxënësve për të parashikuar gjatë leximit fjalët që mungojnë në tekst.

Ora 8.00-8.10

Mësuesja rri në këmbë përpara dërrasës së zezë dhe iu kërkon nxënësve të mbajnë qetësi. Mësimi fillon me përsëritjen e pikave kryesore të mësimit të mëparshëm. Mësuesja iu drejton pyetje në shqip nxënësve dhe disa prej tyre ngrejnë dorën për t’u përgjigjur.

Mësuesja: A e mbani mend çfarë diskutuam në mësim herën e fundit?

Nxënësit: Punën.

Mësuesja: Po, folëm për punë të ndryshme që kryejnë njerëzit. Më thoni disa prej tyre. [*Nxënësit veprojnë sipas kërkesës.*]

Nxënësit: ‘*Milkman, fireman, policeman*’.

Mësuesja: Çfarë diskutuam tjetër?

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Nxënësit: Veshjen.

Mësuesja: Cilat janë disa nga veshjet që mësua herën e kaluar?

Nxënësit: *hat-kapele, dress-fustan, shoes-këpucë.*

Mësuesja: Sot do të mësojmë se si të shprehim veprime të ndryshme në gjuhën angleze.

Mësuesja shkruan në dërrasë foljet 'jump', 'draw', 'sing', 'hear', 'see', 'fly', 'read', 'dance', 'run' dhe 'cook'. Ajo iu kërkon nxënësve t'i kopjojnë ato në fletore, të shohin figurat shoqëruese në libër dhe pastaj të hamendësojnë kuptimin e tyre. Mësuesja lexon secilën prej fjalëve duke e shoqëruar me lëvizje për të treguar veprimin që ato tregojnë dhe nxënësit shprehin mendimin e tyre.

Mësuesja: Çfarë kuptimi mendoni se ka fjala 'jump'? [*Mësuesja kërcen dy herë lart*]

Nxënësit: 'Kërcej, hidhem'.

Mësuesja: Me cilin tingull fillon fjala 'jump'?

[*Mësuesja pret që nxënësit të përgjigjen dhe disa prej tyre thonë 'xh'*].

Mësuesja: Dhe cila shkronjë e pasqyron atë?

[*Nuk ka përgjigje*].

Mësuesja: Mbyllni sytë dhe gjejini me sytë e mendjes. Mbyllni sytë dhe shqiptojeni. Të gjithë bashkë...

Mësuesja dhe nxënësit: 'xhei'.

Mësuesja ndjek saktësisht të njëjtin proces për fjalët e tjera të shkruajtura në dërrasë.

[*Nxënësit përgjigjen sipas pyetjeve të mësueses*].

Ora 8.10-8.15

Tre tabelat

Këto janë ushtrimet e krijuara nga mësuesja, por nxënësve iu lejohe të zgjedhin prej 3 ushtrimeve atë që iu pëlqen të bëjnë.

Ushtrimi në tabelën e parë i ndihmon nxënësit të mësojnë të lexojnë fjalët e shkruara në dërrasë përmes lidhjes së fjalëve me shqiptimet e tyre.

Ushtrimi në tabelën e dytë i përfshin nxënësit në lojën e lidhjes së fjalëve me figurat përkatëse.

Në tabelën e tretë nxënësve u është treguar si të shkruajnë fjalët. Atyre u është dhënë një fletë në të cilën janë shkruar disa fjalë të ngjashme të tilla si 'jump, jum, jpum', ku vetëm njëra është shkruar saktë. Nxënësit duhet të gjejnë fjalët e sakta dhe t'i shkruajnë ato.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Ndërkohë që nxënësit janë duke shkruajtur, mësuesja i kujton ata vazhdimisht të mos harrojnë të lënë një gisht hapësirë midis çdo fjale.

Ora 8.15-8.35

Koha e tregimit

Mësuesja u drejtohet nxënësve në gjuhën shqip.

Mësuesja: Hapni librin në faqen 65. Cilët janë personazhet e tregimit?

Nxënësit: ‘Tomi, Uendi, Oskari dhe Masidi’.

Mësuesja: Çfarë shikoni në figurat e tekstit? Si mendon ti Ema?

Ema: Në figurën e parë janë Tomi dhe Uendi.

Mësuesja: Çfarë po bëjnë ata?

Ema: Tomi kërcen mbi krevat dhe Uendi po bën detyrat.

Mësuesja ndjek të njëjtën procedurë edhe me figurat e tjera duke i aktivizuar nxënësit individualisht. Pasi nxënësit tregojnë në shqip veprimet që kryejnë personazhet e tregimit, mësuesja u kërkon atyre ta dëgjojnë me vëmendje dhe fillon të lexojë tekstin në gjuhën angleze.

Mësuesja: ‘Look, Wendy! I can jump.’

‘Oh, Tom, stop! I can’t do my homework. Can you s... Masid?’

Mësuesja e ndërpret leximin dhe u kërkon nxënësve të gjejnë fjalën që mungon duke marrë parasysh shkronjën e parë të saj ‘s’. Nxënësit nuk përgjigjen. Mësuesja vazhdon leximin.

Mësuesja: ‘No, I can’t, but I can hear him! He is under the bed!’

Mësuesja e ndërpret përsëri leximin dhe i pyet nxënësit nëse ata mund ta gjejnë tani fjalën që mungonte më lart. Nxënësit heshtin një moment, pastaj njëri prej tyre përgjigjet.

Nxënësi: ‘see’.

Mësuesja: Si e gjete se cila fjalë mungonte?

Nxënësi: Nga fjala ‘hear’. Mendova se duhej të ishte një fjalë që lidhej me të.

Mësuesja: E saktë. Shoqërove dy veprime që lidhen me njëri-tjetrin.

Mësuesja përpiket të mbajë qetësi në klasë dhe u kërkon nxënësve ta dëgjojnë me vëmendje ndërkohë që ajo lexon pjesën tjetër të tregimit, sepse kur të ketë mbaruar do bëjë pyetje rreth tij. Nxënësit mbajnë qetësi dhe mësuesja vazhdon të lexojë tregimin deri në fund dhe e përkthen atë. Më pas ajo u drejton nxënësve pyetje mbi tregimin të cilat i bën në anglisht dhe në shqip.

Mësuesja: What did Masid say to Wendy? - Çfarë i tha Masidi Uendit?

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Where did he take her? - Ku e çoi ai Uendin?

What did they see? - Çfarë panë ata?

What did Masid try to do? - Çfarë u përpoq të bënte Masidi?

Nxënësit iu përgjigjën saktë përmbajtjes së pyetjeve por bënë gabime gramatikore në të shprehur.

Pas dhënies së përgjigjeve mësuesja u kërkon nxënësve të lexojnë dhe përkthejnë tekstin njëri pas tjetrit nga dy fjali secili. Gjatë leximit të nxënësve mësuesja e ndërpret leximin herë pas here për të korrigjuar gabimet në shqiptimin e nxënësve. Pas aktivizimit të nxënësve në leximin e tekstit mësuesja drejton disa pyetje të fundit në shqip për të theksuar pikat kryesore të mësimit të ditës.

Mësuesja: Cilat folje mësuam sot?

Nxënësit: Foljet 'see', 'jump', 'hear'.

Mësuesja: Po tjetër?

Nxënësit: Lexuam dhe përkthyem tregimin.

Mësuesja: Shumë mirë.

Ora 8.35-8.45

Mësuesja u kërkon nxënësve të shkruajnë në mënyrë të pavarur mbi veprimtaritë e tyre të përditshme duke përdorur foljet e shpjeguara në fillim të orës së mësimit. Nxënësit shkruajnë për 10 minuta dhe i dorëzojnë mësueses detyrat e tyre.

Më poshtë jepen disa vëzhgime të mjedisit të klasës:

Në mur janë afishuar shkronjat e alfabetit të gjuhës angleze. Pranë derës është një foto e të gjithë klasës. Hapësira tjetër e murit është e mbuluar me postera dhe afishe në anglisht.

Posterat përmbajnë: 1) krijesat e gjalla, 2) pesë shqisat dhe 3) urime ditëlindjesh. Afisheet janë të shumëllojshme dhe shumëngjyrëshe. Ato përmbajnë pohimet e mëposhtme:

- 'My family and me', ku nxënësit kanë bërë vizatime të familjeve të tyre.
- 'Our shapes', ku tregohen format kryesore gjeometrike.
- 'Look at our pictures', ku janë afishuar fotografi të vogla të nxënësve.
- 'Look at our drawings', ku janë afishuar vizatime të nxënësve.
- 'Counting is fun - numbers 1-100', ku jepen numrat nga 1-100 në anglisht.
- 'The four seasons', ku tregohen katër stinët e vitit.

Mësuesja shpjegon se si mësuese e gjuhës angleze dhe mësuese kujdestare njëkohësisht për klasën e tretë objektivat e saj janë:

- të ndihmojë nxënësit të bëhen lexues e folës të aftë të gjuhës angleze dhe
- të lehtësojë kalimin e tyre në klasën e katërt.

BINDJET E QËNDRIMET E MËSUESVE PËR MËSIMIN E STRATEGJIVE TË LEXIMIT DHE PRAKTIKAT NË KLASË

Ajo thotë se struktura e organizimit të mësimit në klasë është mjaft elastike, çka e bën atë të aftë të ofrojë nivele të ndryshme ushtrimesh dhe veprimtarish në varësi të aftësive të nxënësve. Kur një nxënës ka vështirësi ajo punon individualisht me të dhe e udhëzon se si ta kryejë më mirë detyrën e klasës.