



**UNIVERSITETI I TIRANËS**

---

**FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE  
DEPARTAMENTI I PEDAGOGJISË DHE I PSIKOLOGJISË  
PROGRAMI I DOKTORATËS**

# **VLERËSIMI DHE TESTIMI I AFTËSIVE TË KOMUNIKIMIT**

**Punim për gradën shkencore “Doktor”**

**Përgatitur nga**

**Anisa Trifoni, MSH**

**Udhëheqës shkencor**

**Nikoleta Mita, Prof. Dr**

**Tiranë, 2015**



**UNIVERSITETI I TIRANËS**

**FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE  
DEPARTAMENTI I PEDAGOGJISË DHE I PSIKOLOGJISË  
PROGRAMI I DOKTORATËS**

**VLERËSIMI DHE TESTIMI I AFTËSIVE TË  
KOMUNIKIMIT**

**Punim për gradën shkencore “Doktor”**

**Përgatitur nga**

**Anisa Trifoni, MSH**

**Udhëheqës shkencor**

**Nikoleta Mita, Prof. Dr**

**Juria e vlerësimit**

- |          |                |
|----------|----------------|
| 1. _____ | <b>Kryetar</b> |
| 2. _____ | <b>Oponent</b> |
| 3. _____ | <b>Oponent</b> |
| 4. _____ | <b>Anëtar</b>  |
| 5. _____ | <b>Anëtar</b>  |

**Tiranë, 2015**

## Deklarata statutore

Unë e nënshkuara, Anisa Trifoni deklaroj nën përgjegjësinë time se kjo tezë e doktoratës, me titull “Testimi i aftësive të komunikimit në gjuhë të huaj” është punuar prej meje sipas udhëzimeve të Universitetit të Tiranës, nuk është paraqitur apo dorëzuar para një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tëri ose pjesë të veçanta të tij. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër përveç rasteve të cituara dhe referuara.

Nënshkrimi \_\_\_\_\_

E drejtë e autorit©2015. Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit.

## *Abstrakt*

Rëndësia e madhe që ka gjuha angleze sot në botë është reflektuar edhe në vendin tonë, duke i dhënë përparësi në të gjitha ciklet e sistemit arsimor. Në këtë kuadër rëndësi të veçantë merr edhe vlerësimi dhe testimi i gjuhës së huaj, parë kjo edhe nga qasjet e reja të karakterizuara nga perceptimi i gjuhës si *mjet komunikimi*.

Nga ky fakt, merr pikënisjen e vet edhe punimi ynë “*Vlerësimi dhe testimi i aftësive të komunikimit*”, i cili ka në fokus pikërisht aftësitë e komunikimit me shkrim dhe mënyrat e format në të cilat realizohet vlerësimi e testimi i tyre. Testimi, por veçanërisht vlerësimi i studentit për këto aftësi, përbën një objektiv relativisht të vështirë për t’u realizuar për vetë problematikat që mbart.

Qëllimi kryesor i këtij studimi është eksplorojë disa aspekte që lidhen drejtpërdrejt me testimin dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze, të tilla si: *kriteret që përdoren në vlerësim, vendin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim në test, pikët që i akordohen këtyre ushtrimeve kundrejt pjesës tjetër të testit, llojet e teksteve që përdoren më shpesh si dhe mënyrat e formulimit të kërkesës në klasat e 12-ta dhe në vitin e parë të arsimit të lartë*. Gjithashtu, punimi synon të hedhë dritë edhe mbi problematikat, nevojat dhe vështirësitë e mësuesve të gjuhës angleze dhe maturanëve nga njëra anë dhe të studentëve të vitit të parë dhe pedagogëve të gjuhës angleze nga ana tjetër në lidhje me testimin e këtyre aftësive në këtë gjuhë. Pjesë e punimit tonë është edhe një analizë e përmbajtjes së provimeve të Maturës Shtetërore, duke nisur nga viti 2010 (për pjesën e komunikimit me shkrim).

Të dhënat e studimit u mblodhën duke përdorur një kombinim të metodës *sasiore* me atë *cilësore*, në mënyrë që të dhënat të pasqyrojnë sa më mirë realitetin në klasat dhe auditoret tona. Arsyeja pse vendosëm ta shikonim në dy plane, pra, të eksploronim aftësinë e komunikimit me shkrim në klasat e 12-ta (në fund të arsimit të mesëm të lartë) dhe vitit të parë në arsimin e lartë, ka të bëjë me të kuptuarit se cilat janë të përbashkëtat dhe dallimet në testimin e aftësive të komunikimit me shkrim në këto dy cikle studimi, si edhe për të kuptuar cila është vijueshmëria, në rast se ka.

Më konkretisht, për klasat e 12-ta u përdorën këto instrumente: pyetësori për mësuesit, pyetësori për nxënësit dhe analiza e përmbajtjes së testeve të anglishtes. Ndërsa, për vitin e parë

të arsimit të lartë instrumentet ishin: fokus grupet me pedagogë të gjuhës angleze, fokus grupet me studentë dhe analiza e përmbajtjes së testeve të anglishtes.

Rezultatet e paraqitura në mënyrë të integruar tregojnë se, në përgjithësi, aftësisë së komunikimit me shkrim në teste i jepet një rëndësi më e vogël, se aftësive të tjera gjuhësore që testohen. Po ashtu, vihen re mangësi edhe në mënyrat e formulimit të testeve. Nuk janë të rralla rastet, kur në teste nuk testohet fare kjo aftësi. Nga ana tjetër, edhe mënyra e ndërtimit të ushtrimeve të komunikimit me shkrim në testet e anglishtes, shpeshherë, le mjaft për të dëshiruar, pasi nuk mungojnë rastet kur nuk specifikohen elemente të rëndësishëm, të tillë si: *lloji i tekstit që duhet të shkruajë nxënësi apo studenti, pikët e ushtrimit, kriteret e vlerësimit etj.*

Rezultatet e studimit na shërbyen për të ndërtuar rekomandime të rëndësishme për një sërë aktorësh, ku përfshihen: mësuesit e gjuhës angleze, maturantët, pedagogët e gjuhës angleze, studentët, institucionet dhe studiuesit e fushës për të bërë përmirësimet e duhura në mënyrë që ky proces të jetë sa më korrekt.

## **FALENDERIME DHE MIRËNJOHJE**

Një falenderim i veçantë shkon për mentoren time Prof. Dr. Nikoleta MITA, për mbështetjen dhe profesionalizmin e saj. I jam shumë mirënjohëse për marrëdhënien bashkëpunuese si dhe për ndihmën e pakursyer në realizimin e të gjithë etapave të këtij studimi.

Falënderime të veçanta për maturantët, mësuesit, studentët dhe pedagogët e gjuhës angleze të cilët shprehën mendimin e tyre me anë të pyetësorëve dhe pranuan të jenë pjesë e grupeve të fokusit. Faleminderit!

Mirënjohje dhe falënderime të sinqerta për prindërit e mi, të cilët më mbështetën dhe ndihmuan përgjatë gjithë këtij rrugëtimi jo pak të vështirë.

Mirënjohje dhe falenderime të pafundme për familjen time, bashkëshortin dhe vajzën time të cilët më lehtësuan realizimin e këtij studimi. Faleminderit Ari dhe Vanesa për mbështetjen dhe mirëkuptimin tuaj. Mbështetja juaj juaj ka qënë motivimi im kryesor për finalizimin e këtij studimi. Jua dedikoj juve këtë arritje.

# Tabela e përmbajtjes

Abstrakt.....	IV
Falënderime dhe mirënjohje .....	VI
Tabela e përmbajtjes .....	VII
Lista e tabelave .....	XI
Lista e grafikëve .....	XIII
Lista e shkurtimeve .....	XIV
Hyrje.....	XV
1.1. Konteksti i studimit.....	1
1.1.1. Objekti i studimit.....	1
1.1.2. Rëndësia e çështjes së marrë në studim.....	1
1.1.3. Lidhja e studimit me studime të mëparshme .....	2
1.2. Detyra shkencore e studimit .....	9
1.2.1. Qëllimi i studimit.....	9
1.2.2. Pyetjet kërkimore të studimit .....	10
1.2.3. Metodologjia e studimit .....	11
1.3. Struktura e punimit.....	12
1.4. Dobia e studimit.....	14
1.4.1. Dobia teorike.....	14
1.4.2. Dobia praktike.....	14
2. Kreu i parë - Baza teorike për zhvillimin e aftësive të komunikimit dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit në gjuhën angleze.....	16
2.1. Kontribute teorike mbi teorinë e komunikimit.....	16
2.2. Kontribute teorike mbi aftësinë komunikuese.....	22
2.2.1. Kontribute teorike mbi aftësinë e të folurit .....	31
2.2.1.1. Modeli i prodhimit të ligjërit, Levelt (1989) .....	34
2.2.1.2. Komponentët e aftësisë së të folurit .....	36
2.2.2. Kontribute teorike mbi aftësinë e të shkruarit.....	42
2.2.2.1. Modelet konjitive të të shkruarit .....	44
2.2.2.2. Modeli i Flower dhe Hayes (1981) .....	44

2.2.2.3. Modeli i Bereiter dhe Scardamalia (1987) .....	48
2.2.3. Faktorët që shkaktojnë vështirësi në zhvillimin e të shkruarit në gjuhë të huaj.	47
2.2.3.1. Problemet psikologjike .....	47
2.2.3.2. Problemet gjuhësore .....	48
2.2.3.3. Problemet konjitive.....	49
2.3. Kontribute teorike mbi vlerësimin/testimin e aftësive komunikuese .....	49
2.3.1 Testimi dhe vlerësimi i aftësisë së të folurit .....	57
2.3.1.1. Vështirësitë që dalin në testimin e aftësisë së të folurit.....	60
2.3.2. Testimi dhe vlerësimi i aftësisë së të shkruarit .....	61
2.3.2.1. Elementet ndihmëse në ushtrimet e komunikimit me shkrim .....	64
2.4. Parimet për hartimin e testeve .....	66
2.4.1. Vlefshmëria .....	66
2.4.2. Besueshmëria.....	67
2.4.3. Prakticiteti .....	68
2.5. Gjuha e huaj në kontekstin shqiptar .....	69
2.5.1. Korniza kurrikulare dhe KPERGJ .....	71
2.5.2. Programi i gjuhës angleze në klasën e 12-të dhe vlerësimi i saj .....	73
3. Kreu i dytë – Metodologjia e studimit.....	76
3.1. Detyra shkencore .....	76
3.1.1. Qëllimi i studimit.....	76
3.1.2. Pyetjet kërkimore të studimit .....	77
3.2. Metodatat e studimit .....	78
3.2.1. Anketimi .....	81
3.2.2. Grupet e fokusit .....	83
3.2.3. Analiza e përmbajtjes .....	84
3.3. Instrumentet e studimit .....	86
3.3.1. Pyetëtori për nxënësit e klasës së 12-të .....	87
3.3.1.1. Përshkrimi i pyetëtorit .....	87
3.3.1.2. Administrimi dhe besueshmëria e pyetëtorit .....	87
3.3.1.3. Procesi i grumbullimit të të dhënave për pyetëtorin e nxënësve të klasës së 12-të.....	89



3.3.2. Pyetësi për mësuesit e gjuhës angleze .....	89
3.3.2.1. Përshkrimi i pyetësit .....	89
3.3.2.2. Administrimi dhe besueshmëria e pyetësit .....	90
3.3.2.3. Procesi i grumbullimit të të dhënave për pyetësin e mësuesve të gjuhës angleze .....	91
3.3.3. Grupet e fokusit me pedagogë .....	92
3.3.3.1. Skeda e grupeve të fokusit .....	92
3.3.3.2. Mbledhja e të dhënave nga grupi i fokusit .....	93
3.3.3.3. Analiza e të dhënave nga grupi i fokusit .....	94
3.3.4. Grupet e fokusit me studentë .....	95
3.3.4.1. Skeda e grupeve të fokusit .....	95
3.3.4.2. Mbledhja e të dhënave nga grupi i fokusit .....	97
3.3.4.3. Analiza e të dhënave nga grupi i fokusit .....	97
3.3.5. Organizimi i punës për analizën e testeve (klasat e 12-ta) .....	98
3.3.6. Organizimi i punës për analizën e testeve (viti i parë në arsimin e lartë) .....	98
3.4. Subjektet e kërkimit .....	99
3.4.1. Nxënësit maturantë .....	99
3.4.1.1. Përzgjedhja e kampionit .....	99
3.4.2. Mësuesit e gjuhës angleze .....	100
3.4.2.1. Përzgjedhja e kampionit .....	101
3.4.3. Grupet e fokusit me pedagogë të gjuhës angleze .....	101
3.4.3.1. Përzgjedhja e kampionit .....	101
3.4.4. Grupet e fokusit me studentë të viteve të para .....	102
3.4.4.1. Përzgjedhja e kampionit .....	102
3.5. Etika e kërkimit .....	102
3.6. Kufizime të studimit .....	103
4. Kreu i tretë – Gjetjet e studimit.....	104
4.1. Gjetjet nga përpunimi i të dhënave sasiore .....	104
4.1.1. Pjesëmarrësit. ....	104
4.1.2. Instrumentet matës.....	105
4.1.3. Përpunimi i të dhënave .....	106

4.1.4. Gjetje mbi bazën e të dhënave të nxënësve .....	107
4.1.5. Gjetje mbi bazën e të dhënave të mësuesve .....	114
4.2. Gjetje nga përpunimi i të dhënave cilësore .....	127
4.2.1. Gjetjet nga fokus grupet me pedagogë .....	127
4.2.2. Gjetjet nga fokus grupet me studentë .....	137
4.2.3. Gjetjet nga analiza e testeve të gjuhës angleze (klasa e 12-të) .....	148
4.2.4. Gjetjet nga analiza e testeve të gjuhës angleze (viti I në arsimin e lartë) .....	152
4.2.5. Gjetjet nga analiza e testeve të gjuhës angleze në Maturën Shtetërore.....	156
4.2.5.1. Provimi me zgjedhje (Matura 2010) .....	157
4.2.5.2. Provimi me zgjedhje (Matura 2011) .....	158
4.2.5.3. Anglisht si gjuhë e huaj e parë (provim me zgjedhje, Matura 2012) .....	159
4.2.5.4. Anglisht si gjuhë e huaj e dytë (provim me zgjedhje, Matura 2012) .....	159
4.2.5.5. Anglisht si gjuhë e huaj e parë (provim me zgjedhje, Matura 2013) .....	160
4.2.5.6. Anglisht si gjuhë e huaj e dytë (provim me zgjedhje, Matura 2013) .....	160
4.2.5.7. Gjuhë angleze, provimi i detyruar (Matura 2014) .....	161
4.2.5.8. Gjuhë angleze, provimi me zgjedhje (Matura 2014) .....	162
4. Kreu i katërt – Diskutim i gjetjeve të studimit .....	164
5. Përfundime dhe rekomandime.....	183
5.1. Rekomandime .....	186
6. Referenca.....	188
7. Shtojca .....	199
Shtojca 1. Pyetësi i mësuesve .....	199
Shtojca 2. Pyetësi i maturantëve .....	209
Shtojca 3. Skeda e fokus grupit me pedagogë .....	214
Shtojca 4. Skeda e fokus grupit me studentë .....	216

## Lista e tabelave

Tabela nr. 1.1. Nivelet e referencës në KPERGJ.....	55
Tabela nr. 1.2. Nivelet e përbashkëta të aftësive – Shkalla e përgjithshme globale.....	56
Tabela nr. 1.3. Llogaritja e notës vjetore të nxënësit .....	74
Tabela nr. 4.1. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve mbi bazën e moshës .....	104
Tabela nr. 4.2. Realiteti i pyetësorit mbi testimin e aftësive të komunikimit me shkrim sipas raportimeve të nxënësve .....	105
Tabela nr. 4.3. Realiteti i pyetësorit mbi testimin e aftësive të komunikimit me shkrim sipas raportimeve të mësuesve .....	106
Tabela nr. 4.4. Vlera mesatare e rëndësisë që i kushtohet aftësive bazë të mësimin të gjuhës angleze mbi bazën e gjinisë .....	107
Tabela nr. 4.5. Krahasimi i vlerës mesatare të rëndësisë së aftësisë së komunikimit me shkrim me aftësitë e tjera .....	108
Tabela nr. 4.6. Frekuencat (absolute dhe në %) lidhur me hapësirën që ze aftësia e komunikimit me shkrim në testet/provime të gjuhës angleze mbi bazën e përgjigjeve të nxënësve .....	109
Tabela nr. 4.7. Vlera mesatare lidhur me llojin e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e gjinisë .....	110
Tabela nr. 4.8. Vlera mesatare lidhur me vështirësinë e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e gjinisë .....	111
Tabela nr. 4.9. Vlera mesatare lidhur me rëndësinë që i kushton mësuesi aspekteve të ndryshme në vlerësimin e zotërimit të gjuhës mbi bazën e gjinisë .....	112
Tabela nr. 4.10. Vlera mesatare lidhur me nivelin e zotërimit të aftësive të komunikimit me shkrim mbi bazën e gjinisë .....	113
Tabela nr. 4.11. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve mbi bazën e familjarizimit me KPERGJ-në .....	115
Tabela nr. 4.12. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve mbi bazën e njohjes me KPERGJ-në .....	115
Tabela nr. 4.13. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve përsa i përket nivelit të gjuhës angleze që duhet të arrijë një nxënës në përfundim të shkollës së mesme .....	117

Tabela nr. 4.14. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve për sa i përket trajnimit profesional ..	117
Tabela nr. 4.15. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve për sa i përket shkallës së aplikimit të njohurive nga trajnimet në procesin e mësimdhënies .....	118
Tabela nr. 4.16. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve për sa i përket trajnimit kushtuar mësimdhënies dhe testimit të aftësive të komunikimit me shkrim .....	119
Tabela nr. 4.17. Vlera mesatare e rëndësisë që u kushtohet aftësive bazë të mësimit të gjuhës angleze mbi bazën e gjinisë .....	120
Tabela nr. 4.18. Krahasimi i vlerës mesatare të rëndësisë së aftësisë së komunikimit me shkrim me aftësitë e tjera sipas mësuesve .....	120
Tabela nr. 4.19. Frekuencat (absolute dhe në %) lidhur me hapësirën që ze aftësia e komunikimit me shkrim në testet/provime të gjuhës angleze mbi bazën e përgjigjeve të mësuesve .....	121
Tabela nr. 4.20. Vlera mesatare lidhur me llojin e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e mësuesve .....	122
Tabela nr. 4.21. Vlera mesatare lidhur me vështirësinë e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e mësuesve .....	123
Tabela nr. 4.22. Vlera mesatare lidhur me rëndësinë e aspekteve të ndryshme në vlerësimin e zotërimit të gjuhës mbi bazën e mësuesve.....	124
Tabela nr. 4.23. Vlera mesatare lidhur me nivelin e zotërimit të aftësive të komunikimit me shkrim mbi mbi bazën e mësuesve .....	125
Tabela nr. 4.24. Testet e Maturës Shtetërore të marra në shqyrtim .....	157

## Lista e grafikëve

Grafiku nr. 4.1. Frequencat në lidhje me vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim .....	109
Grafiku nr. 4.2. Frequencat në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim .....	114
Grafiku nr. 4.3. Frequencat në lidhje me pyetjen "A i është referuar KPERGJ-së ndonjë nga dokumentet që ju njihni"?	116
Grafiku nr. 4.4. Frequencat për dobinë e trajnimeve të marra në mësimdhënien e 4 aftësive gjuhësore .....	118
Grafiku nr. 4.5. Frequencat në lidhje me vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim sipas raportimeve të mësuesve .....	122
Grafiku nr. 4.6. Frequencat në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim sipas mësuesve .....	126
Grafiku nr. 4.7. Frequencat në lidhje me zbatimin e programit orientues për ushtrimet e komunikimit me shkrim sipas mësuesve .....	127
Grafiku nr. 4.8. Llojet e teksteve të konstatuara gjatë analizës së testeve të maturantëve .....	150
Grafiku nr. 4.9. Testet ku specifikohet numri i fjalëve, i fjalive ose asnjë prej tyre .....	152
Grafiku nr. 4.10. Llojet e teksteve të konstatuara gjatë analizës së testeve në arsimin e lartë ...	155

## **Lista e shkurtimeve**

CLA (Communicative language ability) - Aftësi e komunikimit gjuhësor

AKP - Agjensia Kombëtare e Provimeve

ESL (English as a second language) - Anglisht si gjuhë e dytë

IZHA - Instituti i Zhvillimit të Arsimit

KKAP - Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar

KPERGJ - Kuadri i Përbashkët European i Referencës për Gjuhët

CLT (Communicative language teaching) - Metoda Komunikative e Mësimdhënies

MASH - Ministria e Arsimit dhe Shkencës

MAS - Ministria e Arsimit dhe Sportit

SKA - Strategjia Kombëtare e Arsimit

SKAP - Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar

SKZHAP - Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar

TBL (Task-Based learning) - Të mësuarit nëpërmjet aktiviteteve

## HYRJE

Rëndësia e madhe që ka gjuha angleze sot në botë, është reflektuar edhe në vendin tonë, veçanërisht në sistemin arsimor me anë të strategjive të ndryshme të hartuara në kuadrin e reformave të shumta në këtë fushë. Pas viteve '90 ndryshime të qenësishme janë vënë re duke nisur nga perceptimi i anglishtes si gjuhë e huaj, mënyrat e mësimdhënies së kësaj gjuhe, format e të nxënit, si dhe vlerësimi e testimi i saj në të tre ciklet e studimit, por edhe më gjerë. Tendenca e mësimdhënies tradicionale të gjuhës së huaj, ku në qendër të vëmendjes ishin strukturat gramatikore dhe të mësuarit përmendësh, tashmë ia ka lënë vendin qasjeve të reja të karakterizuara nga perceptimi i gjuhës si mjet komunikimi. Natyrisht, kjo frymë ndryshimi ndihet dhe në aspektin e vlerësimit dhe testimit të gjuhës së huaj. Por, testimi në vetvete nuk duhet parë vetëm në optikën e ngushtë të arsimit, por edhe më tej. Ai është bërë pjesë e pandarë e shoqërisë në të cilën jetojmë, pasi në çdo sferë të jetës shumë vendime të rëndësishme varen në mënyrë të veçantë nga rezultatet e testeve të cilëve i nënshtrohemi. Rrjedhimisht, është mëse i kuptueshëm interesi i mësuesve, nxënësve dhe prindërve për rezultatet e këtyre testeve, përfshirë edhe atë të gjuhës së huaj.

Testimi, veçanërisht vlerësimi i aftësisë së studentit për të komunikuar në gjuhë të huaj, përbën një nga objektivat më të vështirë për t'u realizuar nga ana e një mësuesi të gjuhës së huaj, për vetë problematikat që mbart. Këtu mund të përmendim: mënyrën e hartimit të testit, formulimin e pyetjeve, përshtatjen me objektivat mësimore, vlefshmërinë e testit, besueshmërinë e tij etj.

Komunikimi në vetvete paraqitet në dy forma të ndryshme të cilat janë të folurit dhe të shkruarit, secila e karakterizuar nga elemente të ndryshëm. Më konkretisht, ky studim është i fokusuar në komunikimin me shkrim dhe në mënyrat e format në të cilat vlerësohet e testohet kjo aftësi. Nëpër botë janë bërë dhe bëhen vazhdimisht studime që analizojnë elemente të ndryshëm të aftësisë së komunikimit me shkrim dhe ndikimin e tyre te mësuesit dhe te vetë nxënësit. Në Shqipëri studime të mirëfillta të kësaj natyre mungojnë ose janë shumë të rralla. Kjo përbën një nga arsytet pse vendosëm të hulumtojmë mbi këtë fushë. Një tjetër arsye, po aq e rëndësishme lidhet edhe me punën time si lektore e gjuhës angleze. Nga kontaktet e përditshme me studentët në auditor (jo vetëm me studentët e gjuhës angleze) veçanërisht në lëndë të tilla, si: Bazat e

gjuhës angleze, Formimi gjuhësor apo Gjuhë angleze, pavarësisht nga përgatitja e tyre, interesimi për gjuhën apo niveli i anglishtes që zotëronin, aftësia e të shprehurit me shkrim ishte një nga aspektet më problematike.

Aftësia e komunikimit me shkrim nuk është një aftësi që mund të fitohet në mënyrë të natyrshme, por mësohet dhe perfeksionohet vazhdimisht me anë të praktikës. Ajo është në vetvete një proces i ndërlikuar, ku kërkohet kombinimi i suksesshëm i komponentëve të ndryshëm gjuhësorë në mënyrë që të përçohet mesazhi i duhur. Meqenëse vështirësitë e studentëve në këtë drejtim janë të natyrave të ndryshme vendosa ta analizoj problemin jo duke u nisur nga momenti kur studenti hyn në universitet por më herët.

Ajo që synohet nëpërmjet këtij studimi është eksplorojë në mënyrë të detajuar disa aspekte që lidhen drejtpërdrejt me testimin dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze. Më konkretisht, ky studim synon të hedhë dritë mbi problematikat dhe nevojat e mësuesve të gjuhës angleze dhe maturantëve nga njëra anë dhe të studentëve të vitit të parë dhe pedagogëve të gjuhës angleze nga ana tjetër në lidhje me vlerësimin dhe testimin e aftësive të komunikimit me shkrim në këtë gjuhë. Instrumentet që kemi përdorur në këtë studim na kanë ndihmuar të mbledhim të dhëna të rëndësishme në lidhje me elemente të tillë si: llojet e teksteve të përdorura për të testuar këtë aftësi, kriteret e vlerësimit, pikët që i akordohen ushtrimeve të këtij tipi kundrejt pjesës tjetër të testit, mënyrat e formulimit të kërkesës për ushtrimet e të shkruarit në klasat e 12-ta dhe në vitin e parë të arsimit të lartë. Pjesë e studimit është edhe një analizë e përmbajtjes së testit që ka të bëjë me aftësitë e të shprehurit me shkrim në provimet e Maturës Shtetërore, duke nisur nga viti 2010. Interesant është edhe fakti që në këtë studim e kemi parë problemin në këndvështrimin e të dy palëve në mënyrë që të dhënat dhe gjetjet të pasqyronin sa më mirë realitetin në klasat dhe auditorët tona.

Punimi në fjalë tregon se pavarësisht nga pritshmëria që aftësisë së komunikimit me shkrim t'i jepet e njëjta rëndësi si edhe aftësive të tjera gjuhësore në gjuhë të huaj, të dhënat tregojnë se në teste i jepet një rëndësi shumë herë më e vogël, pavarësisht vështirësive që kanë maturantët dhe studentët në lidhje me këtë aftësi. Ky fakt, përveçse prej tyre, konstatohet edhe nga mësuesit e pedagogët e gjuhës angleze. Po ashtu, vihet re se edhe mënyra e ndërtimit të ushtrimeve të komunikimit me shkrim nër testet e anglishtes, shpeshherë le mjaft për të dëshiruar. Janë jo të rralla rastet kur në këto teste nuk testohet fare aftësia e komunikimit me shkrim. Pra, ka vend për rekomandime e përmirësime të mëtejshme.



## **1.1 Konteksti i studimit**

### **1.1.1 Objekti i studimit**

Objekti kryesor i këtij punimi është hulumtimi mbi mënyrat e testimit të aftësisë së komunikimit me shkrim në gjuhën angleze në klasat e 12-ta dhe në vitin e parë të arsimit të lartë, në degë të ndryshme studimi (me përjashtim të degës së gjuhës angleze) si dhe evidentimi i të përbashkëtave dhe dallimeve mes tyre. Po ashtu, pjesë e objektit të punimit është edhe të kuptuarit e vështirësive që kanë maturantët dhe studentët e vitit të parë në lidhje me këtë aftësi, si dhe shkaqet e disa prej problemeve që lindin gjatë këtij procesi.

Në të njëjtën kohë, studimi synon të zbulojë cili është realisht vendi që ze aftësia e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze në klasat e 12-ta, në vitin e parë të arsimit të lartë dhe në provimet e gjuhës angleze në Maturën Shtetërore. Të dhënat në lidhje me këto aspekte na ndihmojnë të krijojmë një ide të qartë për pozicionin e aftësisë së të shkruarit sot dhe të japim rekomandime për përmirësime të mundshme që mund të bëhen në këtë drejtim, në mënyrë që t'u vihet në ndihmë maturantëve dhe studentëve, po ashtu edhe mësuesve e pedagogëve nga ana tjetër.

### **1.1.2. Rëndësia e çështjes së marrë në studim**

Ky studim është i rëndësishëm për disa arsye:

Së pari, fokusohet tek aspekti i testimit dhe vlerësimit të aftësisë së komunikimit me shkrim jo vetëm nga pikëpamja teorike por edhe praktikisht duke përfshirë e analizuar edhe elemente të tillë si: kriteret e vlerësimit, mënyrat e formulimit të kërkesës, përfshirjen e elementeve ndihmëse etj.

Së dyti, siguron të dhëna të shumta mbi hapësirën që i akordohet kësaj aftësie në teste të ndryshme, dhe në një plan më të gjerë, mbi mënyrën sesi hartohen ushtrimet që masin këtë aftësi në gjuhën angleze, duke siguruar të dhëna nga tre burime të ndryshme.

Së treti, evidenton mangësitë që kanë maturantët dhe studentët e vitit të parë për sa i përket aftësisë së komunikimit me shkrim si dhe mangësitë e ndryshme që hasen në hartimin e

testeve, duke dhënë njëkohësisht edhe rekomandime mbi mënyrat e tejkalimit të këtyre vështirësive.

Së katërti, sjell një kontribut të rëndësishëm për mësuesit dhe studentët e gjuhës angleze që synojnë profesionin e mësuesisë, duke i njohur ata më nga afër me mënyrat e vlerësimit dhe testimit të aftësisë së komunikimit me shkrim, duke i aftësuar edhe më tepër në mësimdhënien dhe testimin e kësaj aftësie.

Së fundi, të dhënat e këtij studimi mund të shërbejnë si pikë referimi për studime të tjera në të njëjtën fushë, por me popullatë me të madhe dhe me një shtrirje edhe më të gjerë.

### **1.1.3. Lidhja e studimit me studime të mëparshme**

Nga shqyrtimi i literaturës, kemi vënë re se në botë janë të shumta studimet të cilat lidhen me testimin e aftësive të komunikimit me shkrim, për vetë rëndësinë që ka ky aspekt. Por, duke qenë se testimi i kësaj aftësie është mjaft i gjerë, në funksion të punimit studimet e paraqitura më poshtë, janë përqendruar në tre blloqe kryesore të cilat janë pjesë përbërëse e kësaj të fundit. Më konkretisht, në kategorinë e parë kemi përfshirë studime *që lidhen me kriteret e përdorura në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim*, në kategorinë e dytë janë *dy studime që lidhen me rolin e vlerësimit tërësor dhe analitik të teksteve me shkrim* dhe në kategorinë e fundit paraqiten *studimet që lidhen me mënyrat e ndryshme të formulimit të kërkesave për ushtrimet e të shkruarit*. Në fund janë radhitur *studimet e realizuara në Shqipëri në lidhje me testimin e aftësisë së komunikimit me shkrim*.

Në një nga studimet e këtij lloji, Kuiken dhe Vedder (2008) analizuan ndikimin që ka kompleksiteti i tekstit në kompleksitetin sintaksor, variacionin leksikor, dhe saktësinë në pjesët me shkrim të studentëve italianë dhe francezë, në nivelet e ulëta dhe të larta të gjuhës. Studentëve iu dha si detyrë t'i shkruanin letër një miku të tyre për ta ndihmuar të zgjedhë një destinacion për pushimet. Studimi tregoi se kompleksiteti i tekstit nuk ndikonte në kompleksitetin sintaksor dhe as në larminë e leksikut, megjithatë u konstatua sesa më kompleks të ishte teksti, aq më e lartë ishte tendenca për të prodhuar një tekst të saktë.

Studiuesit e interpretuan këtë gjetje, si funksion i rritjes së kontrollit mbi sistemin e gjuhës së dytë në momentin e përballjes me një tekst më kompleks.

Sakyi (2000) konstatoi se 6 vlerësues me një eksperiencë në mësimdhënie dhe testimin e të shkruarit nga 6 - 37 vjet, përdorën kritere të ndryshme kur iu kërkua të bënin një vlerësim tërësor (jo analitik) të eseve të shkruara nga studentë të vitit të parë në një universitet në Kanada. Ai zbuloi se vlerësuesit ishin të prirur të përqendroheshin në tre kritere të cilat nuk ishin pjesë e skedës së vlerësimit. Këto kritere ishin: *gabimet në tekst, tema e esesë dhe prezantimi i ideve*.

Autori gjithashtu gjeti se edhe ata vlerësues të cilët mundoheshin të mbanin parasysht skedën e vlerësimit, i vlerësonin esetë duke përdorur maksimumi një ose dy nga elementet e paraqitur aty.

Në studimin e tyre, Mayor et al. (1999) analizuan tekstet e shkruara të 186 kandidatëve të cilët iu nënshtruan testit IELTS. Studiuesit i kishin klasifikuar tekstet në dy grupe: grupi i vlerësuar me pikë të larta (7 – 8) dhe ai me pak pikë (i vlerësuar me 5 pikë), në mënyrë që të kuptonin në çfarë shkalle ishin të lidhura tiparet gjuhësore me rezultatet e teksteve në secilin grup. Më konkretisht, studimi analizonte disa kategori të tipareve të të shkruarit të cilat janë: *analiza gjuhësore e gabimeve (drejtshkrimi, shenjat e pikësimit, gramatika, parafjalët, dhe leksiku), struktura e fjalisë dhe strukturën e argumentit në nivel fjalie (analiza tematike) si dhe nivelin e diskursit (zhanret)*. Rezultatet treguan se një sërë tiparesh i dallonin grupet nga njëri-tjetri. Tipare të tilla si: *gjatësia e fjalës, norma e ulët e gabimeve formale, kompleksiteti në strukturat e fjalive dhe përdorimi i herëpashershëm i përemrit të pacaktuar 'one'*, janë tregues të një niveli të lartë të aftësisë së të shkruarit. Për sa i përket tipareve funksionale, struktura tematike dhe zhanri janë tipare dalluese të rëndësishme ndërmjet grupeve. Studimi, në radhë të parë, evidenton efektin dallues që kanë shkallët e vlerësimit dhe së dyti, tiparet e lartpërmendura diferencojnë në mënyrë të efektshme ndërmjet teksteve të vlerësuar me pikë të larta dhe ato me pak pikë.

Një studim i ngjashëm është edhe ai i Cumming et al. (2006) ku analizohen tiparet e diskursit në 216 tekste të shkruara (për 6 aktivitete të të shkruarit) në tre nivele të testit

TOEFL, më konkretisht nivelet 3, 4 dhe 5. Nëntë ishin treguesit që u identifikuan për analizën e diskursit dhe u përdorën në studim, ndër to përmendim: *gjatësinë e tekstit, vështirësinë leksikore dhe sintaksore, saktësinë gramatikore, strukturën e argumentit, orientimet drejt fakteve* etj. Rezultatet treguan se aftësia e të shkruarit në këto tre nivele ndryshonte në mënyrë domethënëse në aspektin e gjatësisë së tekstit, ndërlikimit leksikor dhe atij sintaksor, strukturën e argumentit, saktësinë gramatikore dhe ligjëratën. Rezultatet e studimit gjithashtu mbështetnin rubrikat vlerësuese dhe nivelet si në rastin e aktiviteteve të veçanta ashtu edhe në rastin e aktiviteteve të integruara të TOEFL-it, duke theksuar se ato mundësojnë dallimin e tipareve që ka pjesa e shkruar në nivele të ndryshme.

Studimi i Bacha (2001) synon të zbulojë çfarë të dhënash mund të merren në lidhje me aftësinë e studentëve për të shkruar ese në rastet kur përdoret vlerësimi tërësor dhe ai analitik. Për këtë, studiuesja analizon 30 ese (në cilësinë e provimit përfundimtar) të studentëve të vitit të parë, në lëndën e anglishtes si gjuhë e huaj, duke përdorur në të dy rastet të njëjtin instrument vlerësues. Gjetjet tregojnë se pavarësisht nga fakti që në vlerësimin tërësor mund të shkrihen së bashku shumë elemente, të cilat në vlerësimin analitik trajtohen veçmas, ky vlerësim nuk jep një informacion po aq të pasur sa vlerësimi analitik në lidhje me njohuritë e studentëve në këtë aspekt. Për këtë arsye studiuesja konkludon se një kombinim i të dy formave të vlerësimit do të ishte më i efektshëm. Edhe pse studimi u bë mbi një kampion të kufizuar, rezultatet tregojnë se më shumë vëmendje duhet t'i kushtohet aspektit gjuhësor dhe atij leksikor, gjatë të shkruarit të eseve.

Pak a shumë në të njëjtën linjë është edhe studimi i Wiseman (2011), ku studiuesja krahason efektin e një rubrike vlerësuese tërësore me një analitike duke i përdorur të dyja në vlerësimin e aftësisë së të shkruarit në anglishten si gjuhë e dytë (ESL). Vlerësimi analitik u realizua një javë pas atij tërësor. Rezultatet tregojnë se vlerësimi analitik funksionon më mirë se ai tërësor, pasi siguron të dhëna më të hollësishme për kategoritë e ndryshme të rubrikës vlerësuese. Ndërsa studimi jep të dhëna mbi nivelet e besueshmërisë dhe vlefshmërisë për të dy llojet e vlerësimit, sugjeron se informacioni shtesë i siguruar nga rubrikat analitike (5 rezultate kundrejt 1 rezultati të vetëm në vlerësimin tërësor), mund të na sigurojë një profil mbi aftësitë e të shkruarit në gjuhën e dytë të studentit, çka mund të përdoret për qëllime

diagnostikuese apo në cilësinë e provimeve të pranimit, duke pasur parasysh që aspektet e ndryshme të aftësisë së të shkruarit në gjuhën e dytë zhvillohen me ritme të ndryshme në individë të ndryshëm. Sipas studiueses, me një profil më të plotë mbi aftësinë e të shkrimit të çdo studenti, pedagogu mund të përshtatë objektivat kurrikulare në përputhje me nevojat e tyre.

Për Singer dhe LeMahieu (2011) në rastet kur përdoren si vlerësimi tërësor ashtu edhe ai analitik për të njëjtën pjesë të shkruar, është e rëndësishme të analizohet efekti që ka renditja e tyre tek të dhënat. Për këtë ata analizuan 257 tekste të shkruara të cilat i përkisnin klasave 6 – 8, duke i analizuar si nga pikëpamja sasiore edhe nga ajo cilësore. Për të përcaktuar nëse renditja kishte rëndësi vlerësuesve iu kërkua që për secilin tekst të bëhej vlerësimi tërësor pastaj ai analitik, pastaj vlerësimi analitik dhe ai tërësor, vetëm vlerësimi tërësor ose vetëm ai analitik. Studimi arriti në përfundimin që në rast se përdoren të dyja format, vlerësimi tërësor duhet ti paraprijë atij analitik, duke lënë të kuptohet se ka ndryshim jo të vogël në perceptimin që krijon vlerësuesi.

Studimi i Polio dhe Glew (1996) fokusohet në mënyrat se si studenti bën përzgjedhjen e temës midis disa temave të renditura, kur bëhet fjalë për aftësinë e të shkruarit në gjuhën e dytë. Pjesëmarrësit studionin të gjithë në një universitet amerikan dhe nuk e kishin anglishten gjuhë amtare. Ata iu nënshtruan një provimi prej 30 minutash ku ushtrimi i të shkruarit përbëhej nga tre tema (nga të cilat do të zgjidhej njëra) të cilat kishin edhe elemente ndihmëse në përbërjen e vet. Në përfundim ata u intervistuan në lidhje me përzgjedhjen e temës. Studiuesit arritën në përfundimin se përzgjedhja e temës bazohet në njohuritë e vetë studentit rreth temës (rreth 85% e studentëve dhanë këtë arsye) dhe specifikat e temës (46% ishin në favor të këtij varianti). Sidoqoftë, sipas studiuesve, meqenëse studentët kishin vetëm 30 minuta në dispozicion, edhe faktori kohë duhet të shikohet si një element mjaft domethënës në përzgjedhje. Kjo u vu re edhe nga fakti që rreth gjysma e studentëve nuk përzgjedhën tema të përgjithshme, pasi do t'u duhej shumë kohë për t'i ngushtuar dhe për të vendosur se çfarë do të shkruajnë.

Berg (2014) në studimin e saj analizon faktorët që ndikojnë tek nxënësit e shkollave të mesme në përzgjedhjen e temës (në rastet kur ka disa të tilla) për sa i përket aftësisë së të shkruarit, në provimin e detyruar të gjuhës angleze. Në pjesën e dytë të provimit nxënësve u jepën 4 tema nga të cilat ata përzgjedhin vetëm një. Kampioni i studimit në këtë rast përbëhet nga 146 nxënës të shkollave të mesme në Norvegji. Të dhënat u mblodhën me anë të një pyetësores dhe nga intervista të strukturuar dhe gjysmë të strukturuar. Studimi tregoi se ishin katër faktorët që rezultuan më të rëndësishëm në përzgjedhje. Faktori i parë ishte motivimi, që tregon se nxënësit duhet të jenë të motivuar si për procesin e të shkruarit ashtu edhe për të shfaqur aftësitë e tyre. Faktori i dytë ishte të kuptuarit. Sipas studiueses, kjo do të thotë se ushtrimi duhet të jetë i kuptueshëm dhe i qartë për studentët. Në vendin e tretë ishte renditur zhanri dhe tema të cilat duhet të jenë interesante dhe të njohura për nxënësit. Ndërsa e fundit ishte rezultati i pritur nga nxënësit. Ky faktor nënkupton evokimin e përvojave pozitive të të shkruarit.

Bahrebar dhe Darabad (2013) analizuan tre mënyra formulimi të kërkesave të ushtrimeve të të shkruarit: formulimin e thjeshtë ku jepet vetëm tema, formulimin ku bashkë me temën ka edhe elemente ndihmëse mbi fjalorin dhe rastin kur bashkë me temën jepet edhe modeli i tekstit. Qëllimi i studimit ishte të zbulohet nëse ndryshimet në formulimin e kërkesës luanin ndonjë rol në cilësinë e tekstit të shkruar tek studentë universiteti me nivel mesatar të gjuhës angleze. Nëse po, ishte me rëndësi të kuptohet se cila nga tre format e mësipërme rezultonte më e suksesshme. Kampioni i studimit përbëhej nga 93 tekste të shkruara. Analiza e detajuar e rezultateve tregoi se formulimi i kërkesës që përfshinte edhe modelin e tekstit mundësonte tekste të një cilësie të lartë, kur përdorej vlerësimi tërësor. Tekstet më të dobëta, për nga cilësia, rezultuan ato ku kërkesa përmbante vetëm titullin. Ndërsa tekstet e bazuara në kërkesat ku përfshiheshin elemente ndihmëse mbi fjalorin ishin të një cilësie më të mirë se ato ku kërkesa përmbante vetëm titullin, por nuk mund të krahasoheshin me variantet ku pjesë e kërkesës ishte edhe modeli i tekstit.

Studimet mbi aftësinë e komunikimit me shkrim në kontekstin shqiptar janë shumë të pakta. Dy janë studimet që kemi veçuar, të cilat edhe pse nuk janë plotësisht në të njëjtën linjë

me studimin që kemi ndërmarrë na kanë shërbyer si pika referimi duke na ndihmuar të hedhim dritë mbi një sërë çështjesh që lidhen drejtpërdrejt me vështirësitë, problematikat dhe përmirësimet e mundshme të testimit të aftësisë së komunikimit me shkrim në klasën e 12-të, arsimin e lartë dhe provimin e gjuhës angleze në Maturën Shtetërore.

Studimi i Zenuni (2013) i titulluar “*Ndikimi i testimit mbi mësimdhënien, mësimnxënien dhe kurrikulën e gjuhës angleze*” synon të analizojë ndikimin (washback-un) e dy testeve të rëndësishëm (“Provimi i Maturës Shtetërore në Gjuhën Angleze” në shkollat e mesme dhe “STANAG 6001” në Forcat e Armatosura të Republikës së Shqipërisë) mbi mësimdhënien, mësimnxënien dhe kurrikulën. Më konkretisht, ai i ka trajtuar këto dy teste si raste studimore duke analizuar “*washback-un*” pozitiv dhe negativ në secilin prej tyre. Për këtë qëllim studiuesi ka përdorur tri lloje instrumentesh kryesore, të cilat janë: analiza e dy testeve të lartpërmendur, pyetësorët me shkrim për mësuesit, pedagogët, nxënësit dhe kursantët dhe intervistat me mësues, pedagogë, nxënës dhe kursantë. Me interes për studimin tonë ishin disa nga gjetjet në lidhje me provimin e Maturës Shtetërore, ndër të cilat përmendim:

Ndikimin pozitiv të këtij provimi në mësimdhënie, veçanërisht mbi shprehinë e të shkruarit, duke e kthyer këtë të fundit nga një shprehje e neglizhuar në kurrikulën e vjetër, në një të re prej dy shprehjeve gjuhësore që teston provimin e Maturës Shtetërore.

Ndikimin e këtij provimi në mësimdhënie ku ushtrime të tilla si: përgjigje të pyetjeve mbi një tekst të caktuar, plotësim vendesh bosh në një tekst, shkrim esesh apo artikujsh etj të cilat janë përdorur thuhet në të gjitha variantet e provimeve të anglishtes në Maturën Shtetërore duke nisur nga viti 2006, përdoren gjerësisht në orët e mësimin dhe në punën përgatitore për këtë provim.

Një konkluzion tjetër i studimit ishte se testet e planifikuara, që zhvillohen gjatë vitit sipas programit mësimor dhe kuizz-et që hartojnë vetë mësuesit e gjuhës angleze, janë ndikuar nga provimi i Maturës Shtetërore, çka tregon se mësuesit imitojnë këtë format në testet e planifikuara dhe kuizz-et që zhvillojnë gjatë vitit.

Analiza e materialit empirik tregon sesi nga pikëpamja sasiore e veprimtarive kualifikuese me mësuesit, ashtu edhe nga pikëpamja cilësore, ka vend për rishikime të

ndjeshme. Studiuesi thekson se boshllëqet në këtë drejtim janë më të mëdha kur bëhet fjalë për përfshirjen e temave për vlerësimin dhe testimin në programet e punës kualifikuese me mësuesit. Nga studimi u vërtetua se ka mësues të gjuhës angleze të cilët nuk njohin konceptet e “vlefshmërisë” dhe “besueshmërisë” së një testi.

Njohja e përmbajtjes së KPERGJ-së nga ana e mësuesve të gjuhës angleze ishte një tjetër aspekt i trajtuar në studim. Ndonëse kurrikula e gjuhës angleze për shkollat e mesme të vendit mbështetet tek ky dokument i rëndësishëm, vetëm një numër i kufizuar mësuesish e njohin përmbajtjen e tij. Ky numër, që vjen nga Tirana apo nga ndonjë rreth tjetër i madh, nuk mund të justifikojë masën jo të vogël të mësuesve që nuk kanë njohuri mbi këtë dokument. Sipas studimit, ka mësues të cilët nuk njohin nivelin që duhet të kenë nxënësit që mësojnë sipas KPERGJ-së.

Studimi tjetër është ai i Vavla (2013) i titulluar “*Vlerësimi dhe procesi i testimit në metodologjinë e sotme të mësimit të gjuhëve të huaja*”. Fokusi i punimit është të analizojë në mënyrë sa më të plotë çështje që kanë të bëjnë me vlerësimin dhe testimin e njohurive të gjuhës angleze nga nxënësit shqiptarë të shkollave 9-vjeçare, të identifikojë nivelin gjuhësor të këtyre nxënësve, të zbulojë problematikat e hasura nga mësuesit gjatë procesit të vlerësimit të njohurive gjuhësore të nxënësve të tyre, të pasqyrojë problematikat e hasura nga vetë nxënësit gjatë matjes dhe vlerësimit të aftësive të tyre nga mësuesit dhe nga njëri-tjetri si dhe të ofrojë rekomandime mbi mënyrat e teknikat më të mira të testimit e vlerësimit të njohurive gjuhësore në gjuhën angleze në shkollat shqiptare. Pjesë e këtij studimi ishte edhe analiza e programeve, teksteve shkollore si dhe analiza e testeve të gjuhës angleze në ciklin 9-vjeçar. Ndër gjetjet kryesore përmendim:

*Së pari*, shkollat në përgjithësi nuk janë të informuara mbi praktikat më të mira në testimin e vlerësimin e nxënësve dhe ato kanë mjete të papërshtatshme për të matur përparimin e tyre.

*Së dyti*, vlerësimet e përdorura në shumë programe mësimore të gjuhës angleze nuk pasqyrojnë gjetjet aktuale kërkimore dhe praktikat më të mira në klasë. Vlerësimet nuk janë të bazuara në parimet e përcaktuara nga KPERGJ, parime të cilat tregojnë një pozicionim të qartë mes standardeve, udhëzimeve, si dhe vlerësimit të të nxënit.



*Së treti*, nxënësit përballen me shumë pengesa në instrumentet vlerësues të përdorur nga mësues apo institucione të ndryshme të tilla si: mosnjohja e gjuhës së testimit, përmbajtjes, fjalorit, formatit të testimit dhe orientimit kulturor të testeve.

*Së katërti*, të mësuarit e nxënësve vetëm me një model testi i bën ata të varur nga ky tip testi. Po ashtu, edhe faktorët gjuhësorë, përmbajtja e testit dhe mungesa e rubrikave të vlerësimit ndikojnë në vlefshmërinë e vlerësimit, dhe kanë pasoja jo të vogla te vetë nxënësit.

## **1.2. Detyra shkencore**

### **1.2.1. Qëllimi i studimit**

Duke u bazuar në rezultatet e kërkimeve të mëparshme, veçanërisht në ato të kryera në vendin tonë, e pamë të udhës që kërkimin ta çojmë një hap më tej, çka pasqyrohet edhe në qëllimin e këtij studimi i cili është të eksplorojë në një plan të përgjithshëm disa aspekte që lidhen drejtpërdrejt me testimin dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze. Më konkretisht, ky studim synon në zbulojë problematikat e mësuesve të gjuhës angleze dhe maturanëve nga njëra anë dhe të studentëve të vitit të parë dhe pedagogëve të gjuhës angleze nga ana tjetër në lidhje me vlerësimin dhe testimin e aftësisë së komunikimit me shkrim.

Pra, siç e shohim punimi përqendrohet në *dy nivele*, ndryshe nga studimet e tjera në këtë fushë, ku studiuesit kanë bërë hulumtime vetëm në ciklin 9- vjeçar ose vetëm në atë të mesëm.

Ky studim është është një risi dhe i pari në llojin e vet për kontekstin shqiptar, në kuptimin që fokusohet vetëm në *aftësinë e komunikimit me shkrim* (si aftësi prodhuese), pasi studimet e tjera janë marrë me vlerësimin dhe testimin e gjuhës angleze në tërësi, duke i përfshirë të gjitha aftësitë gjuhësore. Edhe pse në aftësitë prodhuese përfshihet, përveç aftësisë së komunikimit me shkrim, edhe ajo me gojë, këtë të fundit nuk e morëm në shqyrtim pasi në arsimin e lartë njohuritë e studentëve në gjuhë të huaj, pothuajse gjithmonë maten vetëm me anë të testeve me shkrim dhe shumë rrallë aplikohen provimet me gojë, për të matur

aftësinë e komunikimit me gojë. Ky fakt do ta bënte mjaft të vështirë krahasimin me klasën e 12-të ku kësaj aftësie i jepet jo pak përparësi gjatë orës së mësimi.

Arsyeja pse vendosëm ta shikonim në dy plane, pra të eksploronim aftësinë e komunikimit me shkrim në klasat e 12-ta (në fund të arsimit të mesëm të lartë) dhe vitit të parë në arsimin e lartë, ka të bëjë me të kuptuarit se cilat janë të përbashkëtat dhe dallimet në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze në këto dy cikle studimi si dhe për të kuptuar cila është vijueshmëria në rast se ka.

### **1.2.2. Pyetjet kërkimore të studimit**

*Pyetja nr. 1:* Sa vend zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në mësimin e gjuhës angleze kundrejt aftësisë së komunikimit me gojë, të lexuarit dhe të dëgjuarit në klasën e 12-të?

*Pyetja nr. 2:* Sa vend zë aftësia e komunikimit me shkrim në provimet e klasës së 12-të, në provimet Bachelor dhe provimet e Maturës Shtetërore për gjuhën angleze?

*Pyetja nr. 3:* Sa të familjarizuar janë mësuesit e gjuhës angleze me KPERGJ-në dhe me nivelet e referencës së KPERGJ-së dhe sa i përmbahen këtyre referencave në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim të nxënësve të klasës së 12-të?

*Pyetja nr. 4:* Sa të trajnuar janë mësuesit e gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme për vlerësimin e aftësive të komunikimit dhe sa i kanë shërbyer trajnimet në procesin e mësimdhënies së gjuhës angleze?

*Pyetja nr. 5:* Cilët janë kriteret që përdoren më shpesh në vlerësimin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim nga ana e mësuesve / pedagogëve të gjuhës angleze?

*Pyetja nr. 6:* Çfarë lloj tekstesh të shkruara përdoren më shpesh nga mësuesit / pedagogët e gjuhës angleze në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste/provime?

*Pyetja nr. 7:* Sa të vështira rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të / studentët e vitit të parë tekstet e shkruara që testojnë aftësitë e tyre për të komunikuar me shkrim?

*Pyetja nr. 8:* Sa të qarta dhe të kuptueshme rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të dhe studentët e vitit të parë kërkesat për plotësimin e ushtrimeve të shkruarit dhe ç'ndikim ka ky aspekt në kryerjen e këtyre ushtrimeve?

*Pyetja nr. 9:* Në çfarë shkalle i zotërojnë nxënësit maturantë dhe studentët e vitit të parë kompetencat e komunikimit me shkrim?

*Pyetja nr. 10:* Cilat janë të përbashkëtat dhe dallimet në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim të maturantëve dhe të studentëve të vitit të parë?

### **1.2.3. Metodologjia e studimit**

Duke qenë se ky studim është në vetvete një kërkim mbi testimin dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim (në gjuhën angleze) dhe meqenëse në fokus të studimit janë jo vetëm maturantët, por njëkohësisht edhe studentët e viteve të para në arsimin e lartë, u pa e arsyeshme ndërthurja e metodave *sasiore* me ato *cilësore* të kërkimit, gjë që ndihmon për të studiuar në mënyrë sa më të plotë problemin e marrë në studim.

Graff (2013) vë në dukje një tjetër tipar. Ajo mbështet idenë se metoda e përzier e kërkimit ofron një qasje më praktike për t'i dhënë përgjigje problemeve ose pyetjeve kërkimore të ngritura dhe një potencial më të madh në aplikim, pasi problemet shqyrtohen në mënyra të ndryshme. Kjo ishte një tjetër arsye pse përzgjodhëm metodën e përzier për këtë studim, pasi duke përfshirë edhe *aspektin objektiv* edhe atë *subjektiv*, kërkuesi mund të studiojë atë që është e rëndësishme për të.

Duke iu referuar studimit, mund të themi se për vjeljen e të dhënave kemi përdorur tre teknika të ndryshme, më konkretisht: *pyetësorët, fokus grupet dhe analizën e përmbajtjes*. Ndër të tjera, këto teknika reflektojnë fleksibilitetin e metodës së përzier duke lejuar që fjalët t'i japin kuptim të dhënave sasiore dhe nga ana tjetër këto të fundit të plotësojnë të dhënat cilësore.

Në këtë studim, mund të themi se pyetësorët na shërbyen për të vjelë të dhëna nga nxënësit e klasave të 12-ta dhe nga mësuesit e gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme, ndërsa fokus grupet u organizuan me studentë të viteve të para në universitete të

ndryshme dhe pedagogë të gjuhës angleze. Të dhënave të marra në format e mësipërme iu bashkëngjitën edhe të dhënat e vjela me anë të analizës së përmbajtjes së testeve/provimeve të gjuhës angleze (në formën e detyrave të kontrollit në rastin e maturantëve dhe në formën e provimeve semestrale ose vjetore në rastin e studentëve të vitit të parë). Kjo e fundit na shërben për të ekzaminuar qëndrueshmërinë e gjetjeve të marra me anë të dy instrumenteve të para, të cilat në rastin tonë ishin pyetësorët dhe fokus grupet. Pra, *triangulimi* ishte një tjetër arsyeje pse në këtë studim u përdor metoda e përzier.

### **1.3. Struktura e punimit**

*Struktura e punimit fillon me hyrjen, vijon me katër krerë dhe mbyllet me përfundimet e rekomandimet.*

#### **Kreu i parë**

Në kreun e parë, për arsye të vijueshmërisë së mendimit dhe trajtimit të koncepteve që lidhen ngushtë me punimin tonë, kemi menduar të paraqesim konceptet dhe hulumtimet në përgjithësi në lidhje me *zhvillimin e aftësive të komunikimit dhe vlerësimin e tyre*. Fillimisht kemi analizuar teorinë e komunikimit dhe lidhjet e saj me shkencat e tjera, si dhe modelet kryesore të komunikimit, në mënyrë të veçantë ato që lidhen me shkencat humane. Pjesë e këtij kreu janë edhe *aftësitë komunikuese*, si dhe roli i tyre në fushën e mësimdhënies. Një rëndësi të veçantë përbënin modelet teorike të *Dell Hymes, Canale and Swain* si dhe ai i paraqitur në KPERGJ, të cilët shtjellojnë në mënyrë të qartë lidhjen e aftësisë së komunikimit me aftësitë e tjera gjuhësore në kontekstin e klasës dhe më gjerë. Në të njëjtin kontekst janë përmendur edhe qasjet kryesore të mësimdhënies që promovojnë aftësitë e komunikimit, ndër të cilat spikatin CLT dhe TBL. Në këtë kre, aftësinë e komunikimit e kemi vështruar të ndarë në dy pjesë: në aftësinë e të folurit dhe të shkruarit, duke u fokusuar në komponentët përbërës si edhe në vlerësimin dhe testimin e tyre. Në fund, jemi përqendruar në vendin që zë aftësia e komunikimit me shkrim në orën e gjuhës angleze, si dhe në testet e ndryshme bazuar në programin lëndor dhe në kornizën kurrikulare.

## **Kreu i dytë**

Kreu i dytë paraqet *metodologjinë* e studimit. Fillimisht janë përshkruar në mënyrë të detajuar metodat e kërkimit si dhe arsyet e përzgjedhjes së tyre për qëllimet e studimit. Së dyti, janë trajtuar me hollësi të gjithë instrumentet e përdorura (që në rastin tonë ishin disa) si dhe mënyrat e hartimit të tyre, duke pasur parasysh kriterin e vlefshmërisë dhe besueshmërisë. Po ashtu, pjesë e kreut të dytë janë edhe subjektet e kërkimit si dhe mënyra e përzgjedhjes së tyre. Një vend të veçantë zë edhe procedura e kërkimit dhe mbledhjes së të dhënave nga instrumentet e përdorura, pa lënë jashtë vëmendjes edhe aspektin etik dhe kufizimet e studimit.

## **Kreu i tretë**

Objekt i këtij kreu janë *gjetjet* e studimit të cilat i kemi paraqitur duke renditur instrumentet dhe rezultatet e tyre njëri pas tjetrit. Kemi filluar me gjetjet nga pyetësi i mësuesve dhe i nxënësve, duke vazhduar më tej me gjetjet nga fokus grupet me pedagogë dhe ato me studentë dhe në fund kemi trajtuar gjetjet nga analiza e përmbajtjes së detyrave të kontrollit në maturë, analiza e testeve të vitit të parë në universitet si dhe analiza e provimeve të anglishtes në Maturën Shtetërore nga viti 2010 e në vazhdim.

## **Kreu i katërt**

Kreu i katërt trajton *diskutimin e rezultateve*. Në kreun IV diskutimet janë paraqitur duke u bazuar në pyetjet kërkimore, ku për secilën pyetje diskutohen gjetjet nga disa burime. Kjo mundëson që gjetjet për secilin nivel të shikohen nga tre këndvështrime të ndryshme (për pjesën më të madhe të pyetjeve), duke integruar në këtë mënyrë të dhënat e përftuara nga analiza sasiore me ato të marra nga ajo cilësore në mënyrë që informacioni në lidhje me vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim të jetë sa më i larmishëm.

## **Përfundime dhe rekomandime**

Në këtë pjesë të fundit paraqiten në mënyrë të përmbledhur përfundimet e studimit si dhe rekomandimet specifike që lidhen me problematikat kryesore të trajtuara, si për shembull mbi mënyrat e hartimit të ushtrimeve të komunikimit me shkrim, formulimin e kërkesave për to,

peshën e këtyre ushtrimeve në test, kriteret e vlerësimit të tyre etj. Këto rekomandime i drejtohen mësuesve të gjuhës angleze, maturanëve, pedagogëve të gjuhës angleze, studentëve, institucioneve dhe studiuesve të fushës me dëshirën e mirë për të ndihmuar sa më shumë në mbarëvajtjen e procesit të vlerësimit dhe testimit të aftësisë së komunikimit me shkrim në gjuhë të huaj.

## **1.4. Dobia e studimit**

### **1.4.1. Dobia teorike**

Ky punim është i dobishëm si nga pikëpamja *teorike* ashtu edhe nga ajo *praktike*. Nga pikëpamja teorike ofron informacion të larmishëm mbi aftësinë e komunikimit në gjuhë të huaj duke e kanalizuar këtë të fundit në dy degëzimet kryesore që janë komunikimi me gojë dhe me shkrim. Po ashtu prezanton *modele të ndryshme* që krijojnë një tablo të qartë mbi stadet në të cilat kalon prodhimi i ligjërimit të folur dhe të shkruar.

Gjithashtu, mjaft i vlefshëm teorikisht është edhe *informacioni* mbi llojet e ndryshme të testeve, kriteret ku duhet të bazohet vlerësimi i tekstit të shkruar, format e ndryshme të vlerësimit të aftësisë së komunikimit me shkrim, mënyrat e hartimit të kërkesës në ushtrime të këtij lloji të reflektuara kryesisht në kapitullin e literaturës. Ato i shërbejnë zgjerimit të njohurive dhe qartësimin të problematikave në sferën e vlerësimit, duke iu drejtuar veçanërisht mësuesve të gjuhës angleze për të bërë përmirësime të ndryshme në këtë aspekt.

### **1.4.2. Dobia praktike**

Dobia praktike e studimit lidhet me gjetjet e studimit ku ndër të tjera evidentohen edhe aspektet ku nxënësit dhe studentët hasin më shumë vështirësi, si edhe mënyrat apo sugjerimet sesi mund t'u vihet në ndihmë. Nga ana tjetër edhe rekomandimet e paraqitura në fund të punimit mund t'u vlejnjë mësuesve dhe pedagogëve të gjuhës angleze për t'i kushtuar më shumë vëmendje disa aspekteve që ndoshta nuk i konsiderojnë shumë të rëndësishëm, por që ndikojnë drejtpërdrejt në testimin e aftësisë së komunikimit me shkrim. Në të njëjtën kohë, ky

studim është i dobishëm edhe për maurantët dhe studentët, pasi i ndihmon të kuptojnë rëndësinë që ka kjo aftësi në mënyrë që t'i japin seriozitetin dhe vëmendjen e duhur. Së fundi, të dhënat e këtij studimi mund të shërbejnë si pikë referimi për studime të tjera në të njëjtën fushë, por me shtrirje edhe më të gjerë.

# KREU I

## BAZA TEORIKE PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE TË KOMUNIKIMIT DHE VLERËSIMIN E AFTËSIVE TË KOMUNIKIMIT NË GJUHËN ANGLEZE

### 2.1 Kontribute teorike mbi teorinë e komunikimit

Komunikimi lindi dhe u zhvillua nga përpjekjet e njeriut për të mbijetuar. Në fazat më të hershme komunikimi qëndronte në përcimin e informacionit që kishte lidhje me ushqimin, ndërtimin e armëve të gjahut, të mësuarin e gjuhës së fisit. Historia e njerëzimit dëshmon se komunikimi nis me *gjuhën*, aftësia që ka mundësuar evoluimin e shoqërisë njerëzore deri në ditët e sotme. Duke përdorur gjuhën, njerëzit mësuan të krijonin dhe të përdornin simbole e shenja për të shprehur mendimet e veta. Kur këto simbole u shndërruan në shkronja, qeniet njerëzore krijuan gjuhën e shkruar duke bërë që njerëzimi të shënonte hapin e madh kulturor drejt të shkruarit dhe të lexuarit.

Duke e parë nga pikëpamja etimologjike vetë fjala “*komunikim*” e ka prejardhjen nga folja latine "communicare" (commūnicāre) që do të thotë të ndash me të tjerët të mira materiale si ushqimin, tokën etj (*Chambers Dictionary of Etymology*). Ndërsa sot, ajo përdoret për t’iu referuar transmetimit apo përcimit të ideve, njohurive, informacionit etj. Sidoqoftë, shfaqja e komunikimit si një fushë e veçantë kërkimesh vihet re veçanërisht gjatë gjysmës së dytë të shekullit të 19-të. Por, shkenca e komunikimit siç e njohim sot u ndikua në mënyrë të veçantë nga dy rryma kryesore: *shkencat humane* dhe *shkencat sociale*.

Përsa i përket ndikimit të shkencave humane, duhet të kthehemi pas në kohë dhe të përmendim *artin* dhe *retorikën* në Greqinë e Antikitetit dhe më tej disiplina të tjera si estetika, hermeneutika dhe gjuhësia që u zhvilluan në vitet e para të shekullit të 19-të. Rryma e dytë që ushqeu shkencën e sotme të komunikimit përfshinte psikologjinë eksperimentale dhe shkencat sociale. Sipas Abbott, (2001) sistemi i disiplinave të shkencave sociale që u kristalizua në atë periudhë përfshinte antropologjinë, ekonominë, shkencat politike dhe sociologjinë. Pra, ajo që vëmë re këtu është se *komunikimi* si shkencë, u shfaq si rezultat i ndërthurjes së kërkimeve



dhe gjetjeve në një sërë fushash të ndryshme. Në pamje të parë kjo larmishmëri të krijon idenë se komunikimi është një rrëmujë konceptesh dhe teorish që ndryshojnë nga njëra-tjetra. Në lidhje me këtë, Craig (1989) është i mendimit se nëse kërkojmë të gjejmë një këndvështrim teorik që i përmbledh studimet mbi komunikimin në një fokus të veçantë, atëherë terreni është vërtet i ndërlikuar. Por, gjithashtu, ai sugjeron se teoria e komunikimit është një fushë mjaft koherente, nëse e kuptojmë këtë të fundit si një disiplinë praktike. Ai identifikon shtatë tradita kryesore ku mbështetet teoria e komunikimit të cilat janë si më poshtë: *retorika, semiotika, kibernetika, fenomenologjia, psikologjia sociale, teoria social-kulturore dhe teoria kritike* Craig (2011).

Duke u nisur nga kjo mori traditash e fushash kërkimore, perceptimet e studiuesve si dhe përkufizimet për komunikimin kanë qenë të shumta dhe siç do ta shikojmë më tej, kanë pësuar jo pak ndryshime me kalimin e kohës. Disa studiues paraqesin një këndvështrim abstrakt mbi komunikimin, të tjerë e përcaktojnë atë në mënyrë shumë specifike, ka edhe teoricienë që japin një përkufizim mjaft të ngushtë e kështu me radhë. Pra, është më se e qartë se nuk mund të gjejmë një përkufizim që do t'i bashkojë studiuesit dhe të prodhojë një pikëpamje të vetme mbi shkencën e komunikimit. Në lidhje me këtë, le të hedhim në vijim një vështrim mbi përkufizimet e dhëna dhe pikëpamjet e shprehura nga disa studiues me emër në fushën e komunikimit.

Sipas Shannon & Weaver (1949, f. 95) “*Komunikim quhen të gjitha procedurat me anë të të cilave një mendje ndikon tek një tjetër.*” Është më se e qartë që ky përkufizim është tepër i gjerë dhe i përgjithshëm. Sipas Miller (2002, f. 5) “*përkufizimi i Weaver-it përfshin praktikisht gjithçka dhe si rrjedhim nuk na ndihmon për të dalluar komunikimin nga format e tjera të aktiviteteve njerëzore.*” Madje për ta ilustruar këtë ajo sjell shembullin që vijon: “*Nëse një person do vendoste të mbillte një lule dhe një tjetër do ta vinte re këtë, kjo do të llogaritej si komunikim*”.

Një tjetër studiues, Hoben (1954, f. 77) është i mendimit se “*Komunikimi është shkëmbimi verbal i një mendimi ose ideje.*” Ajo që është interesante në këtë përkufizim ka të bëjë me faktin që këtu suksesi i shkëmbimit të idesë ose mendimit merret si i mirëqenë. Ndërkohë Berelson et al (1964, f. 254) nuk përqendrohet tek suksesi i komunikimit. Ai paraqet këtë përkufizim: “*Komunikimi [është] transmetimi i informacionit, ideve, emocionit,*

*aftësive, nëpërmjet përdorimit të simboleve, fjalëve, pikturave shifrave dhe grafikëve.*” Në këtë rast kuptojmë se informacioni është transmetuar, por jo domosdoshmërisht është marrë ose kuptuar nga personi tjetër.

Sipas Littlejohn & Foss (2005) një larmi termash janë përdorur për të përkufizuar komunikimin, të tilla si simbolet, ligjërimi, të kuptuarit, procesi, transmetimi, kanali, kuptimi dhe situata. Më qartë këtë e gjejmë tek Crystal (2003, f. 85): *“Komunikimi i referohet transmetimit të informacionit (një mesazhi) ndërmjet një burimi dhe një marrësi duke përdorur një sistem sinjalesh: në kontekstin gjuhësor burimi dhe marrësi interpretohen në kuadrin njerëzor, sistemi i përfshirë është gjuha dhe nocioni i përgjigjes ndaj mesazhit merr një rëndësi të veçantë. Në teori, komunikimi ndodh nëse informacioni i marrë është një lloj me atë që është dërguar.”*

Ndërsa sipas Qamili (2012, f. 2) termi *“komunikim”* mund të përkufizohet si *proces, nëpërmjet të cilit përcillet te të tjerët ligjërimi i brendshëm i komunikuesit. Ky proces mund të quhet komunikim njerëzor ose komunikim gojor.*

Një studiues me emër në fushën e komunikimit Pearce (1989) del me idenë që ne jetojmë në komunikim dhe jo jashtë tij dhe e përdorim këtë të fundit për qëllimet tona. Sidoqoftë, King (1989, 1) i jep komunikimit një dimension më social kur thekson se *“komunikimi i efektshëm mes njerëzve është në qendër të harmonisë personale, sociale dhe të natyrës. Të kuptuarit e vetvetes, familjes, miqve dhe mjedisit rrethues kërkon komunikim.”*

Sidoqoftë, në vijim do të shqyrtojmë kontributet teorikë të disa studiuesve me ndikim në këtë fushë, pasi synimi ynë kryesor është të paraqesim këndvështrimet kryesore që janë paraqitur mbi teorinë e komunikimit.

Studimet më të hershme mbi teorinë e komunikimit ishin të përqendruara tek *gjuha* dhe mënyrat sesi kjo e fundit e shpreh kuptimin. Ndër të parët që dhanë kontribute në këtë fushë ishte gjuhëtari francez Ferdinand de Saussure, me teorinë semiotike në fillimet e 1900-ës. Ndër të tjera, ai hodhi idenë se gjuha është një *sistem shenjash* ku fjalët shërbejnë për të shënuar objekte. Kjo teori mbështetet edhe nga Baylon & Mignot (2004, f. 22) sipas të cilëve *“Prototipi i shenjës gjuhësore është fjala, por rrallë flasim me fjalë të veçuara. Vetë fjalët janë bërë për t’u lidhur në fjali të përbëra, të cilat janë makroshenja, domethënë, shenja që nga ana e vet janë të përbëra prej shenjash.”* Saussure ishte i pari që bëri dallimin ndërmjet

*gjuhës* dhe të *folurit* (ligjërimin). Sipas Sosyrit (1916) përmes fjalës së folur apo të shkruar është e mundur që sistemet gjuhësore të përdoren në situata të jetës reale.

Modeli i Pierce-it, edhe pse më i ndërlikuar se ai i prezantuar nga Saussure, ngjason shumë me këtë të fundit. Cobley (1996) është i mendimit se dallimi kryesor ndërmjet tyre qëndron në faktin se modeli i Saussure-it mbështetet vetëm tek *gjuhësia*, ndërsa ai i Peirce-it përveçse tek *gjuhësia*, bazohet edhe tek teoritë e *matematikës*, *filozofisë* si dhe të *logjikës*. Pavarësisht nga ndryshimet, të dy këta studiues parashtruan një linjë mendimi që e konsideronte gjuhën si një sistem shenjash që funksionon sipas rregullave të caktuara. Pra, duke iu referuar gjuhës angleze (meqenëse këtë kemi marrë në studim) mund të themi se rregullat marrin formën e gramatikës së kësaj gjuhe. Por nga ana tjetër, të dy ata e shikonin gjuhën të përbërë nga njësi të veçanta, si fjalët, fjalitë etj, të cilat mund të studiohen në mënyrë të pavarur nga njëra-tjetra, duke i shkëputur nga konteksti në të cilin ndodhen.

Pas teorisë së paraqitur dhe thelluar nga Saussure dhe më pas nga Peirce, një tërësi teorish dhe konstatimesh u zhvilluan në lidhje me shkencën e komunikimit. Një prej tyre ishte edhe teoria e informacionit, e cila u përpunua nga Claude Shannon and Warren Weaver në vitin 1949 dhe u frymëzua veçanërisht nga teoria e sistemeve dhe kibernetika. Ajo luan një rol të rëndësishëm në fushën e telekomunikimeve, por për sa i përket studimeve mbi komunikimin njerëzor roli i saj është i kufizuar. Kjo për vetë faktin se synimi i saj parësor është transmetimi i informacionit pavarësisht nga përmbajtja e tij. Sipas Littlejohn dhe Foss (2007, f. 64) “Pavarësisht nga ndikimi i padiskutueshëm në zhvillimin e teorisë së komunikimit, ky model ka një sërë mangësish. Çka është më e rëndësishme, modeli i teorisë së informacionit, nuk merr parasysh ndikimin e konteksteve dhe mjediseve në komunikim.” Ky ndikim i pjesshëm vihet re jo vetëm në të kuptuarit e komunikimit në përgjithësi, por edhe në format specifike të komunikimit si: të folurit, të lexuarit, të shkruarit dhe të dëgjuarit. Në mësimdhënie ai model përfaqëson thjesht një model transmetues të mësimdhënies dhe të nxënies. Reddy (1979, f. 290), vë në dukje përdorimin e shpeshtë të ‘metaforës transmetuese’ në përshkrimin e akteve të komunikimit. Sipas Reddy (1979, f. 290) me anë të kësaj metafore nënkuptohet:

- Gjuha funksionon si një përcjellës, duke i transferuar fizikisht mendimet nga një person tek një tjetër.

- Në të shkruar dhe në të folur njerëzit i shprehin mendimet dhe ndjenjat e tyre me fjalë.
- Fjalët mundësojnë transferimin duke mbartur mendimet ose ndjenjat dhe duke ia përcjellë ato të tjerëve.
- Me anë të të dëgjuarit ose leximit, njerëzit i nxjerrin sërish mendimet dhe ndjenjat nga fjalët.

Sipas tij, nëse ky këndvështrim mbi gjuhën do të ishte i saktë, të nxëniti do të ishte i thjeshtë dhe pa gabime. Por, problemi me këtë pikëpamje është se të mësuarit konsiderohet si diçka pasive. Chandler (1994) mendon se nëse gjuha dhe librat “përmbajnë” diçka, këto janë fjalët dhe jo informacioni. Informacioni dhe kuptimi dalin vetëm kur dëgjuesit, lexuesit dhe shikuesit i japin kuptim asaj që shikojnë dhe lexojnë. Ai thekson se kuptimi nuk “nxirret”, por “ndërtohet”.

Një tjetër degë interesante, por disi më pak e zhvilluar e shkencës së komunikimit është *Pragmatika* e komunikimit. Objekti i saj i studimit ka të bëjë me një sërë problemesh të komunikimit njerëzor. Ndryshe nga teoritë e përshkruara më lart, kjo teori u përpunua nga një grup mjekësh (Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, dhe Don Jackson), të cilët synonin të studionin pasojat e komunikimit mbi sjelljen. Në një kontekst më të gjerë, pragmatika merret me ndërveprimin shoqëror dhe në mënyrë të mirëfilltë me aspektet e një komunikimi të efektshëm, ku sipas Baylon dhe Mignot (2003, f. 59) “përfshihen të gjitha marrëdhëniet, fjalësore ose jofjalësore ndërmjet dhënësit dhe marrësit”. Modeli i tyre i komunikimit u prezantua në vitin 1967 në librin “*Pragmatika e komunikimit njerëzor*”. Ajo që është e veçantë ka të bëjë me paraqitjen e qasjes së tyre me anë të pesë aksiomave të cilat janë si më poshtë:

- “Është e pamundur të mos komunikosh.” (Watzlawick et al. 1967, f. 49)

Aksioma nënkupton që ne komunikojmë në çdo situatë shoqërore, madje edhe kur nuk jemi duke folur. Të gjitha sjelljet si ato verbale ashtu edhe joverbale në thelb komunikojnë diçka. Nga kjo kuptojmë se komunikimi dhe sjellja merren si sinonime me njëra-tjetrën.

- “Çdo komunikim përbëhet nga aspekti i përmbajtjes dhe i marrëdhënies, në mënyrë të tillë që e dyta përcakton të parën.” (Watzlawick et al, 1967, f. 51)

Sipas kësaj aksiome, aspekti i përmbajtjes përcjell informacion e të dhëna dhe zakonisht transmetohet nëpërmjet komunikimit gjuhësor. Ndërsa aspekti i përmbajtjes përcakton sesi dërguesi pret që ta kuptojë këtë informacion marrësi, çka transmetohet në joverbalisht, por nëpërmjet tonit të zërit, gjesteve, mimikës etj

- “Natyra e marrëdhënies varet nga renditja e vargut të komunikimit nga të dyja palët.” (Watzlawick et al, 1967, f. 54)

Kjo do të thotë se gjithmonë priremi për ta parë sjelljen tonë si një reagim ndaj sjelljes së personit tjetër. Një shembull klasik është ai i Carolin Nagy (2006) ku gruaja ankohet se burri i saj rri gjithë kohën nëpër bare, ndërsa ky i fundit thotë se kalon kohën atje ngaqë gruaja e tij ankohet vazhdimisht. Watzlawick etj argumentojnë se ndryshime të tilla në renditje mund të çojnë në konflikte ndërmjet palëve të përfshira.

- “Qeniet njerëzore komunikojnë si në mënyrë dixhitale ashtu edhe analoge.” (Watzlawick et al, 1967, f. 57)

Termi “*dixhital*” në këtë aksiomë i referohet elementeve të veçantë të komunikimit që janë zakonisht fjalët, por këtu mund të përfshihen edhe gjeste që kanë kuptime të pranuar gjerësisht. Ndërsa me termin ‘analog’ kuptojmë mënyrën sesi thuhet diçka, ku një rol jo pak të rëndësishëm kanë edhe shprehja e fytyrës, toni i zërit, sinjalet e ndryshme etj.

- Ndërveprimi është ose simetrik ose bashkëplotësues, në varësi të faktit nëse mbështetet tek barazia e pjesëmarrësve ose tek dallimi ndërmjet tyre. (Watzlawick et al, 1967, f. 59).

Ndërveprimi është simetrik kur të dy personat e shohin njëri-tjetrin si të barabartë. Ky fakt, padyshim, që luan një rol të veçantë në komunikim. Në rastin e ndërveprimit bashkëplotësues kemi dy pozicione të ndryshme, njëri është *superior*, tjetri *inferior*. Si shembuj mund të sillnim rastin e mësuesit me nxënësin. Pra, siç e shohim, këto aksioma na japin një tablo më të plotë mbi mënyrën sesi realizohet komunikimi dhe ku del në pah roli i padiskutueshëm i Watzlawick dhe kolegëve të tij në fushën e komunikimit ndërpersonal.

Megjithatë, kjo analizë do të ishte e paplotë nëse do të linim pa përmendur kontributin e dhënë në këtë fushë nga gjuhëtari Roman Jakobson. Sipas Lanigan (1991) në pjesën më të madhe të shekullit të 20<sup>te</sup> emri i Jakobsonit ka qenë sinonim me përkufizimin e komunikimit si shkencë humane. Ai përpunoi një model komunikimi që përdoret gjerësisht për të analizuar

si komunikimin verbal edhe atë joverbal, edhe pse fillimisht synonte vetëm të parin. Jakobson (1960) identifikoi tre faktorë bazë (*adresuesi, i adresuari dhe mesazhi*) dhe tre faktorë të tjerë (*konteksti, lidhja, kodi*). Por, të komunikosh nuk do të thotë thjesht t'i dërgosh një mesazh të adresuarit; duhet domosdoshmërisht të ekzistojë edhe një kod i përbashkët për personat që marrin pjesë në komunikim, si dhe një kanal nëpërmjet të cilit të përcillet mesazhi. Secili nga këta faktorë ka një funksion komunikues të ndryshëm. Sipas Jakobsonit, në çdo rast të komunikimit verbal një ose disa nga këto funksione do të jenë më dominante se të tjerët. Pra, siç vihet re, paralelisht me faktorët kemi edhe një sërë funksionesh të cilët janë: funksioni *emotiv, konativ, referentiv, poetik, fatik dhe metagjuhësor*. Sørensen (1987, f. 179) është i mendimit se “*modeli i komunikimit i prezantuar nga Jakobsoni mund të përdoret në çdo fushë duke nisur nga shkencat e natyrës deri tek shkencat humane, por duhet të shoqërohet me shpjegime të mëtejshme për të qenë i aplikueshëm*”.

## **2.2 Kontribute teorike mbi aftësinë komunikuese**

Përsa i përket *aftësisë komunikuese*, Dell Hymes ishte i pari që e përpunoi dhe e prezantoi si koncept, me qëllim që të kundërshtonte teorinë e kompetencës të paraqitur nga Chomsky. Sipas këtij të fundit, teoria gjuhësore (ku ai bëri dallimin ndërmjet kompetencës gramatikore dhe performancës) ka të bëjë kryesisht me një folës-dëgjues ideal, në një komunitet gjuhësor tërësisht homogjen, që e njeh në mënyrë të përkryer gjuhën e vet dhe nuk ndikohet nga kushte të tilla të parëndësishme si kufizimet e kujtesës, shpërqendrimit, dhe gabimet (të rastit apo karakteristike) në përdorimin e njohurive të tij gjuhësore në performancën aktuale (Chomsky, 1965, f. 3). Në të vërtetë po të analizosh me vëmendje teorinë gjuhësore të Chomsky-t nuk mund të mos vesh re se synimi i tij është të karakterizojë aftësitë abstrakte të folësve që u mundësojnë atyre prodhimin e fjalive të sakta në gjuhën e vet. Duke u përqendruar tek kompetenca gjuhësore, ai pretendon se marrja në konsideratë e faktorëve socialë është krejtësisht jashtë sferës së gjuhësisë.

Pikërisht këtu ndërhyjnë edhe Hymes (1972) i cili thekson se një këndvështrim i tillë mbi teorinë gjuhësore është i papërshtatshëm dhe se kjo e fundit duhet të konsiderohet si pjesë e një teorie më të përgjithshme, ku përfshihet edhe komunikimi e kultura. Ndryshe nga

Chomsky, sociologu Hymes e lidhi konceptin e kompetencës komunikative jo vetëm me anën teorike, por edhe me aspektin praktik. Si rrjedhim, koncepti i aftësisë komunikuese i paraqitur nga Hymes, përfshin jo vetëm kompetencën gjuhësore ose njohjen e rregullave të gramatikës, por edhe njohjen sociolinguistike të rregullave për përdorimin e gjuhës në kontekst “*pa të cilat rregullat gramatikore nuk do të kishin asnjë vlerë*” Hymes (1972, f. 278). Përfshirja e kontekstit ka një rol të veçantë pasi, sipas Hymes, një individ është në gjendje të formojë fjali gramatiksht të sakta por që janë krejtësisht të papërshtatshme në një kontekst të caktuar. Kjo pikëpamje mbështetet fuqishëm edhe nga Hedge (2000), sipas të cilit këndvështrimi i Hymes përfshin jo vetëm njohuritë, por gjithashtu edhe aftësitë për t’i përdorur këto njohuri në komunikim.

Sidoqoftë, edhe Hymes diskuton mbi aftësinë komunikuese në terma deri diku të përgjithshëm. Këtë e shikojmë tek Cooley dhe Roach (1984) sipas të cilëve edhe pse Chomsky dhe Hymes dhanë kontributin e tyre në lidhje me kompetencën, në përkufizimet e tyre të hershme mungojnë shpjegimet e detajuara, të domosdoshme për një koncept teorik të kompetencës. Një lloj rezerve e gjejmë edhe tek Savignon (1997, f. 17) kur shprehet se “*përkufizimi i Hymes është formuluar nga këndvështrimi i antropologjisë dhe jo i mësimdhënies së gjuhës...*”. Gjatë viteve ’70-të dhe ’80-të të shumtë ishin gjuhëtarët që u munduan të ishin më specifikë në përkufizimet e tyre, duke u përqendruar veçanërisht në teorinë e përvetësimit dhe testimit të gjuhës së huaj. Disa prej tyre që dhanë kontribute me vlerë në këtë fushë do t’i përmendim në vijim.

Për të qartësuar edhe më tej konceptin e aftësisë komunikuese, Widdowson (1983) bëri një dallim ndërmjet *kompetencës* dhe *kapacitetit*. Sipas tij, kompetenca nënkuptonte aftësinë komunikuese, në kuadrin e njohurive gjuhësore dhe sociolinguistike, ndërsa kapaciteti aftësinë për të përdorur njohuritë si mjete për krijimin e kuptimit në gjuhë. Pra, siç mund të kuptohet, kapaciteti (ndryshe aftësia) “nuk lihet në harresë por mbetet një forcë aktive për të realizuar atë që Halliday e quan "potenciali kuptimor" i gjuhës.” (Widdowson, 1983, f. 27). Me këtë ndarje, ai ishte i pari që ndërmjet kompetencës dhe performancës i kushtoi më shumë vëmendje performancës ose përdorimit real të gjuhës.

Më herët Canale dhe Swain (1980) ishin marrë me përkufizimin e aftësisë komunikuese në kontekstin e mësimdhënies së gjuhës së dytë. Këta studiues citohen

shpeshherë për këndvështrimin e tyre në lidhje me natyrën komunikuese të gjuhës. Ky këndvështrim ka të bëjë me marrëdhënien ndërmjet sistemeve gjuhësore dhe vlerave të tyre komunikuese në aftësinë për ta përdorur gjuhën për qëllime të ndryshme. Sipas tyre, aftësia komunikuese mund të kuptohet si një sintezë e një sistemi njohurish dhe aftësish që nevojiten për të komunikuar. Me “*njohuri*” studiuesit i referohen njohurive të individit rreth gjuhës si dhe aspekteve të përdorimit të saj. Ndërsa “*aftësitë*” i referohen mënyrës sesi individit mund t’i përdorë njohuritë në një situatë komunikimi. Modeli i prezantuar nga këta studiues fillimisht përbëhej nga tre komponentë bazë: *kompetenca gramatikore, sociolinguistike dhe strategjike*. Në një variant të mëvonshëm, Canale (1984) transferoi disa elemente nga kompetenca sociolinguistike në një komponent të katërt të emërtuar *kompetenca e diskursit*. Sipas Shohamy (1997) modeli i prezantuar prej tyre merrte parasysh edhe natyrën ndërvepruese, të drejtpërdrejtë dhe autentike të gjuhës. Siç paraqitet më poshtë, ky model përbëhej nga:

a) *Kompetenca gramatikore*

Kompetenca gramatikore lidhet me “*njohuritë leksikore dhe rregullat e morfologjisë, sintaksës, semantikës dhe fonologjisë*” (Canale and Swain 1980, f. 29). Kjo kompetencë bën të mundur që folësi të përdorë njohuritë dhe aftësitë e nevojshme për të kuptuar dhe prodhuar kuptimin e drejtpërdrejtë të shprehjeve të ndryshme. Sot njihet rëndom edhe si kompetencë gjuhësore.

b) *Kompetenca sociolinguistike*

Ky komponent përbëhet nga dy lloje rregullash: rregullat sociokulturore të përdorimit dhe ato të diskursit. Ai i referohet të kuptuarit të kontekstit social në të cilin ndodh komunikimi. Përderisa situata të ndryshme kërkojnë mënyra të ndryshme të të shprehurit si edhe vlera, qëndrime, besime e këndvështrime të ndryshme, zhvillimi i kompetencës sociolinguistike merr një domethënie të veçantë.



c) *Kompetenca strategjike*

Kjo kompetencë ka të bëjë me njohjen e strategjive si verbale ashtu edhe joverbale, që përdoren për të kompensuar pengesat që hasen gjatë komunikimit dhe që komunikuesit përdorin për të nisur, vazhduar, rregulluar dhe ridrejtuar komunikimin. Këto strategji hyjnë në lojë kur individët e kanë të pamundur të shprehin atë që duan për shkaqe të ndryshme. Ndër strategjitë kryesore sipas Littlewood (1984) janë: *shmangja e komunikimit, përshtatja e mesazhit, perifraximi, përfrimi dhe krijimi i fjalëve të reja*.

d) *Kompetenca e diskursit*

Kjo ka të bëjë me njohjen e rregullave që lidhen me kohezionin dhe koherencën në diskurse të tipave të ndryshme. Sipas Canale dhe Swain, i cituar nga Byram dhe Garcia (2009, 499) “*kjo lloj kompetence lidhet me mjeshhtërinë për të kombinuar forma dhe kuptime gramatikore me qëllim përfitim të një teksti të unifikuar, si të shkruar ashtu edhe të folur, në zhanre të ndryshme*”.

Nëse do të krahasojmë në vija të përgjithshme modelin e Canale dhe Swain dhe atë të paraqitur nga Chomsky do të vinim re dy ndryshime kryesore.

Së pari, “kompetenca” e Chomsky-it është e ngjashme ose ekuivalente me “kompetencën gramatikore” të Canale dhe Swain dhe së dyti, të gjithë përbërësit e tjerë të modelit të këtyre të fundit mungojnë krejtësisht në përkufizimin e Chomsky-it.

Në trajtesën e saj mbi kompetencën komunikuese, Savignon (1983) vë theksin më shumë në aspektin e aftësive, çka e mbështet në natyrën statike dhe jo dinamike, relative dhe jo absolute të kompetencës komunikuese. Përsa i përket dallimit kompetencë-performance, me kompetencë nënkupton një aftësi të brendshme, ndërsa me performancë një manifestim të hapur të kompetencës. Sipas saj, kompetenca mund të vëzhgohet, zhvillohet dhe vlerësohet vetëm nëpërmjet performancës.

Një nga kontributet kryesore të Celce-Murcia (1995) kishte të bënte me specifikimin se komponentët e ndryshëm të aftësisë komunikuese ishin të lidhur me njëri-tjetrin dhe se

ishte i nevojshëm përcaktimi i natyrës së këtyre lidhjeve për të kuptuar mirë strukturën e aftësisë komunikuese.

Një tjetër model interesant është edhe ai i paraqitur nga Bachman (1990) një qasje e ndryshme strukturore mbi aftësinë komunikuese. Bachman përpunoi edhe më tej modelin e aftësisë gjuhësore të studiuesve **Canale dhe Swain**. Në vend të termit “*aftësi komunikuese*”, ky i fundit paraqet termin “*aftësi për të komunikuar me anë të gjuhës / aftësi e komunikimit gjuhësor*” (communicative language ability ose ndryshe CLA). Sipas modelit të tij, aftësia e komunikimit gjuhësor përkufizohet si “*njohuria mbi gjuhën në lidhje me tiparet e përdorimit të gjuhës në kontekst, me synimin për të krijuar dhe interpretuar kuptimin*” Bachman (1991, f. 684) Më tej, ajo ndahet në *aftësi gjuhësore, strategjike dhe psikofiziologjike*.

- *Aftësi gjuhësore* (e bazuar në modelin e Canale (1983) përbëhet nga aftësia organizative dhe pragmatike. Këto të fundit me tej kanë këto përbërës: aftësitë gramatikore, tekstuale, ilokutore dhe sociogjuhësore.

- *Aftësia strategjike* përbëhet nga strategjitë e vlerësimit, planifikimit dhe zbatimit.

- *Aftësia psikofiziologjike* përfshin mjetet dhe mënyrën sesi aftësia vihet në zbatim. Pra, sipas Bachman (1990) i cituar në Llurda (2000) “*mund të dallojmë kanalën vizuale nga ai dëgjimor, aftësinë marrëse nga ajo prodhuese*”.

Duke krahasuar këtë model dhe atë të Canale dhe Swain (1980), si dy nga modelet me më shumë ndikim në fushën e mësimdhënies së gjuhës së dytë nuk mund të mos vihet re, se aftësia gjuhësore e Bachman-it është e ngjashme me tre komponentët e parë të modelit të Canale dhe Swain. Ndërsa, për sa i përket aftësisë strategjike ajo klasifikohet veçan, ashtu siç e hasim edhe tek Canale dhe Swain.

Megjithatë, ne mendojmë se përtej këndvështrimit të Canale dhe Swain, duke u bazuar edhe tek nënndarjet e modelit të Bachman-it, ky i fundit është më afër asaj që mësuesit duhet të synojnë në orën e gjuhës së huaj. Kjo do të thotë që mësuesit duhet të kenë parasysh shumë aspekte kur të përcaktojnë objektivat mësimore dhe mënyrat sesi t’i përmbushin ato. Në një kuptim më të përgjithshëm, kjo do të thotë ta shikosh gjuhën jo thjesht si *sistem*, por më tepër si një *mënyrë komunikimi*.

Nuk duhet të harrojmë pa përmendur edhe këndvështrimin e paraqitur në Kuadrin e Përbashkët European të Referencës për Gjuhët, Këshilli i Evropës (2001) për sa i përket

aftësisë gjuhësore. Këtu paraqitet një model i përbërë nga: *kompetenca gjuhësore, sociolinguistike dhe pragmatike*. Secila prej kompetencave të lartpërmendura përmban në vetvete aftësi, shkathtësi dhe shprehje të veçanta. Për shembull, aftësia gjuhësore ka të bëjë me njohuritë e leksikut, fonetikës, sintaksës dhe kategorive të tjera të sistemit gjuhësor. Ajo i referohet njohurive dhe aftësisë për të përdorur burimet gjuhësore me synimin për të formuar mesazhe të mirë-strukturuara. Aftësia sociolinguistike ka të bëjë me parametrat socio-kulturorë të përdorimit të gjuhës. “*E ndjeshme ndaj normave shoqërore (rregullat sesi i drejtohesh dikujt, të mirësjelljes, rregullimi i marrëdhënieve midis brezave, sekseve, statusit, grupeve shoqërore, të koduara nga gjuha dhe një numër ritualesh themelore në funksionimin e një komuniteti), komponenti socio-gjuhësor prek në mënyrë të dukshme çdo komunikim gjuhësor midis përfaqësuesve të kulturave të ndryshme, megjithëse shpesh bëhet pa e ditur as vetë pjesëmarrësit*” (KPERGJ, f. 21). Në lidhje me këtë, Leung (2005, f. 122) shprehet “*nuk ka dyshim se koncepti socio-kulturor i kompetencës komunikuese ka patur një ndikim të thellë në mësimdhënien e gjuhës huaj*”. Komponenti i fundit i modelit, aftësia pragmatike përbëhet nga dy nënkategori: aftësia e ligjëratës dhe aftësia funksionale. Në një kuptim më të gjerë, “*ajo lidhet me zotërimin e ligjëratës, të kohezionit dhe koherencës së saj, me gjetjen e tipave dhe gjinitë e teksteve, të nuancave të ironisë dhe parodisë*” (KPERGJ, f. 22).

Në lidhje me këtë Goullier (2007, f. 17) shprehet: “*Suksesi në të kuptuarit ose aktivitetet shprehëse, përmes detyrave komunikuese varet ngushtësisht nga zhvillimi i kompetencave që përfaqësojnë rrugën mbretërore drejt progresit. Dobia e KPERGJ-së qëndron në faktin se na kujton që kompetencat ndryshojnë për nga natyra por të gjitha kontribuojnë në suksesin e nxënësit.*” Duke e parë nga këndvështrimi i gjuhës së huaj, tek Komisioni Evropian (2007), gjejmë një perceptim interesant ku ndër të tjera thuhet se kompetenca komunikuese vjen si rezultat i përvetësimit të gjuhës amtare, që lidhet në mënyrë të pandashme me zhvillimin e aftësisë kognitive të një individi për të interpretuar botën dhe për të krijuar lidhje me të tjerët.

Kontributet që e përmendëm më lart na japin idenë se zotërimi i aftësive gjuhësore nuk është thjesht një koleksion i pjesëve përbërëse (morfologjisë, sintaksës, fjalorit dhe fonologjisë), por një zotërim i *formave gjuhësore* me synimin për t’i përdorur ato në situata reale komunikimi. Duke marrë të mirëqenë se aftësia komunikuese është objektivi i

mësimdhënies së gjuhës së huaj, (Savignon 2002, f. 6) shprehet se modelet e kompetencës komunikuese siguruan bazën për krijimin e metodës komunikative të mësimdhënies, të njohur si Communicative language teaching ose CLT.

Nga sa analizuam më lart del se CLT nuk u ndikua nga një teori e vetme e të mësuarit por nga një larmi idesh, modelesh dhe praktikash mësimore. Sipas Scollon (1994), i cituar në Elwell (2011, f. 4) *“metoda komunikative e mësimdhënies si të gjitha qasjet e tjera përëndimore në edukim është e bazuar në metodën e mësimdhënies të përdorur nga Sokrati, e cila kishte dialogun në qendër të saj”*. Kjo qasje në çdo hap të saj është karakterizuar nga perceptimi i gjuhës si mjet komunikimi. Këtu qëndron edhe ndryshimi nga metodat e tjera. Për shembull, *“Metoda e Gramatikës dhe Përkthimit”* ose ajo *“Audiogjuhësore”* kanë si synim parësor sistemin gramatikor, edhe pse sipas Little (2003) *“pa dyshim që të dyja metodat do të pretendonin se kanë për qëllim të mësuarit e gjuhës për të komunikuar...”*. Me shfaqjen e CLT-së fokusi nuk ishte më si më parë, tërësisht në aftësitë gramatikore, por në identifikimin e aftësive të tjera, që konsiderohen thelbësore për të komunikuar nëpërmjet gjuhës. Në të vërtetë, po ta analizosh me kujdes, në mësimdhënien me bazë komunikimin, mësuesi merret më pak me strukturat gjuhësore dhe i rezervon më shumë kohë përdorimit të gjuhës në klasë. Kjo vjen për vetë faktin se në një situatë reale komunikimi, çdo individ do të përqendrohej më shumë tek mesazhi që po përcjell, sesa tek saktësia gramatikore e këtij mesazhi. Sipas Starkey, (2002, f. 22) *“në klasën ku aplikohet CLT-ja nxënësve shpesh u kërkohet të flasin dhe të diskutojnë në dyshe dhe në grupe, duke patur lirshmërinë të shprehin mendimet e tyre dhe të zhvillojnë ide dhe mënyra të reja të të menduarit.”* Pikërisht kjo është edhe fryma që sjell CLT-ja në tërësi. Kjo qasje solli një sërë risish në fushën e mësimdhënies dhe të nxënies të gjuhëve të huaja.

Për Seferaj (2009) ky zhvillim erdhi edhe për faktin se nga fundi i viteve 60-të, metodat tradicionale edhe pse synonin të nxirrnin studentë që ishin të saktë nga pikëpamja gramatikore, prodhonin folës të gjuhës që ishin të paaftë të komunikonin. Natyrisht, që kjo gjendje vinte edhe si pasojë e mospërdorimit të gjuhës në situata reale komunikimi. Kjo mbështetet edhe nga Steven Krashen (1981) në teorinë e të nxënies, ku ai bën dallimin ndërmjet përvetësimit të gjuhës dhe të nxënies. Sipas studiuesit, përvetësimi i referohet zhvillimit të pavetëdijshëm të sistemit të gjuhës së huaj si rezultat i përdorimit të gjuhës në

situata reale komunikimi. Po sipas tij, të nxënit, është një pasqyrim i vetëdijshëm i njohurive gramatikore, që vijnë si rezultat i mësimimit dhe që nuk mund të çojnë në përvetësim.

Përvoja nga metodat e mëparshme parakuptonte një klasë me në qendër mësuesin, me nxënës apo studentë pasivë, me një vëmendje të veçantë në rregullat gramatikore dhe ku gjithçka ishte e programuar. Metodat e tilla si CLT-ja sollën një vizion të ri, ku mësuesi mund të eksploronte gjatë procesit të mësimdhënies. Ndoshta është ky ndryshim në orientimin e përgjithshëm, që e bën këtë metodë të suksesshme edhe sot pasi kanë kaluar rreth 30 vjet nga shfaqja e saj. Duke qenë se bazohet në një sërë parimesh të përgjithshme, CLT-ja mund të interpretohet në mënyra të ndryshme dhe të përdoret për të mbështetur një gamë të gjerë aktivitetesh në orën e mësimimit. Sipas Richards (2001), parimet kryesore të CLT-së mund të përmbliidhen si më poshtë:

- Qëllimi i të nxënit është aftësia komunikuese.
- Individët e mësojnë gjuhën nga duke e përdorur atë në komunikim.
- Komunikimi kuptimplotë dhe real duhet të jetë synimi i procesit të të mësuarit.
- Rrjedhshmëria dhe saktësia janë dy dimensione të rëndësishme të komunikimit.
- Komunikimi përfshin integrimin e aftësive të ndryshme gjuhësore.
- Të mësuarit është një proces gradual që përfshin gabimet dhe korrigjimin e tyre.

Krahas parashtrimit të mësipërm, Hoti (2011, f. 48) është e mendimit se disa nga parimet e mësimdhënies së gjuhës komunikative janë të përfshira në praktika të tjera komunikative të tilla, si:

- Të mësuarit e gjuhës bazuar në detyra.
- Të mësuarit e gjuhës bashkëveprues.
- Mësimdhënie e bazuar në përmbajtje.

Sipas Hoti, (2011) *“këto parime komunikative, shërbejnë si një praktikë për të mësuarin e gjuhës, duke e bërë më të kuptueshëm komunikimin dhe përdorimin e saj. Për të realizuar këto parime, krahas njohjes së njohurive gjuhësore (njohuri leksikologjike, morfologjike, sintaksore, drejtshkrimore) po aq i rëndësishëm është edhe përdorimi i saktë i gjuhës (saktësia në të folur dhe të shkruar)”*.

Ndër të tjera CLT-ja ka sjellë një këndvështrim tjetër edhe mbi rolin e mësuesit e të nxënësit si koncept. *“Metoda komunikuese e balancon rolin e mësuesit, nxënësit, materialeve mësimore dhe marrëdhëniet midis tyre ndryshe nga metodat tradicionale”* Szecsy (2008,

156). Ajo shprehet se një komunikim i dështuar ndahet ndërmjet folësit dhe dëgjuesit dhe është diçka nga e cila mund të mësohet, ndërsa komunikimi i suksesshëm është një arritje e përbashkët (po aty). Po në lidhje me këtë, Richards dhe Rodgers (2001, f. 166) shprehen se *“përqendrimi i CLT-së më tepër tek procesi i komunikimit sesa tek perfeksionimi i formave gjuhësore, bën që nxënësi të ketë një tjetër rol, krahasuar me atë në klasat ku mësohet gjuhë e huaj sipas metodës tradicionale”*. Nxënësit marrin pjesë në aktivitete që bazohen në një qasje komunikuese dhe jo individualiste të të mësuarit të gjuhës së huaj. Larsen-Freeman (2000) thekson se meqenëse roli i mësuesit në klasat ku përdoret kjo metodë është më pak dominant, studentët konsiderohen si menaxherë të përgjegjshëm të të mësuarit të tyre. Ndërsa Brown (2000) vë në dukje një tjetër aspekt. Sipas tij në qasjen komunikuese ka më shumë vend për aktivitete dhe për spontanitet. Këtë e shohim qartë edhe tek Tafani (2003, f. 96) e cila kalon në një nivel disi më praktik kur shprehet se *“qëllimi i kësaj metode është t’i bëjë studentët të komunikojnë duke përdorur piktura, dialogë dhe aktivitete të tjera që ndihmojnë në arritjen e këtij qëllimi.”*

Kjo metodë prezanton një ndryshim rrënjësor jo vetëm në procesin e mësimdhënies, por edhe në rolet e mësuesit në klasë. Ndryshe nga qasjet tradicionale me në qendër mësuesin, ku ky i fundit konsiderohej si dhënës njohurish dhe studentët si marrës të saj, CLT-ja përfaqëson një marrëdhënie më sociale ndërmjet palëve. Kjo metodë i rezervon mësuesit një sërë rolesh të ndryshme nga rolet e mëparshme ku ai konsiderohej thjesht si model i të folurit saktë apo si personi përgjegjës për t’i inkurajuar studentët të prodhojnë fjali pa gabime. Sipas Larsen-Freeman (2000, f. 128) *“në qasjen komunikative, mësuesi ka rolin e lehtësuesit të procesit të mësimdhënies, menaxherit të aktiviteteve në klasë, drejtuesit, këshilluesit, monitoruesit, dhe bashkëkomunikuesit në të mirë të nxënësve të tij/saj”*. Pak a shumë në të njëjtën linjë mendimi është edhe Oxford (1998, f. 1) e cila e përmbledh rolin e mësuesit në qasjen komunikuese në këtë mënyrë: *“roli i mësuesit ndryshon nga të qenit burim i gjithëdijshëm njohurish në atë të lehtësuesit të procesit të mësimdhënies dhe udhëzuesit drejt një autonomie më të madhe për studentët, që do të thotë se mësuesi nuk duhet të dominojë mbi aktivitetet në klasë siç ndodh në mësimdhënien tradicionale”*. Duke u nisur nga rolet e larmishme që merr mësuesi në orën e mësimit, është më se e qartë se ai nuk e mbështet më mësimdhënien në metodën e të mësuarit përmendësh, apo d në praktikatat e përsëritjes, por

merr një larmi rolesh të ndryshme. Sipas Tafani (2003, f. 96) “*mësuesi jo vetëm punon për të promovuar komunikimin, por gjithashtu korrigjon edhe gabimet gramatikore, që jo domosdoshmërisht ndikojnë në komunikim*”.

Sipas Borges (2006, f. 12) “Tre parimet pedagogjike bazë që u formësuan rreth CLT-së ishin: prezantimi i formave gjuhësore në kontekst, rëndësia e komunikimit real dhe rëndësia për mësimdhënie me në qendër nxënësin. Këto parime u pranuan gjerësisht por sidoqoftë duke qenë të hapura për interpretim sollën atë që Howatt (1984) e përshkruan si versioni i fortë dhe i dobët i CLT-së.” Sipas këtij të fundit, varianti i dobët i CLT-së e vë theksin tek rëndësia që ka për studentët sigurimi i mundësive për ta përdorur gjuhën për qëllime komunikimi, ndërsa varianti i fortë i përmbahet pohimit se gjuha përvetësohet nëpërmjet komunikimit.

Të mësuarit nëpërmjet aktiviteteve i njohur si Task-Based learning (TBL) konsiderohet nga pjesa më e madhe e studiuesve në fushën e edukimit si zhvillimi logjik, por njëkohësisht edhe si varianti më i mirëpërcaktuar nga pikëpamja pedagogjike se CLT-ja (e.g. Willis 1996; Skehan 1998a, b) i cituar në Richards (2009, f. 352), Tafani (2003). Kjo ka disa karakteristika kryesore ndër të cilat mund të përmendim se është e organizuar rreth aktiviteteve dhe jo rreth elementeve gjuhësore, duke u nisur nga parimi që aktivitetet në klasë nuk kanë të bëjnë me vetë gjuhën por me problemet që kërkojnë përdorimin e gjuhës për t’u zgjidhur. Ushtrimet dhe aktivitetet në TBL përqendrohen më shumë në rrjedhshmërinë e të folurit se sa saktësinë.

### **2.2.1 Kontribute teorike mbi aftësinë e të folurit**

Siç e pamë më lart, komunikimi është një pjesë integrale e shoqërisë në të cilën jetojmë. Komunikimi realizohet përmes gjuhës dhe paraqitet në dy forma të ndryshme të cilat janë *të folurit* dhe *të shkruarit* (Brown dhe Yule 1983, f. 3). E marrë kjo në kuadrin e gjuhës së huaj, mund të themi se të folurit e një gjuhe të huaj përbën një nga kërkesat themelore të shoqërisë së sotme. Përveç aftësive dhe njohurive të tjera të një individi, gjuha e huaj konsiderohet si një aset mjaft i rëndësishëm në aplikimet për një vend pune në çdo fushë ose edhe thjesht në

ruajtjen e vendit të punës nën kushtet e kërkesave për një nivel sa më të lartë të zotërimit të gjuhës.

Duke iu kthyer kontekstit të të mësuarit të gjuhës, besohet se zakonisht komunikimi me shkrim është më i vështirë se ai me gojë, duke e konsideruar të shkruarit një aftësi më të ndërlikuar se aftësia e të folurit. Por, Artini (1998) është i mendimit se edhe pse kompleksiteti i gjuhës së folur nga ajo e shkruar është i një natyre tjetër, dallimet nuk zbulojnë se njëra është më e thjeshtë se tjetra. Ndryshe nga gjuha e shkruar, gjuha e folur përfshin karakteristika paragjuhësore, të tilla si: cilësitë vokale, shprehjen e fytyrës, gjestet trupore, si dhe karakteristika prozodike të tilla si intonacionin, intensitetin e zërit, theksin, ritmin dhe pausat. Pra, gjuha e folur është në fakt po aq komplekse sa edhe gjuha e shkruar.

Megjithatë, sipas Byrne (1980) është të folurit dhe jo të shkruarit që shërben si një mjet i natyrshëm komunikimi mes anëtarëve të komunitetit, si për shprehjen e mendimit ashtu edhe si një formë e sjelljes në shoqëri. Ndërsa Ur (2006) nxjerr në pah një tjetër aspekt të të folurit kur thotë se njerëzve që njohin një gjuhë i referohemi si "*folës të asaj gjuhe*", sikur të folurit të përfshinte të gjitha llojet e tjera të aftësive, dhe si rrjedhim, shumë, në mos pjesa më e madhe e atyre që studiojnë gjuhë të huaj janë kryesisht të interesuar të mësojnë të flasin. Por, studimet tregojnë se pavarësisht nga rëndësia e zhvillimit të aftësisë së të folurit tek nxënësit që e mësojnë anglishten si gjuhë e huaj ose si gjuhë e dytë, mësuesit e kalojnë pjesën më të madhe të orës së mësimi duke u përqendruar tek praktikimi i të lexuarit dhe të shkruarit, duke e lënë mënjanë aftësinë e të folurit. (Miller, 2001, f. 25; Scarcella dhe Oxford, 1994).

Por, edhe pse më lart trajtuam disa të folurin, siç dihet në të mësuarit e gjuhës angleze katër janë aftësitë që duhet të zotërohen. Këto aftësi ndahen në dy grupe: aftësi marrëse (të lexuarit dhe të dëgjuarit) dhe aftësi prodhuese (të folurit dhe të shkruarit). Sipas Nunan (2003) të folurit dhe të shkruarit konsiderohen si aftësi prodhuese, sepse nxënësit kanë mundësi të krijojnë duke përdorur gjuhën. Qëllimi i kësaj pjese që lidhet me sfondin teorik të të folurit ka të bëjë me dallimin e aftësisë së të folurit nga ajo e të shkruarit, meqenëse të dyja klasifikohen si aftësi prodhuese si dhe analizimin e elementeve përbërës të kësaj aftësie.

Nga hulumtimi mbi studimet e bëra në lidhje me aftësinë e të folurit u vunë re dy qasje kryesore. E para lidhet me emrin e studiuesit Martin Bygate (1987) sipas të cilit për të



përmbushur qëllimin e komunikimit është e rëndësishme të merren parasysh dy aspekte të rëndësishme: njohuritë mbi gjuhën dhe aftësitë për përdorimin e saj. Studiuesi thekson se nuk mjafton vetëm njohuria, por folësi duhet të jetë në gjendje ta përdorë atë njohuri në situata të ndryshme. Të njëjtin këndvështrim e hasim edhe tek Haloçi et al (2008, f. 92) të cilët shprehen se “*Nxënësi mund ta kuptojë dhe t’i mbajë mend njohuritë mbi gjuhën, por për aftësitë dhe shprehjet është e rëndësishme imitimi dhe praktika.*”

Duke iu kthyer sërish studiuesit Bygate (1987, f. 5) vemë re se kur flitet për aftësinë e të folurit ai i ndan ato në:

- *aftësi motorike-perceptive*

- *aftësi ndërveprimi*

Aftësia motorike-perceptive përfshin aftësitë e perceptimit, të mbajtjes mend, të artikulimit në formën e duhur të tingujve dhe strukturave të një gjuhe. Ndërsa aftësia e ndërveprimit ka të bëjë kryesisht me përdorimin e aftësive motorike-perceptive dhe njohurive gjuhësore për të arritur komunikimin. Në këtë kategori përfshihen gjithashtu edhe aftësitë për të marrë vendime për komunikimin.

Vetë Bygate (1987, f. 6) shpjegon se kur bëhet fjalë për të folurit, theksi historikisht bie mbi aftësitë motorike-perceptive. Në këtë kuadër, të folurit përkufizohet si prodhimi i sinjaleve dëgjimore që synojnë nxitjen e një përgjigjeje verbale tek një dëgjues ose e shpjeguar ndryshe, të folurit konsiderohet si kombinimi i tingujve në një mënyrë sistematike, sipas parimeve specifike të gjuhës për formimin e thënieve kuptimplota. Një qasje kjo që përbën thelbin e metodës audio-gjuhësore të të mësuarit të gjuhës së huaj. Cornbleet dhe Carter (2001, f. 18) shpjegojnë se qasja e Bygate në lidhje me aftësinë e të folurit, veçanërisht në kuadrin e mësimdhënies së kësaj aftësie, sugjeron që mësimdhënia duhet të nisë nga njësia më e vogël që është tingulli dhe të vazhdojë më tej në zotërimin e fjalëve dhe fjalive deri te ligjëratat. E parë në këtë mënyrë, nuk është e vështirë të dallosh një mangësi jo të vogël. Është e qartë që qasja anashkalon aspektin social të të folurit duke e kufizuar atë kryesisht në sensin psikomotor.

Qasja e dytë është ajo e Eckard dhe Kearny (1981) si dhe e Howarth (2001) të cilët e përkufizojnë të folurit si një proces të dyanshëm që përfshin komunikimin e ideve, informacionit apo ndjenjave. Kjo pikëpamje e konsideron tekstin e folur si produkt i bashkëpunimit midis dy ose më shumë ndërvepruesve në kohën dhe kontekstin fizik që ndajmë me njëri-tjetrin. Sipas Nunan (1989) mbështetësit e kësaj pikëpamjeje sugjerojnë që në vend t'u mësojmë nxënësve të formulojnë fjali të sakta dhe pastaj t'i përfshijnë këto në ligjëratë, ne duhet t'i inkurajojmë ata të marrin pjesë në ligjërimin e folur që në stadet e para dhe vetëm më pas ata do të përvetësojnë njësitë më të vogla.

### **2.2.1.1. Modeli i prodhimit të ligjërimin, Levelt (1989)**

Për të kuptuar më mirë mekanizmin e prodhimit të të folurit në gjuhën e dytë, së pari është mirë të hulumtojmë mbi kushtet në të cilët ndodh ligjërimi në gjuhën amtare. Në këtë mënyrë kur kemi të bëjmë me gjuhën e dytë mund të identifikohen më thjesht tiparet që folësi i gjuhës së dytë duhet të ndërtojë gjatë stadeve të përvetësimit të gjuhës. Të folurit si një aftësi gjuhësore shpesh konsiderohet si diçka që individit i vjen krejt natyrshëm, por nuk është pikërisht kështu. Modeli i mëposhtëm, ai i Levelt (1989), na e qartëson këtë. Ky model është padyshim një nga modelet me më shumë ndikim përsa i përket aftësisë së të folurit. Arsyeja kryesore pse zgjodhëm për të përshkruar këtë model është se ai përdoret gjerësisht edhe për të shpjeguar prodhimin e ligjërimin në gjuhën e dytë (de Bot 1992). Sipas tij, prodhimi i ligjërimin përfshin tre procese bazë: *konceptualizimin, formulimin dhe artikulimin.*

#### ***Konceptualizimi***

Ky proces ka të bëjë me planifikimin e përmbajtjes së mesazhit dhe bazohet kryesisht në njohuritë e përgjithshme, njohuritë mbi temën në fjalë, situatën e ligjërimin si dhe njohuritë mbi modelet e ligjërimin. Konceptualizimi bën të mundur gjithashtu, monitorimin e asaj që do të thuhet si dhe të asaj që është thënë. Është një fazë për të cilën nuk dihet shumë. Pra, në tërësi është vendosur për mesazhin, por ky i fundit nuk ka formë gjuhësore. Njihet ndryshe edhe si mesazh paraverbal. Sipas Levelt (1989), ky proces kërkon një vëmendje të

vazhdueshme nga ana e folësit. Po ashtu në këtë etapë, Levelt bën dallimin ndërmjet dy staveve të planifikimit: makroplanifikimi dhe mikroplanifikimi.

Harley (2001, f. 374) shpjegon se makroplanifikimi ka të bëjë me detajimin e qëllimit të komunikimit në një sërë nënkategorish si dhe tërheqjen e informacionit të duhur nga kujtesa. Shembull i makroplanifikimit do të ishte zgjedhja ndërmjet rrëfimit të një ngjarjeje ose shprehjes së një opinionit në lidhje me të. Ndërsa mikroplanifikimi përfshin dhënien e formës së duhur këtyre copëzave të informacionit, si dhe marrjen e vendimeve mbi çështje të tilla si: cila do të jetë tematika e pohimit. Shembull i mikroplanifikimit do të ishte zgjedhja ndërmjet realizimit të një thënieje në ligjëratën e drejtë ose në atë zhdrejtë.

### ***Formulimi***

Procesi i formulimit bën të mundur aktivizimin dhe zgjedhjen e fjalëve të duhura për konceptet e mesazhit, i njohur ndryshe edhe si akses i leksikor (leksikalizimi) dhe në të njëjtën kohë planifikon strukturat sintaksore, morfologjike dhe fonologjike. Në aksesin leksikor, folësit mbështeten në njohuritë e ruajtura në kujtesë rreth fjalëve. Ky informacion i ruajtur përfshin kuptimet e fjalëve, karakteristikat e tyre sintaksore (të tilla si pjesët e ligjëratës) si dhe informacion në lidhje me strukturën morfologjike dhe formën fonologjike të tyre. Sipas kësaj pikëpamje formulimi realizohet në dy hapa që korrespondojnë me stadin e kodimit sintaksor dhe kodimit morfofonologjik. Pra, fillimisht rimerren nga kujtesa tiparet sintaksore. Sipas këndvështrimit të disa studiuesve si Levelt (1989) dhe Roelofs (1998) në këtë stad rimerret edhe kuptimi. Ndërsa në stadin e dytë rimerret informacioni që lidhet me formën morfofonologjike. Natyrisht që kur kemi të bëjmë me të folurin jo gjithmonë është e nevojshme formulimi i një fjalie të plotë për të dhënë kuptimin, siç ndodh në rastin e të shkruarit.

### ***Artikulimi***

Artikulimi është procesi i radhës në modelin e prodhimit të ligjërit që ka të bëjë me zbatimin e planit fonetik, pra kthimin e fjalëve në tinguj. Ai përfshin traktin respirator, laringun etj. Është e domosdoshme që tingujt të prodhohen sipas një renditje të saktë dhe të

specifikohet se cilët muskuj të sistemit artikulues duhet të vihen në lëvizje. Ligjërimi është rezultat i drejtpërdrejtë i artikulimit

### **2.2.1.2. Komponentët e aftësisë së të folurit**

Gjuha e folur është një mjet i domosdoshëm i të mësuarit. Siç e pamë më lart, ajo i jep formë, zgjeron, modifikon dhe organizon mendimin. Përmes të folurit dhe të dëgjuarit, nxënësit zgjerojnë fjalorin, mësojnë koncepte të reja dhe mësojnë gjithashtu të njohin strukturën e gjuhës e cila është një përbërës thelbësor i të mësuarit. Sipas Hayriye (2006) rezultatet në shkollë varen nga aftësia e nxënësit për të shprehur njohuritë e tij në formë të qartë dhe të pranueshme me gojë dhe me shkrim. Shpesh të folurit konsiderohet si një nga aftësitë më të vështira për t'u zotëruar. Sipas Pollard (2008, f. 33) kjo nuk të habit po të marrësh parasysh çdo element që përfshihet gjatë të folurit si: idetë, gjuhën, përdorimin e gramatikës dhe fjalorit, shqiptimin si dhe të dëgjuarit dhe reagimin ndaj personit me të cilin po komunikon. Për të patur një ide më të qartë, më poshtë do të trajtojmë edhe komponentët përbërës të aftësisë së të folurit.

Po t'i referohemi Harris (1969, f. 81) aftësia e të folurit ka pesë komponentë të cilët janë: *shqiptimi, gramatika, fjalori, rrjedhshmëria dhe të kuptuarit*. Më poshtë janë edhe përshkrimet për secilin prej tyre sipas të njëjtit studiues.

1. Shqiptim i pranueshëm: të ketë theksin e anglishtes standarde.
2. Sistemi gramatikor: të bëjë pak (ose asnjë) gabime të dukshme në gramatikë ose në rendin e fjalëve.
3. Zotërimi i fjalorit: përdorimi i fjalorit të duhur lidhur me temën.
4. Rrjedhshmëria: të ketë të folur të rrjedhshëm, pa hezitime.
5. Të kuptuarit: të kuptojë gjithçka ose temën në fjalë pa ndonjë vështirësi.

Në të njëjtën linjë mendimi është edhe Syakur i cituar në Mora (2010, f. 2) i cili gjithashtu mendon se aftësia e të folurit ka të paktën pesë komponentë bazë, të cilët janë si më lart, por ky i fundit e përshkruan disi më ndryshe secilin komponent. Le t'i analizojmë me radhë.

### ***Të kuptuarit***

Që të realizohet komunikimi verbal, të kuptuarit nënkupton praninë e një subjekti për t'iu përgjigjur ligjërit si edhe për ta nisur atë. Sipas Syakur i cituar në Mora (2010) nëse një individ mund të përgjigjet ose të shprehet mirë dhe saktë, kjo tregon se ai/ajo kupton mirë. Shkurtimisht, të folurit sipas studiuesit është një aftësi që shërben për t'i shprehur idetë, ndjenjat, dhe emocionet personit tjetër. Pra, në këtë mënyrë njerëzit mund të ndërveprojnë me njëri-tjetrin.

### ***Gramatika***

Gramatika e një gjuhe është përshkrimi i mënyrave në të cilat fjalët mund të ndryshojnë format e tyre dhe të kombinohen në fjali në atë gjuhë. Nëse rregullat gramatikore shkelen në mënyrë të pakujdesshme, komunikimi mund të ndikohet nga kjo. Gramatika është një aspekt i rëndësishëm i të folurit, sepse një thënie mund të ketë një kuptim të ndryshëm nëse folësi nuk është i saktë nga ana gramatikore. Dobia e gramatikës ka të bëjë gjithashtu me të mësuarit e mënyrës së duhur për të fituar përvojë në përdorimin e formës së shkruar dhe të folur të një gjuhe.

### ***Fjalori***

Sipas Manser (1995, f. 461) fjalor do të thotë listë e fjalëve bashkë me kuptimet e tyre. Nëse një individ nuk ka fjalor të mjaftueshëm, ai nuk mund të komunikojë ose t'i shprehë idetë e veta në formë të shkruar ose të folur siç duhet. Fjalori është elementi më i rëndësishëm i aftësisë së të folurit pasi siç shprehet edhe studiuesi Syakur (1987) cituar në Mora (2010), pa gramatikë, mund të komunikohet shumë pak, ndërsa pa fjalor nuk mund të komunikohet fare.

## ***Shqiptimi***

Shqiptimi është mënyra sesi individët prodhojnë gjuhën në një formë të qartë kur flasin. Ai është një aspekt thelbësor kur mëson të flasësh një gjuhë të huaj. Shqiptimi ka të bëjë me procesin fonologjik që i referohet komponentit të gramatikës të përbërë nga elementet dhe parimet që përcaktojnë sesi tingujt ndryshojnë dhe modelohen në një gjuhë (Gerard 2000, f. 11). Po ashtu, ai thekson se një folës, i cili vazhdimisht shqipton keq një sërë fonemash, mund të jetë jashtëzakonisht i vështirë për t'u kuptuar nga një folës prej një komuniteti tjetër gjuhësor.

## ***Rrjedhshmëria***

Rrjedhshmëria mund të përkufizohet si aftësia për të folur rrjedhshëm dhe saktë. Shenjat e rrjedhshmërisë përfshijnë një shpejtësi të arsyeshme të të folurit dhe vetëm një numër të vogël pauzash. Kjo tregon, sipas (Brown, 1997), se folësi nuk ka shpenzuar shumë kohë në kërkim të elementeve të nevojshëm gjuhësorë për të shprehur mesazhin.

## ***Funksionet e të folurit***

Kanë qenë jo të pakta përpjekjet e bëra për të klasifikuar funksionet e të folurit në ndërveprimin njerëzor. Studiuesit Brown dhe Yule (1983, f. 3) kanë vënë në dukje një dallim të rëndësishëm në lidhje me këtë aspekt. Më hollësisht, ata kanë hulumtuar në lidhje me dy funksionet bazë të gjuhës: funksionin transmetues (që kryesisht ka të bëjë me transferimin e informacionit) dhe atë ndërveprues (në të cilin synimi kryesor i të folurit është ruajtja e marrëdhënieve sociale).

## ***Funksioni transmetues***

Të folurit në funksion transmetues i referohet situatave ku fokusi është në atë që është thënë ose që është bërë. Siç shprehen Brown dhe Yule (1983), kur gjuha e folur përdoret kryesisht

në këtë funksion, qëllimi i folësit është më tepër në komunikimin e mesazhit sesa në shfaqjen e mirësjelljes ndaj dëgjuesit. Pra, në qendër të vëmendjes është mesazhi dhe jo dëgjuesi. Po aq i rëndësishëm është edhe transmetimi i qartë dhe i saktë i këtij mesazhi si edhe konfirmimi që ai është kuptuar. Richards (1990, f, 55) shprehet se shembuj tipikë të gjuhës së përdorur në këtë funksion janë transmetimet e lajmeve, përshkrimet, udhëzimet etj.

### ***Funksioni ndërveprues***

Përdorimet e gjuhës në funksion ndërveprues janë ato ku synimet parësore të komunikimit janë sociale. Theksi është në krijimin e ndërveprimit të harmonizuar ndërmjet pjesëmarrësve, sesa në komunikimin e informacionit. Rëndësi ka që ndërveprimi të jetë i qetë, jo kërcënues si dhe të transmetohet dëshira e mirë për të komunikuar. Natyrisht që gjatë procesit mund të komunikohet edhe mesazhi, por kjo nuk është në plan të parë. Sipas Dornyei dhe Thurrell (1994, f. 43) shembuj të përdorimit të gjuhës në funksion ndërveprues janë: shakatë, përshëndetjet, komplimentet etj.

### ***Elementet e të folurit***

Në diskutimin për elementet e të folurit që konsiderohen të domosdoshëm për ligjërimin e rrjedhshëm, studiuesi Jeremy Harmer (2001) bën dallimin ndërmjet këtyre dy aspekteve: njohjen e tipareve të gjuhës nga njëra anë si dhe aftësinë për të përpunuar informacionin “*aty për aty*”, pra përpunimin mendor/social të informacionit nga ana tjetër.

### ***Tiparet gjuhësore***

Harmer (2001, f. 269) propozon katër tipare gjuhësore që janë të domosdoshme për prodhimin e ligjërimin:

- a) *Ligjërimi i lidhur*
- b) *Mjetet shprehëse*
- c) *Leksiku dhe gramatika*

#### *d) Gjuha e negocimit*

Për të patur një ide më të qartë për secilin prej tyre, po i trajtojmë shkurtimisht në vijim.

#### ***Ligjërimi i lidhur***

Tipari i parë është përdorimi i ligjërit të lidhur. Studiuesi thekson: “Folësit e gjuhës angleze duhet të jenë në gjendje të prodhojnë jo vetëm fonema të veçanta në këtë gjuhë, por njëkohësisht edhe të përdorin ligjërimin e lidhur në mënyrë të rrjedhshme”. E shpjeguar më thjesht, kjo do të thotë se jo çdo tingull në gjuhën angleze shqiptohet në formën e vet të plotë. Kjo ndodh për shkak të ndryshimeve që vijnë nga ndikimi i tingujve rrethues, mënyrës sesi theksohen fjalët si dhe aspekte të tjera të gjuhës së folur. Për këtë arsye në ligjërimin e lidhur, tingujt mund të modifikohen, eliminohen, shtohen ose dobësohen. Me qëllim që të folurit të tingëllojë i natyrshëm duhet që folësi të praktikojë gjithnjë e më tepër aspektet e ligjërit të lidhur. Pra, sipas Harmer (2001, f. 269) jo vetëm të jetë në gjendje të shqiptojë “*I would have gone*” por edhe të jetë i rrjedhshëm në ligjërimin e lidhur si për shembull në “*I’d’ve gone*”

#### ***Mjetet shprehëse***

Tipari i dytë është përdorimi i mjeteve shprehëse. Ndërveprimi ndërmjet individëve përfshin jo vetëm të folurit, ose ndryshe, shprehjen verbale, por njëkohësisht edhe përdorimin e elementeve joverbalë siç është gjuha e trupit dhe të elementeve paragjuhësorë ku përfshihen intonacioni, theksi etj. Përdorimi i këtyre mekanizmave mund të kontribuojë dukshëm në aftësinë për të përcjellë kuptimin. Për më tepër, folësit i përdorin këto mjete shprehëse edhe për të ndihmuar në vendosjen e kontaktit me bashkëbiseduesit e tyre. Në kontekstin e gjuhës së huaj këshillohet që studentët të jenë në gjendje të përdorin të paktën disa prej këtyre mjeteve shprehëse.



## ***Leksiku dhe gramatika***

Në ligjërimin e rrjedhshëm dhe spontan mund të identifikohet një numër mjaft i madh shprehjesh me kuptim të "ngulitur". Këto "frazat leksikore", siç i referohet Harmer (2001) kryejnë një sërë funksionesh të ndryshme komunikuese. Përparësia e përdorimit të këtyre frazave në procesin e komunikimit qëndron në ndihmesën që japin në rrjedhën e qetë të ndërveprimit (Nunan 1999). Rrjedhimisht, Harmer thekson se mësuesit duhet t'i njohin studentët e tyre me një shumëllojshmëri frazash të përshtatshme për funksione të ndryshme të tilla si: rënia dakord, kundërshtimi, shprehja e habisë, tronditjes, aprovimit etj.

## ***Gjuha e negocimit***

Ndërveprimi përfshin gjithashtu edhe negocimin e kuptimit. Në mënyrë që të jetë i kuptueshëm, folësit duhet të përdorin mjete të ndryshme për të kontrolluar të kuptuarit e bashkëbiseduesit. Disa prej këtyre mjeteve janë: qartësimi i kuptimit, përsëritja, strukturimi i thënies etj. Vetë dëgjuesit marrin pjesë në përpjekjet e folësit për të qenë i kuptueshëm duke sinjalizuar se nuk kuptojnë, duke kërkuar sqarime etj.

## ***Përpunimi mendor / social, Harmer (2001, f. 271)***

Nëse një pjesë e aftësisë prodhuese të folësit kishte të bënte me njohjen e elementeve gjuhësorë, të trajtuara më lart, sukcesi gjithashtu varet edhe nga aftësitë e shpejta përpunuese të informacionit. Kategoria e përpunimit mendor /social përbëhet nga këto tre komponentë:

- a) përpunimi gjuhësor;
- b) ndërveprimi me të tjerët;
- c) përpunimi i informacionit në moment

### ***Përpunimi gjuhësor***

Ky komponent përfshin përpunimin e gjuhës në mendje dhe renditjen e informacionit në mënyrë koherente, më qëllim që gjatë ligjërimit të jetë jo vetëm i kuptueshëm por edhe të përcjellë kuptimin. Përpunimi gjuhësor përfshin rimarrjen e fjalëve dhe frazave nga kujtesa dhe grupimin e tyre në njësi të përshtatshme nga pikëpamja sintaksore.

### ***Ndërveprimi me të tjerët***

Pjesa më e madhe e ligjërimit ka të bëjë me ndërveprimin me një ose më shumë bashkëbisedues. Kjo do të thotë që të folurit përfshin në radhë të parë të dëgjuarit, të kuptuarit sesi ndihen bashkëbiseduesit e tjerë si dhe njohjen e mënyrave për të marrë fjalën ose për të lejuar të tjerët ta bëjnë këtë.

### ***Përpunimi i informacionit në moment***

Ky komponent, siç mund të kuptohet edhe nga emërtimi, ka të bëjë me përpunimin e informacionit në momentin që e marrim atë.

## **2.2.2. Kontribute teorike mbi aftësinë e të shkruarit**

Sipas studiuesit Harmer (2004) për një kohë të gjatë të shkruarit është parë vetëm si një mjet ndihmës në mësimdhënien e gramatikës dhe fjalorit, por kohët e fundit shumë metodistë kanë provuar rëndësinë e saj si një prej aftësive gjuhësore që meriton vëmendje. Si rrjedhim i kësaj mungese vëmendje, Graves, (1984) ka konstatuar se është vënë re edhe një lënie pas dore e kërkimeve për aftësinë e të shkruarit krahasuar me kërkimet në aftësitë e tjera. Në këtë kuadër, Edelsky dhe Smith, (1989), cituar në Gomez i riu et al (1996) shprehen se shpjegimi në anglishten si gjuhë e dytë shpesh është përqendruar në përmirësimin e aftësive të të folurit, të dëgjuarit dhe të lexuarit të studentit në atë gjuhë, duke lënë mënjanë zhvillimin e aftësisë së të shkruarit. I të njëjtit mendim është edhe Harris (1985) cituar në Gomez i riu etj (1996) i cili arrin në konkluzionin se vetëm 2% e shpjegimit në anglishten si gjuhë e dytë kishte të bënte

drejtpërdrejt me aftësinë e të shkruarit dhe nga ky 2% përqindësh, 72% lidhej me aspektin mekanik të të shkruarit si: sintaksën, shenjat e pikësimit dhe drejtshkrimin.

Nga hulumtimi në literaturën mbi aftësitë e të shkruarit mund të themi se kërkimet në këtë fushë i përkasin veçanërisht dekadave të fundit. Cumming dhe Riazi (2000, f. 57) sugjerojnë se pavarësisht se ekziston një korpus shumë i madh të dhënash mbi të shkruarit në gjuhën e dytë, në këtë fushë mungon një perceptim i qëndrueshëm dhe koherent “mbi mënyrën sesi njerëzit arrijnë të mësojnë të shkruajnë në gjuhën e dytë” dhe se si mësimdhënia kontibuon tek të mësuarit. Po ashtu në mbështetje të këtij mendimi kemi edhe studiuesit Ferris dhe Hedgcock (2004) sipas të cilëve të shkruarit në gjuhën e dytë i mungon një përmbledhje përfundimtare teorie dhe kërkimesh që mund të përdorej si bazë për një hyrje drejt proceseve të mësimdhënies dhe të nxënit.

Por, ndryshe nga gjuha e folur, të shkruarit ka nevojë për një lexues ose një audiencë në mënyrë që të mund të kuptohet dhe interpretohet ajo që është shkruar. Për këtë arsye kjo aftësi paraqet një vështirësi të një natyre tjetër krahasuar me të folurit përta i përket përvetësimit nga ana e studentëve. Në lidhje me këtë aspekt Gabrielatos (2002) shprehet se të shkruarit si aftësi prodhuese është më e ndërlikuar nga sa mendohej në fillim dhe shpesh duket si më e vështira nga të gjitha aftësitë e tjera, pasi nuk përfshin thjesht një paraqitje grafike të ligjërit por zhvillimin dhe prezantimin e mendimit në mënyrë të strukturuar.

Orwig (1999) e shikon vështirësinë që paraqet kjo aftësi në një këndvështrim tjetër. Sipas tij “aftësia e të shkruarit duket më e vështirë se aftësitë e tjera, pasi përbëhet nga një numër *nën-aftësish*, të tilla si: *përdorimi i ortografisë së saktë, konvencionet e drejtshkrimit dhe shenjave të pikësimit, përdorimi i fjalorit në mënyrë të saktë dhe përdorimi i stilit të duhur të të shkruarit*” Orwig (1999).

Për të patur një ide më të qartë, më poshtë po trajtojmë përkufizime të aftësisë së të shkruarit nga disa studiues të ndryshëm. Bello (1997, f. 1) e përkufizon të shkruarit si “*një proces i vazhdueshëm i zbulimit të mënyrave për gjetjen e gjuhës së përshtatshme në komunikimin e ndjenjave dhe mendimeve*”. Sipas tij, të shkruarit paraqet një sfidë si kur bëhet fjalë për gjuhën amtare ashtu edhe për gjuhën e dytë. Për Canale dhe Swain (1980) të shkruarit është “një manifestim, por edhe një proces manifestues i kompetencave sociolinguistike, strategjike dhe gramatikore i mundësuar nga përdorimi i sistemit ortografik”.

Duke e parë nga pikëpamja sintaksore, Abisamara (2001, f. 1) e konsideron të shkruarit si "një proces i gjenerimit të natyrshëm të ideve me fokus në kuptimin dhe komunikimin, çka i paraprin aspekteve që kanë lidhje me formën dhe gramatikën". Qamili (2012, f. 29) e përkufizon të shkruarit si "*një veprimtari e vetëdijshme, e qëllimshme dhe e planifikuar.*" Ndërsa Nunan (1999) e konsideron prodhimin e një pjese të shkruar në mënyrë koherente një sfidë të jashtëzakonshme, sidomos në gjuhën e dytë. Kjo sipas Leki (1991), vështirësohet edhe më tepër nga fakti se konvencionet retorike si: struktura, stili dhe organizimi, në tekstet që janë në gjuhën angleze shpesh ndryshojnë nga ato të gjuhëve të tjera.

### **2.2.2.1. Modelet konjitive të të shkruarit**

Pjesa më e madhe e studimeve mbi aftësinë e të shkruarit në gjuhën e dytë/të huaj është mbështetur në hulumtimet mbi procesin e të shkruarit në gjuhën e parë. Sipas Silva (1993), edhe pse të shkruarit në gjuhën e dytë është nga pikëpamja strategjike, retorike, dhe gjuhësore i ndryshëm nga të shkruarit në gjuhën e parë, kjo e fundit ka pasur një ndikim të madh në mësimdhënien e gjuhës së dytë dhe zhvillimin e një teorie të të shkruarit në këtë gjuhë. Përsa i përket studimit të të shkruarit, gjatë viteve 1970, por edhe më herët ka mbizotëruar kryesisht qasja lineare. Kjo qasje nënkuptonte që fazat e të shkruarit vinin sipas një radhe të caktuar ose në formë lineare. Por, ajo që është më e rëndësishme të theksohet ka të bëjë me faktin që në thelb të saj ishte produkti përfundimtar, pra teksti përfunduar, duke lënë krejtësisht jashtë vëmendjes mënyrën sesi ishte arritur të krijohet ai tekst, me fjalë të tjera, pa u marrë me procesin e të shkruarit. Më poshtë do të analizojmë dy modele të të shkruarit që kanë ndikuar fuqishëm në studimet dhe literaturën e aftësisë së të shkruarit.

### **2.2.2.2. Modeli i Flower dhe Hayes (1981)**

Një nga modelet me më shumë ndikim në lidhje me aftësinë e të shkruarit është pa dyshim ai i Flower dhe Hayes (1980). Ky model përqendrohet në atë që ndodh gjatë procesit të të shkruarit dhe është i ndarë në tri fusha kryesore:

1. faktorët rrethorë të detyrës,
2. kujtesa afatgjatë e individit që shkruan,
3. proceset e të shkruarit.

**Faktorët rrethorë të detyrës** përfshijnë çdo element jashtë individit që ndikon në performancën e pjesës së shkruar. Këtu përfshihet vetë pjesa e shkruar (për shembull nëse ajo është një ese e punuar në klasë, memo, përshkrim, letër joformale etj), përshkrimi i temës dhe audienca të cilës i drejtohet (për shembull, një vështirësi në leximin e teksteve në gjuhë të huaj si pasojë e fjalorit të pamjaftueshëm), informacioni që është i rëndësishëm për motivimin e individit për të shkruar si dhe teksti që individit ka prodhuar që kur ka nisur të shkruajë (për shembull nëse teksti i shkruar i përgjigjet pyetjes së shtruar, nëse informacioni është i rëndësishëm të përfshihet etj).

**Kujtesa afatgjatë e individit** përfshin njohuritë e individit mbi temën, procesin e të shkruarit, strategjitë efektive, rregullat gramatikore, organizimin e përmbajtjes për gjuhën standarde etj (për shembull, përdorimi i skemës kronologjike për paraqitjen e fakteve, sipas një rendi të caktuar kohor etj).

**Procesi i të shkruarit** përfshin një numër aftësish dhe veprimesh të vetëmonitoruara që ndërveprojnë me njëra-tjetrën. Ajo që mund të thuhet për këtë aspekt është se ndërveprimi është i vazhdueshëm dhe lejon një përzierje komplekse të fazave. Procesi i të shkruarit në vetvete përbëhet nga tre procese kryesore (me nën-proceset përkatëse) të cilat janë: planifikimi, përkthimi dhe rishikimi. Funkzioni i procesit të planifikimit është të marrë informacion nga faktorët rrethorë të detyrës dhe nga kujtesa afatgjatë dhe ta përdorë atë për të caktuar objektiva dhe për të krijuar një "plan të shkruarit" për të drejtuar prodhimin e një teksti që duhet të përmbushë këto objektiva. Procesi i përkthimit vepron nën drejtimin e planit të të shkruarit për të prodhuar gjuhën e duhur që korrespondon me informacionin që ndodhet në kujtesën e personit. Ndërsa procesi i tretë, ai i rishikimit, përbëhet nga dy nënproceset: *leximi* dhe *redaktimi*. Ky proces synon të përmirësojë cilësinë e tekstit, çka mund të arrihet duke bërë korrigjimet e duhura në përputhje me konvencionet e gjuhës. Sipas modelit të

Flower dhe Hayes të tre proceset janë të organizuar në mënyrë të pavarur, mund të funksionojnë pa një rend të caktuar dhe të tre kontribuojnë në suksesin e një teksti të shkruar. Modeli i Flower dhe Hayes (1981) ka patur një rëndësi të veçantë për disa arsye.

Së pari, ai ka shërbyer si bazë për kërkime të mëvonshme mbi proceset e të shkruarit, duke përfshirë këtu edhe kërkimet mbi proceset e të shkruarit në gjuhën e dytë. Në të vërtetë, ky model ka krijuar termat më të përdorura sot nga studiues që merren me procesin e të shkruarit, veçanërisht mbi dallimin që ekziston ndërmjet tre proceseve të të shkruarit që përmendëm më lart.

Së dyti, ky model është i dobishëm pasi arrin të shpjegojë ndryshimet individuale në strategjitë e të shkruarit. Sipas Hyland (2002) qasjet e ndryshme ndaj të shkruarit mund të përfaqësohen nga modele të ndryshme që përshtaten mirë brenda kësaj strukture të përgjithshme.

Por pavarësisht nga kjo, modeli është kritikuar në disa aspekte. Cooper dhe Holzman (1983) kanë shfaqur rezervë pasi sipas tyre modeli nuk është i aplikueshëm për të gjithë ose ndryshe, nuk bën dallim ndërmjet personave me përvojë në të shkruar dhe atyre që janë fillestarë. Po ashtu, një kritikë tjetër drejtuar këtij modeli ka të bëjë me faktin që është një udhëzues i dobët për mësuesit, në aspektin e mësimit të të shkruarit.

### **2.2.2.3. Modeli i Bereiter dhe Scardamalia (1987)**

Modeli i dytë, që ka patur mjaft ndikim veçanërisht në sferën e arsimit, është ai i Bereiter dhe Scardamalia (1987). Ky model i jep zgjidhje një prej kufizimeve të shfaqura në modelin e mësipërm, pikërisht atë ndërmjet individëve me përvojë në të shkruar dhe atyre fillestarë. Pra, në vend të një modeli të vetëm të të shkruarit (si ai më lart) ata sugjerojnë që ekspertët në të shkruar kanë akses në një proces shtesë të të shkruarit. Pra, Modeli i Bereiter dhe Scardamalia (1987) përbëhet nga dy pjesë: modeli tregues i njohurisë (knowledge telling model) i cili korrespondon plotësisht me modelin e Flower dhe Hayes (1981) dhe që mbështetet në aftësitë e fituara në ndërveprimin e përditshëm dhe modeli i transformimit të njohurisë (knowledge transforming model) që sipas Grover (1996) është përgjegjës për një aftësi më të studiuar, që

përfshin kontrollin e qëllimshëm mbi disa pjesë të procesit të të shkruarit që nuk trajtohen në modelin tregues të njohurisë.

E shpjeguar më thjesht, ndërsa individët pa përvojë në të shkruar mbështeten vetëm mbi modelin tregues të njohurisë, ata ekspertë kanë akses në të dy këto procese të të shkruarit. Myles (2002) do ta shpjegonte ndryshimin në këtë mënyrë: modeli tregues i njohurisë ka një strukturë e cila varet nga procesi i tërheqjes nga kujtesa të përmbajtjes në përputhje me temën dhe zhanrin, ndërsa modeli i transformimit të njohurisë përfshin një analizë më reflektuese të zgjidhjes së problemit dhe përcaktimit të objektivave. Po ashtu, Bereiter dhe Scardamalia (1987) cituar në Myles (2002) shprehin kritikën e tyre ndaj shkollimit formal që nxit llojin më pasiv të aftësisë njohëse duke *"u thënë vazhdimisht studentëve se çfarë duhet të bëjnë"*, në vend që t'i nxisin ata *"të ndjekin interesat dhe impulsjet e tyre spontane dhe të marrin përgjegjësinë për atë që bëhet me mendjet e tyre."*

### **2.2.3. Faktorët që shkaktojnë vështirësi në zhvillimin e të shkruarit në gjuhë të huaj**

Siç dihet aftësia e të shkruarit në gjuhë të huaj nuk është një aftësi që fitohet në mënyrë të vetvetishme. Duhet që ajo të përvetësohet dhe të zhvillohet, gjë që arrihet duke u praktikuar vazhdimisht. Gjatë këtij procesi hasen vështirësi të llojeve të ndryshme, të cilat studiuesi Don Byrne (1991, f. 4) i ka klasifikuar në tre kategori kryesore:

- Probleme psikologjike
- Probleme gjuhësore
- Probleme konjitive

#### **2.2.3.1. Problemet psikologjike**

Sipas Byrne (1991, f. 4) "të shkruarit është një aktivitet në thelb individual dhe fakti që na kërkohet të shkruajmë vetë, pa mundësinë e ndërveprimit apo të feedback-ut, e bën aktin e të

shkruarit të vështirë në vetvete.” Ndër faktorët psikologjikë Ahmed (2011) përmend *motivimin e ulët, vetëbesimin dhe ankthin e të shkruarit.*

Për sa i përket motivimit mund të thuhet se pjesa më e madhe e studimeve është përqendruar kryesisht në ndikimin e motivimit tek të nxënit në gjuhën e dytë në përgjithësi, sesa mbi një aspekt të veçantë, siç është aftësia e të shkruarit në gjuhë të huaj ose të dytë. Sidoqoftë studimi i Bacha (2002) cituar në Ahmed (2011) tregon se nivelet e ulëta të motivimit mund të rezultojnë shumë të vështira dhe jo shpërblyese si për nxënësit ashtu edhe për mësuesit.

Një tjetër faktor që ka jo pak ndikim në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit është edhe vetëbesimi. Një studim i Hassan (2001) ka treguar se studentët me një shkallë të lartë ankthi në lidhje me të shkruarit, mund të vuajnë gjithashtu nga një nivel më i ulët vetëbesimi krahasuar me bashkëmoshatarët e tyre.

Sipas studimeve, ankthi është një tjetër faktor që ndikon në procesin e të nxënit në përgjithësi, por edhe në aftësinë e të shkruarit në gjuhë të huaj në veçanti. Hilleson (1996) pohon se kur studentët kryejnë aktivitete ku nevojitet aftësia prodhuese, ata përjetojnë një shkallë të konsiderueshme ankthi. Më herët McLeod's (1987) ka konstatuar se meqenëse të shkruarit është një aktivitet emocional po aq sa edhe konjitiv, komponentët afektivë do të ndikojnë fuqishëm në të gjitha fazat e procesit të të shkruarit.

### **2.2.3.2. Problemet gjuhësore**

Sipas Byrne (1991) komunikimi me gojë realizohet nëpërmjet një procesi ndërveprimi dhe janë pjesëmarrësit ata që mundësojnë vazhdimësinë e tij. Gjatë këtij procesi thënie jo të plota ose gramatike jo të sakta shpesh kalojnë pa u vënë re, çka nuk ndodh në procesin e të shkruarit. Për këtë arsye, sipas studiuesit, duhet ta mbajmë hapur kanalën e komunikimit duke bërë të mundur që nëpërmjet zgjedhjes së strukturës së fjalisë dhe mënyrës se si fjalitë lidhen bashkë dhe radhiten, teksti që prodhojmë të interpretohet vetë. Ndër problemet gjuhësore që hasen më shpesh gjatë të shkruarit mund të përmendim ato që kanë të bëjnë kryesisht me rregullat gramatikore dhe karakteristikat e tjera të gjuhës së huaj. Nga përvoja e përditshme në auditorë vihet re se shumë studentë (përfshirë këtu edhe ata që studiojnë për



gjuhë angleze) nuk ndihen të sigurt për strukturat e fjalive. Përveç kësaj, vihen re edhe vështirësi që kanë të bëjnë me zgjedhjen e fjalës së duhur, përdorimin e kohëve të foljes, shenjat e pikësimit, lidhjen ndërmjet kryefjalës dhe foljes etj. Nga studimet e Raimes (1987) dhe Carson (2001) cituar në Myles (2002) rezulton se një pjesë e vështirësisë shkaktohet ngaqë studentët nuk janë të familjarizuar me strukturat retorike dhe organizimin e ideve në gjuhën e dytë.

### **2.2.3.3. Problemet konjitive**

Ndër faktorët konjitivë kryesorë është gjuha amtare. Kur shkruajnë ose flasin në gjuhë të huaj, studentët janë të prirur të mbështeten në përdorimin e gramatikës dhe strukturave të gjuhës amtare për të prodhuar një përgjigje. Por ndërsa gjatë të shkruarit në gjuhën amtare fjalët dhe strukturat gramatikore vijnë në mënyrë të natyrshme, siç ndodh gjatë të folurit, jo gjithmonë ndodh e njëjta gjë kur bëhet fjalë për gjuhën e huaj. Ky fenomen njihet ndryshe si interferencë gjuhësore. Sipas Ellis (1997) nëse gramatika dhe struktura e dy gjuhëve janë dukshëm të ndryshme, kjo tregon interferencë të gjuhës së parë në gjuhën e dytë. Ky mendim mbështetet edhe nga studimi i Beardsmore (1982) i cili sugjeron se shumë prej vështirësive që has një student në lidhje me fonologjinë, fjalorin dhe gramatikën e gjuhës së dytë vijnë si rezultat i interferencës së shprehive nga gjuha amtare. Madje Tafani (2003) e përforcon këtë mendim kur thekson se interferenca e gjuhës amtare përbën pengesë në mënyrë të veçantë për të rriturit.

## **2.3. Kontribute teorike mbi vlerësimin/testimin e aftësive komunikuese**

Fjala “*vlerësim*” e ka prejardhjen nga folja latine “*assidere*” (Online Dictionary of Etymology). Sot psikologjia konjitive ka siguruar të dhëna të reja, ku roli tradicional i vlerësimit ka ndryshuar në mënyrë të konsiderueshme. Sipas Musai (2003), “*vlerësimi ka të bëjë me çdo lloj veprimtarie dhe instrumenti që përdoret për të gjykuar për punën dhe arritjet e nxënësve*”. Mendim që mbështetet edhe nga Haloçi et al (2008, 163) kur shprehen se “*çdo kontroll është një formë vlerësimi*”. Dy studiues të tjerë në fushën e vlerësimit, Huba, M. E. &

Freed, J. E (2000) do ta përkufizojnë atë si vijon: “Vlerësimi është procesi i mbledhjes së informacionit nga burime të ndryshme e të shumëllojshme dhe shqyrtimi i këtij të fundit më qëllim që të kuptojmë mirë atë që studentët dinë dhe atë që mund të bëjnë me njohuritë që kanë fituar nga përvoja e tyre mësimore; një proces që arrin kulmin kur rezultatet e vlerësimit përdoren për të përmirësuar të nxënëit në vijim”. Nga kjo kuptojmë se vlerësimi nuk mund të konceptohet i shkëputur nga procesi i mësimdhëniës. Tamo (1995, 7) vë në dukje se “tashmë të mësuarit dhe vlerësimi i rezultateve të tij konsiderohet si një proces i pandarë, i vetëm. Po u ulë të mësosh, doemos që do t’i nënshtrohesh edhe kontrollit dhe do të vlerësohesh.”

I marrë në kontekstin e klasës, siç e dimë, vlerësimi aplikohet në të gjitha lëndët. Por, Cooper (1984) argumenton se ndërsa shkencat ekzakte si matematika, fizika etj mund të vlerësohen shumë lehtë pasi edhe vetë natyra e këtyre lëndëve nuk lejon interpretime të ndryshme, është konstatuar që është tepër e vështirë të vlerësohet përdorimi i gjuhës së huaj, për vetë specifikën e kësaj të fundit. Vlerësimi i gjuhës së huaj, siç e pamë edhe më lart, lidhet me performancën e studentëve në përgjithësi, por duhet theksuar se një rol mjaft të rëndësishëm luajnë edhe testet e llojeve të ndryshme.

Testimi i gjuhës është disi i veçantë për nga natyra që ka. McNamara (2009) do ta krahasonte atë me ndërtimin e një rruge, ndërsa testuesit me inxhinierë. Sipas tij “testimi i gjuhës priret të jetë mjaft teknik, pasi edhe testet janë njësi me përbërje të ndërlikuar dhe në hartimin e tyre nevojiten shumë aftësi”. Natyrisht që sot ndikimi i tyre është rritur ndjeshëm dhe të gjithë janë të ndërgjegjshëm që testimi është bërë pjesë e pandashme e shoqërisë në të cilën jetojmë, madje shumë vendime të rëndësishme mbështeten drejtpërdrejt tek rezultatet e testeve. KPERGJ (2001, f. 218) thekson se çdo test gjuhe është një formë vlerësimi, por ekzistojnë edhe shumë forma të tjera vlerësimi. Mbi rëndësinë e testeve të gjuhës është shprehur edhe Tsagari (2004) “Testimi i gjuhës, i lidhur përgjithësisht me procedurat formale të vlerësimit, të tilla si teste dhe provime, të kryera në periudha të caktuara dhe në përmbushje të një sërë qëllimesh (d.m.th. diagnostikuese, arritje, progresi, etj), është një komponent jetik i programeve mësimore të gjuhës në të gjithë botën.”

Por ndryshe nga sa mund të mendojnë disa, testimi i gjuhës nuk është një dukuri e vonshme. Spolsky (1995) shprehet se testime të gjuhës janë dokumentuar të paktën që nga periudha e Mesjetës. Më tej, gjatë periudhës së Luftës së Parë Botërore, me shfaqjen e

metodave shkencore moderne të testimit, testimi i gjuhës bazohej në teoritë që theksonin matjen e aftësive konjitive, pra fokusi ishte në saktësinë e matjeve të aftësive individuale. Duke e parë nga ky këndvështrim, nuk është për t'u habitur që rëndësia më e madhe i kushtohet hartimit të vetë testit sesa përdorimit të tij.

Në vitin 1961, i ndikuar nga strukturalizmi dhe biheiorizmi në të mësuarit të gjuhës, Lado (1961) prezantoi modelin “e aftësive dhe komponentëve” në lidhje me testimin e gjuhës së dytë. Ky model përbëhej nga tre elemente të njohurisë gjuhësore (fonologjia, fjalori dhe gramatika), të cilat mund të vlerësoheshin të shkëputura nga njëra-tjetra në kontekstin e katër aftësive gjuhësore (të lexuarit, të dëgjuarit, të shkruarit dhe të folurit). E shprehur më thjesht, sipas këtij këndvështrimi katër aftësitë gjuhësore bazë ishin krejtësisht të pavarura nga njëra-tjetra dhe rrjedhimisht mund të testoheshin veçmas. Forma tipike e testeve të përdorura në këtë periudhë ishin testet me zgjedhje të shumëfishtë, të cilat përdroreshin si për testimin e aftësive marrëse ashtu edhe për ato prodhuese. Por, duke u përqendruar më tepër tek njohuria e elementeve gjuhësorë, nuk mund të mos vihet re se artikujt e testeve ishin krejt të shkëputur nga konteksti dhe në rastin më të mirë mund të siguronin vetëm në mënyrë të tërthortë sesa ishin në gjendje studentët të përdornin gjuhën e mësuar në situata reale.

Council of Europe/ALTE (2011) thekson se kompetencat vërtet mund të duken të shkëputura kur përcaktohet një model mbi përdorimin e gjuhës, por kur kemi të bëjmë me aktivitete autentike është e vështirë t'i ndash dhe kjo ndodh për arsye se akti i komunikimit mbart shumë kompetenca në të njëjtën kohë. Kjo ilustron me shembullin e dikujt që kërkon të kuptojë një të huaj që e ka ndalur në rrugë për ta ndihmuar të orientohet. Është e natyrshme se përveç kompetencës gramatikore dhe kontekstuale, për kodimin e mesazhit nevojitet edhe kompetenca sociolinguistike, për të kuptuar kontekstin e komunikimit po ashtu edhe ajo ilokutore, për të interpretuar atë që folësi kërkon të arrijë. Kjo do të thotë se e marrë më vetë, njohuria mbi gramatikën ose fjalorin që parashtrohet nga Lado (1961) nuk është e mjaftueshme për të arritur objektivat e komunikimit. Nga kjo analizë e thjeshtë del qartë se të jesh në gjendje të përdorësh gjuhën do të thotë shumë më tepër se të kesh njohuri rreth saj apo të testohesh për këtë.

Këto mangësi u plotësuan deri diku nga studiuesi Carroll (1968), i cili theksoi se një nga kufizimet kryesore të modelit të mësipërm kishte të bënte me testimin e vetëm një

elementi gjuhësor çdo herë dhe se në shumicën e rasteve kjo nuk pasqyrore përdorimin e gjuhës në situata reale. Si kundërpërgjigje, ai prezantoi testet e integruara. Vetë Carroll (1968, cituar në ALTE 2005, f. 9) e shpjegon konceptin e testimit të integruar në këtë mënyrë:

*“Përderisa përdorimi i gjuhës në situata të zakonshme përfshin të gjithë këto elemente, ne duhet të kuptojmë se performanca gjuhësore përfshin kapacitetin e individit për të përdorur aftësitë e tij gjuhësore si edhe aftësitë performuese në një mënyrë të integruar, d.m.th në të kuptuarit, të folurit, të lexuarit ose të shkruarit në diskursin e lidhur.”* Si shembuj të testeve të integruara mund të përmendim intervistat me gojë, esetë etj.

Po ashtu Weir (1990) thekson se shumë njerëz me siguri e mbështesin mendimin se testimi i aftësive gjuhësore të një kandidati është një element i domosdoshëm por jo i mjaftueshëm në një bateri testesh, në të njëjtën mënyrë në të cilën njerëzit që vlerësojnë një pjesë muzikore e bëjnë këtë duke u bazuar tek ajo në tërësi dhe jo vetëm tek një pjesë e saj. Në lidhje me rëndësinë e këtij modeli, Purpura (2008, f. 56) argumenton se “vlerësimi i gjuhës me anë të aktiviteteve të veçanta (pra ato që mundohen t’i izolojnë dhe t’i matin komponentët formalë të njohurisë në mënyrë të veçuar) duhet të plotësohet me aktivitete të integruara (domethënë aktivitete që matin kapacitetin për të përdorur disa komponentë të aftësisë gjuhësore në të njëjtën kohë - zakonisht gjatë performancës në situata reale)”. Kjo risi bëri që modeli i Carroll të përhapej dhe të shërbente si pikënisje për hartimin e testit të parë të TOEFL-it.

Por, pavarësisht nga ndikimi që pati dhe ndryshimet që solli edhe ky model nuk i shpëtoi kritikave. Në lidhje me këtë pikë, Baker (1989, 65) është i mendimit se “në përgjithësi, ajo që u propozua ishte një shtojcë e metodave të testimit me komponentë të veçantë sesa një zëvendësim i plotë i tyre”. Ndërsa Morrow (1979, cituar tek Weir 1990) shkon më tej kur shprehet se as testimi me elemente të veçuar dhe as testimi i integruar nuk lejon një prodhim spontan të gjuhës nga ana e kandidatit, duke u mbështetur tek testuesi për input gjuhësor. Po ashtu ai kritikoi teknikat e përdorura me arsyetimin se më tepër testonin kompetencën sesa performancën, me fjalë të tjera, njohurinë më tepër se aftësinë për ta përdorur gjuhën. Vetë Weir (1990) thekson se ishte pikërisht ky element që nxori në pah nevojën për teste të aftësisë së komunikimit.

Një kthesë e rëndësishme në këtë drejtim u shënua në fillim të viteve 1970-të, me përhapjen e gjerë të konceptit të kompetencës komunikative, me të cilin fillimisht u mor Dell Hymes (1972), kontributi i të cilit u analizua më lart. Sipas tij, një folës është në gjendje të formulojë fjali të sakta nga pikëpamja gramatikore por që janë krejtësisht të papërshtatshme për kontekstin. Pra, në thelbin e vet kompetenca komunikative ka të bëjë jo vetëm me aftësinë për të formuar fjali të sakta por edhe me aftësinë për t'i përdorur ato siç duhet të situata reale. Kjo nxori në pah edhe domosdoshmërinë e pasqyrimin të aspektit sociolinguistik në testet e gjuhës, çka nuk ishte bërë më parë. Sipas Long dhe Norris (2000), “nacioni i kompetencës komunikuese ka nisur të drejtojë zhvillimin dhe përdorimin e testeve të gjuhës në të cilat, komponentë të ndryshëm të kompetencës gjuhësore përdoren dhe ndërveprojnë me njëri-tjetrin në kontekstin e plotë të përdorimit të gjuhës.”

Kjo qasje u përpunua më tej edhe nga Van Ek (1975), në të ashtuquajturin “Niveli Prag” (Threshold Level), botuar nga Këshilli i Evropës në vitin 1975, sot i njohur ndryshe edhe si niveli B1 në KPERGJ. Në një variant tjetër të Nivelit Prag, Van Ek (1976, f. 24), shpjegon se synimi kryesor është *“t’u mundësojë nxënësve mbijetesën (në kuptimin gjuhësor) në kontaktet e përkohshme me folës të gjuhës së huaj në situata të përditshme, qoftë si vizitorë në vend të huaj ose me vizitorë në vendin e tyre, si dhe krijimin dhe mbajtjen e kontakteve sociale”*. Duke bërë një analizë më të detajuar në lidhje me Nivelin Prag, studiuesi Little (2006, f. 174) shton se “ai u hartua për të përkufizuar repertorin komunikativ për të cilin nxënësit kanë nevojë, në kuadrin e situatave në të cilat ata duhet të jenë në gjendje të kuptojnë gjuhën dhe të flasin, aktivitetet gjuhësore në të cilat ka të ngjarë të përfshihen, funksioneve gjuhësore (për qëllime komunikimi) që ata duhet të kryejnë dhe nocioneve (kuptimet e përgjithshme dhe specifike) që do të kenë nevojë të shprehin”.

“Niveli prag” për të mësuarit e gjuhës moderne në shkolla i vitit 1976, duke qenë një promovues i metodës komunikuese, kishte një efekt gjithëpërfshirës dhe afatgjatë si në praktikën shkollore, ashtu edhe në hartimin e testeve. Ai ndikoi në mënyrë të ndjeshme në mënyrën e mësimdhënies në auditor, duke u zhvendosur nga mësimdhënia me bazë shpjegimin e strukturave gjuhësore në të mësuarit e orientuar nga situatat reale dhe të nxënët e bazuar në aktivitetet (TBL), duke i kushtuar një vëmendje të veçantë përdorimit të materialeve autentike. Në aspektin e testimit, rekomandohej një përdorim më i gjerë i

materialeve autentike ose gjysmë-autentike si dhe i aktiviteteve që ofrojnë një kontekst për përdorimin e gjuhës.

Po ashtu, “Niveli Prag” shkurtimisht bën një dallim ndërmjet testeve me aktivitete komunikuese dhe testeve të nën-aftësive, duke dalë në mbështetje të kategorisë së parë. Dhe sipas Little (2006) “duke mbështetur në këtë mënyrë testimin e gjuhës komunikuese pa paraqitur tregues të detajuar”. Kjo pasqyron një nga pikat e dobëta të “Niveleit Prag”. Një tjetër mangësi u evidentua nga Gerngroß (1982, cituar në Meister, 2005) sipas të cilit “modeli i paraqitur në “Nivelin Prag” është i padobishëm përse i përket ushtrimeve të të lexuarit dhe të shkruarit, sepse është shumë i përqendruar në fushën e turizmit. Leximi gjithëpërfshirës dhe të shkruarit krijues nuk pasqyrohen aspak.” Këto mangësi do të rishikoheshin dhe përmirësoheshin në botimet pasuese si për shembull në atë të 1976-ës apo në versionin e rishikuar të vitit 1990. Pavarësisht nga pikat e dobëta, ky botim i Këshillit të Evropës konsiderohet një pikënisje mjaft e mirë për zhvillimet e mëvonshme në fushën e mësimdhënies, vlerësimit dhe testimit, në mënyrë të veçantë për KPERGJ.

Një dokument me shumë vlerë në fushën e mësimdhënies dhe vlerësimit është pa dyshim edhe KPERGJ, pararendës i të cilit ishte “Niveli Prag”. KPERGJ mbështetet në modele të ndryshme të aftësisë gjuhësore dhe përdorimit të gjuhës, ndër të cilët më në zë është modeli i Canale dhe Swain (1980), për të cilin kemi diskutuar më lart. Sidoqoftë, KPERGJ në vetvete ka një sërë qëllimesh ndër të cilët është edhe “të ndihmojë partnerët të përshkruajnë nivelet e aftësisë së kërkuar nga normat, testet dhe provimet ekzistuese, për të lehtësuar krahasimin midis sistemeve të ndryshme të kualifikimeve.” KPERGJ (2001, f. 30).

Sipas KPERGJ, aspektet e ndryshme të përdorimit të gjuhës që studiohen dhe vlerësohen në shkollë janë ndarë në: të kuptuarit, të folurit dhe të shkruarit. Të kuptuarit përfshin aftësitë e të dëgjuarit dhe të lexuarit. Të folurit përfshin ndërveprimin gojor dhe aftësitë e prodhimit gojor nga të cilat ndërveprimi gojor i referohet aftësive bisedore, ndërsa prodhimi gojor i referohet një aspekti disi më teknik të të folurit si për shembull: formulimi i frazës dhe fjalisë. Kurse të shkruarit i referohet thjesht aftësive të të shkruarit KPERGJ (2001, f. 35-39).

Po ashtu, kuadri paraqet një sistem reference të përbërë nga gjashtë nivele zotërimi të gjuhës në të cilin mbështeten të gjithë përshkruarit. Ajo përbëhet nga tre nivele bazë (A, B, C)

ku secili nëndahet në dy nivele të tjera (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Në lidhje me këtë nëndarje, Heyworth (2004, f. 18) është i mendimit se mësuesit që mundohen t'i bëjnë nxënësit e tyre të vetëdijshëm për progresin e arritur, mund të preferojnë nivelet më të ulëta me synimin për të rritur motivimin në klasat e gjuhës së huaj. I hartuar për të standardizuar nivelet e provimeve të gjuhës në vende të ndryshme, ky kuadër ka një përdorim të gjerë në rang ndërkombëtar.

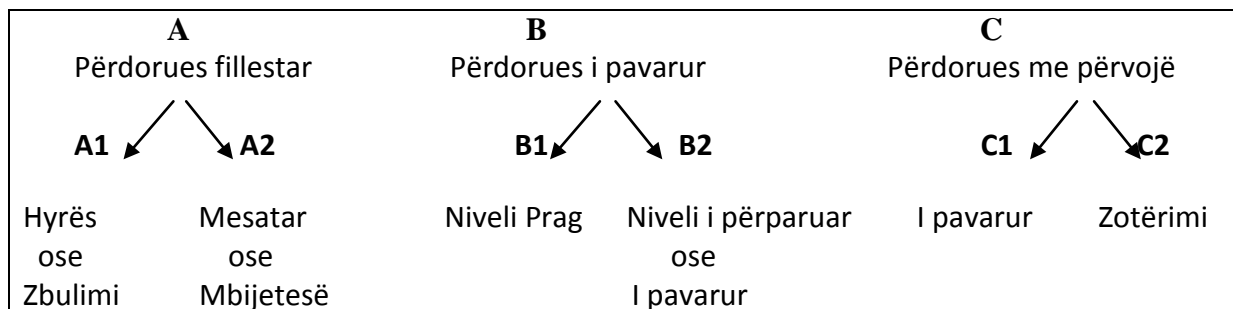


Tabela nr. 1.1. Nivelet e referencës në KPERGJ (2001, f. 33)

Por, sipas Goullier (2007) kur vjen puna tek mësimdhënia dhe vlerësimi, është e rëndësishme të kuptojmë se kjo ndarje në gjashtë nivele, e propozuar në KPERGJ është e pamjaftueshme. Arsyeja është e thjeshtë: studentët nuk janë njëloj të suksesshëm në të kuptuarit dhe në të shprehurit, me shkrim ose me gojë. Kjo vihet re edhe nga përvoja e përditshme e mësimit ku studentë që mund të kuptojnë elementet kryesorë në një tekst të caktuar jo gjithmonë janë në gjendje të shprehen në lidhje me të. Por KPERGJ (2001, f. 37) ka parashikuar edhe ndarjen e niveleve sipas aktiviteteve të ndryshme gjuhësore në të ashtuquajturën Shkalla globale, ku përfshihen: të dëgjuarit, të lexuarit, të shkruarit, pjesëmarrja në bisedë dhe të shprehurit gojarisht, çka nënkupton atë që studenti është në gjendje të bëjë me gjuhën. Kjo shkallë është përshkruar në mënyrë disi të përgjithshme, për këtë arsye jo të gjitha aftësitë gjuhësore përmenden në secilin prej përshkruesve të çdo niveli, përderisa ka aktivitete që një student nuk mund t'i realizojë pa arritur një nivel minimal zotërimi të gjuhës. Për secilën nga këto ndarje përshkrimet janë bërë në formën e pohimeve të tipit 'mund të'.

Përdorues me përvojë	C2	Mund të kuptojë pa sforcime praktikisht gjithçka që ai/ajo lexon apo dëgjon. Mund të përdorë fakte dhe argumente nga burime të ndryshme të shkruara dhe gojore, duke i përmbledhur ato në mënyrë koherente. Mund të shprehet spontanisht, shumë rrjedhshëm dhe në mënyrë të saktë, dhe mund të bëjë të dallueshme nuancat e holla kuptimore në lidhje me tema komplekse.
	C1	Mund të kuptojë një gamë të madhe tekstesh të gjatë dhe me kërkesa, si dhe të kapë domethëniet e pashprehura. Mund të shprehet spontanisht dhe rrjedhshëm pa u përpjekur të gjejë fjalët. Mund të përdorë gjuhën në mënyrë të efektshme dhe elastike në jetën shoqërore, profesionale dhe akademike. Mund të shprehet mbi tema të ndërlikuara në mënyrë të qartë dhe të strukturuar mire dhe të shfaqë kontrollin e tij në përdorimin e mjeteve të organizimit, lidhjes dhe të kohezionit të ligjërit.
Përdorues i pavarur	B2	Mund të kuptojë përmbajtjen themelore të temave konkrete ose abstrakte në një tekst të ndërlikuar, duke përfshirë një diskutim teknik në specialitetin e tij. Mund të ndërveprojë me një shkallë spontaniteti dhe lehtësie në një bisedë me një folës të lindur, që nuk përmban tension as për njërin as për tjetrin. Mund të shprehet në mënyrë të qartë dhe të hollësishme mbi një gamë të gjerë temash, të shprehë një opinion mbi një temë aktualiteti dhe të paraqesë përparësitë dhe problemet e mundësive të ndryshme.
	B1	Mund të kuptojë pikat themelore kur përdoret një gjuhë e qartë dhe standarde dhe nëse bëhet fjalë për gjërat e zakonshme në punë, në shkollë, në kohën e lirë etj. Mund t'ia dalë mbanë në shumicën e situatave që hasen gjatë udhëtimit në një zonë ku flitet gjuha e huaj. Mund të prodhojë një ligjëratë të thjeshtë dhe koherente mbi tema të njohura dhe të fushave që paraqesin interes për të. Mund të tregojë një ngjarje, një përvojë ose një ëndërr, të përshkruajë një shpresë apo një qëllim dhe të paraqesë shkurt arsye apo shpjegime për një projekt apo ide.
		Mund të kuptojë fjali të shkëputura dhe shprehje të përdorura shpesh në lidhje me fusha që kanë përparësi imediate (për shembull, informacione personale dhe familjare të thjeshta, blerje, mjedisi më i afërt, puna). Mund të komunikojnë gjatë kryerjes së detyrave të thjeshta të



Përdorues	A2	zakonshme që kërkojnë një shkëmbim informacionesh të thjeshtë dhe të drejtpërdrejtë mbi tema të njohura dhe të zakonshme. Mund të përshkruajë me mjete të thjeshta formimin e tij, mjedisin përreth tij dhe të përmendë tema që u përkasin nevojave të tij imediate.
fillestar	A1	Mund të kuptojë dhe të përdorë shprehje të njohura dhe të përditshme si dhe thënie shumë të thjeshta për të plotësuar nevoja konkrete. Mund të prezantohet dhe të prezantojë dikë dhe ti drejtojë një personi një pyetje për veten e tij – për shembull, mbi vendbanimin, marrëdhëniet e tij, mbi çka i përket atij etj. – dhe mund t’u përgjigjet të njëjtave pyetje. Mund të komunikojë në mënyrë të thjeshtë nëse bashkëfolësi flet ngadalë, qartë dhe tregohet bashkëpunues.

Tabela nr. 1.2. Nivelet e përbashkëta të aftësive – Shkalla e përgjithshme globale (KPERGJ, f. 35)

Me interes për t’u përmendur këtu është fakti që me anë të shkallëve përshkruhen edhe kompetencat gjuhësore (leksikore, gramatikore, fonologjike, ortografike), sociolinguistike dhe pragmatike (aftësia e ligjëratës dhe funksionale) të cilat i trajtuam më lart kur paraqitëm modelet e aftësisë komunikuese.

### 2.3.1 Testimi dhe vlerësimi i aftësisë së të folurit

Vlerësimi i aftësisë së studentit për të komunikuar në gjuhë të huaj përbën një nga objektivat më të vështirë për t’u realizuar nga ana e një mësuesi të gjuhës së huaj. Ky këndvështrim mbështetet edhe nga Madsen (1983) i cili shton gjithashtu se në të gjitha testet e gjuhës, testimi i aftësisë së të folurit paraqet sfidën më të madhe në kuadrin e përgatitjes së testit, administrimit të tij dhe llogaritjes së pikëve. Fillimisht me përhapjen e metodës Audio-Gjuhësore (Audio-Lingual Method) u hartuan mjaft teste për vlerësimin e kësaj aftësie. Këto teste përqendroheshin më shumë në vlerësimin e elementeve të tillë si: modelet e intonacionit, theksin, shqiptimin e tingujve të izoluar etj. Por studime të ndryshme kanë treguar se vlerësimi i aftësisë për të prodhuar saktë dhe në mënyrë të izoluar këto elemente jo domosdoshmërisht shërben si një tregues se studenti mund ta përdorë gjuhën e huaj edhe për qëllime komunikimi Schulz (1974). Komunikimi verbal përfshin ndërthurjen e disa aftësive

si dhe varet nga aftësia e vetë studentit për të sintetizuar dhe jo thjesht për të prodhuar elemente gjuhësorë të izoluar. Në periudha të ndryshme kohore studiuës të ndryshëm kanë prezantuar skema e shkallë të ndryshme për vlerësimin e aftësisë së të folurit në gjuhë të huaj, të cilat herë përputheshin me njëra-tjetrën e herë paraqisnin elemente të rinj vlerësimi. Më poshtë po trajtojmë dy prej tyre.

Luoma (2004, f. 5) thekson se për të vlerësuar aftësinë e të folurit tek studentët, është e rëndësishme përdorimi i një shkalle vlerësimi pasi kjo mund të përcaktojë saktësisht sesi do të aplikohen kriteret në performancat e studentëve. Shkallët përshkruajnë domethënien e çdo rezultati. Studiuësja thekson se hartimi dhe përdorimi i një testi për aftësinë e të folurit është një proces ciklik që fillon me nevojën për rezultate dhe përfundon me përdorimin e tyre. Gjithashtu, Luoma (2004) pohon se për të bërë vlerësimin e të folurit janë të nevojshme dy procese interaktive. I pari është administrimi i testit ose performanca gjatë testit, ku studentët ndërveprojnë me testuesin (që mund të jetë mësuesi) ose me studentë të tjerë. Procesi i dytë është vlerësimi, gjatë të cilit korrigjuesi aplikon shkallën e përgatitur në performancën e studentëve në mënyrë që të prodhojë rezultatet.

Ndërsa Thornburry (2005) e shikon çështjen nga një këndvështrim tjetër. Ai është i mendimit se janë dy mënyrat kryesore për të vlerësuar të folurit: vlerësimi përmbledhës dhe vlerësimi analitik. Vlerësimi përmbledhës përdor një vlerësim të vetëm si bazë për një përshtypje të përgjithshme, ndërsa vlerësimi analitik përdor nga një vlerësim të veçantë për secilin nga aspektet e ndryshme të të folurit. Sipas studiuësit, përparësia e mënyrës përmbledhëse qëndron në faktin se është e shpejtë dhe deri diku e përshtatshme për të vlerësuar ecurinë e studentit në mënyrë joformale. Ndërsa vlerësimi analitik kërkon një kohë më të gjatë, pasi mësuesit i duhet të marrë parasysh një sërë faktorësh dhe gjithashtu është më e besueshme. Për më tepër ajo siguron informacion mbi pikat e forta dhe të dobëta të studentit. Sipas Thornburry (2005, f. 128) katër janë kategoritë që duhet të merren parasysh në vlerësimin e të folurit: gramatika dhe fjalori, menaxhimi i ligjërit, shqiptimi dhe komunikimi interaktiv.

Megjithatë duke i krahasuar këto dy mënyra vlerësimi mund të thuhet se kombinimi i tyre do të ishte më rezultativ se aplikimi i secilës mënyrë e marrë veçantë. Ndërthurja e rezultatit analitik me shkallën e vlerësimit do të mundësonte një vlerësim më të detajuar të

aftësisë së të folurit të studentëve, duke siguruar në të njëjtën kohë përshkrime në çdo kategori. Gjithashtu, nëpërmjet përdorimit të shkallës analitike, mësuesi mund të kuptojë ku qëndrojnë dobësitë e studentëve në mënyrë që të punojë për të bërë përmirësimet e duhura.

Sidoqoftë, për mendimin tonë, nisur edhe nga një analizë e KPERGJ-së në lidhje me vlerësimin e aftësisë së të folurit në gjuhë të huaj, mund të thuhet se modeli i vlerësimit i paraqitur në KPERGJ është më i plotë dhe më gjithëpërfshirës, pasi përfshin shkallë ilustruese për një sërë aktivitetesh, jo vetëm të prodhimit gojor por edhe të ndërveprimit gojor, të cilat mundësojnë një vlerësim edhe më të hollësishëm. Disa nga këto shkallë po i citojmë më poshtë:

Shkallë për të ilustruar prodhimin gojor dhe disa nënshkallë për ilustrim (KPERGJ, f. 75):

- prodhimi i përgjithshëm gojor
- monologu i vazhduar: përshkrimi i një përvoje
- monologu i vazhduar: argumentimi
- lajmërimet publike
- t'i drejtohet një auditori

Shkallë për të ilustruar ndërveprimin gojor dhe disa nënshkallë për ilustrim (KPERGJ, f. 94):

- ndërveprimin i përgjithshëm gojor
- të kuptuarit e një folësi vendas
- bisedat
- diskutimet jozyrtare (midis miqsh)
- diskutimet dhe mbledhjet zyrtare
- bashkëpunimi me qëllim funksional
- përfitimi i të mirave dhe shërbimeve
- shkëmbim informacioni
- intervistimi

Përveç kësaj, KPERGJ-ja ka prezantuar një tabelë të veçantë për vlerësimin e aspekteve cilësore të përdorimit të gjuhës së folur. Aspektet e gjuhës së folur të trajtuara aty

janë si më poshtë: shtrirja, saktësia, lirshmëria, ndërveprimi dhe koherenca (KPERGJ, f. 40-42).

### **2.3.1.1. Vështirësitë që dalin në testimin e aftësisë së të folurit**

Siç u vu re edhe më lart, testimi i aftësisë së të folurit nuk është i thjeshtë. Ka një sërë vështirësish që Kitao dhe Kitao (1996) i radhisin si më poshtë:

Së pari, është e mundur të gjesh njerëz të cilët mund të prodhojnë tinguj të ndryshëm të një gjuhe të huaj në formën e duhur, por ata nuk kanë aftësi të komunikojnë saktë idetë e tyre. Kjo është një nga vështirësitë që testuesit hasin kur testohet aftësia e të folurit.

Megjithatë, e kundërta mund të ndodhë gjithashtu; disa njerëz e kanë aftësinë për të shprehur qartë idetë e veta, por ata nuk mund të shqiptojnë të gjithë tingujt në mënyrë të saktë.

Një vështirësi tjetër lidhet, në një shkallë të konsiderueshme, me vetë dëgjuesin. Të kuptuarit e informacionit të shprehur me gojë varet, ndër shumë faktorëve të tjerë, nga shkalla në të cilën dëgjuesi është i njohur me theksin e folësit dhe nga shkalla e njohurive bazë që ata ndajnë me njëri-tjetrin. Si rrjedhim, ajo që përbën problem për një dëgjues mund të mos jetë problem për një tjetër.

Po ashtu përbën problem edhe ndarja e aftësisë së të dëgjuarit nga ajo e të folurit. Në situata të zakonshme ka një ndërkëmbim ndërmjet të folurit dhe të dëgjuarit, për këtë arsye të folurit në formën e duhur varet nga të kuptuarit e informacionit të folur. Për testuesit e të folurit kjo përbën problem pasi është e vështirë të kuptohet nëse janë duke testuar vetëm aftësinë e të folurit apo të folurit bashkë me të dëgjuarit.

Një tjetër vështirësi përbën edhe administrimi i testit të aftësisë së të folurit, më saktë, kur duhet të testohen një numër i madh studentësh në një kohë relativisht të shkurtër. Dhe nëse çdo student flet vetëm për pak minuta, puna e testuesit bëhet vërtet e vështirë.

Ndërsa sipas Madsen (1983) disa nga arsyet pse testi i aftësisë së të folurit është kaq sfidues kanë të bëjnë me:

1. Vështirësinë e përcaktimit të natyrës së aftësisë së të folurit.
2. Vështirësinë në zgjedhjen e kriterëve për testimin e aftësisë së të folurit.

3. Përfshirjen e faktorëve të tjerë të tillë: si aftësia e të dëgjuarit, interpretimi i tonit, aftësia arsyetuese, etj.

4. Vështirësinë që paraqesin studentët që nuk flasin lirshëm (teknika për të nxitur studentët të flasin).

### **2.3.2 Testimi dhe vlerësimi i aftësisë së të shkruarit**

Vlerësimi i aftësisë së të shkruarit është pjesë e procesit mësimor për çdo lëndë, siç është edhe për gjuhën angleze. Është e rëndësishme të theksojmë këtu se të shkruarit e suksesshëm është një aftësi komplekse që përfshin një sërë faktorësh dhe ndryshe nga sa mendojnë disa, gramatika, drejtshkrimi dhe rregullat mbi shenjat e pikësimit nuk janë të mjaftueshme për të garantuar suksesin. Të menduarit e qartë dhe organizimi i efektshëm janë po aq të rëndësishme kur flitet për shprehjen e mesazhit në formë të shkruar.

Në kuadrin e mësimdhënies së gjuhës së dytë shpesh është vetë gjuha që bëhet pengesë dhe kjo bën që mësuesit, në vlerësim, të priren drejt aspektit mekanik të të shkruarit, duke anashkaluar qëllimin madhor që është komunikimi i suksesshëm me anë të tekstit të shkruar.

Në kuadrin e testimit të të shkruarit duket se pika kryesore e debatit ka të bëjë me mënyrat me anë të të cilave mund të testohet kjo aftësi. Disa studiues dalin në mbrojtje të detyrave me shkrim ose të eseve si mjet vlerësimi (Heaton, 1988; Hamp-Lion (1990), të tjerë, duke përfshirë Dunlop (1969), mbështesin përdorimin e testeve objektive të të shkruarit. Ka edhe një grup të tretë që beson se përdorimi i kombinuar i të dyjave do të ishte një zgjidhje ideale (Ackerman dhe Smith, 1988). Sidoqoftë, është e pamundur të zhvillosh një test të efektshëm pa patur një ide të qartë se çfarë do të vlerësohet dhe si do vlerësohet.

*Vlerësimi indirekt* është një nga mënyrat që synon të minimizojë variacionet e mundshme në rezultatet e testit nëpërmjet përdorimit të formateve objektive siç janë ato me alternative të shumta ose testet me plotësim. Ky lloj vlerësimi është përdorur gjerësisht gjatë viteve të kaluara por këto dy dekadat e fundit përdorimi i tij ka ardhur duke u zvogëluar. Sipas Hyland (2003) matjet indirekte ose të tërthorta supozohet se tregojnë njohjen nga i testuari të

nënaftësive të të shkruarit si gramatika dhe formulimi i fjalisë, që pretendohet se janë komponentë përbërës të aftësive të të shkruarit. Por sipas DeMauro (1992) i cituar në Hyland (2003) ndërsa disa kërkues pretendojnë se vlerësimet indirekte janë mënyra të besueshme për të matur aftësinë e të shkruarit, ato janë kryesisht të fokusuara tek saktësia sesa tek komunikimi dhe vlerësimet në klasë sot pothuajse gjithmonë bazohen në tekstet e prodhuara nga studentët. Studiuesit Spandel dhe Stiggins (1980) shprehen se për shkak se metodat indirekte matin prerekuizitat e të shkruarit – të kuptuarit e elementeve kryesorë dhe konvencionet e përdorimit të anglishtes standarde – ato përfaqësojnë komponentë të domosdoshëm por jo të mjaftueshëm të aftësisë së të folurit.

*Vlerësimi i drejtpërdrejtë i të shkruarit*, nga ana tjetër, mat aftësinë e studentëve për të komunikuar me shkrim, duke u mbështetur në prodhimin e një teksti me një tematikë të caktuar. Weir (1993) do ta konsideronte realizimin me sukses të kësaj detyre si një pasqyrim të aftësive komunikuese të të shkruarit të studentëve në jetën reale. Vlerësimi i drejtpërdrejtë i të shkruarit harmonizon të gjithë elementet e të shkruarit. Këtë ide e shprehin edhe Coombe dhe Hubley (2004) të cilat theksojnë se studentit i duhet të gjejë mënyrat e duhura për të organizuar idetë, të japë përmbajtjen dhe të përdorë siç duhet fjalorin, konvencionet gramatikore dhe sintaksën. Por edhe në këtë rast del problemi i vlerësimit të tekstit të shkruar. Dy janë mënyrat tipike që përdoren në vlerësimin e drejtpërdrejtë: vlerësimi përmbledhës dhe ai analitik.

*Vlerësimi tërësor ose holistik* i të shkruarit nënkupton dhënien e një rezultati të vetëm bazuar në përshtypjen e përgjithshme të tekstit të shkruar. Në përgjithësi, kur bëhet vlerësim tërësor, teksti lexohet nga vlerësuesi dhe ai gjykon duke patur parasysh një shkallë ose rubrikë me kritere të veçanta për secilën kategori. Nga pikëpamja e përdorimit është mjaft praktik pasi merr më pak kohë se vlerësimi analitik (teksti lexohet vetëm një herë dhe jepet një vlerësim i vetëm në vend që të lexohet disa herë duke u fokusuar çdo herë në një aspekt të veçantë, siç ndodh në vlerësimin analitik). Një tjetër tipar theksohet nga Elbow (1999) cituar në Bacha (2001) sipas të cilit vlerësimi tërësor fokusohet në atë që individi realizon mirë dhe jo në pikat e tij të dobëta. White (1984) argumenton se vlerësimi tërësor është më i vlefshëm se ai

analitik pasi reflekton më nga afër reagimin individual e të vërtetë të një lexuesi të tekstit, krahasuar me vlerësimin analitik.

Ndër mangësitë kryesore të vlerësimit tërësor të të shkruarit, veçanërisht në gjuhën e huaj, është se rezultati nuk siguron një informacion të detajuar në lidhje me aftësinë e të shkruarit të individit. Kjo ndodh ngaqë një rezultat i vetëm nuk e lejon vlerësuesin të dallojë ndërmjet aspekteve të ndryshme të të shkruarit si përdorimi i gramatikës, organizimi etj. Një tjetër mangësi ka të bëjë me vështirësinë e interpretimit të rezultatit. Sipas Lumley dhe McNamara (1995) edhe pse vlerësuesit pritet të vlerësojnë një sërë tiparësh me vlerësimin tërësor (për shembull: stilin, përmbajtjen, organizimin, gramatikën, drejtshkrimin, shenjat e pikësimit, etj), kjo nuk është e lehtë për të bërë. Pra, disa vlerësues mund (me apo pa vetëdije) të vlerësojnë 1 ose 2 prej këtyre kriterëve, si më të rëndësishme se të tjerat, dhe t'i japin më shumë peshë në vlerësimin e tyre (Lumley dhe McNamara 1995).

**Vlerësimi analitik** i ndan aspektet e ndryshme të të shkruarit (p.sh, organizimin, drejtshkrimin, përdorimin e fjalorit etj) dhe i vlerëson ato në mënyrë të veçantë. Skemat e vlerësimit analitik sigurojnë informacion më të detajuar në lidhje me performancën e personit që i nënshtrohet testit, në aspekte të ndryshme të të shkruarit dhe për këtë arsye preferohen më tepër se skemat e vlerësimit përmbledhës. Një nga pikat e forta të këtij vlerësimi ka të bëjë me faktin se rezultatet mbi aspekte të veçanta e bëjnë vlerësimin e përgjithshëm më të besueshëm. Po ashtu, në kuadrin e mësimdhënies vlerësimi analitik i siguron mësuesit por edhe vetë studentit një feedback mjaft domethënës krahasuar me vlerësimin përmbledhës. Ndër mangësitë që mund të përmendim është se përqendrimi në aspektet e ndryshme mund ta largojë vëmendjen nga efekti i përgjithshëm i tekstit të shkruar. Një tjetër pikë e dobët ka të bëjë me faktin që vlerësimet për aspekte të veçanta të të shkruarit nuk mund të përdoren të shkëputura, që nënkupton se nëse një vlerësues akordon pikë maksimale në njërin nga kategoritë, kjo ndikon direkt në vlerësimin e përgjithshëm. Në lidhje me këtë, Hughes (1989, f. 94) thekson se përderisa e tëra është shpesh më e madhe se shumica e pjesëve përbërëse, një rezultat i përbërë mund të jetë shumë i besueshëm, por jo i vlefshëm.

Një nga shkallët më të përdorura analitike në vlerësimin e të shkruarit për anglishten si gjuhë e dytë (ESL) është ajo e Jacobs et al. (1981). Sipas kësaj shkalle, të shkruarit vlerësohet në pesë aspekte: *përmbajtjen, organizimin, fjalorin, përdorimin e gjuhës dhe aspektin*

*mekanik*. Secilit aspekt i janë akorduar pikë të ndryshme: përmbajtja (30 pikë), organizimi (20 pikë), fjalori (20 pikë), përdorimi i gjuhës (25 pikë) dhe aspekti mekanik (5 pikë).

Kuadri i referencave po ashtu i ka kushtuar vëmendje aspektit të të shkruarit. Ndër të tjera, vihet re një vëmendje e veçantë tek këndvështrimi ndërveprues i natyrës së të shkruarit që e gjejmë tek (KPERGJ, f. 80) ku thuhet se “Në veprimtaritë e prodhimit të shkruar (shkrimi ose të shprehurit me shkrim) përdoruesi i gjuhës si shkruer prodhon një tekst të shkruar që merret nga një ose më shumë lexues,” dhe ilustrohet me aktivitete të të shkruarit (për shembull: plotësimi i formularëve dhe pyetësorëve, hartimi i raporteve, marrja e shënimeve, hartimi i letrave etj) të cilat kanë për qëllim komunikimin. Ashtu si në rastin e aftësisë së të folurit, edhe për aftësinë e të shkruarit Kuadri i Referencave përfshin shkallë ilustruese për një sërë aktivitete të prodhimit të shkruar por edhe të ndërveprimit të shkruar, si më poshtë:

Shkallë për të ilustruar prodhimin e shkruar të përgjithshëm dhe disa nënshkallë për ilustrim (KPERGJ, f. 61)

- *Të shkruarit krijues*
- *Raporte dhe ese*

Shkallë për të ilustruar ndërveprimin e përgjithshëm me shkrim dhe disa nënshkallë për ilustrim (KPERGJ, f. 103)

- *Korrespondenca*
- *Shënimet, mesazhet dhe formularët*

Për secilën prej tyre ka përshtures të detajuar për të gjithë nivelet nga A1 deri në C2.

### **2.3.2.1. Elementet ndihmëse në ushtrimet e komunikimit me shkrim**

Përveç rëndësisë së padiskutueshme që kanë mënyrat e vlerësimit të aftësisë së të shkruarit (të trajtuara më lart), një tjetër aspekt më pak i rrahur nga literatura është edhe përdorimi i elementeve ndihmëse në ushtrimet e të shkruarit, çka vihet re në pjesën më të madhe të temave në provimin e anglishtes në Maturën Shtetërore. Përsa i përket përzgjedhjes së temave, Meredith dhe Williams (1984) janë të mendimit se hartuesit e testeve të të shkruarit duhet t'i kushtojnë vëmendje të veçantë katër aspekteve kryesore:



- Tema duhet të jetë e përshtatshme për të gjithë studentët e grupit
- Tema duhet të jetë jetë e gjerë në mënyrë që të mos i çojë studentët drejt përgjigjeve të kufizuara.
- Tema nuk duhet të shkaktojë reagime emocionale nga ana e studentëve ose e vlerësuesve.
- Tema duhet të përputhet me qëllimin e të shkruarit.

Tablonë e plotëson më mirë Reid dhe Croll (1995) kur shprehen se ushtrimet e të shkruarit duhet të jenë të kontekstualizuara dhe autentike, të bazuara në materiale tek të cilat studentët kanë akses, të ngjallin interes si dhe të zhvillohen bashkë me kriteret e duhura të vlerësimit. Weigle (1999) është e mendimit se nëse kandidatëve në një test u jepet mundësia të zgjedhin ndërmjet disa temave, është e rëndësishme që ata të kenë mundësi të dalin mirë në secilën nga zgjedhjet e tyre, çka varet edhe nga elementet ndihmëse që përdoren aty. Këto elemente në studime të ndryshme janë emërtuar dhe klasifikuar në mënyra të ndryshme. Duke kaluar tek elementet ndihmëse, studiuesja thekson se këto të fundit duhet të jenë të së njëjtës shkallë vështirësie në mënyrë që të mos ndikojnë tek rezultati. Një model me tre ndarje është trajtuar në studimin e Bahrebar dhe Darabad (2013) ku analizohen tre lloje elementesh ndihmëse: elementet ndihmëse të thjeshta ku jepet vetëm tema, elemente ndihmëse mbi fjalorin si dhe elemente ndihmëse që përmbajnë modelin e tekstit. Një tjetër ndarje është ajo e prezantuar nga Souza (2012) i cili prezanton dy tipe elementesh ndihmëse: elementet ndihmëse të thjeshta dhe të strukturuar. Berg (2014, 34) në studimin e saj jep shembuj për të dy tipet.

Elemente ndihmëse të thjeshta:

*“African Americans”*

Elemente ndihmëse të strukturuar:

*“In the excerpt from the novel ‘American Dervish’ the immigrant girl Mina changes as a result of new demands and new-found freedom. Use the story about Mina as a point of departure to write a text about adapting to a new role or situation.*

*Your text should include:*

- *an introduction*
- *a brief explanation of how and why Mina changed*
- *a discussion of whether you agree or disagree with Mina's choices*
- *your reflections on how best to adapt to a new role or situation*
- *a conclusion*

*Feel free to add your own points”*

Siç mund ta vëmë re në rastin e parë kemi të përcaktuar thjesht temën, ndërsa në rastin e dytë studenti orientohet në mënyrë më të qartë rreth tekstit që duhet të shkruajë. Për këtë arsye studiuesja Weigle (1999) thekson se elementet ndihmëse duhet të jenë të së njëjtës shkallë vështirësie në mënyrë që të mos ndikojnë tek rezultati. Edhe pse sipas saj koncepti i vështirësisë së elementeve ndihmëse është mjaft kompleks pasi përfshin një sërë faktorësh sërish ka nevojë për studime të mëtejshme për të qartësuar rolin e tyre në vlerësim.

## **2.4. Parimet për hartimin e testeve**

Kur flasim për testet ka një aspekt tjetër që nuk mund të lihet pa përmendur dhe që ka të bëjë me parimet që ndiqen për hartimin e testeve. Sipas KPERGJ tre ndër konceptet më themelore janë:

vlefshmëria, besueshmëria dhe prakticiteti.

### **2.4.1. Vlefshmëria**

Henning (1987, cituar në Alderson et al 1995) e përkufizon vlefshmërinë si vijon:

*“Vlefshmëria në përgjithësi i referohet përshtatshmërisë së një testi të dhënë ose secilit prej përbërësve të tij. Një test konsiderohet i vlefshëm për atë kohë sa mat atë për të cilën është përcaktuar të matë. Çdo test mund të jetë i vlefshëm për disa qëllime dhe jo për të tjera.”*

Sipas studiuesit Musai (1999) nga të gjithë karakteristikat e një testi të mirë, asnjë nuk e kapërcen vlefshmërinë. Sidoqoftë, një nga problemet më të zakonshme që hasen në

përdorimin e një testi është pikërisht keqpërdorimi i tij, që do të thotë përdorimi i një testi për një qëllim që nuk ishte parashikuar. Për shembull, nëse një test, është hartuar për të matur njohuritë e studentëve në lidhje me një çështje gramatikore të caktuar (për shembull dallimin midis kohës së kryer dhe të kryerës së thjeshtë, “*present perfect*” dhe “*past simple*”, një pikë ku studentët shqiptarë shpesh hasin vështirësi), por testi i dhënë përmban fjalë dhe shprehje të vështira, në këtë rast, ai nuk teston më gramatikën, por fjalorin dhe për këtë arsye nuk është më i vlefshëm. Nga kjo mund të kuptojmë se, siç thekson edhe Tamo (1995, f. 44) vlefshmëria e një testi nuk është universale; ajo është gjithmonë specifike.

Sipas Alderson et al (1995) vlefshmëria mund të arrihet në disa mënyra çka i ka shtyrë shumë studiues të diskutojnë për lloje të ndryshme vlefshmërie. Mbështetur në këtë aspekt, është e rëndësishme të theksojmë se është mirë që një test ta bëhet i vlefshëm në sa më shumë mënyra që të jetë e mundur. Pra, sa më shumë “lloje” të ndryshme vlefshmërie të pasqyrojmë brenda testit, aq më i vlefshëm do të jetë testi si mjet matës. Ndër llojet kryesore të vlefshmërisë janë:

- *vlefshmëria e përmbajtjes,*
- *vlefshmëria e bazuar në kriteret e cila përbëhet nga vlefshmëria paralele dhe vlefshmëria parashikuese.*

## **2.4.2. Besueshmëria**

Besueshmëria është masa sipas së cilës, kryhet i njëjti klasifikim i kandidatëve në dy kalime (real dhe i simuluar) të të njëjtave provime, Haloçi et al (2008, f. 164). Kriter ky që Papadhopulli dhe Shimani (1996) e shikojnë drejtpërdrejt të lidhur me qëndrueshmërinë e rezultateve që arrijnë studentët. Një tjetër përkufizim, disi me specifik mbi besueshmërinë në testet e gjuhës, e gjejmë tek ALTE (2001, f. 10) ku thuhet se “*në vlerësimin e gjuhës besueshmëria ka të bëjë me shkallën në të cilën rezultatet e testeve janë të qëndrueshme, konsekuente dhe pa gabime në matje*”. Por, nëse të njëjtët studentë i nënshtrohen të njëjtit test disa herë, do të vërejmë se ata nuk marrin saktësisht të njëjtat rezultate çdo herë që i nënshtrohen testit. Sipas Alderson (1995, f. 87) “disa prej këtyre ndryshimeve në rezultate mund të shkaktohen si pasojë e ndryshimeve ‘reale’ ose sistematike siç janë për shembull

përmirësimet e njohurive të studentëve në lidhje me aftësinë që po testohet, ndërsa të tjerat mund të vijnë si rezultat i ndryshimeve josistematike, si për shembull vështirësia për t'u përqendruar ose zhurmat në sallën e provimit". Natyrisht që kur flasim për marzh gabimi është fjala për ato gabime që konsiderohen josistematike.

Një nga qëllimet kryesore në vlerësim është mbajtja e këtyre luhatjeve në nivele që janë të përshtatshme për qëllimet e testit. Besueshmëria në përgjithësi matet dhe raportohet në koeficientë besueshmërie. Vlerat e koeficientëve të saktësisë variojnë nga 0 në 1.0. Një koeficient 0 do të thotë që testi nuk është i besueshëm, ndërsa një koeficient 1.0 mund të përkthehet si besueshmëri absolute. Por, ashtu siç e pamë edhe më lart, meqenëse testet kanë gjithmonë një përqindje sado të vogël gabimi, koeficientët e besueshmërisë nuk arrijnë asnjëherë vlerën maksimale. Zakonisht koeficientët e besueshmërisë nuk parapëlqehen nëse janë nën kuotën 0.50 dhe konsiderohen mjaft të besueshëm nëse kalojnë vlerën 0.80. Megjithatë është e rëndësishme të theksojmë në këtë pikë se testet e klasës rrallë kanë një koeficient jashtëzakonisht të lartë besueshmërie. Kjo për arsye se mësuesit kanë mundësi të mbledhin të dhëna nga një shumëllojshmëri burimesh dhe testet nuk janë e vetmja mënyrë vlerësimi. Ka disa mënyra për të matur besueshmërinë e një testi, nga të cilat më të përdorshmet janë: testimi-ritestimi, format paralele dhe metoda e përgjysmimit.

### **2.4.3. Praktikiteti**

Siç e pamë më lart, një test i mirë duhet të jetë jo vetëm i vlefshëm, por gjithashtu të ketë koeficient të lartë besueshmërie. Përveç këtyre ky kritereve, procedurat e matjeve duhet të jenë edhe praktike. Sipas Heaton (1991) *“një test është praktik ose i përdorshëm kur është i lehtë për t'u administruar dhe vlerësuar, nuk merr shumë kohë nga aktivitetet e tjera udhëzuese dhe ka kosto të ulët për sa i përket burimeve”*. Është mëse e qartë se praktikiteti ka të bëjë me aspekte të ndryshme të testimit. Në të njëjtën linjë mendimi është edhe studiuesi Tamo (1995, f. 52), kur shprehet se testi duhet të jetë i përdorshëm dhe që të jetë i tillë ai duhet të plotësojë këto kushte:

- Të ketë një gjatësi të pranueshme. Testi që përmban një numër shumë të madh artikujsh i çmobilizon dhe i ç'motivon nxënësit, i çarmatos ata, ndërsa testi shumë i shkurtër bën që nxënësit dhe studentët të mos i kushtojnë shumë rëndësi atij.
- Të mos kërkojë kualifikim të lartë për t'u përdorur. Sa më i thjeshtë të jetë ai në këtë drejtim, aq më me lehtësi përdoret.
- Ndërtimi i tij të sigurojë lehtësira në akordimin e pikëve. Nëse kjo procedurë është komplekse, atëherë mësuesit stresohen.
- Ndërtimi i tij të sigurojë lehtësira në interpretimin e rezultateve. Një test që kërkon njohuri të sofistikuara për t'u interpretuar, nuk është i dobishëm për përdorim të shpeshtë.

## 2.5. Gjuha e huaj në kontekstin shqiptar

Pas viteve 1990, sistemi arsimor shqiptar ka parë ndryshime të shumta dhe reforma të mëdha. Këto ndryshime janë pasqyruar ndër të tjera edhe në programet e çdo lënde në të tre ciklet e studimit: në ciklin *e ulët*, *të mesëm* dhe atë *të lartë*. Po ashtu kjo frymë e re vërehet edhe në strategjitë që janë hartuar në këtë kuadër, ku rëndësi të veçantë kanë patur “Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015” (SKA), “Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2004-2015” (SKZHAP), “Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2009-2013” (SKAP). Në këto dokumente të rëndësishëm një vëmendje e veçantë i kushtohet aspekteve, të tilla si: cilësisë së procesit mësimor, kualifikimit të mësuesve, zhvillimin e kurrikulës, vlerësimit të nxënësve, teksteve shkollore etj. Në këtë vazhdë ndryshimesh për shkollat shqiptare u shfaqën përparësi të reja në programet e lëndëve ku padyshim nuk mbeti pas edhe lënda e gjuhës së huaj. Në SKAP (2009, f. 24) theksohet “Synimi i MASH është që, deri në fund të klasës 12të, nxënësit të mësojnë 2 gjuhë të huaja, ku gjuha e parë të arrijë nivelin B2.”

Po ashtu, rëndësinë që i jepet gjuhës së huaj e shikojmë edhe në nenin 13 të Ligjit Nr. 69/2012 Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, ku renditen kompetencat themelore për të gjithë nxënësit dhe komunikimi në gjuhë të huaj renditet i dyti. E pasqyruar kjo edhe në dokumentin tjetër, “Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar,

2013” (KKAP), më konkretisht në faqen 13 ku thuhet: “Pikë e rëndësishme referimi për arsimin tonë parauniversitar janë edhe kompetencat themelore europiane:

1. komunikimi në gjuhën amtare;
2. komunikimi në gjuhë të huaja;
3. kompetenca matematikore dhe kompetencat bazë në shkencat dhe teknologjinë;
4. kompetenca digjitale;
5. kompetenca për të nxënë gjatë gjithë jetës;
6. kompetencat shoqërore dhe qytetare;
7. kompetenca e iniciativës dhe sipërmarrjes;
8. kompetenca e formimit kulturor dhe e shprehjes.

Siç vërejmë, komunikimi në gjuhë të huaja vjen menjëherë pas komunikimit në gjuhën amtare dhe i dyti ndër tetë kompetencat e renditur aty. Pjesë mjaft e rëndësishme e reformës që ka prekur sistemin e arsimit parauniversitar është padyshim dhe dhënia e provimit gjuhës së huaj si provim i detyrueshëm në Maturën Shtetërore, i pasqyruar ky në udhëzimin nr. 60, datë 26.12.2013 për Zhvillimin e Provimeve të Maturës Shtetërore 2014. Në faqen e parë të këtij vendimi thuhet shprehimisht:

1. Lëndët e provimeve të Maturës Shtetërore të jenë:

a. Provime të detyruara:

- ✓ Gjuhë shqipe dhe letërsi.
- ✓ Matematikë.
- ✓ Gjuhë e huaj.

Pra, këtë vit, dy provimeve të detyruara klasike që kanë qenë pjesë e maturës shtetërore që prej vitit 2006, maturantët do të duhet t’i shtojnë edhe provimin e gjuhës së huaj, që për pjesën më të madhe të shkollave të mesme është ajo angleze. Nuk mund të thuhet se përcaktimi i gjuhës së huaj si provim i detyruar ishte krejt i papritur pasi Matura e viteve të kaluara ka shërbyer si një tregues mjaft i mirë se gjuha angleze ka rezultuar si një ndër lëndët më të preferuara prej maturantëve, për ta dhënë si provim me zgjedhje (Sipas AKP, në vitin

2012 gjuha angleze u përzgjedh nga 12500 maturantë si lëndë me zgjedhje, ndërsa në vitin 2013 nga 10000 prej tyre). Fakti që vlerësimi i gjuhës angleze ka koeficientë maksimalë, i ka ndihmuar maturantët të grumbullojnë një numër të lartë pikësh, e rrjedhimisht ka shërbyer si një mundësi më shumë për sa i përket të degëve që do të zgjedhin për të studiuar në shkollë të lartë. Sidoqoftë, përfshirja e gjuhës së huaj në grupin e provimet e detyruara nuk do të thotë se maturanti e humb të drejtën për ta dhënë këtë lëndë si provim me zgjedhje. Edhe në maturën e vitit 2014, sipas pikës 2 të udhëzimit nr. 60, datë 26.12.2013 për Zhvillimin e Provimeve të Maturës Shtetërore 2014, gjuha e huaj vazhdon të ketë nivelin më të lartë të krediteve (10 kredite) krahasuar me gjithë lëndët e tjera në listë.

Përsa i përket arsimit të lartë, tabloja është disi ndryshe për vetë faktin se arsimi i lartë ka autonomi dhe liri akademike. Në pikën 3 të nenit 3 të Ligjit Nr. 9741, datë 21.5.2007 Për arsimin e lartë në Republikën e Shqipërisë thuhet shprehimisht: “Liria akademike e institucioneve të arsimit të lartë shprehet në lirinë e mësimdhënies, lirinë e kërkimit shkencor, lirinë e krijimit, në përputhje me dispozitat e këtij ligji.” Kjo autonomi pasqyrohet edhe në pikën 2 të nenit 25 të po këtij ligji në lidhje me programet e studimit ku thuhet: “Programet e studimeve hartohen nga vetë institucionet dhe miratohen në senatet e tyre akademike.” Kjo është arsyeja kryesore pse, në lidhje me gjuhën e huaj sipas hulumtimeve të bëra në universitete të ndryshme dhe në degë të ndryshme studimi na rezulton se gjuha angleze studiohet në të gjitha degët e universiteteve të marra në shqyrtim por numri i orëve që i akordohet kësaj lënde varion nga njëri fakultet në tjetrin dhe nga njëra degë studimi në tjetrën.

### **2.5.1. Korniza kurrikulare dhe KPERGJ**

Përveçse në strategjitë e hartuara, ndryshime të theksuara vihen re edhe në kornizën kurrikulare e udhëzuesit kurrikularë, veçanërisht në arsimin parauniversitar. Ndryshimi në perceptim është kthyer në një domosdoshmëri, çka e shikojmë edhe në SKA 2004-2015, faqe 10 ku thuhet: “Duke qenë se kurrikula dhe procesi mësimor përfaqësojnë bazën e sistemit arsimor, përmirësimet e sistemit arsimor nisin pikërisht me rishikimin e kurrikulës dhe modernizimin e procesit mësimor.” Nevoja për ndryshim pasqyrohet edhe në SKAP (2009, f. 9) ku lexojmë: “Që nga viti 1993, kurrikula e arsimit parauniversitar dhe procesi i

mësimdhënie-mësimnxënies kanë qenë dhe mbeten objekt përmirësimesh të vijueshme.” Ndër aspekte të tjera, i një rëndësie të veçantë mbetet edhe kualifikimi i mësuesve për të cilin SKAP (2009, f. 9) thekson: “Përsa i përket kualifikimit të mësuesve vihet re se trajnimet e realizuara deri tani kanë arritur të sjellin terma, koncepte dhe praktika bashkëkohore mësimdhënieje e nxënieje duke krijuar një mentalitet të ri për ushtrimin e profesionit të mësuesisë. Me gjithë arritjet, vihen re mangësi dhe kërkohen ndërhyrje thelbësore e tërësore.” Gjithsesi më specifikisht, përparësitë pasqyrohen të detajuara në MASH, KKAP (2013, f. 14) ku thuhet: “Duke u bazuar në kërkesat e realitetit dhe në prirjet themelore të arsimit në rajon e në botë, reforma aktuale kurrikulare në vendin tonë veçon si përparësi themelore, afatgjata:

1. Zotërimin në nivel të lartë të gjuhës amtare.
2. Zotërimin në nivel të lartë të matematikës.
3. Zotërimin e dy gjuhëve të huaja.
4. Aftësimin në Teknologji Informacioni dhe Komunikimi.

Theksi që i vihet gjuhës së huaj është i lidhur drejtpërdrejt me zbatimin e politikave të BE dhe KE në fushën e gjuhëve të huaja si dhe me qasjen e re ndaj programeve analoge të studimit në kontinentin Evropian, ku ndër më të rëndësishmet përmendim implementimin e Kartës së Bolonjës në sistemin e arsimit të Lartë. Në këtë kuadër, është më se i pritshëm edhe respektimi e mbështetja në dokumente kryesorë si KPERGJ apo Portofoli i Gjuhëve të Huaja. Këtë këndvështrim e gjejmë edhe tek Vuçani, cituar në Valva, (2013, f. 79) kur shprehet se “Kuadri Përbashkët European i Referencave për Gjuhët është dokumenti i vënë jo vetëm përpara mësuesve por edhe përpara sistemit arsimor shqiptar, sepse synimi ynë është integrimi european dhe unifikimi standardeve tona arsimore në ato europiane.”

Po ashtu, këtë aspekt e shohim në thuajse çdo dokument që ka lidhje me mësimdhënien e të nxëniet e gjuhës së huaj në sistemin arsimor shqiptar, si për shembull: në SKAP (2009, 24) ku thuhet: “MASH do të vijojë të bazojë sistemin kurrikular në ‘Kuadrin e Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët: mësimdhënia, të nxënët dhe vlerësimi’ si dokument i cili parashtron Standardet Evropiane ku synojnë të gjitha vendet anëtare të BE.” ose në KKAP (2013, f. 33) ku shkruhet: “Mësimi i gjuhës së huaj mbështetet në filozofinë dhe në udhëzimet e Kuadrit të Përbashkët European të Referencave për Gjuhët dhe në dokumente të tjerë kurrikulare të arsimit parauniversitar në Shqipëri.”. Rëndësia e njohjes nga ana e



mësuesve të gjuhës angleze e këtij dokumenti pasqyrohet edhe në IZHA “Programi i zhvillimit profesional për efekt marrjen e shkallëve të kualifikimit të mësuesve të lëndës së gjuhës angleze”. Në këtë dokument, KPERGJ përmendet jo vetëm në literaturën e fushës ‘Dokumente zyrtare’ por edhe në atë të fushës ‘Programe lëndore’ dhe ‘Aspekte të pedagogjisë dhe metodologjisë në mësimdhënie-nxënie”

Në kuadrin e arsimit parauniversitar, praninë e këtij dokumenti e vëmë re në Udhëzuesin kurrikular në fushën e gjuhëve të huaja për klasën e 10<sup>te</sup> -12<sup>te</sup> (2010), në faqen 7 të të cilit gjejmë të specifikuar si më poshtë: “Duke iu referuar nivelit të arritur deri në klasën e nëntë dhe përshkruesve të aftësive sipas *Kuadrit Evropian të Përgjithshëm të Referencave*, kurrikula e gjuhëve të huaja 10-të - 12-të synon të realizojë nivelin B2 nivel i cili duhet të shfaqet në arritjet e nxënësit në katër kompetencat e domosdoshme për përvetësimin e gjuhës së huaj.” dhe veçanërisht në programet e gjuhës angleze duke nisur nga klasa e tretë e ciklit fillor e deri në klasën e 12-të ku KPERGJ dhe niveli i aftësive që duhet të arrijë nxënësi pasqyrohet që në hyrje të programit. Për ilustrim po marrim e programin e lëndës së gjuhës angleze për klasën e 12-të (MASH 2010, f. 1) ku shkruhet: “Programi i gjuhës angleze për klasën e 12<sup>te</sup> është një dokument zyrtar i përpiluar me qëllimin e realizimit të standardeve të mësimdhënies dhe mësim-nxënies dhe të vlerësimit të nxënësit, në nivelin gjuhësor B2 (me tendencë për përfitim të aftësive drejt nivelit B2+), sipas Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët (KPER), duke mundësuar që nxënësi, nga përdorues i nivelit prag i pavarur i gjuhës (B1. 2 në klasën e 11te), të bëhet përdorues i pavarur.”

Dokumenti në fjalë është bërë pjesë e sistemit arsimor shqiptar duke nisur nga viti 2004, kur për herë të parë u hartuan nga MASH standardet e gjuhës së huaj. Duke qenë pjesë jo vetëm e sistemit parauniversitar shqiptar, por edhe atij universitar, është njëkohësisht edhe pjesë e Procesit të Bolonjës përse i përket niveleve të njohjes së gjuhëve të huaja.

### **2.5.2. Programi i gjuhës angleze në klasën e 12-të dhe vlerësimi i saj**

Si për çdo aspekt tjetër të mësimdhënies, ndikimi i KPERGJ është mjaft i ndjeshëm edhe në aspektin e vlerësimit, çka e konstatojmë edhe në Programin e gjuhës angleze për klasën e 12-të (MASH 2010, f. 16) në nënndarjen e vlerësimit ku gjejmë të shkruar: “Programi i gjuhës

angleze për klasën e 12-të, si program përmyllës i gjimnazit kërkon zbatimin me rigorozitet i udhëzimeve për përdorimin e programit të klasës së 12-të dhe vlerësimin bashkëkohor të dijeve të nxënës/it-es, i cili ka në bazë vlerësimin komunikativ me shkrim dhe me gojë gjatë gjithë procesit mësimor. Kjo metodë vlerësimi, mbështetur në Kuadrin e Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët dhe në Portofolin Evropian për Gjuhët, i cili jo vetëm përshkon gjithë procesin mësimor, por shërben edhe për përmirësimin e këtij procesi. Për të kuptuar më mirë sesi realizohet vlerësimi i nxënësve në arsimin e mesëm të lartë, le të hedhim një vështrim në Rregulloren e Vlerësimit të Nxënësit në Gjimnaz (MASH, 2010). Në faqen 8 të kësaj rregulloreje theksohet si më poshtë:

“Gjatë vitit ( semestrit ) nxënësi vlerësohet:

- Për përgjigjet me gojë
- Për përgjigjet me shkrim
- Për arritjet në projektet kurrikulare,

sipas skemës ( modelit ) të mëposhtëm:

<b>Lloji i vlerësimit</b>	<b>Pesha të përafërta</b>
Vlerësimi ditor	20%
Vlerësimi përmbledhës (kapitull, grup kapitujsh etj)	50%
Vlerësimi i projekteve kurrikulare (me gojë dhe me shkrim)	30%

*Tabela nr. 1.3. Llogaritja e notës vjetore të nxënësit*

Siç e shikojmë edhe nga tabela, pesha që ka vlerësimi përmbledhës është mjaft domethënëse në llogaritjen e notës përfundimtare. Vlerësimi përmbledhës në gjuhën e huaj është gjithmonë me shkrim dhe përfshin testimin e njohurive bazë në formën e detyrave të kontrollit. Duke iu referuar sërish Programit të gjuhës angleze për klasën e 12-të (MASH 2010, f. 12) shikojmë që “gjuha angleze për klasën e 12 të zhvillohet me 4 orë mësimore në javë (34 javë x 4 orë = 136 orë vjetore)”.

Po ashtu në pikën 6B ku trajtohen orët mësimore vërejmë se “në programin e lëndës së gjuhës angleze afërsisht 70% e orëve mësimore totale janë për shtjellimin e njohurive të reja lëndore dhe 30% e tyre janë për përpunimin e njohurive (gjatë vitit dhe në fund të vitit

shkollor)”. Kriteret e mësipërme janë thelbësore në përcaktimin e ndarjes tematike. Kjo nënkupton që nga 136 orë mësimore, 70% e tyre ose 96 orë mësimore do të jenë për trajtimin e lëndës së re, ndërsa 30% e orëve mësimore ose 40 orë do të shërbejnë për përpunimin e njohurive. Po sipas këtij programi, në përpunimin e njohurive përfshihen:

- përsëritja e njohurive bazë (konceptet themelore);
- testimi i njohurive bazë;
- integrimi i njohurive të reja të lëndës me njohuritë e fituara më parë;
- integrimi i aftësive të reja me njohuritë e lëndëve të tjera;
- përsëritja vjetore;
- testimi vjetor (nuk është i detyruar).

Një tjetër pikë e rëndësishme për t’u përmendur lidhet me udhëzimin e MASH në Rregulloren e Vlerësimit të Nxënësit në Gjinnaz (MASH, 2010, f. 9) ku thuhet se “Në një lëndë duhet zhvilluar mesatarisht një detyrë me shkrim për kapitull në të paktën çdo 18 orë mësimore.” Sipas llogaritjeve rezulton se nga 136 orë të ndara nga 4 orë në javë për 34 javë, orët e detyrave të kontrollit janë 7 ose 8 ( 3-4 në semestrin e parë dhe po aq në semestrin e dytë). Pra, sipas tabelës së mësipërme, 50% e vlerësimit përmblendës shtrihet në 7-8 detyra kontrolli përgjatë gjithë vitit shkollor. Këto detyra kontrolli si dhe testet e mbledhura në arsimin e lartë janë analizuar duke përdorur analizën e përmbajtjes.

## **KREU I DYTË:**

### **METODOLOGJIA E STUDIMIT**

Objekti kryesor i këtij kreu është paraqitja e metodologjisë së studimit nëpërmjet së cilës do t'i jepet përgjigje pyetjeve kërkimore, që ngre ky studim. Ky kre përmban: detyrën shkencore të studimit, qëllimin, pyetjet kërkimore, metodat e kërkimit, instrumentet e kërkimit, subjektet e kërkimit, procedurën e kërkimit, etikën dhe kufizimet e studimit.

### **3.1. Detyra shkencore**

#### **3.1.1. Qëllimi i studimit**

Duke u bazuar në rezultatet e kërkimeve të mëparshme, por veçanërisht në ato të kryera në vendin tonë e pamë të udhës që kërkimin ta çojmë një hap më tej, çka pasqyrohet edhe në qëllimin e këtij studimi që është të eksplorojë në një plan të përgjithshëm disa aspekte që lidhen drejtpërdrejt me testimin dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze. Më konkretisht, ky studim synon në zbulojë problematikat, vështirësitë dhe nevojat e mësuesve të gjuhës angleze dhe maturantëve nga njëra anë dhe të studentëve të vitit të parë dhe pedagogëve të gjuhës angleze nga ana tjetër në lidhje me vlerësimin dhe testimin e aftësisë së komunikimit me shkrim. Pra, siç e shohim punimi përqendrohet në **dy nivele të ndryshme**, ndryshe nga studimet e tjera në këtë fushë ku studiuesit janë kanë bërë hulumtime vetëm në ciklin 9- vjeçar ose vetëm në atë të mesëm.

Ky studim është i pari në llojin e vet për kontekstin shqiptar, në kuptimin që fokusohet vetëm në aftësinë e komunikimit me shkrim (si aftësi prodhuese), pasi studimet e tjera janë marrë me vlerësimin dhe testimin e gjuhës angleze në tërësi, duke i përfshirë të gjitha aftësitë gjuhësore. Edhe pse në aftësitë prodhuese përfshihet, përveç aftësisë së komunikimit me shkrim, edhe ajo me gojë, këtë të fundit nuk e morëm në shqyrtim pasi në arsimin e lartë njohuritë e studentëve në gjuhë të huaj pothuajse gjithmonë maten vetëm me anë të testeve me shkrim dhe shumë rrallë aplikohen provimet me gojë, për të matur aftësinë e komunikimit me

gojë. Ky fakt do ta bënte mjaft të vështirë krahasimin me klasën e 12-të ku kësaj aftësie i jepet përparësi të veçantë.

Arsyeja pse vendosëm ta shikonim në dy plane, pra të eksploronim aftësinë e komunikimit me shkrim në klasat e 12-ta (në fund të arsimit të mesëm të lartë) dhe vitit të parë në arsimin e lartë, ka të bëjë me të kuptuarit se cilat janë të përbashkëtat dhe dallimet në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze në këto dy cikle studimi si dhe për të kuptuar cila është vijueshmëria në rast se ka.

### **3.1.2. Pyetjet kërkimore të studimit**

*Pyetja Nr. 1:* Sa vend zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në mësimin e gjuhës angleze kundrejt aftësisë së komunikimit me gojë, të lexuarit dhe të dëgjuarit në klasën e 12?

*Pyetja Nr. 2:* Sa vend zë aftësia e komunikimit me shkrim në provimet e klasës 12-të, në provimet Bachelor dhe provimet e Maturës Shtetërore për gjuhën angleze?

*Pyetja Nr. 3:* Sa të familjarizuar janë mësuesit e gjuhës angleze me KPERGJ-në dhe me nivelet e referencës së KPERGJ-së dhe sa i përmbahen këtyre referencave në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim të nxënësve të klasës së 12-të?

*Pyetja Nr. 4:* Sa të trajnuar janë mësuesit e gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme për vlerësimin e aftësive të komunikimit dhe sa i kanë shërbyer trajnimet në procesin e mësimdhënies së gjuhës angleze?

*Pyetja Nr. 5:* Cilët janë kriteret që përdoren më shpesh në vlerësimin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim nga ana e mësuesve / pedagogëve të gjuhës angleze?

*Pyetja Nr. 6:* Çfarë lloj tekstesh të shkruara përdoren më shpesh nga mësuesit/pedagogët e gjuhës angleze në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste / provime?

*Pyetja Nr. 7:* Sa të vështira rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të/studentët e vitit të parë tekstet e shkruara që testojnë aftësitë e tyre për të komunikuar me shkrim?

*Pyetja Nr. 8:* Sa të qarta dhe të kuptueshme rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të dhe studentët e vitit të parë kërkesat për plotësimin e ushtrimeve të shkruarit dhe ç'ndikim ka ky aspekt në kryerjen e këtyre ushtrimeve?

*Pyetja Nr. 9:* Në çfarë shkalle i zotërojnë nxënësit maturantë dhe studentët e vitit të parë kompetencat e komunikimit me shkrim?

*Pyetja Nr. 10:* Cilat janë të përbashkëtat dhe dallimet në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim të maturantëve dhe të studentëve të vitit të parë?

### **3.2. Metodatat e studimit**

Duke qenë se ky studim është në vetvete një kërkim mbi testimin dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim (në gjuhën angleze) dhe meqenëse në fokus të studimit janë jo vetëm nxënësit e klasave të 12-ta, por njëkohësisht edhe studentët e viteve të para në arsimin e lartë, u pa e arsyeshme ndërthurja e metodave *sasiore* me ato *cilësore* të kërkimit, gjë që ndihmon për të studiuar në mënyrë sa më të plotë problemin e marrë në studim.

Sipas Creswell (2003) ndërthurja e metodave kërkimore sasiore dhe cilësore brenda të njëjtit studim, ka nisur të marrë një rëndësi të veçantë. Kjo për vetë faktin se kërkimi po bëhet gjithnjë e më shumë ndërdisiplinor dhe dinamik. Këtë e shikojmë edhe tek Leech dhe Onwuegbuzie, (2009) të cilët theksojnë se dhe pse filloi gjatë viteve 1960 si një koncept i kombinimit të dy metodave kryesore të hulumtimit, ka marrë një shtrirje të konsiderueshme gjatë pesëmbëdhjetë viteve të fundit në shumë disiplina.

Të dyja metodatat e mësipërme të marra veçmas njëra-tjetrës kanë përparësitë dhe kufizimet e veta. Ka përparësi të kërkimit sasior të cilat nuk mund të arrihen nga aplikimi i qasjes cilësore dhe anasjelltas. Të kuptuarit e pikave të forta dhe të dobëta të këtyre metodave e vë studiuesin në pozita të ndërthurë avantazhet e secilës, duke zëvendësuar në këtë mënyrë dobësitë e tyre me pikat e forta. Po ashtu mundëson atë që Johnson dhe Turner (2003) e quajnë parimi themelor i kërkimit të përzier. Sipas këtij parimi, hulumtuesit mund të mbledhin të dhëna të llojeve të ndryshme duke përdorur strategji, qasje dhe metoda të ndryshme, në mënyrë të tillë që kombinimi të rezultojë në përparësi shtesë dhe jo mbivendosje të dobësive.

Bazuar edhe në këto konsiderata, zgjedhëm të përdorim kërkimin e kombinuar kundrejt kërkimit cilësor apo atij sasior.

Nga ana tjetër Matthews dhe Ross (2010, f. 144) vënë në dukje një tjetër aspekt kur shprehen se “*qasja e metodave të përziera për mbledhjen e të dhënave duhet të vijë nga pyetjet hulumtuese dhe të tregojë se atyre mund t’u jepet përgjigje më mirë përmes të dy llojeve të të dhënave.*”

Duke iu referuar studimit tonë dhe për t’i bërë sa më konkrete këndvështrimet e teorike të mësipërme, mund të themi se pyetësorët na shërbyen për të vjelë të dhëna nga nxënësit e klasave të 12-ta dhe nga mësuesit e gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme ndërsa fokus grupet u organizuan me studentë të viteve të para dhe pedagogë të gjuhës angleze nga universitete të ndryshme. Të dhënave të marra në format e mësipërme iu bashkangjiten edhe të dhënat e vjela me anë të analizës së përmbajtjes së testeve/provimeve të gjuhës angleze (në formën e detyrave të kontrollit në rastin e maturantëve dhe në formën e provimeve semestrale ose vjetore në rastin e studentëve të vitit të parë). Kjo e fundit na shërbeu për të ekzaminuar qëndrueshmërinë e gjetjeve të marra me anë të dy instrumenteve të para, të cilat në rastin tonë ishin pyetësorët dhe fokus grupet. Pra, triangulimi ishte një tjetër arsye pse në këtë studim u përdor *metoda e përzier*. Këtë aspekt e shikojmë edhe tek Denscombe (2007) ku shprehet se siguria e studiuesit në lidhje me gjetjet e studimit rritet kur ai /ajo mund të krahasojë ose verifikojë gjetjet e përfuara nga aplikimi i njëres metodë me ato të një metode tjetër.

Por, me qëllim që kërkimi i përzier të rezultojë sa më efektiv, kërkuesi duhet të marrë në konsideratë dhe të shqyrtojë karakteristikat e të dy qasjeve. Sipas Johnson and Onwuegbuzie (2004, 18), karakteristikat kryesore të kërkimit sasior tradicional janë përqëndrimi tek deduksioni, konfirmimi, testimi i teorisë / hipotezës, shpjegimi, parashikimi, mbledhja e të dhënave të standardizuara dhe analiza statistikore. Ndërsa karakteristikat kryesore të kërkimit cilësor tradicional janë induksioni, zbulimi, hulumtimi, prodhimi i teorisë / hipotezës, studiuesi si "instrument" parësor i mbledhjes së të dhënave, dhe analiza cilësore. Nga ana tjetër, Creswell dhe Plano Clark (2011) kanë identifikuar karakteristikat bazë të kërkimit të përzier ku kërkuesi:

- Mbledh dhe analizon në mënyrë rigorozë si të dhënat cilësore ashtu edhe ato sasiore (bazuar në pyetjet kërkimore).
- Ndërthur (lidh ose integron) dy tipet e të dhënave njëkohësisht, duke i mbivendosur ose duke i shkrirë me njëra-tjetrën.
- I jep përparësi njërit apo të dy tipeve të të dhënave (në varësi të asaj që theksohet në kërkim)
- Përdor këto procedura në një studim të vetëm ose në disa etapa të një programi studimi.
- Modelon këto procedura në botëkuptimet filozofike dhe në këndvështrimin teorik.

Graff (2013) vë në dukje një tjetër tipar. Ajo mbështet idenë se metoda e përzier e kërkimit ofron një qasje më praktike për t'i dhënë përgjigje problemeve ose pyetjeve kërkimore të ngritura dhe një potencial më të madh në aplikim pasi problemet shqyrtohen në mënyra të ndryshme. Kjo ishte një tjetër arsye pse përzgjodhëm metodën e përzier për këtë studim, pasi duke përfshirë edhe aspektin objektiv edhe atë subjektiv, kërkuesi mund të studiojë atë që është e rëndësishme për të.

Duke iu referuar studimit, mund të themi se për vjeljen e të dhënave kemi përdorur tre teknika të ndryshme, më specifikisht: *pyetësorët, fokus grupet dhe analizën e përmbajtjes*. Ndër të tjera, këto teknika reflektojnë fleksibilitetin e metodës së përzier duke lejuar që fjalët t'i japin kuptim të dhënave sasiore dhe nga ana tjetër këto të fundit të plotësojnë të dhënat cilësore.

Natyrisht që si çdo metodë tjetër edhe metoda e përzier ka disavantazhet e veta. Ndër to përmendim rezervën e Saratankos (1993) kur thekson se ekziston një dallim i theksuar ndërmjet dy metodologjive bazë dhe rrjedhimisht ato janë të papajtueshme me njëra tjetrën. Studiues të tjerë si Denzin (2006) dhe Howe (2004) kanë ngritur shqetësimin se aplikimi i metodave të përziera e pozicionon qasjen cilësore në rang dytësor kundrejt metodës sasiore. Një tjetër pikë e dobët ka të bëjë me faktin që në disa raste gjetjet e studimit të prodhuara me anë të metodës sasiore mund të mos përputhen ose të jenë në kontraditë me ato të metodës cilësore, çka mund të përbëjë pengesë në nxjerrjen e konkluzioneve përfundimtare të studimit.



Për të përmbushur detyrën shkencore u përdorën këto metoda: *anketimi, fokus grupi dhe analiza e përmbajtjes*.

### **3.2.1. Anketimi**

Anketimi është një instrument mjaft i përdorur nga kërkimet në fushën e shkencave sociale pasi mundëson mbledhjen e një gamë të gjerë informacioni nga një numër i madh individësh. Kjo ishte një nga arsyet pse e pamë mjaft të nevojshëm ta përdorim në studim, veçanërisht po të kemi parasysh numrin e madh të nxënësve të shkollave të mesme që u anketuan. Në studim anketimin e kemi realizuar me anë të pyetësorëve. Matthews dhe Ross (2010, f. 201) do t'i përkufizonin pyetësorët si *“një grup pyetjesh të cilave pjesëmarrësit në hulumtim do t'u përgjigjen në një varg mënyrash.”* Ato përdoren gjerësisht për mbledhjen e të dhëna sasiore ose cilësore dhe konsiderohen gjithashtu si një mënyrë mjaft e mirë për minimizimin e paragjykit nga ana e të anketuarit. Kjo ishte një tjetër arsye për përdorimin e anketimit. Fakti që pyetësorët u plotësuan pa përfshirë të dhëna personale si emri i nxënësit, klasa apo shkolla bënë të mundur që nxënësit, por edhe vetë mësuesit të ishin më të hapur në përgjigjet e tyre.

Wilson dhe McLean (1994) e konsiderojnë pyetësorin si një instrument për mbledhjen e informacionit që siguron të dhëna të strukturuar, shpeshherë të llojit numerik, që mund të administrohen pa praninë e studiuesit dhe që janë relativisht të drejtpërdrejta për t'u analizuar. Faktin që mund të plotësohej edhe pa praninë e studiuesit e shfrytëzuam më së miri në rastin e pyetësorit të mësuesve. Ndërtimi i pyetësorit mbetet gjithsesi një pikë kritike për suksesin e tij. Kjo do të thotë që shkallë të pasakta, pyetje të papërshtatshme, renditje jo e mirë e tyre apo formati jo i mirë ndikon drejtpërdrejt në vlefshmërinë e pyetësorit, pasi jo domosdoshmërisht mund të pasqyrojë mendimin e të anketuarve. Koul (2009, f. 243-244) i ka përmbledhur avantazhet dhe disavantazhet e pyetësorëve si më poshtë, vijon:

*Avantazhet e përdorimit të pyetësorëve:*

1. Pyetësori është i lirë, i shpejtë, siguron akses relativisht të lehtë për të anketuarit që janë të shpërndarë gjeografikisht. Më konkretisht, pyetësorin e kemi shfrytëzuar për

mbledhjen e të dhënave nga gjimnazet e tre qyteteve të ndryshme, çka rezultoi relativisht më e lehtë se organizimi i fokus grupeve.

2. Anonimati i pyetësorëve ndihmon që i anketuari ti përgjigjet pyetjeve mbi çështje delikate të natyrës konfidenciale. Shumë nga nxënësit pjesëmarrës në plotësimin e pyetësorit u ndjenë të lehtësuar kur iu bë e ditur se nuk duhej të jepnin të dhëna personale.
3. Të anketuarit mund ta plotësojnë pyetësorin në një moment të përshtatshëm për ta. Nuk ka asnjë lloj paragjykimi për shkak të mungesës së kërkuesit gjatë plotësimit. Këtë element, siç e theksuam më lart, e shfrytëzuam me pyetësorët e mësuesve.

#### *Disavantazhet e përdorimit të pyetësorëve:*

1. Pyetësori nuk mund të përdoret me fëmijë ose analfabetë. Në rastin tonë ky disavantazh është i tejkaluar sepse pyetësori është plotësuar nga maturantë dhe mësues të gjuhës angleze.
2. Në rastin e pyetësorëve të nisur me e-mail, shpesh përqindja e dërgimit të pyetësorëve të plotësuar është nga 40% - 50%. Si rezultat i përgjigjeve të pakta, të dhënat e marra kanë vlefshmëri të kufizuar. Të anketuarit që kthejnë pyetësorët mund të mos jenë përfaqësues të të gjithë grupit. Kjo do të çonte në një kampion të paragjykuar dhe në zhvleftësim të të dhënave. Për t'i paraprirë këtij elementi studiuesja ishte gjithmonë prezent në plotësimin e pyetësorëve nga ana e maturantëve, ndërsa në rastin e mësuesve pyetësorët iu lanë me zarf të mbyllur drejtorisë së shkollës dhe u tërhoqën një javë më pas sipas marrëveshjes së bërë paraprakisht.
3. Ndonjëherë është e vështirë të formulosh ose strukturosh pyetje mbi disa probleme komplekse e delikate. Në rastin e studimit në fjalë, mund të themi se nuk përbën një temë delikate dhe nuk ka patur ndonjë vështirësi të jashtëzakonshme për të hartuar pyetjet sipas dimensioneve.
4. Nuk merret parasysh fakti që i anketuari mund të keqinterpretojë një pyetje ose të japë një përgjigje të paplotë ose të paqartë. Në rastin e pyetësorit të nxënësve studiuesja ishte vetë prezent për t'iu përgjigjur pyetjeve apo paqartësive që mund të kishin ata. Ndërsa në rastin e pyetësorit të mësuesve në zarfin ku ishin vendosur

pyetësorët, ishte vendosur gjithashtu edhe adresa e e-mailit si dhe numri i telefonit të studiueses në mënyrë që të mund të kontaktonin nëse do të kishin ndonjë pyetje. Për sa i përket rrezikut të përgjigjeve të paplota ose të paqarta kjo u eliminua duke hartuar pyetje ku mësuesit ose nxënësit duhej thjesht të vendosnin një “X” në opsionin e zgjedhur prej tyre dhe jo të jepnin përgjigje të shtjelluara.

### **3.2.2. Grupet e fokusit**

Sipas Matthews dhe Ross (2010, f. 235) “Në thelb, grup fokusi është një metodë për mbledhjen e të dhënave cilësore, që është një përshtatje e teknikës së intervistës. Ndryshimi i vetëm (siç e thotë edhe vetë emri) largohet nga intervista tek për tek, dhe bëhet një intervistë në grup.” Kitzinger (1995, f. 299) shprehet se “Kjo metodë është veçanërisht e dobishme për të eksploruar mbi njohuritë dhe përvojat e njerëzve dhe mund të përdoret për të shqyrtuar jo vetëm çfarë mendojnë njerëzit, por gjithashtu si dhe pse ata mendojnë në këtë mënyrë.” Në rastin e studimit që kemi ndërmarrë, mund të themi se ky element na shërbeu veçanërisht për të kuptuar arsyet pse pedagogët i japin shumë pak rëndësi aftësisë së komunikimit me shkrim në test (ata radhisin arsyet që në pamje të parë mund të duken sikur nuk kanë lidhje të drejtpërdrejtë me aftësinë në fjalë, por nga diskutimi pikat e përbashkëta bëhen më të dukshme). Diskutimet në grup i inkurajojnë pjesëmarrësit të hulumtojnë mbi çështje që i interesojnë vetë atyre dhe madje të ngrenë pyetje që kanë të bëjnë me ta. Kur janë të organizuara mirë, këto diskutime mund ta ndihmojnë studiuesin të analizojë aspekte të parashikuara prej tij. Por gjithashtu ato kërkojnë një planifikim më të mirë se sa intervistat individuale.

Një rol shumë të rëndësishëm në grupet e fokusit ka edhe moderatori. Gibbs (1997) shprehet se roli i moderatorit bëhet kritik, sidomos në aspektin e dhënies së shpjegimeve të qarta për qëllimin e grupit, ndihmës që i jepet pjesëmarrësve për t’u ndjerë të qetë, dhe lehtësimit të ndërveprimit ndërmjet anëtarëve të grupit. Një nga avantazhet e fokus grupit në këtë studim është se na mundësoi mbledhjen e informacioneve të cilat pasqyrojnë drejtpërdrejt eksperiencën e vetë pjesëmarrësve në lidhje me çështjen e marrë në studim (në cilësinë e studentit ose në atë të pedagogut). Një tjetër përparësi e përdorimit të fokus grupeve

është edhe mbledhja e të dhënave të larmishme, çka mundëson një interpretim sa më të saktë të gjetjeve. Ndërsa në kuadër të disavantazheve përmendim: studiuesi ka më pak kontroll mbi të dhënat që grumbullohen, mosrealizimi në një mjedis natyral (të cilin e kemi evituar duke i organizuar fokus grupet në pjesën më të madhe pranë departamenteve të fakulteteve ose në sallat e bibliotekave), pamundësia për të ditur paraprakisht nëse bashkëveprimi në grup do të rezultojë i suksesshëm etj.

### **3.2.3. Analiza e përmbajtjes**

Matthews dhe Ross (2010, f. 395) do ta përkufizonin analizën e përmbajtjes si *“një teknikë për shqyrtimin e kategorive që përmbajnë të dhënat dhe përmbledhjen e tyre në një numër më të vogël kategorish, në mënyrë që të kuptohen më lehtë.”* Synimi kryesor i studiuesit është të arrijë të sigurojë një përshkrim të detajuar të çështjes që po studion dhe rezultati i analizës së përmbajtjes përbëhet nga kategoritë që përshkruajnë fenomenin e marrë në studim. Kjo metodë përdoret gjerësisht për të analizuar tekste e dokumente të ndryshëm. Në rastin tonë e kemi përdorur për të analizuar ushtrimet që masin aftësinë e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze. McKee (2003) vë në dukje se përdorimi i analizës së përmbajtjes, si një metodologji e hulumtimit është shembull i përdorimit të gjuhës për të studiuar njohjen dhe komunikimin njerëzor. Pra edhe pse kjo metodë përdoret nga studiues të fushave të ndryshme si: shkencat shoqërore, shkencat e komunikimit, historia, psikologjia etj, analiza e përmbajtjes më gjerësisht aplikohet në dy fushat e para. Sidoqoftë, një tjetër përdorim i rëndësishëm i analizës së përmbajtjes vihet re edhe në fushën e vlerësimit. Në këtë rast kjo metodë ndihmon mësuesin për të kuptuar nëse janë përmbushur objektivat e kurrikulës apo jo. Për këtë ai duhet të hartojë vetë teste ose të përdorë testet e standardizuara në mënyrë që të analizojë në mënyrë kritike përmbajtjen që asaj që është shpjeguar gjatë procesit të mësimdhënies.

Natyrisht, nuk ka metodë hulumtimi që të mund të konsiderohet e përsosur. Si e tillë edhe analiza e përmbajtjes ka avantazhet apo aspektet që mund të vihen lehtësisht në pikëpyetje, disa prej të cilave po i trajtojmë në vijim.

### ***Avantazhet:***

1. Mundëson studimin e drejtpërdrejtë të informacionit në lidhje me çështjen e marrë në studim ashtu siç është shkruar apo regjistruar. Në rastin e studimit mbi testimin e aftësisë së komunikimit, analiza e përmbajtjes së testeve na paraqiti një tablo të qartë se cili ishte realisht vendi që zinin ushtrimet e kësaj aftësie në test dhe cilat ishin kriteret e përdorura në vlerësim, që nuk reflektonte plotësisht pohimet e pedagogëve apo të mësuesve të anglishtes të marra përmes pyetësorëve dhe fokus grupeve. Kjo ndodh pasi pjesëmarrësit në mënyrë të vullnetshme ose jo mund të lenë jashtë informacione që ndoshta për ta mund të mos kenë ndonjë vlerë të veçantë për studimin rezultojnë mjaft të rëndësishme
2. Mundëson analizimin me lehtësi të të dhënave, veçanërisht kur bëhet fjalë për sasi të mëdha informacioni. Më konkretisht, duke iu referuar studimit, me anë të kësaj metode u analizuan 32 teste të gjuhës angleze të administruara në cilësinë e detyrave të kontrollit tek klasat e 12-ta dhe 37 teste të gjuhës angleze të administruara si provime semestrale ose vjetore për lëndën e gjuhës angleze në vitin e parë të arsimit të lartë.
3. Mundëson këndvështrimin sasior por edhe cilësor në analizimin e të dhënave. Kjo ndërthurje i jep më shumë vlerë studimit pasi e shikon fenomenin e marrë në studim jo vetëm nga pikëpamja numerike, por edhe nga ajo fenomenologjike.
4. Mbledhja e të dhënave me anë të analizës së përmbajtjes, bën të mundur që këto të dhëna të jenë të qëndrueshme, duke lënë të hapur mundësinë e analizimit nga studiues të tjerë. Element ky që shërben si tregues i një niveli të lartë besueshmërie.
5. Mundëson kryerjen e një studimi me një kosto relativisht të ulët në krahasim me metodat e tjera të kërkimit, veçanërisht nëse dokumentet që do të merren në analizë mund të gjenden lehtë.

### ***Disavantazhet:***

1. Dokumenti ose materiali i marrë në studim mund të mos jetë i plotë, mund të jetë i kufizuar, apo mund të ketë mangësi të natyrave të ndryshme.

2. Analiza e përmbajtjes është një metodë përshkruese, pra tregon çfarë gjendet në dokumentet e analizuar (në rastin tonë testet e gjuhës angleze) por mund të mos jetë në gjendje të qartësojë arsyet pse dokumenti është formuluar në një mënyrë të caktuar. Duke u nisur nga ky disavantazh, në studimin tonë të dhënat nga kjo metodë ia kemi bashkangjitur të dhënave të marra nga anketimi dhe fokus grupet në mënyrë që gjetjet të paraqiteshin të integruara si dhe të ishin sa më pranë realitetit.
3. Kjo metodë kërkimi nuk merr parasysh rrethanat në të cilat është prodhuar materiali i shkruar ose i regjistruar dhe as elemente të tjerë që nuk ekzistojnë në formë të shkruar ose të regjistruar.

### **3.3. Instrumentet e studimit**

Për të realizuar studimin u përdorën këto instrumente: pyetësorët, testet, skeda e fokus grupit.

#### ***Pyetësorët***

Më konkretisht, për studimin në fjalë janë përdorur këta pyetësorë:

- Pyetësorë për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim drejtuar mësuesve të gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme në qytetin e Tiranës, Durrësit dhe Beratit.
- Pyetësorë për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim drejtuar nxënësve të klasës së 12-të në shkollat e mesme të përgjithshme në qytetin e Tiranës, Durrësit dhe Beratit.

### **3.3.1. Pyetësi për nxënësit e klasës së 12-të**

#### **3.3.1.1. Përshkrimi i pyetësit**

Instrumenti i parë që u përdor gjatë këtij studimi ishte pyetësi mbi vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze, i hartuar për maturantët në shkollat e mesme të përgjithshme të qytetit të Tiranës, Durrësit dhe Beratit. Ky pyetësor u hartua duke marrë parasysh dokumentin “Kuari i përbashkët Evropian i referencave për gjuhët” dhe dokumentin tjetër të Këshillit të Europës që shoqëron të parin “*Manual for Relating Language Examinations to the CEFR*” (veçanërisht skedën në faqen 166-168 të këtij dokumenti, të emërtuar “The CEFR grid for writing tasks”). Këto dy dokumente na ndihmuan për të hartuar pyetjet për dimensionet kryesore të pyetësit të nxënësve të cilët janë formuluar sipas shkallës Likert, me përjashtim të të fundit. Dimensionet janë si më poshtë:

- rëndësia që i kushtohet aftësive bazë nga mësuesi i gjuhës angleze,
- llojet e teksteve të shkruara që hasen në testet e gjuhës angleze,
- vështirësitë që paraqesin këto tekste të shkruara në teste,
- rëndësia që i kushtohet disa aspekteve të caktuara nga mësuesi i gjuhës angleze
- shkalla e zotërimit të aftësive të komunikimit me shkrim nga nxënësit
- format e kërkesës së ushtrimeve që masin aftësinë e komunikimit me shkrim.

#### **3.3.1.2. Administrimi dhe besueshmëria e pyetësit**

Për të patur akses në shkollat e mesme të përgjithshme, u kërkua dhe u mor leje në drejtoritë arsimore rajonale të qytetit të Tiranës, Durrësit dhe Beratit për administrimin e pyetësorëve në shkollat e mesme respektive në secilin qytet. Koha në të cilën u administruan pyetësorët ishte semestri i dytë i vitit akademik 2013-2014.

Meqenëse në kërkimin sasior besueshmëria e një pyetësi është thelbësor në marrjen e rezultateve sa më reale, edhe në rastin e pyetësit të nxënësve ishte e nevojshme të

llogaritej koeficienti  $\alpha$  për secilin nga dimensionet e tij. Siç dihet, koeficienti Alfa Cronbach është tregues i qëndrueshmërisë së brendshme të pyetësorit. Meqenëse vlerat e koeficientit  $\alpha$  variojnë nga 0 në 1, sa më afër vlerës 1 të jetë ky koeficient aq më e madhe është qëndrueshmëria e brendshme e pyetësorit. Si rrjedhim u pa e arsyeshme që pyetësori fillimisht të pilotohej dhe më pas të administrohej gjerësisht në kampionin e përcaktuar. Pilotimi u realizua në tre shkolla të ndryshme, respektivisht në gjimnazin “Petro Nini Luarasi”, në Tiranë, në gjimnazin “Naim Frashëri” në Durrës dhe në gjimnazin “Babë Dudë Karbunara”, në Berat. Gjithsej për fazën e pilotimit u plotësuan 120 pyetësorë, respektivisht nga 40 pyetësorë për çdo shkollë. Përveç gjetjes së koeficientit të besueshmërisë, kjo fazë na shërbeu edhe për të kuptuar nëse është e nevojshme të bëhen ndryshime apo rregullime të mundshme në mënyrë që pyetësori të jetë sa më i kuptueshëm për nxënësit e klasave të 12-ta. Në secilën nga shkollat nxënësit i plotësuan pyetësorët në prezencën e studiueses dhe pas plotësimit dhanë sugjerimet e tyre për mënyrat se si mund të përmirësohej. Këto sugjerime kishin të bënin veçanërisht me mënyrën e formulimit të dy pyetjeve të fundit, të cilat sipas nxënësve ishin shumë të gjata dhe nuk ishte shumë e qartë si mund të plotësoheshin (vështirësi paraqiti kryesisht pyetja e fundit në lidhje me mënyrën e hartimit të kërkesës së ushtrimeve me shkrim nga ana e mësuesve të gjuhës angleze). Sugjerimet u morën parasysht dhe u bënë ndryshimet e duhura.

Të dhënat u përpunuan me anë të programit statistikor SPSS. Nga llogaritja doli se për secilin nga dimensionet vlera e koeficientit  $\alpha$  ishte mbi 0.7. Përkatësisht vlera e  $\alpha$ -ës ishte si vijon:  $\alpha=0.90$  për rëndësinë që i kushtohet aftësive bazë,  $\alpha=0.83$  për aftësitë e komunikimit me shkrim,  $\alpha=0.76$  për llojet e teksteve të shkruara në teste,  $\alpha=0.76$  për rëndësinë që i kushtohet disa aspekteve të komunikimit me shkrim,  $\alpha=0.90$  për vështirësitë që paraqesin tekstet e shkruara në teste dhe  $\alpha=0.92$  për shkallën e zotërimit të aftësive të shkruarit.

Meqenëse besueshmëria doli e lartë pyetësori ishte gati për t’u administruar. U kontaktua me drejtuesit e shkollave të mesme dhe meqenëse ishim të pajisur me leje nga drejtoritë arsimore të qyteteve përkatëse, nuk kishim pengesa. Vetëm në një shkollë të mesme në Tiranë nuk u lejuam të administrojmë pyetësorë. Drejtoresha e shkollës nuk e pa të arsyeshme që maturantët të plotësonin pyetësorët me justifikimin se ishte viti i fundit i shkollës së mesme



dhe nxënësit kishin shumë ngarkesë. Gjithsej nga nxënësit e klasave të 12-ta u plotësuan 1153 pyetësorë, të cilët tashmë ishin gati për t'u hedhur në programin statistikor SPSS. Studiuesja ishte e pranishme gjatë kohës që nxënësit plotësonin pyetësorin në mënyrë që këta të fundit të sqaroheshin në rast të ndonjë paqartësie. Po ashtu nxënësve të klasave të 12-ta iu shpjegua sërish ruajtja e anonimatit të tyre në mënyrë që të mos ndikoheshin në përgjigjet që do jepnin në plotësimin e pyetësorit.

### **3.3.1.3. Procesi i grumbullimit të të dhënave për pyetësorin e nxënësve të klasës së 12-të**

Pas marrjes së lejes nga drejtoritë arsimore kontaktua me drejtuesit e shkollave të mesme të cilët na mundësuan shpërndarjen e pyetësorëve tek nxënësit e klasave të 12-ta. Përzgjedhja e këtyre të fundit u bë duke përdorur teknikën e kampionimit të rastësishëm (ky aspekt do të shtjellohet me më shumë hollësi në nëndarjen për subjektet e studimit). Pyetësori që u administrua përbëhej nga 5 faqe, ku maturantëve thjesht u kërkoheshin të shënonin me 'X' alternativën që reflektonte mendimin e tyre. Nxënësit e klasave të 12-ta i plotësuan pyetësorët në mjediset e klasave të tyre dhe në mënyrë të pavarur.

### **3.3.2. Pyetësori për mësuesit e gjuhës angleze**

#### **3.3.2.1. Përshkrimi i pyetësorit**

Fillimisht u hartua pyetësori i mësuesve me anë të të cilit do të mblidhej informacion në lidhje me mënyrat e vlerësimit të aftësisë së komunikimit me shkrim. Si edhe në rastin e pyetësorit të nxënësve të klasave të 12-ta, ai u përshtat duke marrë parasysh dokumentin "Kudri i përbashkët Evropian i referencave për gjuhët" dhe dokumentin tjetër të Këshillit të Europës "Manual for Relating Language Examinations to the CEFR". Këto dy dokumente u shqyrtuan në mënyrë që të hartoheshin dimensionet që pamë edhe në pyetësorin e nxënësve, që po ashtu janë formuluar sipas shkallës Likert me përjashtim të dimensionit që ka të bëjë me formulimin

e kërkesës në ushtrimet e komunikimit me shkrim. Përveç këtyre dimensioneve, pjesë e pyetësorit të mësuesve ishin edhe tre blloqe pyetjesh që synonin të hulumtonin mbi:

1. *shkallën e njohjes nga ana e mësuesve të rubrikave vlerësuese që përdoren në provimin kombëtar të Maturës Shtetërore në lëndën e gjuhës angleze,*
2. *numrin e trajnimeve të deritanishme dhe nevojën për trajnime të mëtejshme në lidhje me vlerësimin dhe testimin e aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze*
3. *shkallën e njohjes nga mësuesve të gjuhës angleze të dokumentit “Kwadri i përbashkët Evropian i referencave për gjuhët” që përbën një dokument bazë në hartimin e programeve të gjuhës angleze në arsimin e mesëm dhe më gjerë.*

### **3.3.2.2. Administrimi dhe besueshmëria e pyetësorit**

Edhe për pyetësorët e mësuesve u kërkuar dhe u mor leje në drejtoritë arsimore rajonale të qytetit të Durrësit, Tiranës dhe Beratit për administrimin e pyetësorëve në shkollat e mesme respektive në secilin qytet. Periudha në të cilën u administruan pyetësorët ishte gjatë semestrit të dytë të vitit akademik 2013-2014.

Edhe pse pyetësori në këtë etapë ishte gati nuk ishim të sigurt për koeficientin  $\alpha$  të dimensioneve të tij. Si rrjedhim u pilotua në një numër mësuesish në mënyrë që të shikohej nëse kishte nevojë për ndryshime apo rregullime të mundshme. Në fazën e pilotimit mësuesit u kontaktuan personalisht dhe pas plotësimit të pyetësorëve dhanë sugjerimet e tyre për mënyrat se si mund të përmirësohej. Kryesisht këto sugjerime kishin të bënin me formulimin e pyetjeve në mënyrë më të thjeshtuar ose me ndryshimin e renditjes së disave prej tyre. Sugjerimet u morën parasysh dhe u bënë ndryshimet e duhura. Sidoqoftë, mund të thuhet se në përgjithësi ndryshimet nuk cenonin thelbin e pyetësorit por thjesht anën strukturore të tij.

Të dhënat e pyetësorit u përpunuan me anë të programit statistikor SPSS. Nga llogaritja u konstatua se për secilin nga dimensionet vlera e koeficientit  $\alpha$  ishte mbi 0.7. Përkatesisht vlera e  $\alpha$ -ës ishte si vijon:  $\alpha=0.74$  rëndësinë që i kushtohet aftësive bazë,  $\alpha=0.76$  për llojet e teksteve të shkruara në teste,  $\alpha=0.93$  për vështirësitë që paraqesin tekstet e shkruara në teste,  $\alpha=0.72$  për mënyrat e vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim dhe

$\alpha=0.95$  për zotërimin e aftësive të shkruarit nga maturantët. Për kërkesat e ushtrimit koeficienti Kuder Richardson ka vlerë 0.72 (Përdoret kur pyetjet janë PO/JO). Siç mund të vihet re, edhe në rastin e pyetësorit të mësuesve besueshmëria është në shkallë të lartë për të gjitha dimensionet.

Në këtë pikë pyetëtori është gati për t'u administruar. U kontaktua me drejtuesit e shkollave të mesme dhe në përgjithësi nuk kishte probleme. Vetëm në një shkollë të mesme në Tiranë nuk u lejuam të administrojmë pyetësorët pasi na u tha se mësuesit ishin të ngarkuar. Procedura që u ndoq ishte duke i vendosur pyetësorët në një zarf të mbyllur i cili dorëzohej në drejtorinë e shkollës. Mësuesit e gjuhës angleze mund ta plotësonin pyetësorin në një moment të përshtatshëm për ta. Me marrëveshje, një javë më pas zarfi me pyetësorët e plotësuar tërhiqej nga drejtoria e shkollës dhe të dhënat ishin gati për t'u hedhur në programin statistikor SPSS dhe për t'u analizuar.

### **3.3.2.3. Procesi i grumbullimit të të dhënave për pyetësorin e mësuesve të gjuhës angleze**

Si edhe në rastin e pyetësorëve të nxënësve pas marrjes së lejes nga DAR përkatëse kontaktua me drejtuesit e shkollave të cilët ndërmjetësuan me mësuesit e gjuhës angleze për plotësimin e pyetësorëve. Gjithsej u shpërndanë 70 pyetësorë, por pas mbledhjes së tyre u konstatua që dy ishin të paplotësuar. Përzgjedhja e mësuesve të këtyre shkollave që do të plotësonin pyetësorët u bë duke përdorur teknikën e kampionimit të rastësishëm.

#### ***Fokus grupet***

***Për qëllime të këtij studimi u realizuan 2 fokus grupe .***

- *Fokus grupe mbi vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim organizuar me pedagogë të gjuhës angleze nga Universiteti i Tiranës, Universiteti “Aleksandër*

*Moisiu” Durrës, Universiteti i Arteve, Universiteti i Elbasanit dhe Universiteti i Vlorës.*

- *Fokus grupe mbi vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim organizuar me studentë të viteve të para të degëve të ndryshme (duke përjashtuar studentët e gjuhës angleze) nga universitetet e mësipërme.*

### **3.3.3. Grupet e fokusit me pedagogë**

Grup fokusi i parë u realizua me 7 pedagogë të gjuhës angleze që japin mësim në universitetin e Durrësit. Paraprakisht u kontaktuan 8 prej tyre por njëri nuk mundi të ishte i pranishëm. Ky grup fokusi u organizua në departamentin e gjuhës angleze dhe klima gjatë bashkëbisedimit me pedagogët ishte mjaft miqësore. Siç u shprehen edhe vetë, u ndjenë mjaft të lirshëm në shprehjen e mendimeve të tyre.

Fokus grupi i dytë u organizua kryesisht me pedagogë të gjuhës angleze që japin mësim në Universitetin e Tiranës dhe në Universitetin e Arteve. Gjithsej morën pjesë 8 pedagogë. 7 prej tyre jepnin mësim në Universitetin e Tiranës dhe 1 në atë të Arteve. Ky grup fokusi u organizua në një nga mjediset e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja, pasi u ra dakord paraprakisht me pjesëmarrësit në të.

Për sa i përket fokus grupit të tretë, ai u organizua me pedagogë të gjuhës angleze të Universitetit të Vlorës dhe Universitetit “*Aleksandër Xhuvani*” në Elbasan. Gjithsej, morën pjesë 8 pedagogë. 5 prej tyre jepnin mësim në Universitetin “*Aleksandër Xhuvani*, Elbasan dhe 3 në Universitetin e Vlorës. Ky i fundit u organizua në një bar të qytetit të Elbasanit pasi u ra dakord me vetë pedagogët pjesëmarrës.

#### **3.3.3.1. Skeda e grupeve të fokusit**

Për sa i përket hartimit të skedës së grupeve të fokusit që vendosëm që pyetjet ti ndajmë në katër blloqe kryesore të cilat janë si më poshtë:

- a) *Vendi që zë vlerësimi i aftësive të komunikimit në vlerësimin përmbledhës.*

- b) *Llojet e instrumenteve / detyrave që përdoren për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim.*
- c) *Kriteret që përdoren për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim.*
- d) *Vështirësitë që hasen në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim.*

Blloku ***i parë*** përbëhet nga *pesë pyetje* dhe synon kryesisht të grumbullojë informacion në lidhje me hapësirën apo rëndësinë që i japin pedagogët aftësisë së komunikimit me shkrim në testet përfundimtare të gjuhës angleze si dhe arsyet për këtë zgjedhje. Po ashtu në këtë bllok diskutohet edhe për nivelin e aftësive të komunikimit me shkrim që vlerësohen në vitin e parë të universitetit.

Blloku ***i dytë*** përbëhet nga *tre pyetje*, të cilat kanë për qëllim të vjelin informacion mbi llojet e ndryshme të instrumenteve që përdoren nga pedagogët për të vlerësuar aftësinë e komunikimit me shkrim. Po ashtu, në këtë bllok diskutohet edhe për detyrat apo aktivitetet që përdoren më shpesh në vlerësim si dhe arsyet që japin pedagogët për këtë.

Blloku ***i tretë*** po ashtu përbëhet nga *tre pyetje*, të cilat përqendrohen kryesisht në kriteret që përdoren për të bërë vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze. Pjesë e këtij blloku janë edhe diskutimet në lidhje me mënyrat e përzgjedhjes nga ana e pedagogëve e këtyre kriterëve si dhe shkalla e njohjes së tyre nga ana e studentëve (në rast se i njohin ato).

Blloku ***i fundit*** përmban *katër pyetje* të cilat synojnë kryesisht të grumbullojnë informacion mbi vështirësitë që hasin pedagogët në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim si dhe shkaqet e mundshme të vështirësive që mund të identifikohen prej tyre. Gjithashtu blloku i katërt ngre diskutime edhe në lidhje me aspektet që rezultojnë më të vështira për t'u vlerësuar si dhe sugjerimet e ndryshme mbi mënyrat e mundshme për realizimin e një vlerësimi sa më objektiv të këtyre aftësive.

### **3.3.3.2. Mbledhja e të dhënave nga grupi i fokusit**

Në të tre grupet e fokusit u mbajtën shënime dhe u bënë regjistrime audio të diskutimeve, aspekt për të cilin ishte rënë dakord paraprakisht me secilin prej pedagogëve Po ashtu në nisje

të grupeve të fokusit pjesëmarrësve iu konfirmohej sërish ruajtja e anonimatit të tyre si gjatë diskutimeve ashtu edhe gjatë procesit të analizës së të dhënave. Pjesëmarrësit në fokus grup nuk përgjigjeshin domosdoshmërisht sipas një radhe të caktuar por për çdo pyetje të drejtuar studiuesja kujdesej që secili të shprehte mendimin e vet. Të gjitha pyetjet linin vend për diskutim dhe rrahje mendimesh të ndryshme. Mjaft të larmishme ishin edhe argumentimet e pjesëmarrësve në lidhje me kriteret e përzgjedhura për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim apo mënyrat e vlerësimit të këtyre aftësive. Nuk u vu re hezitim nga ana e pedagogëve dhe diskutimi në të tre rastet vijoi në mënyrë të natyrshme. Kohëzgjatja e grupeve të fokusit ishte e ndryshme, duke variuar nga 40 minuta deri në 65 minuta. Të tre këto grupe fokusi u organizuan gjatë semestrit të dytë të vitit akademik 2013 - 2014.

### **3.3.3.3. Analiza e e të dhënave nga grupet e fokusit**

Përgjithësisht duke qenë një metodë e përdorur kryesisht, por jo vetëm për të mbledhur të dhëna cilësore, grupi i fokusit gjeneron një sasi të madhe informacioni dhe si e tillë sfida e studiuesit është të arrijë ta analizojë siç duhet këtë informacion. Në rastin tonë e filluam procesin e analizës me zbardhjen e regjistrimeve të fokus grupeve në mënyrë që ta kishim më të thjeshtë të klasifikonim të dhënat. Meqenëse kishim të bënim me të dhëna cilësore u përdor analiza tematike.

Duke u mbështetur tek sugjerimet e Matthews dhe Ross (2010, f. 331-336) fillimisht bëmë të mundur etiketimin e të dhënave duke vendosur numra në faqet e transkriptit dhe nëpër rreshta për t'iu referuar ideve të ndryshme të shprehura nga pjesëmarrësit. Në vijim krijuam tregues për llojet e ndryshme të të dhënave të cilat bënë të mundur që të gjenim lehtësisht të dhëna të të njëjtit lloj tek secili prej pjesëmarrësve. Në rastin tonë, meqenëse kishim të bënim me material të transkriptuar për këtë përdorëm lapustila të ngjyrave të ndryshme dhe për disa terma edhe simbole të veçanta. Në stadin e tretë krijuam një sistem kodesh për secilën temë, proces të cilit na u desh ti riktheheshim disa herë, pasi kishte edhe të dhëna që nuk përputheshin me kodin nën të cilin ishin vendosur. Në stadin final të organizimit të të dhënave krijuam tabela ku u pasqyruan të dhënat e grupit të fokusit në mënyrë të

strukturuar, ku për secilën prej kategorive fillestare u krijuan nënkategori përkatëse me përfshirjen e të gjitha rasteve të evidentuara. Në këtë pikë ishim gati të fillonim analizën.

### **3.3.4. Grupet e fokusit me studentë**

Siç e përmendëm më lart grupet e fokusit me studentë ishin katër. Grup fokusi i parë u realizua me pjesëmarrjen e 8 studentëve nga Universiteti “Aleksandër Moisiu”. Studiuesja u siguroi paraprakisht që ata të studionin në degë të ndryshme. Ky grup fokusi u organizua në departamentin e gjuhës angleze të këtij universiteti.

Fokus grupi i dytë u realizua me studentë nga Universiteti i Tiranës dhe ai i Arteve. Gjithsej morën pjesë 9 studentë. 7 prej tyre studionin në degë të ndryshme të Universitetit të Tiranës dhe 2 në Universitetin e Arteve. Kjo ndarje u bë kryesisht duke patur parasysh numrin e programeve të studimit të ciklit të parë në secilin prej këtyre dy universiteteve. Ky grup fokusi u organizua në një nga mjediset e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja.

Për sa i përket fokus grupit të tretë, ai u organizua me studentë të Universitetit të Vlorës. Në këtë grup fokusi morën pjesë 8 studentë, të zgjedhur gjithashtu në mënyrë të rastësishme dhe në përputhje me kriteret e vendosura paraprakisht dhe të përshkruara më lart. Ky grup fokusi u realizua në një nga mjediset e universitetit të Vlorës me qëllim që mbledhja e të dhënave të bëhej në një mjedis natyral.

Fokus grupi i fundit u realizua me studentë të Universitetit “Aleksandër Xhuvani”. Në të morën pjesë 7 studentë nga degë të ndryshme, të cilët pranuan, si edhe në rastet e tjera, të ishin pjesë e fokus grupit me dëshirën e tyre. Ky grup fokusi u realizua në një nga mjediset e universitetit të lartpërmendur.

#### **3.3.4.1. Skeda e grupeve të fokusit**

Në lidhje me skedën e përdorur në grupet e fokusit me studentët e vitit të parë, mund të themi se për nga ndërtimi, ka disa ngjashmëri me skedën e përdorur në grupet e fokusit me pedagogët e gjuhës angleze. Gjithsesi secila ka veçoritë e veta. Edhe në këtë rast vendosëm që pyetjet ti ndajmë në katër blloqe kryesore të cilat po i analizojmë më gjerësisht në vijim:

- a) Vendi që zë vlerësimi i aftësive të komunikimit me shkrim në vlerësimin përmbledhës.
- b) Llojet e instrumenteve/ detyrave që përdoren për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim.
- c) Kriteret që përdoren për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim.
- d) Vështirësitë që hasen në lidhje me aftësitë e komunikimit me shkrim.

Blloku i parë përbëhet nga tre pyetje dhe synon të mbledhë të dhëna në lidhje me këndvështrimin e studentëve të vitit të parë mbi rëndësinë që i kushtohet nga pedagogët aftësisë së komunikimit me shkrim në testet semestrale të gjuhës angleze ose në ato përfundimtare. Po ashtu në këtë bllok diskutohet edhe për aftësitë, që në përgjithësi zënë më shumë vend në teste.

Blloku i dytë përbëhet nga katër pyetje, të cilat kanë për qëllim të vjelin informacion mbi llojet e ndryshme të instrumenteve që përdoren në teste për të vlerësuar aftësinë e komunikimit me shkrim. Po ashtu në këtë pjesë studentët kanë hapësirë për të diskutuar edhe për aktivitetet që përdoren më shpesh prej pedagogëve për të vlerësuar këtë aftësi, si dhe të japin idetë e tyre në lidhje me përzgjedhjen e këtyre aktiviteteve.

Blloku i tretë po ashtu përbëhet nga katër pyetje, të cilat përqendrohen kryesisht në këndvështrimin e studentëve mbi kriteret që përdoren për të bërë vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze. Pjesë e këtij blloku janë edhe diskutimet në lidhje me shkallën e njohjes së këtyre kriterëve nga ana e studentëve, shkallën e pasqyrimin të tyre në kërkesat e ushtrimeve.

Blloku i fundit përmban katër pyetje të cilat synojnë kryesisht të grumbullojnë informacion mbi vështirësitë që hasin studentët kur bëhet fjalë për aftësinë e komunikimit me shkrim si dhe shkaqet e mundshme të këtyre vështirësive që mund të identifikohen prej tyre. Gjithashtu blloku i katërt ngre diskutime edhe në lidhje me ato aspekte të aftësisë së komunikimit me shkrim që rezultojnë më të vështira për ta si dhe sugjerimet që japin vetë studentët mbi mënyrat për t'i kapërcyer ato.



### **3.3.4.2. Mbledhja e të dhënave nga grupi i fokusit**

Të katërt fokus grupet e përshkruara më sipër u organizuan në mjediset e universiteteve përkatëse dhe studentët pjesëmarrës pranuan vullnetarisht të merrnin pjesë pasi iu shpjegua fillimisht tematika e studimit dhe natyra e pyetjeve për të cilat do t'u kërkohej të shprehnin mendimin e tyre. Në dy nga këto grupe fokusi, respektivisht në atë që u realizua në Universitetin e Tiranës dhe në Universitetin “Aleksandër Xhuvani” kishte studentë që u tërhoqën për arsye të ndryshme. Këta u zëvendësuan me studentë të tjerë në mënyrë që fokus grupi të ishte i kompletuar. Edhe për fokus grupet me studentë u bënë regjistrime audio në mënyrë që të ishte më e thjeshtë për të bërë zbardhjen e materialit si dhe në studimin e analizës së të dhënave. Paraprakisht studentët u siguruan se do të ruhej anonimati i tyre, në këtë mënyrë do të ishin më të lirshëm në shprehjen e mendimeve të tyre gjatë diskutimit. Po ashtu, grupet u balancuan në kuadër të gjinisë. Edhe fokus grupet me studentët e viteve të para u organizuan gjatë semestrit të dytë të vitit akademik 2013 - 2014. Kohëzgjatja e fokus grupeve varioje nga 40 deri në 50 minuta.

### **3.3.4.3. Analiza e të dhënave nga grupi i fokusit**

Të dhënat e marra nga zbardhja e informacionit të katër grupeve të fokusit të organizuara më studentë të viteve të para u analizuan duke përdorur analizën tematike. Procedura e analizës është e njëjtë me atë të ndjekur në analizimin e të dhënave të grupeve të fokusit me pedagogë të gjuhës angleze të cilën e kemi përshkruar më lart.

#### ***Testet***

Në funksion të studimit është kryer :

- Analizë e përmbajtjes së testeve (ushtrimeve / pyetjeve të komunikimit me shkrim) të gjuhës angleze të hartuara dhe administruara tek nxënësit e klasave të 12-ta në shkollat e mesme të përgjithshme në qytetin e Tiranës, Durrësit dhe Beratit gjatë vitit akademik 2013-2014.

- Analizë e përmbajtjes së testeve (ushtrimeve / pyetjeve të komunikimit me shkrim) semestrare ose vjetore të gjuhës angleze të hartuara dhe administruara tek studentët e viteve të para të degëve të ndryshme (duke përjashtuar studentët e gjuhës angleze) në universitete të ndryshme publike gjatë vitit akademik 2013-2014.
- Analizë e përmbajtjes së provimit (ushtrimeve / pyetjeve të komunikimit me shkrim) të Maturës Shtetërore për gjuhën angleze, si gjuhë e parë dhe si gjuhë e dytë.

### **3.3.5. Organizimi i punës për analizën e testeve (klasat e 12-ta)**

Në lidhje me këtë pjesë të studimit, me lejen dhe ndërmjetësimin e drejtorive të shkollave të mesme (që u përfshinë në studim) u kontaktuan personalisht mësuesit e gjuhës angleze dhe iu kërkuan disa kopje testesh me shkrim që i kishin administruar gjatë vitit akademik 2013-2014 tek klasat e 12-ta në formën e detyrave të kontrollit. Nuk u morën në shqyrtim testet përgatitore për Maturën Shtetërore pasi ishte e pritshme që formati do të ishte shumë i përafërt me këtë të fundit. Pjesa më e madhe e mësuesve e pritën pozitivisht këtë kërkesë dhe na i siguruan testet e tyre, por kishte një pjesë të vogël që për arsye të ndryshme të tipit: mungesë kohe, mbingarkesë etj nuk pranuan të na vinin në dispozicion testet e anglishtes edhe pse iu tha paraprakisht që do të ruhej anonimat i hartuesit të testit si edhe emri i shkollës nga ishte marrë ky test.

Po ashtu, duhet të sqarojmë se në përputhje me pyetjet kërkimore të parashtruara në nisje të studimit, në shqyrtim nuk u mor i gjithë testi, por vetëm pyetjet ose ushtrimet e testit që matnin aftësinë e komunikimit me shkrim (në ato raste ku kishte ushtrime të kësaj natyre në test). Gjithsej u morën në analizë 32 teste të gjuhës angleze.

### **3.3.6. Organizimi i punës për analizën e testeve (viti i parë në arsimin e lartë)**

Testet e gjuhës angleze që u morën në shqyrtim në këtë pjesë ishin teste përfundimtare ose teste semestrare. U komunikua personalisht ose me anë të emailit me një numër të madh pedagogësh të gjuhës angleze, në pesë universitetet e përzgjedhura për studimin. Pasi iu

komunikua qëllimi i studimit dhe tematika e tij, pedagogëve të kontaktuar iu kërkuan kopje testesh me shkrim që i kishin administruar gjatë vitit akademik 2013-2014. Në të vërtetë një pjesë e mirë e tyre shfaqën rezervat e veta në lidhje me këtë kërkesë dhe nuk pranuan të na vinin në dispozicion testet e kërkuara, pavarësisht se iu tha shprehimisht se do të ruhej anonimati i hartuesit të testit si dhe dega apo universiteti nga ishte siguruar testi.

Duhet të theksojmë në këtë pikë se nuk u morën teste nga dega e gjuhës angleze në universitetet respektive, për vetë natyrën e veçantë që ka kjo degë. Një pjesë e testeve u mbledhën gjatë semestrit të parë të vitit akademik 2013-2014 dhe një pjesë tjetër në fund të tij. Edhe në këtë rast, nuk u analizua i gjithë testi, por vetëm pyetjet ose ushtrimet e testit që kishin të bënin me aftësinë e komunikimit me shkrim (nëse kishte ushtrime të këtij tipi në test). Në total u mbledhën 37 teste të gjuhës angleze.

### **3.4. Subjektet e kërkimit**

Ky studim pati në qendër popullatën e maturantëve, të studentëve të vitit të parë, mësuesit e gjuhës angleze dhe pedagogët e gjuhës angleze.

#### **3.4.1. Nxënësit maurantë**

Popullata e maurantëve përbëhet nga nxënës të klasave të 12<sup>-ta</sup> të shkollave të mesme të përgjithshme në qytetin e Tiranës, Durrësit dhe Beratit.

##### **3.4.1.1. Përzgjedhja e kampionit**

Fillimisht duhet të theksojmë se në studim u morën vetëm shkollat e mesme të qyteteve të lartpërmendura dhe jo të zonave rurale. Kjo zgjedhje u bë duke u nisur kryesisht nga qëllimi për të evidentuar problematikat dhe vështirësitë që hasen në testimin dhe vlerësimin e aftësisë së komunikimit dhe jo domosdoshmërisht shtrirjen e tyre nga pikëpamja gjeografike, që mund të jetë objekt i një studimi tjetër. Përzgjedhja e kampionit u bë në mënyrë të qëllimshme. U zgjodhën tre qytete: Tirana, Durrësi dhe Berati. Tirana u përzgjedh në cilësinë e metropolit,

duke patur parasysh se ka numrin më të madh të maturantëve dhe mësuesve të gjuhës angleze në vend. Përzgjedhja e Durrësit lidhet veçanërisht me faktin që jam lektore e gjuhës angleze në universitetin e këtij qyteti (i cili ka gjithashtu një degë të gjuhës angleze ku diplomohen mësues) dhe jam në brendësi të problematikave kryesore që lidhen me mësimdhënien e kësaj gjuhe kryesisht nëpërmjet trajnimeve të ndryshme të mësuesve. Ndërsa Berati u përzgjedh kryesisht për gatishmërinë e mësuesve në plotësimin e pyetësorëve po edhe të drejtorisë arsimore të rrethit për të na siguruar të dhënat në lidhje me studimin, për të cilat patëm vështirësi në disa rrethe të tjera. Nga të dhënat e marra nga drejtoritë arsimore përkatëse na rezultoi se qyteti i Tiranës kishte 14 shkolla të mesme të përgjithshme<sup>1</sup>, qyteti i Durrësit 5<sup>2</sup> (njëra prej tyre nuk u mor në studim pasi ishte hapur vetëm dy vite më parë dhe nuk kishte ende një brez maturantësh) dhe qyteti i Beratit 3 gjimnaze<sup>3</sup>.

Pra, studimi u shtri në 21 shkolla të mesme, më saktësisht në maturantët që studionin aty. Bashkë me të dhënat e marra në lidhje me numrin e shkollave, u interesuam veçanërisht për numrin e maturantëve për vitin akademik 2013-2014 në po këto shkolla. Në gjimnazet e Tiranës studionin 5936 maturantë, në ato të Durrësit 1150 maturantë dhe në gjimnazet e Beratit 493 maturantë. Gjithsej popullata në këto 21 shkolla të mesme ishte 7579 maturantë. Për studimin u përzgjedhën 1153 maturantë<sup>4</sup>. Për të përzgjedhur kampionin u përdor teknika e kampionimit të rastësishëm. Në përzgjedhjen e kampionit u përdor tabela statistikore e përzgjedhjes së kampionit me një marzh gabimi +/-3.5%<sup>5</sup> dhe me një besueshmëri prej 99%. Kjo për arsye se na u dha mundësia të siguronim një kampion relativisht të madh.

### **3.4.2. Mësuesit e gjuhës angleze**

Popullata e mësuesve përbëhet nga mësues të gjuhës angleze që japin mësim në klasat e 12<sup>ta</sup> të shkollave të mesme të përgjithshme në qytetin e Tiranës, Durrësit dhe Beratit.

---

<sup>1</sup> Të dhënat janë marrë nga DAR-Tiranë (Mars, 2014)

<sup>2</sup> Të dhënat janë marrë nga zyrat e DAR-Durrës (Shkurt 2014)

<sup>3</sup> Të dhënat janë marrë nga zyrat e DAR-Berat (Dhjetor, 2013)

<sup>4</sup> <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

<sup>5</sup> <http://www.quirks.com/articles/2006/20061209.aspx>

### **3.4.2.1. Përzgjedhja e kampionit**

Edhe në këtë rast u kërkua informacion nga drejtoritë rajonale të Tiranës, Durrësit dhe Beratit në lidhje me numrin e mësuesve të gjuhës angleze që japin mësim në 21 shkollat e mesme që u morën në studim. Nga të dhënat e marra na rezultoi se në gjimnazet e Tiranës jepnin mësim 67 mësues të gjuhës angleze, në gjimnazet e Durrësit 10 mësues dhe në shkollat e mesme të qytetit të Beratit 6 mësues. Gjithsej popullata e mësuesve ishte 83. Më tej, nga këta u përzgjedhën për plotësimin e pyetësorëve 68 mësues. Në përzgjedhjen e kampionit u përdor tabela statistikore e përzgjedhjes së kampionit me një marzh gabimi +/-5%<sup>6</sup> dhe më një besueshmëri prej 95%. Edhe në këtë rast u përdor teknika e kampionimit të rastësishëm.

### **Kampioni i fokus grupeve**

### **3.4.3. Grupet e fokusit me pedagogë të gjuhës angleze**

#### **3.4.3.1. Përzgjedhja e kampionit**

Meqenëse ky studim ishte projektuar për të vjelë të dhëna nga kombinimi i metodës sasimore me atë cilësore, u pa e arsyeshme që të dhënat cilësore të mblidheshin me anë të fokus grupeve. Në total u realizuan tre fokus grupe me pedagogë të gjuhës angleze. Për përzgjedhjen e tyre u veprua në këtë mënyrë: në disa fletë të bardha u shënuan emrat e institucioneve të arsimit të lartë publik në vend, u palosën fletët dhe në mënyrë rastësore u përzgjedhën 5 prej tyre të cilët ishin: Universiteti i Arteve, Universiteti “*Aleksandër Xhuvani*”, Universiteti “*Aleksandër Moisiu*”, Universiteti i Tiranës dhe Universiteti i Vlorës. Po në mënyrë rastësore u përzgjedhën edhe pedagogët e gjuhës angleze që jepnin mësim në këto universitete. Dy kriteret për pjesëmarrjen në grupet e fokusit ishin: së pari pedagogët duhet të jepnin gjuhë angleze në vitin e parë dhe së dyti të mos jepnin gjuhë angleze në të njëjtin program studimi tek i njëjti universitet. Kriteri i dytë u vendos për të krijuar një larmishmëri sa më të madhe të kampionit të përzgjedhur.

---

<sup>6</sup> <http://www.quirks.com/articles/2006/20061209.aspx>

### **3.4.4. Grupet e fokusit me studentë të viteve të para**

#### **3.4.4.1. Përzgjedhja e kampionit**

Meqenëse një nga pikësynimet e studimit është të shikojë vijueshmërinë e vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim nga klasa e 12-të në vitin e parë në universitet, grupe fokusi u organizuan edhe me studentë të vitit të parë nga degëve të ndryshme duke përjashtuar studentët e gjuhës angleze, pasi këta të fundit kanë një kurrikul të ndryshme krahasuar me programet e tjera të studimit. Me studentët e viteve të para u organizuan gjithsej katër fokus grupe. Ashtu si në rastin e pedagogëve të gjuhës angleze, edhe studentët pjesëmarrës në grup fokuse u përzgjedhën në mënyrë rastësore nga Universiteti i Arteve, Universiteti “*Aleksandër Xhuvani*”, Universiteti “*Aleksandër Moisiu*”, Universiteti i Tiranës dhe Universiteti i Vlorës. Kriteret për pjesëmarrjen e tyre në grupet e fokusit ishin tre. Së pari, pjesëmarrësit duhej të ishin studentë të vitit të parë. Së dyti, ata nuk duhej të ishin studentë të gjuhës angleze, për arsyen e shpjeguar më lart dhe së treti studentët që ishin pjesë e një fokus grupi nuk duhej të ndiqnin në të njëjtin program studimi tek i njëjti universitet. Edhe në këtë rast, kriteri i tretë u vendos për të krijuar një larmishmëri sa më të madhe të kampionit.

### **3.5. Etika e kërkimit**

Ky studim është realizuar në përputhje me parimet etike për studimet shkencore. Fillimisht është kërkuar dhe marrë aprovimi i institucioneve të përfshira në studim. Më tej është proceduar me pyetësorët, me fokus grupet si dhe me mbledhjen e testeve të gjuhës angleze dhe në secilin nga këto tre etapa janë respektuar parimet etike. Më konkretisht, pjesëmarrësit në studim janë njohur që në fillim me qëllimin e studimit dhe natyrën vullnetare të pjesëmarrjes në të. Po ashtu, atyre iu është pohuar se mund të tërhiqeshin nga studimi në çdo kohë nëse nuk kishin dëshirë të vazhdonin të ishin pjesë e tij dhe se të dhënat e mbledhura do të përdoreshin vetëm për qëllime studimore duke u paraqitur në mënyrë të integruar. Duhet të theksojmë gjithashtu se në rastin e anketimit mbledhja e të dhënave për secilin nga pjesëmarrësit është realizuar në mënyrë anonime, duke mos bërë të ditur identitetin e të

anketuarve. Edhe në rastin e fokus grupeve është ndjekur e njëjta procedurë dhe nuk janë përdorur emrat e pjesëmarrësve. Në rastin e testeve nuk janë bërë të njohura emrat e mësuesve dhe pedagogëve dhe as emrat e shkollave apo degëve të studimit (në rastin e arsimit të lartë) nga ku janë marrë testet. Në të tre rastet pjesëmarrësve i është siguruar ruajtja e konfidencialitetit si parim bazë i etikës në kërkimin shkencor.

### **3.6. Kufizime të studimit**

Para së të kalojmë më tej është e rëndësishme të përmendim që studimi ka patur disa kufizime të cilat janë si më poshtë:

*Së pari*, ky studim është i përqendruar në institucionet Publike të Arsimit Parauniversitar dhe Universitar duke lënë jashtë fokusit të kërkimit ato private edhe pse paraprakisht ishte menduar që pjesë e studimit të ishte edhe ky sektor. Arsye kryesore e mospërfshirjes së tyre ishte mungesa e dëshirës veçanërisht nga disa institucione të arsimit të lartë privat për t'u bërë pjesë e studimit apo për të na siguruar materialet e nevojshme të tilla si silabuse për lëndën e gjuhës angleze, teste të gjuhës angleze etj. Kjo i bën disi të vështira përgjithësimet për institucionet arsimore publike dhe ato private, çka përbën një nga kufizimet e studimit.

*Së dyti*, për sa i përket Arsimit Parauniversitar, studimi është përqendruar në një numër të madh shkollash nga tre qytete të Shqipërisë (Durrës, Tiranë dhe Berat). Kjo ka lidhje me qëllimin kryesor të këtij studimi që është evidentimi i problematikave dhe nevojave të mësuesve të gjuhës angleze dhe maturanëve në lidhje me testimin e aftësisë së komunikimit me shkrim dhe jo studimin e shtrirjes së tyre, i cili mund të shërbejë si pikënisje për studime të tjera të këtij lloji por me shtrirje më të madhe, çka përbën një tjetër kufizim për këtë studim.

*Së treti*, si kufizim mund të konsiderohet edhe numri mjaft i pakët i studimeve të detajuara që lidhen me këtë temë në kontekstin shqiptar. Më konkretisht, në këtë punim kemi përmendur dy studime të realizuara në Shqipëri, që deri në një shkallë të caktuar kanë qenë të lidhura me punimin tonë, jo plotësisht. Kjo ka sjellë vështirësi edhe në krahasimin e të dhënave.

## KREU I TRETË

### GJETJET E STUDIMIT

#### 4.1. Gjetjet nga përpunimi i të dhënave sasiore

##### 4.1.1. Pjesëmarrësit

*Nxënësit.* Në studim morën pjesë 1134 nxënës të klasës së 12-të, prej të cilëve 502 (43.5%) ishin djem edhe 632 (54.8%) vajza. Kjo pasi 19 nxwnws ose thujse 1.7% e kampionit fillestar nuk u përfshinë në studim, pasi nuk dhanë informacionet e duhura në përgjigjet e tyre.

*Mësuesit.* Pjesë e studimit ishin edhe mësuesit, gjithsej 68, prej të cilëve 19 i përkasin moshave 23-33 vjeç, 30 moshave 34-44 vjeç, 16 moshave 45-55 vjeç dhe 3 moshave 56-65 vjeç (Tabela nr. 4.1).

*Tabela nr. 4.1. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve mbi bazën e moshës*

Mosha	F	%
23-33 vjeç	19	27.9
34-44 vjeç	30	44.1
45-55 vjeç	16	23.5
56-65 vjeç	3	4.4
Total	68	100.0

Përsa i përket statusit të punës, 61 (89.7%) janë mësues me kohë të plotë, 6 (8.8%) prej tyre janë mësues me kontratë dhe 1 (një) deklaron status tjetër. Gjysma e mësuesve (34 prej tyre ose 50%) kanë master profesional, 19 (27.9%) kanë master të shkencave, diplomë bachelor kanë 14 mësues (20.9%) dhe vetëm 1 ka marrë gradën Doktor. Pjesa më e madhe e mësuesve (25 ose 36.8%) deklaron 6-10 vjet pune, 18 (26.5%) punojnë si mësues të gjuhës angleze prej më shumë se 20 vjetësh, 17 (25%) 11-20 vjet dhe pakica (8 ose 11.8%) ka 1-5 vjet punë si mësues i gjuhës angleze.



#### 4.1.2. Instrumentet matës

Për nevojat e këtij studimi u përdorën dy pyetësorë, të cilët kishin si qëllim vlerësimin a aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze: një për nxënësit dhe një për mësuesit. *Pyetësori i nxënësve.* Pyetësori i nxënësve kryen matje për këto aspekte: a) rëndësia që mësuesi u kushton aftësive bazë, b) vendi që zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në orën e gjuhës angleze, c) vlerësimi nga ana e mësuesve e aftësive të komunikimit me shkrim, d) tekstet e shkruara në teste/provime të gjuhës angleze, d) vështirësia në teste/provime të gjuhës angleze, e) vlerësimi i aftësive të komunikimit me shkrim, f) zotërimi i aftësive të komunikimit me shkrim dhe g) formulimi i kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim.

Karakteristikat psikometrike të pyetësorit mbi bazën e deklaratave të nxënësve janë shumë të larta, nga 0.77 deri në 0.88 (Tabela nr. 4.2).

*Tabela nr. 4.2. Realiteti i pyetësorit mbi testimin e aftësive të komunikimit me shkrim sipas raportimeve të nxënësve*

	Numri i pyetjeve	Alpha	Mean	S.D.
1. Rëndësia e aftësive bazë	4	0.77	14.20	3.18
2. Tekstet e teste/provimeve	10	0.81	26.08	6.76
3. Vështirësia në teste/provime	10	0.88	24.37	7.76
4. Vlerësimi i aftësive të komunikimit	8	0.85	28.37	5.84
5. Zotërimi i aftësive të komunikimit	7	0.87	23.46	5.23

*Pyetësori i mësuesve.* Pyetësori i mësuesve kryen matje për këto dimensione: a) familjarizimi i mësuesit të gjuhës angleze me KPERGJ-në dhe ndikimi që ka në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim të nxënësve të klasës së 12-të, b) trajnimi i mësuesit të gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme, c) rëndësia që mësuesi u kushton aftësive bazë, d) vendi që zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në orën e gjuhës angleze, e) vlerësimi nga ana e mësuesve e aftësive të komunikimit me shkrim, f) llojet e teksteve të shkruara në teste/provime të gjuhës angleze, g) vështirësia në teste/provime të gjuhës angleze, gj) vlerësimi i aftësive të komunikimit me

shkrim, h) zotërimi i aftësive të komunikimit me shkrim, dhe i) formulimi i kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim.

Karakteristikat psikometrike të pyetësorit mbi bazën e deklaratave të mësuesve janë të larta, nga 0.68 deri në 0.85 (Tabela nr. 4.3).

*Tabela nr. 4.3. Realiteti i pyetësorit mbi testimin e aftësive të komunikimit me shkrim sipas raportimeve të mësuesve (N=68)*

	Numri i pyetjeve	Alpha	Mean	S.D.
1. Rëndësia e aftësive bazë	4	0.68	15.53	1.98
2. Tekstet e testeve/provimeve	10	0.85	31.54	6.62
3. Vështirësia në teste/provime	10	0.72	27.34	5.22
4. Vlerësimi i aftësive të komunikimit	8	0.83	31.83	3.34
5. Zotërimi i aftësive të komunikimit	7	0.76	21.53	2.63

#### **4.1.3. Përpunimi i të dhënave**

Ky kapitull përmbledh analizat statistikore që i referohen vlerave mesatare lidhur me (a) aftësinë e komunikimit me shkrim në orën e gjuhës angleze kundrejt aftësisë së komunikimit me gojë, të lexuarit dhe të dëgjuarit (b) kriteret që përdoren më shpesh në vlerësimin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim nga ana e mësuesve të gjuhës angleze, (c) llojin e teksteve të shkruara që përdoren më shpesh nga mësuesit e gjuhës angleze në ushtrimet e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste/provime, (d) vështirësinë për nxënësit e klasës së 12-të të teksteve të shkruara që testojnë aftësitë e tyre për të komunikuar me shkrim dhe sa ndikon shpeshësia e përdorimit të tyre në shkallën e vështirësisë së studentëve. Kontrolli i vlerave mesatare u realizua me analizën e *variancës Anova* duke përdorur gjininë në rastin e nxënësve si variabël konstant dhe moshën në rastin e mësuesve. Për të krahasuar çfarë vendi zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në orën e gjuhës angleze kundrejt aftësisë së komunikimit me gojë, të lexuarit dhe të dëgjuarit u kryen analiza statistikore nëpërmjet *Paired Sample t-testit*.

Për të studiuar (a) sa të familjarizuar janë mësuesit e gjuhës angleze me KPERGJ-në dhe me nivelet e referencës së KPERGJ-së të rekomanduara nga IZHA dhe si ndikon ky aspekt në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim të nxënësve të klasës së 12-të, (b) sa të trajnuar janë mësuesit e gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme të anketuar për këtë studim dhe ç'rol luan ky trajnim në testimin dhe vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në gjuhën angleze, dhe (c) sa përdoret programi orientues u realizuan analizat statistikore të frekuencave.

## Gjetje

### 4.1.4. Gjetje mbi bazën e të dhënave të nxënësve

- Çfarë vendi zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në orën e gjuhës angleze kundrejt aftësisë së komunikimit me gojë, të lexuarit dhe të dëgjuarit në klasën e 12-të?

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes së parë përdoren vlerat mesatare për secilën aftësi dhe totalisht sipas përgjigjeve të nxënësve. Sipas rezultateve në Tabelën nr. 4.4, mësuesit i kushtojnë rëndësi mesatare ( $M=3.28$ ) aftësisë së të dëgjuarit, ndërsa rëndësia që u kushtohet aftësive të tjera është nga niveli "mesatar" tek niveli "shumë". Analiza a variancës (ANOVA) që krahason vlerat mesatare sipas gjinisë tregon se vajzat më shumë se djemtë besojnë se mësuesit i kushtojnë rëndësi aftësisë së komunikimit me shkrim  $F(1, 1134)=3.72, p=0,05$ .

Tabela nr. 4.4. Vlera mesatare e rëndësisë që u kushtohet aftësive bazë të mësimin të gjuhës angleze mbi bazën e gjinisë

Rëndësia që mësuesi u kushton aftësive bazë:	Gjinia			F-vlera (n=1134)
	Total	Mashkull	Femër	
	M	M	M	
1. Të lexuarit	3.57	3.56	3.58	0.14
2. Të dëgjuarit	3.28	3.27	3.29	0.07
3. Komunikimi me gojë	3.69	3.64	3.74	2.43

4. Komunikimit me shkrim	3.66	3.59	3.71	3.72*
5. Total	3.55	3.51	3.58	1.81

Shënim: \*  $p=0,05$

Për krahasuar vlerën mesatare të rëndësisë që i jepet aftësisë të komunikimit me shkrim në krahasim me aftësitë e tjera u kryen analizat e krahasimit të mesatareve nëpërmjet Paired Sample t-testit. Sipas rezultateve, mësuesit i kushtojnë të njëjtën rëndësi komunikimit me gojë dhe me shkrim. Por rezulton se i kushtojnë më shumë rëndësi komunikimit me shkrim në krahasim me të lexuarit dhe të dëgjuarit (Tabela nr. 4.5).

Tabela nr. 4.5. Krahasimi i vlerës mesatare të rëndësisë së aftësisë së komunikimit me shkrim me aftësitë e tjera

	Aftësitë e tjera		Komunikimi me shkrim		T-vlera
	M	T.A.	M	T.A.	
1. Të lexuarit	3.57	0.9	3.66	1.06	-2.88**
2. Të dëgjuarit	3.28	1.15	3.65	1.05	-9.74***
3. Komunikimi me gojë	3.69	1.04	3.66	1.06	1.23

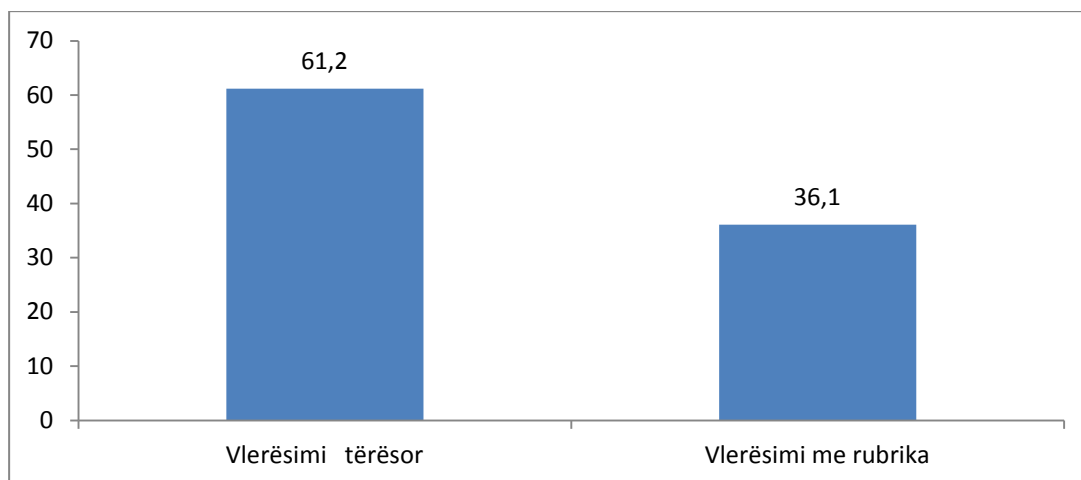
Shënim: \*\*  $p<0,01$ . \*\*\* $p<0.001$

Në lidhje me hapësirën që zë aftësia e komunikimit me shkrim në testet/provimet e gjuhës angleze, rezultatet pasqyrohen në Tabelën nr. 4.6. Thuajse 50% e nxënësve deklarojnë se hapësira e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze është mbi 40 % e testit (25.9%) dhe 31-40 % të testit (26.5%). Sipas 22% të nxënësve hapësira e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze është 21-30 % të testit, 11-20 % të testit e deklarojnë 16.1% e nxënësve dhe 1-10% të testit e deklarojnë 8.5% e nxënësve.

*Tabela nr. 4.6. Frekuencat (absolute dhe ne %) lidhur me hapësirën që zë aftësia e komunikimit me shkrim në testet/provimet e gjuhës angleze mbi bazën e përgjigjeve të nxënësve*

	F	%
1-10 % të testit	96	8.5
11-20 % të testit	183	16.1
21-30 % të testit	249	22.0
31-40 % të testit	301	26.5
mbi 40 % të testit	294	25.9
E pasaktë	1	.1
Total	1124	99.1
Pa përgjigje	10	.9
	1134	100.0

Në lidhje me vlerësimin e aftësisë të komunikimit me shkrim, 61.2% (N=694) referojnë vlerësimin tërësor, 36.1% referojnë vlerësimin me rubrika, kurse 2.7% (N=31) nuk u përgjigj në këtë pyetje (Grafiku nr. 4.1).



*Grafiku nr. 4.1. Frekuencat në lidhje me vlerësimin e aftësisë të komunikimit me shkrim*

- Çfarë lloj tekstesh të shkruara përdoren më shpesh nga mësuesit e gjuhës angleze në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime sipas përgjigjeve të nxënësve? Sa rezultojnë të vështira?

Mbi bazën e përgjigjeve të nxënësve, letra formale dhe jo formale, e-maile, dhe përmbledhje përdoren "mesatarisht" në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime, ese përdoren "shpesh", kurse "rrallë" përdoren kritika, raporte, propozime, artikuj dhe hartime. Vajzat deklarojnë më shumë se djemtë përdorimin e eseve  $F(1, 1134)=27.74$ ,  $p<0,001$ , të letrave jo formale  $F(1, 1134)=10.02$ ,  $p<0,01$ , të e-mail  $F(1, 1134)=25.05$ ,  $p<0,001$  dhe të përmbledhjeve  $F(1, 1134)=4.95$ ,  $p<0,05$  (Tabela nr. 4.7).

Tabela nr. 4.7. Vlera mesatare lidhur me llojin e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e gjinisë

Tekstet e shkruara	Gjinia			F-vlera (n=1134)
	Total	Mashkull	Femër	
	M	M	M	
1. Letra formale	2.95	2.89	3.00	3.02
2. Letra jo formale	2.96	2.85	3.04	10.02**
3. Ese	3.84	3.65	3.99	24.74***
4. Përmbledhje	2.70	2.79	2.63	4.95*
5. Hartime	2.43	2.36	2.49	3.34
6. Artikuj	2.17	2.22	2.13	1.94
7. E-maile	2.73	2.54	2.88	25.05***
8. Raporte	2.05	2.06	2.04	0.18
9. Propozime	2.14	2.11	2.15	0.40
10. Kritika	2.09	2.07	2.09	0.09

Shënim: \*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$ , \*\*\*  $p<0,001$

Mbi bazën e përgjigjeve të nxënësve, esetë, hartimet, artikujt, raportet, propozimet dhe kritikak kanë një vështirësi nga "pak" deri "mesatare", kurse vështirësia e letrave formale dhe jo formale, e-maileve, dhe përmbledhjeve është e pakët. Djemtë kanë më shumë vështirësi se vajzat në përdorimin e eseve  $F(1, 1134)=8.44, p<0,01$ , të hartimeve  $F(1, 1134)=6.51, p<0,01$ , të e-maileve  $F(1, 1134)=20.68, p<0,001$ , të përmbledhjeve  $F(1, 1134)=15.31, p<0,001$ , të propozimeve  $F(1, 1134)=6.47, p<0,01$  dhe të kritikave  $F(1, 1134)=5.23, p<0,05$  (Tabela nr. 4.8).

*Tabela nr. 4.8. Vlera mesatare lidhur me vështirësinë e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e gjinisë*

Tekstet e shkruara	Gjinia			F-vlera (n=1134)
	Total	Mashkull	Femër	
	M	M	M	
1. Letra formale	2.34	2.38	2.31	1.52
2. Letra jo formale	1.97	2.11	1.86	18.33***
3. Ese	2.67	2.78	2.67	8.44**
4. Përmbledhje	2.27	2.41	2.16	15.31***
5. Hartime	2.55	2.65	2.48	6.51**
6. Artikuj	2.60	2.67	2.54	3.27
7. E-maile	1.97	2.13	1.84	20.68***
8. Raporte	2.73	2.77	2.70	0.92
9. Propozime	2.46	2.56	2.38	6.47**
10. Kritika	2.78	2.88	2.70	5.23*

*Shënim: \*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$ , \*\*\*  $p<0,001$*

*- Sa rëndësi i kushtojnë mësuesit këtyre aspekteve në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim dhe në çfarë shkalle i zotërojnë nxënësit e klasës së 12-të aspektet e ndryshme të komunikimit me shkrim?*

Mësuesit i kushtojnë "shumë" rëndësi saktësisë gramatikore dhe fjalorit në vlerësimin a aftësive të komunikimit me shkrim. Strukturës, përmbajtjes, rrjedhjes logjike dhe drejtshkrimit u kushtohet një rëndësi nga "mesatarisht" në "shumë". Përdorimit të saktë të shenjave të pikësimit dhe stilit të të shkruarit u kushtohet një rëndësi mesatare (Tabela nr. 4.9). Vajzat më shumë se djemtë besojnë se u kushtohet rëndësi strukturës  $F(1, 1134)=5.95$ ,  $p<0,05$ , përmbajtjes  $F(1, 1134)=11.93$ ,  $p<0,01$ , rrjedhjes logjike  $F(1, 1134)=14.33$ ,  $p<0,001$ , stilit të të shkruarit  $F(1, 1134)=18.30$ ,  $p<0,001$ , drejtshkrimit  $F(1, 1134)=12.49$ ,  $p<0,01$ , saktësisë gramatikore  $F(1, 1134)=26.19$ ,  $p<0,001$  dhe fjalorit  $F(1, 1134)=6.57$ ,  $p<0,01$ .

*Tabela nr. 4.9. Vlera mesatare lidhur me rëndësinë që i kushton mësuesi aspekteve të ndryshme në vlerësimin e zotërimit të gjuhës mbi bazën e gjinisë*

Aspektet	Gjinia			F-vlera (n=1134)
	Total	Mashkull	Femër	
	M	M	M	
1. Struktura	3.52	3.44	3.59	5.95*
2. Përmbajtja	3.65	3.55	3.74	11.93**
3. Rrjedha logjike	3.50	3.38	3.61	14.33***
4. Përdorimi i saktë i shenjave të pikësimit	2.96	2.94	2.97	0.25
5. Stili i të shkruarit	3.21	3.06	3.34	18.30***
6. Drejtshkrimi	3.60	3.47	3.70	12.49**
7. Saktësia gramatikore	4.01	3.84	4.15	26.19***
8. Fjalori	3.87	3.78	3.94	6.57**

*Shënim: \*  $p<0,05$ , \*\* $p<0,01$ , \*\*\*  $p<0,001$*

Në lidhje me zotërimin e aftësive të komunikimit me shkrim, nxënësit deklarojnë se i zotërojnë në nivel mesatar. Vajzat më shumë se djemtë pohojnë se zotërojnë "organizimin e ideve në mënyrë logjike"  $F(1, 1134)=4.51$ ,  $p<0,05$ , "përqendrimin në një ide kryesore duke e pasuruar çdo paragraf me shembuj, detaje e fakte"  $F(1, 1134)=7.69$ ,  $p<0,01$  dhe përdorimin e saktë të shenjave të pikësimit  $F(1, 1134)=7.69$ ,  $p<0,01$  (Tabela nr. 4.10).



Tabela nr. 4.10. Vlera mesatare lidhur me nivelin zotërimin të aftësive të komunikimit me shkrim mbi bazën e gjinisë

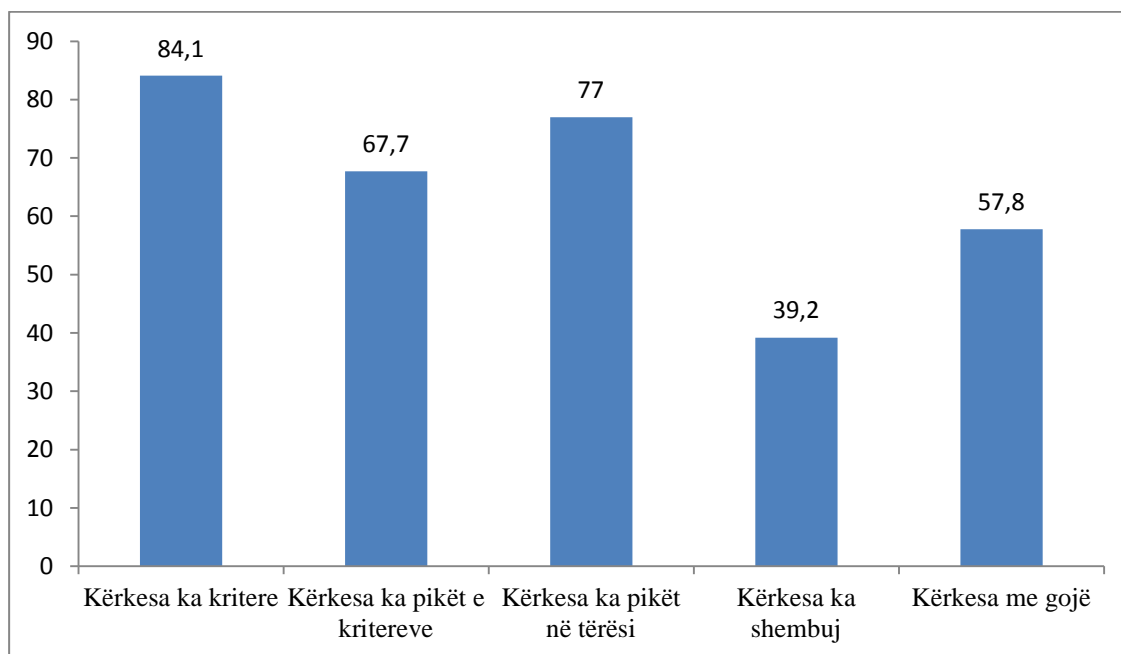
Aspektet	Gjinia			
	Total	Mashkul Femër		F-vlera (n=1134)
	M	M	M	
1. Nxënësi i organizon idetë në mënyrë logjike	3.40	3.34	3.46	4.51*
2. Nxënësi shpreh ide/argumente duke përdorur fjalorin e duhur.	3.43	3.40	3.45	0.85
3. Nxënësi përpunon idetë në një stil të përshtatshëm për një fushë të caktuar	3.29	3.24	3.32	1.88
4. Nxënësi shkruan duke përdorur format e sakta gramatikore	3.49	3.42	3.54	3.73
5. Nxënësi shkruan duke përdorur saktë struktura të ndryshme organizimi të tekstit (krahasuese, shkak-pasojë etj)	3.11	3.05	3.16	3.26
6. Nxënësi shkruan duke u përqendruar në një ide kryesore dhe duke e pasuruar çdo paragraf me shembuj, detaje e fakte.	3.36	3.26	3.43	7.69**
7. Nxënësi shkruan duke përdorur saktë shenjat e pikësimit	3.35	3.23	3.35	10.73**

Shënim: \*  $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

- Sa të qarta dhe të kuptueshme rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të kërkesat për plotësimin e ushtrimeve të të shkruarit?

Në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim, 84.1% (N=939) e nxënësve referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban kritere të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë plotësimit të ushtrimit", 67.6% (N=755) referojnë "Kërkesa e ushtrimit përmban gjithashtu pikët që i akordohen secilit prej kritereve", 77% (N=859) deklarojnë se

"Kërkesa e ushtrimit përmban pikët që ka ushtrimi në tërësi", 39.2% (N=437) referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban shembuj sesi duhet të plotësohet ushtrimi" dhe 57.8% (N=644) deklarojnë se "Mësuesi/ja i shpjegon me gojë kriteret që duhen patur parasysh" (Grafiku nr. 4.2). Nuk u vunë re ndryshime në përgjigjet e vajzave dhe të djemve.



Grafiku nr. 4.2. Frekuencat në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim

#### 4.1.5. Gjetje mbi mbi bazën e të dhënave të mësuesve

- Sa të familjarizuar janë mësuesit e gjuhës angleze me KPERGJ-në dhe me nivelet e referencës së KPERGJ-së dhe në ç'mënyrë janë njohur me to?

Në lidhje me familjarizimin e mësuesve me KPERGJ-në, përgjigjet e mësuesve tregojnë se 45.6% e tyre janë të familjarizuar me KPERGJ-në, 30.9% njeh nivelet e referencës, 16.2% ka thjesht një ide të përafërt, 4.4% njeh vetëm emërtimin, jo përmbajtjen e këtij dokumenti dhe 2.9% nuk ka dëgjuar ndonjëherë për këtë dokument (Tabela nr. 4.11).

*Tabela nr. 4.11. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve mbi bazën e familjarizimit me KPERGJ-në*

Përgjigjet	F	%
1. Jam mjaft i familjarizuar	31	45.6
2. Njoh nivelet e referencës	21	30.9
3. Kam thjesht një ide të përafërt	11	16.2
4. Njoh vetëm emërtimin, jo përmbajtjen e këtij dokumenti	3	4.4
5. Nuk kam dëgjuar ndonjëherë për këtë dokument	2	2.9
6. Total	68	100.0

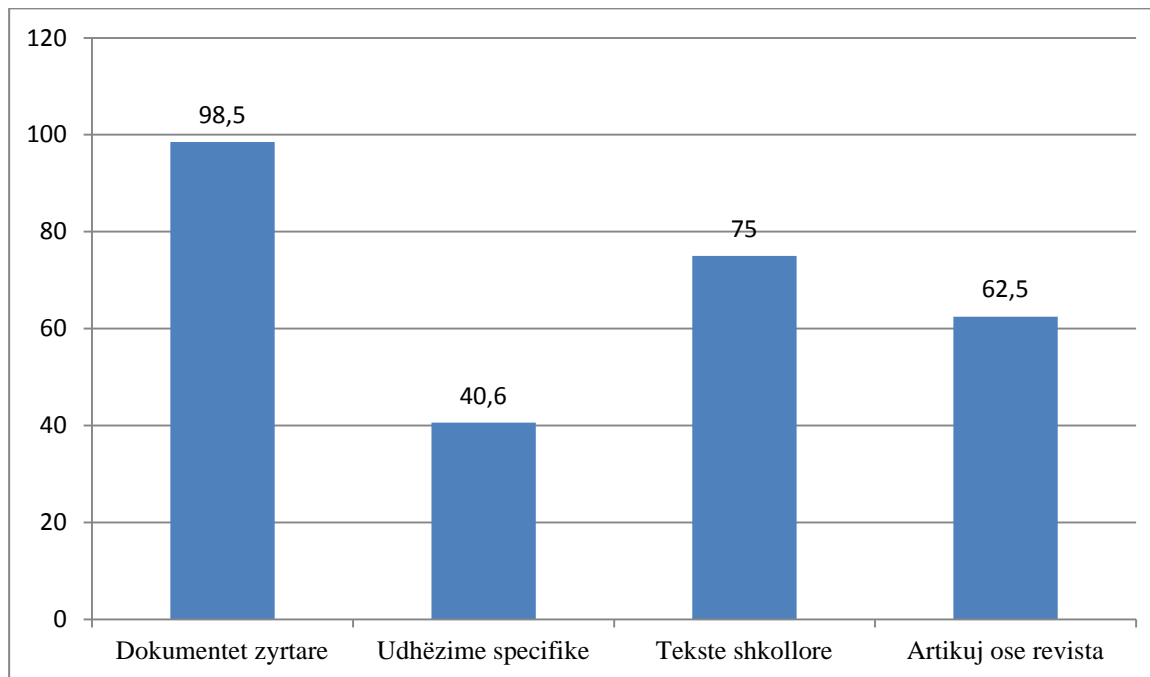
Në lidhje me mënyrat e njohjes me KPERGJ-në, 55.9% e mësuesve referojnë kualifikimet, 14.9% leximet e ndryshme (libra, artikuj, gazeta, interneti), 13.2% kolegët, 10.3% studimet universitare dhe 4.4 % burim tjetër njohje (Tabela nr. 4. 12).

*Tabela nr. 4.12. Frekuencat (absolute dhe në %) e mësuesve mbi bazën e njohjes me KPERGJ-në*

Përgjigjet	F	%
1. Gjatë studimeve universitare	7	10.3
2. Nga kualifikimet	38	55.9
3. Nga kolegët	9	13.2
4. Nga leximet e ndryshme (libra, artikuj, gazeta, interneti)	10	14.7
5. tjetër	3	4.4
6. Total	67	98.5
7. Pa përgjigje	1	1.5

Përgjigjet e pyetjes "A i është referuar KPERGJ-së ndonjë nga dokumentet e mëposhtme që ju njihni"? pasqyrohen në Grafikon nr. 4.3. Pothuajse të gjithë mësuesit (98.5%) referojnë

dokumentet zyrtare në lidhje me KPERGJ-së, 75% tekstet shkollore dhe materialet mësimore, 62.5% artikuj dhe revista shkencore dhe 40.6% udhëzime specifike të dhëna nga institucioni i punës.



*Grafiku nr. 4.3. Frekuencat në lidhje me pyetjen "A i është referuar KPERGJ-së ndonjë nga dokumentet që ju njihni"?*

Në lidhje me zbatimin e kriterëve të KPERGJ-së, mësuesit deklarojnë se i zbatojnë shpesh në mësimdhënien e 4 aftësive gjuhësore (M=4.04) si dhe në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim (M=3.97).

Në lidhje me pyetjen "A rekomandohet nga MAS apo nga ndonjë institucion tjetër niveli që duhet të arrijnë nxënësit në përfundim të klasës së 12-të"? përgjigja është pozitive nga 90% e mësuesve.

Përsa i përket nivelit të gjuhës angleze që duhet të arrijë një nxënës në përfundim të shkollës së mesme, shumica e mësuesve, 89.7% referojnë nivelin B2, 4.4% nivelet A2 po aq nivelin B1 dhe 1.5% C1. Asnjë mësues nuk referoi nivelet A1 dhe C2 (Tabela nr. 4. 13).

*Tabela nr. 4.13. Frekuencat (absolute dhe ne %) të mësuesve përsa i përket nivelit të gjuhës angleze që duhet të arrijë një nxënës në përfundim të shkollës së mesme*

Përgjigjet	F	%
A2	3	4.4
B1	3	4.4
B2	61	89.7
C1	1	1.5
Total	68	100

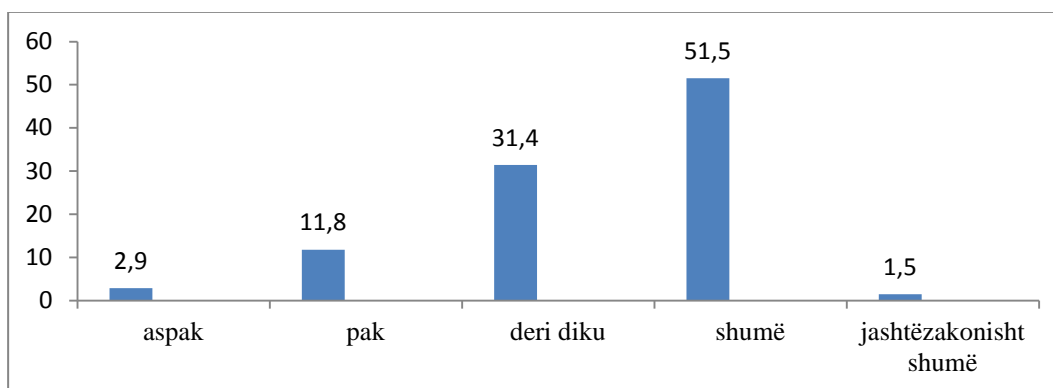
- Sa të trajnuar janë mësuesit e gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme të anketuar për këtë studim dhe ç'rol luan ky trajnim në testimin dhe vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në gjuhën angleze?

Tabela nr. 4.14 pasqyron frekuencat e pjesëmarrjes së mësuesve në trajnimin profesional dy vitet e fundit. Pjesa më e madhe e mësuesve (30.9%) ka marrë pjesë në dy trajnime profesionale, 23.4% në tre, 16.6% në katër, 16.2% në më shumë se pesë, 1.5% në pesë, 4.4% në një dhe 5.9% në asnjë.

*Tabela 4.14. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve përsa i përket trajnimit profesional*

Përgjigjet	F	%
1. në asnjë	4	5.9
2. në një	3	4.4
3. në dy	21	30.9
4. në tre	16	23.5
5. në katër	12	17.6
6. në pesë	1	1.5
7. në më shumë se pesë	11	16.2

Sa për dobinë e trajnimeve të marra në mësimdhënien e 4 aftësive gjuhësore, pjesa më e madhe e mësuesve (51.5%) referojnë se in ndihmon "shumë", 32.4% "deri diku", 11.4% pak, 2.9% aspak dhe vetëm 1.5% jashtëzakonisht shumë (Grafiku 4).



Grafiku nr. 4.4. Frekuencat për dobinë e trajnimeve të marra në mësimdhënien e 4 aftësive gjuhësore

Sa për zbatimin e njohurive të marra në trajnime gjatë procesit të mësimdhënies, 47.1% e mësuesve përgjigjen " në shkallë të konsiderueshme", 13.2% "plotësisht", 26.5% "deri diku", 8.8% "pak" dhe 2.9% "aspak" (Tabela nr. 4. 15).

Tabela nr. 4.15. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve përsa i përket shkallës së aplikimit të njohurive nga trajnimet në procesin e mësimdhënies

Përgjigjet	F	%
Aspak	2	2.9
Pak	6	8.8
deri diku	18	26.5
në shkallë të konsiderueshme	32	47.1
Plotësisht	9	13.2
Total	67	98.5

Sipas përgjigjeve të dhëna nga mësuesit, 67.6% prej tyre deklarojnë se një ose dy seanca të trajnimit i janë kushtuar mësimdhënies, dhe 63.1% testimit dhe vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim. Asnjë prej seancave të trajnimit nuk i është kushtuar mësimdhënies nga 17.6% e mësuesve dhe testimit nga 20.6% e mësuesve (Tabela nr. 4. 16).

*Tabela nr. 4.16. Frekuencat (absolute dhe në %) të mësuesve përsa i përket trajnimit kushtuar mësimdhënies dhe testimit të aftësive të komunikimit me shkrim*

Përgjigjet	Mësimdhënia		Testimi dhe vlerësimi	
	f	%	F	%
Asnjë	12	17.6	14	20.6
Një	23	33.8	28	41.2
Dy	23	33.8	15	22.1
Tre	5	7.4	5	7.4
më shumë se tre	5	7.4	6	8.8
Total	68	100.0	68	100.0

Ne lidhje me nevojën për më tepër trajnim përsa i përket testimit dhe vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim, 51.5% e mësuesve përgjigjet "po, disi", 23.5% "po mjaft", 14.7% "pak" dhe 10.3% "aspak".

- Çfarë vendi zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në orën e gjuhës angleze kundrejt aftësisë së komunikimit me gojë, të lexuarit dhe të dëgjuarit në klasën e 12-të?

Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje të studimit përdoren vlerat mesatare për secilën aftësi sipas përgjigjeve të mësuesve. Sipas rezultateve në Tabelën nr. 4.17, mësuesit i kushtojnë rëndësi shumë të lartë komunikimit me gojë (M=4.31) dhe me shkrim (M=4.15) si dhe aftësisë së të lexuarit (M=3.93), ndërsa rëndësia që u kushtohet aftësisë së të dëgjuarit është

mesatare. Analiza a variancës (ANOVA) që krahason vlerat mesatare sipas moshës tregon se mësuesit e moshave 34-44 i kushtojnë më shumë rëndësi aftësisë së të dëgjuarit në krahasim me moshat e tjera, kurse ata të moshave 45 e lartë rëndësinë më të ulët. Vlera mesatare e mësuesve të moshave 29-34 vjeç është më e madhe se e kategorisë 45 vjeç e lartë dhe më e vogël se e kategorisë 34-44 vjeç  $F(2, 68)=4.40, p<0,05$ .

*Tabela nr. 4.17. Vlera mesatare e rëndësisë që u kushtohet aftësive bazë të mësimit të gjuhës angleze mbi bazën e gjinisë*

Rëndësia që mësuesi u kushton aftësive bazë:	Mosha				F-vlera (n=68)
	Total	29-33	34-44	45 e lartë	
	M	M	M	M	
1. Të lexuarit	3.93	3.79	4.03	3.89	0.96
2. Të dëgjuarit	3.17	3.26ab	3.43a	2.68b	4.40*
3. Komunikimi me gojë	4.31	4.32	4.37	4.21	0.57
4. Komunikimit me shkrim	4.15	4.16	4.21	4.05	0.23

*Shënim: \*  $p<0,05$*

Paired Sample t-testi tregon se mësuesit i kushtojnë të njëjtën rëndësi komunikimit me gojë dhe me shkrim. Por i kushtojnë më shumë rëndësi komunikimit me shkrim në krahasim me të lexuarit  $t(n= 68)=-2.00, p=0,05$  dhe të dëgjuarit  $t(n= 68)=-7.49, p<0,01$  (Tabela nr. 4.18).

*Tabela nr. 4.18. Krahasimi i vlerës mesatare të rëndësisë së aftësisë së komunikimit me shkrim me aftësitë e tjera sipas mësuesve*

	Aftësitë e tjera		Komunikimi me shkrim		T-vlera
	M	T.A.	M	T.A.	
	1. Të lexuarit	3.93	0.61	4.15	



2. Të dëgjuarit	3.17	0.90	4.14	0.76	-7.49**
3. Komunikimi me gojë	4.31	0.50	4.15	0.76	1.90

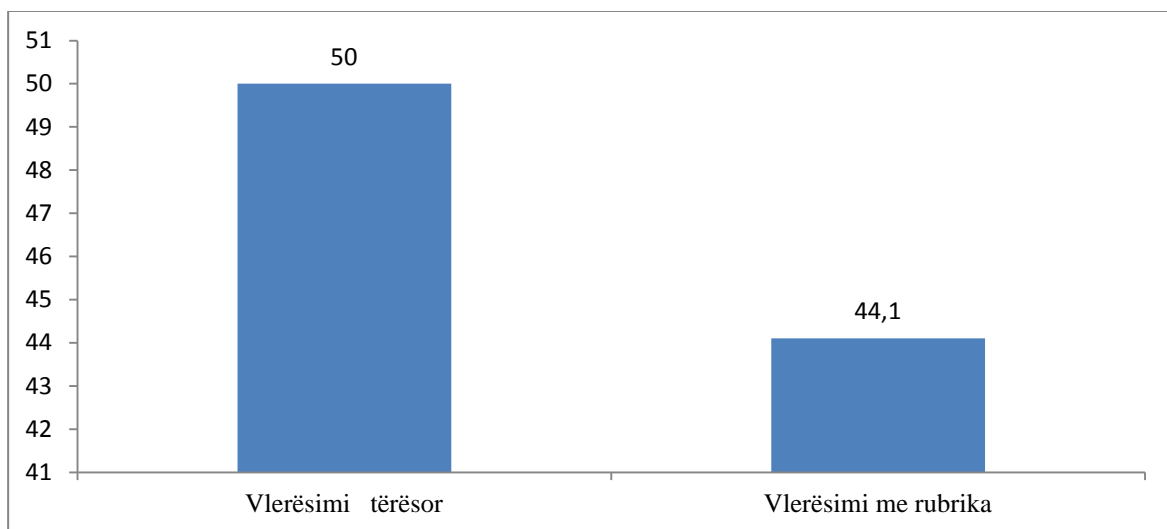
Shënim: \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$

Në lidhje me hapësirën që zë aftësia e komunikimit me shkrim në testet/provimet e gjuhës angleze, pjesa më e madhe e mësuesve (48.5%) deklarojnë se hapësira e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze është 11-20% e testit, 26.5% referojnë 21-30 % të testit, sipas 13.2% të mësuesve hapësira e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze është mbi 40 % të testit, 4.4% 1-10% të testit ose 31-40 % të testit (Tabela nr. 4.19).

*Tabela nr. 4.19. Frekuencat (absolute dhe në %) lidhur me hapësirën që zë aftësia e komunikimit me shkrim në testet/provimet e gjuhës angleze mbi bazën e përgjigjeve të mësuesve*

	F	%
1-10 % të testit	3	4.4
11-20 % të testit	33	48.5
21-30 % të testit	18	26.5
31-40 % të testit	3	4.4
mbi 40 % të testit	9	13.2
Total	66	97.1
Pa përgjigje	2	2.9

Në lidhje me vlerësimin e aftësisë të komunikimit me shkrim, gjysma e mësuesve referojnë vlerësimin tërësor, 44.1% referojnë vlerësimin me rubrika, kurse pjesa tjetër nuk u përgjigj në këtë pyetje (Grafiku nr. 4.5).



Grafiku nr. 4.5. Frekuencat në lidhje me vlerësimin e aftësisë të komunikimit me shkrim sipas raportimeve të mësuesve

- Çfarë lloj tekstesh të shkruara përdoren më shpesh nga mësuesit e gjuhës angleze në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime sipas përgjigjeve të nxënësve? Sa rezultojnë të vështira sipas raportimeve të mësuesve?

Mbi bazën e përgjigjeve të mësuesve, esetë, letrat jo formale dhe e-maillet përdoren "shpesh" në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime, përmbledhjet, raportet dhe propozimet përdoren "mesatarisht", kurse "rrallë" deri "mesatarisht përdoren letrat formale, kritikant dhe hartimet. Mësuesit e moshave 45 vjeç e lart raportojnë nivel më të ulët të përdorimit të hartimit në krahasim me moshat e tjera  $F(2, 68)=4.07, p<0,05$  (Tabela nr. 4.20).

Tabela nr. 4.20. Vlera mesatare lidhur me llojin e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e mësuesve

Tekstet e shkruara	Total	29-33	34-44	45 e lartë	F-vlera (n=68)
	M	M	M	M	
1. Letra formale	3.49	3.58	3.43	3.47	0.22
2. Letra jo formale	3.76	3.58	3.96	3.63	1.27
3. Ese	4.10	3.89	4.07	4.37	1.98

4. Përmbledhje	3.09	3.05	3.27	3.00	0.12
5. Hartime	2.58	2.89a	2.77a	1.88b	4.07*
6. Artikuj	2.87	2.63	3.10	2.72	1.47
7. E-maile	3.69	3.68	3.77	3.58	0.24
8. Raporte	2.70	2.58	2.87	2.56	0.66
9. Propozime	2.72	2.53	2.93	2.56	1.26
10. Kritika	2.54	2.42	2.63	2.50	0.20

Shënim: \*  $p < 0,05$

Mbi bazën e përgjigjeve të mësuesve, letrat formale, esetë, hartimet, artikujt, raportet, kritikrat dhe propozimet kanë një vështirësi "mesatare", kurse vështirësia e letrave jo formale, e-maileve, dhe përmbledhjeve është e pakët. Mësuesit e moshave 45 vjeç e lart në krahasim me moshat e tjera besojnë se letrat jo formale  $F(2, 68)=3.18, p < 0,05$  dhe e-mailet  $F(2, 68)=3.20, p < 0,05$  paraqesin më shumë vështirësi (Tabela nr. 4. 21).

Tabela nr. 4.21. Vlera mesatare lidhur me vështirësinë e teksteve të shkruara në ushtrimet e aftësisë së komunikimit në teste/provime mbi bazën e mësuesve

Tekstet e shkruara	Total	29-33	34-44	45 e lartë	F-vlera (n=68)
	M	M	M	M	
1. Letra formale	2.82	2.79	2.80	2.89	0.11
2. Letra jo formale	2.00	1.58b	2.10ab	2.26a	3.18*
3. Ese	3.06	2.95	3.23	2.89	1.42
4. Përmbledhje	2.48	2.42	2.37	2.76	1.29
5. Hartime	2.68	2.63	2.47	3.13	2.04
6. Artikuj	3.01	2.89	3.03	3.11	0.22
7. E-maile	1.97	1.63b	1.93ab	2.41a	3.20*
8. Raporte	3.12	3.11	3.14	3.11	0.007
9. Propozime	2.99	2.79	2.90	3.33	1.57

Shënim: \*  $p < 0,05$

- Sa rëndësi i kushtojnë mësuesit aspekteve të ndryshme të komunikimit në vlerësim dhe në çfarë shkalle i zotërojnë nxënësit e klasës së 12-të aspektet e ndryshme të komunikimit me shkrim sipas këndvështrimit të mësuesve?

Mësuesit i kushtojnë "shumë" rëndësi thujtë gjithë aspekteve të zotërimit të gjuhës. Vetëm përdorimi i saktë të shenjave të pikësimit vlerësohet nga mesatarisht në shumë. Mësuesit e moshave 34 deri në 44 vjeç në krahasim me grupet e tjera moshore besojnë më shumë në rëndësinë e përmbajtjes  $F(2, 68)=3.94, p < 0,05$ . Mësuesit e moshave 29-23 vjeç besojnë më pak se 2 grupet e tjera, kurse vlera e rëndësisë së përmbajtjes për moshat mbi 45 vjeç është më e lartë se ajo e grupit 29-33 vjeç dhe më e ulët se e grupit 34 deri në 44 vjeç (Tabela nr. 4.22).

Tabela nr. 4.22. Vlera mesatare lidhur me rëndësinë e aspekteve të ndryshme në vlerësimin e zotërimit të gjuhës mbi bazën e mësuesve

Aspektet	Total	29-33	34-44	45 e lartë	F-vlera
	M	M	M	M	(n=68)
1. Struktura	4.01	3.95	4.03	4.05	0.15
2. Përmbajtja	4.00	3.78b	4.17a	3.94ab	3.94*
3. Rrjedha logjike	3.97	3.79	4.13	3.89	2.21
4. Përdorimi i saktë i shenjave të pikësimit	3.60	3.53	3.57	3.74	0.47
5. Stili i të shkruarit	3.87	3.79	3.87	3.95	0.19
6. Drejtshkrimi	3.90	3.84	3.97	3.84	0.28
7. Saktësia gramatikore	4.31	4.42	4.33	4.16	0.94
8. Fjalori	4.15	4.16	4.02	4.18	0.73

Shënim: \*  $p < 0,05$

Në lidhje me zotërimin e aftësive të komunikimit me shkrim, nxënësit deklarojnë se i zotërojnë në nivel mesatar sipas raportimeve të mësuesve. Vetëm për "organizimin e ideve në mënyrë logjike" mësuesit e moshave 34-44 vjeç shënuan vlerën mesatare më të lartë, kurse ata të moshave 45 vjeç e lart vlerën mesatare më të ulët. Vlera mesatare për moshat 29-33 vjeç është më e lartë se ajo e grupit 45 vjeç e lart dhe më e ulët se e grupit 34 deri në 44 vjeç  $F(2, 68)=5.05, p < 0,01$  (Tabela nr. 4.23).

Tabela nr. 4.23. Vlera mesatare lidhur me nivelin zotërimin të aftësive të komunikimit me shkrim mbi bazën e mësuesve

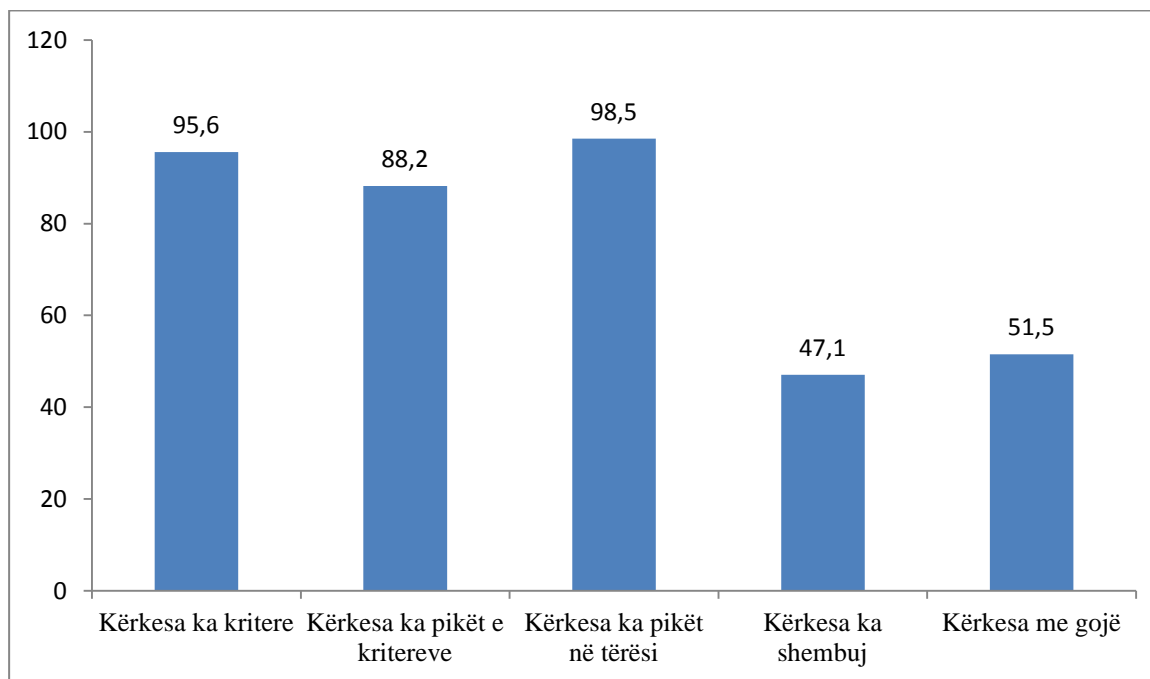
Aspektet	Total	29-33	34-44	45 e lartë	F-vlera (n=68)
	M	M	M	M	
1. Nxënësi i organizon idetë në mënyrë logjike	3.10	3.00ab	3.30a	2.89b	5.05**
2. Nxënësi shpreh ide/argumente duke përdorur fjalorin e duhur.	3.24	3.11	3.30	3.26	1.27
3. Nxënësi përpunon idetë në një stil të përshtatshëm për një fushë të caktuar	2.93	2.84	2.93	3.00	0.38
4. Nxënësi shkruan duke përdorur format e sakta gramatikore	3.12	3.00	3.10	3.26	1.19
5. Nxënësi shkruan duke përdorur saktë struktura të ndryshme organizimi të tekstit (krahasuese, shkak-pasojë etj)	2.79	2.79	2.97	2.53	2.54
6. Nxënësi shkruan duke u përqendruar në një ide kryesore dhe duke e pasuruar çdo paragraf me shembuj, detaje e fakte.	3.12	2.95	3.27	3.05	1.25

7. Nxënësi shkruan duke përdorur saktë shenjat e pikësimit	3.24	3.11	3.27	3.32	0.49
--	------	------	------	------	------

Shënim: \*\*  $p < 0,01$

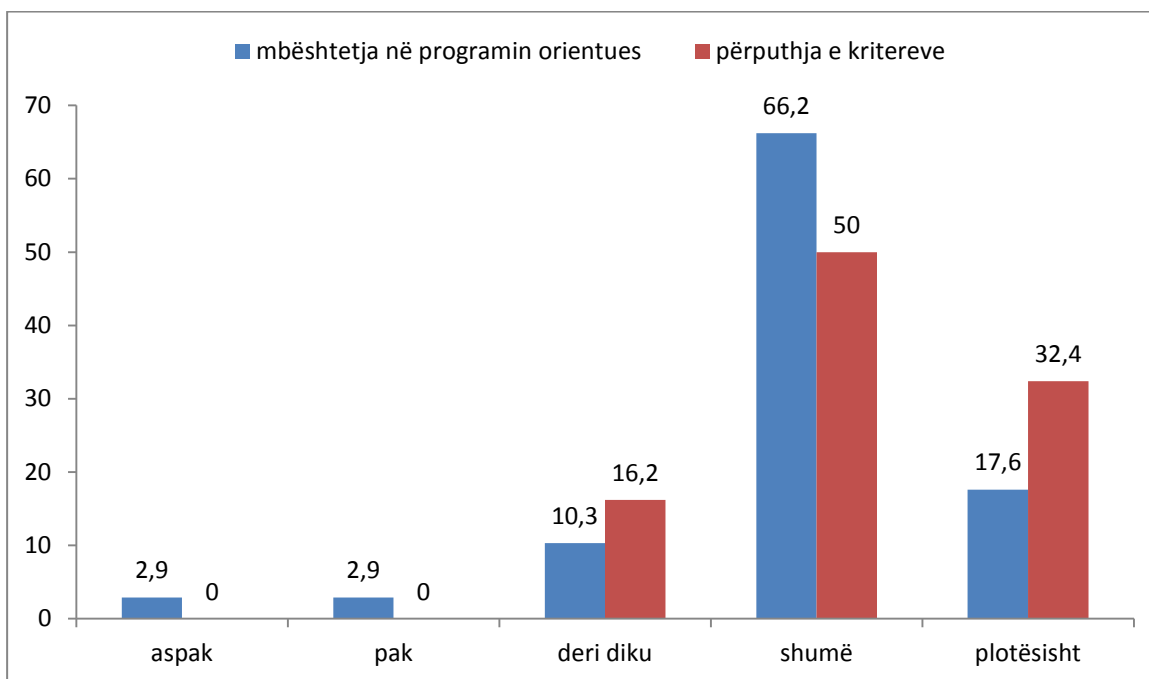
- Sa të qarta dhe të kuptueshme rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të kërkesat për plotësimin e ushtrimeve të të shkruarit?

Në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim, 95.6% (N=65) e mësuesve referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban kritere të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë plotësimit të ushtrimit", 88.2% (N=60) referojnë "Kërkesa e ushtrimit përmban gjithashtu pikët që i akordohen secilit prej kritereve", 98.5% (N=67) deklarojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban pikët që ka ushtrimi në tërësi", 47.1% (N=32) referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban shembuj sesi duhet të plotësohet ushtrimi" dhe 51.5% (N=35) deklarojnë se "Mësuesi/ja i shpjegon me gojë kriteret që duhen patur parasysh" (Grafiku nr. 4.6).



Grafiku nr. 4.6. Frekuencat në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim sipas mësuesve

Përgjigjet e mësuesve në lidhje me faktin se sa mbështeten, për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim të nxënësve, në programin orientues për përgatitjen e provimit të Maturës Shtetërore në lëndën e gjuhës angleze dhe se sa përputhen kriteret / rubrikat e përzgjedhura për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim me ato të përcaktuara në programin orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore në lëndën e gjuhës angleze pasqyrohen në Grafikon nr. 4.7. Koncretisht, pjesa më e madhe e mësuesve raporton se mbështetet "shumë" në programin orientues (66.2%: N=45). Njëkohësisht, 50% e mësuesve raporton se përputhen shumë kriteret / rubrikat e përzgjedhura për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim me ato të përcaktuara në programin orientues, kurse 32.4% (N=22) raportojnë përputhje të plotë (Grafiku nr. 4.7).



*Grafiku nr. 4.7. Frekuencat në lidhje me zbatimin e programit orientues për ushtrimet e komunikimit me shkrim sipas mësuesve*

## 4.2. Gjetje nga përpunimi i të dhënave cilësore

### 4.2.1. Gjetjet nga fokus grupet me pedagogë

*Pyetja nr.1:* Sa vend zë aftësia e komunikimit me shkrim në provimet e gjuhës angleze në programin Bachelor?

- Sa pyetje / ushtrime për vlerësimin e aftësive të komunikimit përmban një test semestri, në lëndën e anglishtes, në vitin e parë, të programit Bachelor?
- Sa pikë parashikohen për këto ushtrime?

Për sa i përket provimeve të gjuhës angleze në nivelin Bachelor gjetjet nga fokus grupet evidentojnë një fakt mjaft interesant, që aftësia e komunikimit me shkrim jo gjithmonë është pjesë e testit. Nga 26 pedagogët e gjuhës angleze që morën pjesë në fokus grupet e organizuara, të paktën 9 prej tyre ose (34.6%) pohuan se këtë aftësi edhe pse e mjaft e rëndësishme nuk e përfshinin në provimet me shkrim. Një pjesë e pedagogëve e argumentonin këtë me faktin që në nivelin fillestar (A1) por deri diku edhe në nivelin A2 studentët kanë vështirësi në të shprehurin me shkrim. Ndërsa për nivelet më të larta disa pedagogë (më konkretisht dy pedagogë që jepnin Anglisht për qëllime specifike) të cilët nuk e përfshinin këtë aftësi në test u shprehën se për këtë nivel kjo aftësi nuk është parësore pasi merr rëndësi më të madhe zgjerimi i fjalorit dhe ushtrimet që masin këtë aspekt.

Derisa ai (studenti) po merr thjesht njohuritë bazë, nuk është e nevojshme.

Kryesisht kanë qenë pyetje të orientuara nga kontrolli i njohurive, më tepër gramatikore dhe nuk e kam parë të arsyeshme që ti testoj edhe për njohuri ndërkulturore ose pyetje me shtjellim mendimi. Kryesisht kjo ka qenë.

Po ashtu mungesa e ushtrimeve të komunikimit me shkrim lidhej edhe me numrin e madh të studentëve në auditorë si dhe vështirësinë që paraqet ky aspekt në fazën e korrigjimit, edhe pse, sipas pedagogëve, në aspektin didaktik kjo nuk është diçka e natyrshme.



Kur i kemi bërë këto teza kemi patur klasa ku duhet të jepnim anglisht me 70 veta. Pra qëndron edhe kjo lloj vështirësie. Në rast se do të kishim një klasë ideale, flas me 15, maksimumi 20 veta, kjo normalisht për mua do të zinte një vend kryesor.

Një tjetër arsye pse një pjesë e tyre e matnin këtë aftësi në teste dhe një pjesë tjetër jo kishte të bënte edhe me faktin që në degë të ndryshme në universitete të ndryshme por edhe brenda të njëjtit universitet punohej me nivele të ndryshme anglishteje dhe me metoda po ashtu të ndryshme (metoda për anglishte të përgjithshme dhe për qëllime specifike). Pra gjetjet nga fokus grupet tregojnë se pavarësisht nga fakti që nxënësit e klasave të 12-ta në përfundim të vitit shkollor arrijnë nivelin gjuhësor B2 (Mbi-mesatar), në vitin e parë në universitet në shumë degë një pjesë jo e vogël e tyre e nisnin gjuhën angleze nga e para, pra nga niveli A1 (Fillestar) ose A2, duke mos marrë parasysh njohuritë e akumuluar deri në atë shkallë. Më të shumtë janë rastet kur gjuha angleze në vitin e parë në universitet fillon në nivelin B1 (Mesatar) (që sidoqoftë është më i ulët se niveli me të cilin mbyllet klasa e 12-të) dhe rrallë punohet me nivelet më të larta.

Ekziston një dallim jo i vogël kur jep në degë të ndryshme sepse disa punojnë me anglisht 1 dhe disa të tjerë me metodat e anglishtes specifike.

Pse i bëjmë në këtë lloj forme? Se kemi edhe disnivele gjuhe në degë të ndryshme. Pra, ke pikërisht studentë që mund të vijnë me anglishten në nivelin mbi mesataren, B2 por edhe C1 mund të vijnë, ke edhe studentë që janë nuk po them A1 po them edhe 'A0', nëse mund të shprehem kështu.

Në lidhje me këtë fakt pedagogët u pyetën gjithashtu nëse ishte e mundur që studentët të punonin me një nivel më të lartë se A2? Nga përgjigjet rezultoi se ata pedagogë që realisht punonin me nivelin A1 ose A2 (rreth 12 pedagogë) pohuan se kjo do të paraqiste vështirësi jo të pakta për studentët e tyre dhe shumë rrallë mund të ndodhte që ata të kishin një nivel më të lartë anglishteje, pavarësisht nga niveli B2 me të cilin mbyllet klasa e 12-të, duke lënë të

kuptohet që një nga arsyet për këtë mospërputhje ishte edhe fiktiviteti në vlerësim në këtë hallkë të sistemit parauniversitar.

Ky është handikapi jonë se po të ishin të gjithë që të vinin nga gjimnazi me B2, nuk do ti kishim këto probleme, por ne jemi të detyruar që ta ulim nivelin këtu, sepse prurjet te gjimnazi nuk janë B2. Ka edhe nga ata që nuk kanë bërë anglisht fare. Pra, nuk mund të thuash që ka studentë që mund të japin më shumë. Janë shumë, shumë shumë të rrallë.

Të flas për eksperiencën time personale. Nga shtatë vjet që kam unë që jap mësim këtu, mund të kenë qëlluar maksimumi pesë studentë që kanë qenë më lart se sa niveli i testit që po përdorej. Prandaj themi që ndodh rrallë.

Po ashtu, arsye të tjera të përmendura prej tyre ishin edhe cilësia e klasës, fakti që studentët nuk kanë studiuar gjuhë angleze më parë, por kanë bërë një gjuhë tjetër (gjë që shpesh nuk i merret parasysh), numri i pikëve më të cilën studentët kanë hyrë në universitet në degë të caktuara, mesatarja e shkollës së mesme, lloji i gjimnazit që kanë ndjekur, problematikat e provimit me shkrim etj.

Varet edhe nga cilësia e klasës, në kuptimin që çfarë prurjesh ka. Për shembull, në Tiranë prurja është më e mirë.

Ka degë që caktojnë një limit të caktuar, ka të tjera pastaj që nuk e kanë fare po të vijë kush të vijë. Për shembull, tek ekonomiku kufiri i pikëve që studenti duhet të ketë është goxha i lartë. Dhe kur jep anglishten aty e ndjen këtë.

Për pjesën tjetër të pedagogëve që e përfshinin aftësinë e komunikimit me shkrim në testet e anglishtes, ajo matej me anë të një ushtrimi, në raste shumë të rralla me dy ushtrime që kishin nga 10-30 % të pikëve të testit. Më konkretisht, 11 nga 26 pedagogët pjesëmarrës në fokus grup ose 42% e tyre pranuan që kësaj aftësie i jepnin deri në 20% të pikëve të testit. 6 të tjerët ose 23% e tyre nuk ishin aq specifikë por pohuan se i akordonin nga 10 deri në 30% të

pikëve të testit duke mundësuar një shtrirje edhe më të gjerë të pikëve për matjen e kësaj aftësie. Pjesa tjetër nuk e përfshinte fare në test.

Ndërsa të pyetur se cilave nga tre aftësitë e mëposhtme: Aftësisë së të lexuarit /Aftësisë së komunikimit me shkrim / Përdorimit të gramatikës dhe fjalorit u jepnin më shumë rëndësi në provimet ose testet me shkrim, pothuajse të gjithë pedagogët (15 nga 17 gjithsej që përfshinin ushtrime të aftësisë së të shkruarit në teste) renditën të parët ushtrimet e gramatikës dhe fjalorit, në vend të dytë ushtrimet që masnin aftësinë e të lexuarit dhe në fund ushtrimet që masnin aftësinë e komunikimit me shkrim. Vetëm në rastet kur aftësia e të lexuarit nuk testohej, ushtrimet që matnin të shkruarin kalonin në vend të dytë. Kjo tregon se kësaj aftësie nuk i jepet rëndësia e duhur në test. Vetëm 2 nga 17 pedagogë gjithsej i jepnin më shumë rëndësi ushtrimeve të leximit dhe asnjë nuk renditi aftësinë e komunikimit me shkrim në vend të parë në testet e shkruara.

Unë në test kam vetëm tre nëndarje. Nga dy të parat, njëra fokusohet tek gramatika, pjesa tjetër fokusohet tek fjalori, pra ka ushtrime që kanë lidhje me gramatikën dhe ushtrime që kanë lidhje me fjalorin. Përveç kësaj, është edhe writing që unë nuk e them me tema por zakonisht e bëj me figura.

Tani unë pjesës me lexim i jap më pak pikë zakonisht. Kam një tekst dhe në bazë të atij teksti bëj disa pyetje për të parë sa kanë arritur ta kuptojnë atë, por gjithmonë i kam dhënë më pak pikë anës njohëse të tekstit, më tepër anës gramatikore dhe pjesës me shkrim sepse gramatikën duhet ta përthithin me se s'bën të saktë për nivelin që kanë.

Të pyetur pse aspekti gramatikor dhe fjalori kishin pothuajse gjithmonë një hapësirë më të madhe në testet e shkruara si në shpërndarjen e ushtrimeve ashtu edhe në atë të pikëve ata renditën arsye të ndryshme, ndër më të rëndësishmet përmendim: përparësia që studentët të shprehen saktë, lehtësia e pedagogëve në korrigjimin e testeve, fakti që në nivelet e ulëta studenti jo gjithmonë ka shprehur të mira të komunikimit me shkrim dhe arsyeja që ky mbetet aspekti më i vështirë për t'u përvetësuar ose zbatuar praktikisht.

Shiko, i jepet me shumë përparësi gramatikës sepse kërkohet që të arrihet një farë rezultati në të shprehurin e saktë, d.m.th atë njohuri që e merr ta marri në formën sa më të duhur të mundshme. Prandaj i jepet më tepër rëndësi këtij aspekti sepse po të ndalemi pastaj te pjesa e shkruar që; duhet fjala e duhur, duhet në formën e duhur etj me radhë, futemi në aspekte akoma më të thella gjuhësore të cilat studentët nuk i arrijnë dot përherë.

*Pyetje:* Cilët janë kriteret që përdoren më shpesh në vlerësimin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim nga ana e pedagogëve të gjuhës angleze?

- Si dhe sa i njohin studentët kriteret e vlerësimit?

Në lidhje me këtë pyetje, pjesa më e madhe e pedagogëve u shprehën se kriteret për vlerësimin e kësaj aftësie i përzgjidhnin në radhë të parë duke u bazuar tek niveli i klasës, pasi sipas tyre në nivelet e larta kriteret e vlerësimit janë shumë më specifike dhe të detajuara se në nivelin A1 apo A2 pasi në këto fundit është e vështirë të aplikosh kritere të tilla si koherenca apo stili i të shkruarit.

Kriteret do t'i përdorësh të përshtatur me nivelin.

Koherencën nuk e kërkon dot. Te nivelet e ulëta jo. Te nivelet e larta ndryshon puna.

Gjatë diskutimit u vu re se pedagogët jo gjithmonë ndanin të njëjtin mendim në lidhje me kriteret që përdornin për të vlerësuar aftësinë e komunikimit me shkrim. Më shumë se 2/3 i tyre konsideronin elemente shumë të rëndësishëm saktësinë gramatikore dhe drejtshkrimin dhe i kishin gjithmonë parasysh gjatë korrigjimit të pjesës së shkruar. Kritere të tjera të rëndësishme ishin edhe përzgjedhja e fjalorit të duhur, struktura dhe përmbajtja e tekstit të shkruar të cilat përdorëshin rregullisht nga të paktën 10 pedagogë.

Është ai kriteri që thamë më përpara të di ti vendosi mirë pjesët e ligjëratës dhe të formojë një fjali apo qoftë edhe një tekst që ka kuptim.

Ndërsa origjinaliteti, numri i fjalëve, përdorimi i saktë i shenjave të pikësimit apo stili i të shkruarit ishin kritere që përdorehin disi më rrallë. Sipas pedagogëve, veçanërisht tre të fundit, janë tipike për vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në nivelet e larta të gjuhës angleze, si në rastet kur përdoren metoda të anglishtes për qëllime specifike të përshtatura me degët e ndryshme të studimit ashtu edhe në rastet e metodave për anglishten e përgjithshme.

E rëndësishme është që t'ia bësh të qartë që unë kam dhënë një pjesë të shkruar dhe tek kjo pjesë pikët do të bazohen në fjalorin që ke përdorur, sa saktë e ke përdorur gramatikën, origjinalitetin.

Po ashtu rezultuan interesante edhe gjetjet në lidhje me pyetjen: “Si dhe sa i njohin studentët format dhe kriteret e vlerësimit?” Nga përgjigjet e pedagogëve rezultoi se studentët i njohin paraprakisht format dhe kriteret e vlerësimit që përdoren për vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste edhe pse ata vetë jo gjithmonë i shënojnë këto kritere në kërkesën e këtyre ushtrimeve. Më konkretisht rezultoi se më shumë se 2/3 e pedagogëve që përfshinin në provimin me shkrim ushtrime të kësaj natyre nuk i shënonin aty mënyrën dhe kriteret mbi të cilat vlerësohej teksti i shkruar. Ndërsa 4 pedagogët e tjerë thanë se shënonin një ose disa nga kriteret që përdornin në vlerësim. Sidoqoftë, ata insistuan që mungesa e tyre në kërkesën e ushtrimit nuk përbënte pengesë që studentët të njiheshin me kriteret e vlerësimit.

Unë kriteret nuk i shënoj. Po janë të qarta sepse kanë punuar gjatë vitit.

Po ashtu ata e argumentuan mosvendosjen e kriterëve apo formave të vlerësimit në tezën e provimit në mënyra të ndryshme. Një pjesë theksuan se e shpjegojnë me gojë çfarë kërkohet nga ushtrimi dhe si vlerësohet ai, të tjerë thanë se kjo nuk ishte e nevojshme pasi tekstet e shkruara praktikoheshin gjatë vitit dhe si rrjedhim studentët ishin të qartë mbi këtë aspekt. Një argument tjetër i shprehur ishte edhe ai që një orë para provimit pedagogët bënë një lloj përmbledhje apo përsëritje ku sqaronin studentët ndër të tjera edhe për mënyrën e vlerësimit të pjesës së shkruar.

Kur shpjegohet ushtrimi shpjegohen edhe kriteret, pra çfarë kërkohet.

Tek orientimi para provimit janë përsëritur. Është mëse e qartë. I thuhet do ketë një pjesë me shkrim, kini kujdes, do të vlerësoheni mbi këto elemente.

*Pyetje.* Çfarë lloj tekstesh të shkruara përdoren më shpesh nga pedagogët e gjuhës angleze në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste/provime? Pse?

Në përgjigjet për këtë pyetje u vu re sërish një lloj ndarje për sa i përket llojeve të teksteve që përdoren në nivelet e ulëta dhe atyre në nivelet B2 e lart. Sidoqoftë ndër tekstet më tipike në nivelet A1 dhe A2 rezultuan prezantimi i shkurtër për veten, një përshkrim për familjen, kartolinat dhe dialogët të cilat ishin mjaft të shpeshta, ndërsa përshkrimi i një figure apo i qytetit dhe një letër apo e-mail i shkurtër përdorëshin më rrallë. Për sa i përket niveleve më të larta, pedagogët në përgjithësi përmendën lloje të tjera tekstesh për të vlerësuar aftësinë e komunikimit me shkrim. Ndër më të përdorurat rezultuan llojet e ndryshme të eseve (argumentuese, përshkruese apo shpjeguese), letrat formale dhe jo formale, raportet dhe e-maillet ndërsa përmbledhjet dhe artikujt përdorëshin më rrallë.

Unë zakonisht përdorur situatë. Them kjo është situata, bëni një dialog. Nuk më kujtohet tani si e kam bërë konkretisht po një shembull është kur je në një dyqan edhe duhet të blesh diçka dhe krijon një dialog me shitësen.

Kartolinë. Po varet se ka rubrika të caktuara.

Të pyetur në lidhje me përzgjedhjen e këtyre llojeve të teksteve ata dhanë arsyeje të ndryshme, ndër të cilat përmendim: përdorimin e atyre llojeve të teksteve që trajton metoda e përzgjedhur për klasën, lidhjen me objektivat e kapitullit dhe mësimit në fjalë, praktikimi paraprakisht në klasë dhe përshtatja me nivelin e anglishtes që kanë studentët.

Desha të shtoj edhe diçka tjetër, që në atë numër studentësh që kemi e kemi të pamundur të japim diçka ekstra. Dhe duam, s' duam rezervohemi vetëm tek ajo hapësirë që na jep pikërisht metoda që e ka edhe vetë studenti në dorë.

*Pyetje.* Cila është natyra e vështirësive të studentëve në lidhje me tekstet që përdoren për të testuar aftësinë e komunikimit me shkrim?

Pedagogët u pyetën gjithashtu edhe për natyrën e vështirësive që kanë studentët kur bëhet fjalë për tekstet e ndryshme. Ata shprehën disa mendime në lidhje me këtë aspekt. Problemi kryesor sipas tyre ishin gabimet gramatikore, që për nivelet e ulëta ishin shumë të shpeshta në çdo lloj teksti. Po ashtu u përmend edhe fakti që teksti mund të mos shkruhet duke respektuar strukturën e duhur, për ato tekste që kanë një strukturë specifike, të tilla si raporti apo llojet e eseve (tek nivelet e larta) Sidoqoftë ishin jo pak ata që ngritën shqetësimin se studentët, në nivelet e ulëta shkruajnë më pak se ç’duhet ndërsa në nivelet e larta kanë tendencën të shkruajnë sa më shumë, shpesh, duke mos iu përmbajtur kritereve ose racionalizimi më i mirë i kohës për ta punuar siç duhet këtë pjesë dhe shpesh përdorimi i shpeshtë i të njëjtave fjalë disa herë në tekst. Një tjetër vështirësi përbënin tekstet e shkruara ku studentët në pamundësi për të gjetur fjalën e duhur e shënojnë atë në shqip apo rastet kur jo vetëm fjalë, por struktura të tëra në fjali edhe pse nuk jepen në shqip, shkruhen sipas modelit të gjuhës shqipe.

O më pak o më shumë, por ka edhe raste që shkruajnë shumë më tepër se nuk dinë ti përmbahen kërkesave edhe nëse ti ia shkruan ato. Shkruajnë për të marrë pikë.

Nganjëherë është problematike edhe nga ndërhyrja e gjuhës shqipe.

Po ashtu në fokus grup u diskutua edhe në lidhje me shkaqet e këtyre vështirësive që u vunë në dukje nga pedagogët. Një ndër shkaktarët kryesorë për të cilin u ra dakord pothuajse nga të gjithë pedagogët pjesëmarrës ishte mangësia ose siç u shprehën ata “boshllëqet” që kanë studentët në aspekte të ndryshme të të shprehurit me shkrim. Më tej shkaqe të tjera të renditura ishin mungesa e motivimit për t’u marrë me gjuhën e huaj, rrjedhimisht edhe me aspektin e komunikimit me shkrim, mosleximi, mospërgatitja siç duhet, mënyrat e hartimit të tezës së provimit dhe formulimin e kërkesave aty si dhe mënyrat dhe metodat e mësimdhënies të përdorura në mësimdhënien e këtij aspekti në arsimin e mesëm të lartë. Po ashtu u vu re se jo gjithmonë shkaqet e vështirësive burojnë nga vetë studentët. Përmendim këtu konstatimin e

dy pedagogëve të cilët u shprehën se ka edhe studentë (të paktë në numër) të cilët edhe pse nuk kanë studiuar gjuhë angleze në arsimin e mesëm, në arsimin e lartë ky fakt jo gjithmonë u merret parasysh.

Nëse i referohemi brezit të tanishëm dhe gjendjes së sotme, ka deficite të mëdha në formimin gjuhësor, në formimin letrar të studentëve saqë vlerësimi në pjesët me shkrim bëhet shumë i vështirë: Mendimi kritik, analitik, logjik është i mangët prandaj edhe vlerësimi është i vështirë.

Një nga këto boshllëqet është mënyra e mësimdhënies që kanë pasur apo tipet e metodave të përdorura në shkollat e mesme.

Ka një mungesë motivimi për të marrë apo për ta përvetësuar gjuhën e huaj në shkollë. Po ashtu ekziston një opinion i përgjithshëm: në shkollë gjuha e huaj nuk mësohet, kush do ta mësojë le të shkojë në kurs.

Në lidhje me pyetjen e fundit të fokus grupit “Si mund t’i kapërceni vështirësitë që hasni?” pedagogët dhanë sugjerime të ndryshme. Ndër të tjera u vu theksi tek praktikimi i rregullt i aftësisë së të shkruarit në klasë dhe dorëzimi i detyrave të korrigjuara në mënyrë që studentët të kenë mundësi të reflektojnë mbi gabimet. Një pedagoge u shpreh se edhe specifikimi i kriterëve që duhen mbajtur parasysh në kërkesën e ushtrimeve të kësaj natyre mund t’i ndihmonte studentët të ishin më të përqendruar. Në një plan më të gjerë edhe organizimi i klasave në bazë të niveleve të gjuhës dhe ulja e numrit të studentëve në to mund të çonin në përmirësime të ndjeshme. Një sugjerim tjetër ishte edhe që vetë institucionet e arsimit të lartë të ftojnë herë pas here pedagogë të huaj me të cilët të shkëmbehen eksperiencat në aspekte të ndryshme të mësimdhënies, përfshirë edhe aspektin e të shkruarit.

Mënyra më e mirë është që këtë pjesën me shkrim mos ta lesh vetëm për kohën e provimit, por ta bësh pjesë të çdo njësie.



Në universitetin tonë, mos harro, ne e kemi të pamundur që të mund të bëjmë klasa në bazë të niveleve dhe tjetra fola në përgjithësi për organizimin, por këtu më konkretisht i bie që të jetë ulja e numrit të studentëve brenda në klasë.

*Pyetje.* Në çfarë shkalle i zotërojnë studentët e vitit të parë kompetencat e komunikimit me shkrim?

Në përgjigje të kësaj pyetje pedagogët u shprehën se në përgjithësi çdo klasë ka studentë që i zotërojnë mirë kompetencat e komunikimit me shkrim ashtu siç ka edhe studentë që nuk i njohin dhe zotërojnë mirë ato. Por, po sipas tyre nuk janë të shumtë studentët që mund të etiketohen si njohës dhe zotërues shumë të mirë të këtyre kompetencave, pasi që të quhesh zotërues i mirë duhet të njohësh të gjithë ose pjesën më të madhe të elementeve përbërës të këtyre kompetencave dhe ti zotërosh ato. Pjesa më e madhe e studentëve ka probleme të natyrave të ndryshme për sa i përket të aftësisë së të shkruarit dhe rrjedhimisht nuk mund të thuhet se janë zotërues shumë të mirë të kompetencave në fjalë. Bazuar në përgjigjet e pedagogëve rezultoi se në përgjithësi në nivelet mbi atë A2 studentët i zotërojnë mesatarisht kompetencat e komunikimit me shkrim dhe një numër i vogël studentësh i zotëron mjaft mirë, çka vihet re në detyrat e tyre me shkrim ose nga pjesët me shkrim në provime. Ndërsa kur punohet me nivelet e ulëta të gjuhës angleze rezultoi se problemet në ushtrime të kësaj natyre janë shumë të mëdha dhe rrallë mund të flitet për zotërim mesatar të kompetencave të komunikimit me shkrim pasi shkalla e njohjes dhe zotërimit të këtyre kompetencave është relativisht e ulët.

#### **4.2.2. Gjetjet nga fokus grupet me studentë**

*Pyetje:* Sa vend zë aftësia e komunikimit me shkrim në provimet e gjuhës angleze në Bachelor?

Të pyetur në lidhje me këtë, një pjesë e studentëve thanë se zakonisht aftësisë së komunikimit me shkrim nuk i referohet asnjë pyetje brenda provimit të anglishtes. Të tjerë u shprehën se është e vështirë të japësh një përqindje pasi sipas tyre brenda vitit akademik i janë nënshtruar

më shumë se një testi dhe kjo aftësi herë testohej e herë jo. Pjesa tjetër tha se në provimet semestrale ose atë përfundimtar ka vetëm 1 pyetje ose një ushtrim për këtë aftësi. Dhe në asnjë rast sipas studentëve pjesëmarrës në fokus grupe nuk kishte ndodhur që testi të kishte dy ose më shumë ushtrime për komunikimin me shkrim. Ndërsa për sa i përket peshës që ky ushtrim kishte kundrejt pjesës tjetër të provimit studentët dhanë përgjigje të ndryshme të cilat të marra në përqindje varionin nga 0% deri në 30%. Rreth 25% e tyre u shprehën se nuk kishin ushtrime të komunikimit me shkrim në asnjë nga provimet e gjuhës angleze gjatë vitit të parë. Një konstatim tjetër bazuar në të dhënat nga fokus grupi tregon se 28% e studentëve të pyetur thanë se pikët për ushtrimet e komunikimit me shkrim nuk i kalonin 15% të pikëve totale. Ndërsa 37.5% e tyre thanë se në test kjo aftësi kishte 20-25% të pikëve. Të paktë ishin studentët që pohuan se në test aftësia e komunikimit kishte mbi 25%, vetëm 4 studentë ose 12.5%. Kishte edhe studentë që u shprehën se numri i pikëve për këtë ushtrim varej nga shkalla e vështirësisë që paraqiste ose nga tipi i tekstit të përcaktuar për t'u punuar.

Po varet edhe nga lloji i shkrimit që kemi për të bërë. Nëse do kishim për të bërë një paragraf do ishte 40 pikë nga 500 gjithsej, nëse kishim për të bërë një raport ose një ese në bazë të një teme të caktuar do ishte 80.

Po ashtu studentët u pyetën edhe në lidhje me nivelin e gjuhës angleze që studionin në universitet në mënyrë që të gjendej nëse kishte ndonjë lidhje ndërmjet nivelit të gjuhës angleze dhe mungesës ose pranisë së pyetjeve të komunikimit me shkrim në testet e anglishtes. Nga përgjigjet e studentëve në të katër fokus grupet rezultoi se në përgjithësi ushtrimet e komunikimit me shkrim ishin më të rralla ose mungonin fare në testet e anglishtes në nivelet e ulëta (kryesisht A1 ose A2) si dhe në rastet kur punohej me metoda të anglishtes për qëllime specifike në nivelet e larta. Po ashtu u konstatua se ato ishin më të pranishme kryesisht në testet e anglishtes që i referoheshin niveleve mbi A2 dhe ku punohej me metoda të anglishtes së përgjithshme.

Ndërsa të pyetur se cila nga tre aftësitë e mëposhtme: Aftësia e të lexuarit /Aftësi e komunikimit me shkrim / Përdorimi i gramatikës dhe fjalorit kishte më shumë peshë në provimet ose testet me shkrim, të gjithë ndanin mendimin se në test më shumë rëndësi i

kushtohej përdorimit të gramatikës dhe fjalorit, aspekt që pasqyrohej në numrin më të madh të ushtrimeve dhe po ashtu edhe në numrin e pikëve që caktoheshin për to. Kur iu kërkua të shpreheshin në lidhje me balancën ndërmjet ushtrimeve të gramatikës dhe fjalorit në test, siç edhe pritej fokusi ishte në ushtrimet gramatikore. Sipas studentëve në përgjithësi në provim testohej edhe aftësia e të lexuarit me anë të teksteve të ndryshme, por sidoqoftë ky nuk ishte nga ushtrimet që kishin shumë pikë edhe pse (në nivelet e larta) atyre u merrte shumë kohë për t'u punuar.

Gramatika dhe mënyra si shprehemi janë shumë të rëndësishme dhe këtu janë edhe pikët kryesore të testit. Ndërsa aftësia e të lexuarit dhe të shkruarit nuk vlerësohen shumë dhe këtë e shikojmë edhe te pikët.

*Pyetje:* Cilët janë kriteret që përdoren më shpesh në vlerësimin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim nga ana e mësuesve / pedagogëve të gjuhës angleze?

Po ashtu, studentët u pyetën edhe në lidhje me kriteret mbi të cilat vlerësohej pjesa e komunikimit me shkrim. Ata që kishin pjesë me shkrim në provimin e gjuhës angleze radhitën kriteret e mëposhtme: saktësia gramatikore, struktura, fjalori i larmishëm, shenjat e pikësimit, origjinaliteti, numri i rreshtave ose fjalëve, përmbajtja, drejtshkrimi dhe koherenca. Por, pjesa më e madhe e tyre theksoi gjithashtu se këto kritere nuk ishin të shënuara tek ushtrimi në tezën e provimit. Vetëm katër ishin studentët që thanë se kishte disa kritere të shënuara tek kërkesa e ushtrimit.

Tek provimi, që e mbaj mend shumë mirë, kam parë një pjesë ku thuhej 'warning' të cilën duhej ta mbanim shumë mirë parasysht dhe ku duheshin zbatuar ato pika përndryshe nuk ishte e vlefshme.

Ndërkohë që folën për kriteret, ata u pyetën sërish për nivelin e anglishtes me të cilin punonin dhe nga përgjigjet u konstatua se përgjithësisht për nivelet e ulta (A1 ose A2) kriteret më tipike që përdorëshin rezultuan të ishin saktësia gramatikore dhe drejtshkrimi. Po ashtu studentët u shprehën se në teste kishte korrigjime edhe për shenjat e pikësimit por nuk ishin të

sigurt nëse edhe këto përfshiheshin tek vlerësimi për pjesën e shkruar. Ndërsa kriteri i origjinalitetit u përmend vetëm në një rast.

Gramatika është thelbi për mënyrën si shkruan sepse ajo bën të mundur lidhjen e fjalëve me njëra-tjetrën në mënyrë që të shprehemi. Po nuk dite të shprehesh në formën e duhur...

Po janë edhe gabimet drejtshkrimore.

Edhe origjinaliteti ndoshta. Edhe shenjat e pikësimit.

Për sa i përket niveleve më të larta se A2, si në rastet kur punohej me metoda të anglishtes për qëllime specifike ashtu edhe kur bëhej fjalë për metoda të anglishtes së përgjithshme kriteret më të përmendura nga studentët ishin: saktësia gramatikore, struktura, përmbajtja, fjalori i pasur dhe koherenca. Më pak të përmendura rezultuan shenjat e pikësimit dhe numri i rreshtave. Kriteri i drejtshkrimit u përmend vetëm në dy raste.

Është pamja e parë ajo që shikon dhe që tërheq vëmendjen. Nëse nuk ke strukturën e duhur dhe e ke bërë pa hyrje, zhvillim dhe mbyllje normalisht që pedagogu i ve një kryq dhe nuk e sheh fare. Struktura është ajo që jep impaktin e parë dhe të tjerat vazhdojnë më pas.

Saktësia gramatikore qëndron mbi të gjitha sepse po nuk u shprehe mirë në kohë ose në mënyrën sesi e shkruan ose në përdorimin e fjalëve të sakta i gjithë zhvillimi i esesë nuk ka kuptim.

Pjesa brenda ka të bëjë me fjalorin, me përmbajtjen. Për mua më shumë rëndësi ka kjo pjesë.

Një pyetje tjetër që iu drejtua studentëve për sa i përket kriterëve ishte edhe “Si dhe sa i njihni kriteret e vlerësimit?” Meqenëse pjesa më e madhe e tyre u shpreh se kriteret nuk shënoheshin tek kërkesa ishte mjaft interesante të kuptonim në ç’ mënyrë studentët njiheshin me këto kriteret dhe i zbatonin ato në provim. Ata dhanë shpjegime nga më të ndryshmet në lidhje me këtë, ndër më kryesoret përmendim: këto kriteret ezaurohen nga praktika që realizohet në klasë

me pjesët e shkruara, ku flitet edhe për kriteret, nga detyra të kësaj natyre që jepen për t'u punuar në shtëpi, nga korrigjimi i këtyre detyrave të cilat iu kthehen studentëve me shënime për gjërat që duhen përmirësuar, nga modelet skematike që jep pedagogu në lidhje me pjesën e shkruar, nga kriteret për pjesën e shkruar me të cilat kanë punuar edhe në vitet e gjimnazit, nga studimi paraprak i vetë studentit, nga mbështetja edhe tek struktura e esesë apo letrave në gjuhën shqipe dhe nga shpjegimet e pedagogut gjatë orës së përsëritjes para provimit.

Më tepër nga praktika. Sipas shprehive që kemi marrë nga shembujt e shkruar.

Dakord, zakonisht në provime në momentin që jepet një writing nuk është se janë edhe pikat kryesore ku duhet të fokusohemi dhe çfarë ndodh, një student që ka studiuar e di se si është struktura, e di si duhet përpunuar dhe si duhet shkruar. Në qoftë se ai nuk është i aftë, apo nuk ka lexuar atëherë çfarë bën? Thjesht shkruan një 'writing' sipas mendimit të tij, duke mos u bazuar te kriteret bazë që ka një ese, letër apo çfarëdo.

Të pyetur edhe sa të qarta ishin këto kritere, në përgjithësi studentët thanë se i njihnin kriteret që përdoren për vlerësimin e pjesës së shkruar dhe i kishin të qarta edhe pse ato nuk ishin pjesë e kërkesës së ushtrimeve të këtij tipi. Në këtë pikë nuk mund të lemë pa përmendur që dhe pse shumë të pakët në numër (vetëm tre) kishte edhe zëra që thanë se jo gjithmonë kriteret me të cilat pedagogu i gjuhës angleze vlerësonte pjesën e shkruar ishin të njëjta me ato të cilat kishte parasysh studenti gjatë kohës që punonte ushtrimin dhe se po të ishin pjesë e kërkesës ndoshta do ti ndihmonte ata të fokusoheshin më tepër dhe të ishin më të saktë në të shkruar. Të tre këta studentë punonin me metoda të anglishtes mbi nivelin A2.

Por edhe ka ndodhur që një student tjetër ka patur disa kritere të tjera në mendjen e tij dhe e ka shkruar ndryshe, ndërkohë që ndryshe është vlerësuar.

*Pyetje:* Çfarë lloj tekstesh të shkruara përdoren më shpesh nga pedagogët e gjuhës angleze në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste/provime?

Në përgjigje të kësaj pyetje studentët që kishin një ushtrim të kësaj natyre në provimin e gjuhës angleze dhanë përgjigje të larmishme. Ndër llojet e teksteve të përmendura prej tyre ishin: letra formale, raporte, ese përshkruese, ese argumentuese, letër aplikimi, përshkrime, letra joformale, përmbledhje, shprehje opinionit mbi një temë të caktuar, paragrafë, CV dhe e-maile. Për të krijuar një ide mbi tekstet që përdoren më tepër në nivele të caktuara studentët u pyetën sërish dhe rezultoi se tekstet më tipike në nivelet e ulta (A1 dhe A2) ishin përshkrimet e llojeve të ndryshme si për shembull përshkrimi i vetes, i një këngëtarit apo sportistit, i një anëtarit të familjes, i shoqes së ngushtë, i vendlindjes, e-maile të shkurtra dhe letra joformale të thjeshta. Kjo e fundit ishte më e rrallë se llojet e tjera të teksteve.

Jepen edhe përshkrime, ku kërkohet të bësh një përshkrim të caktuar duke përdorur këto fjalë.

Ndërsa për nivelet më të larta (mbi atë A2), tekstet më të shpeshta rezultuan llojet e ndryshme të eseve, përmbledhjet dhe letrat (formale ose joformale) si dhe paragrafët. Disi më rrallë haseshin letrat e aplikimit, shprehja e opinionit mbi një temë të caktuar, raportet, CV-të dhe e-maillet. Një konstatim tjetër interesant nga përgjigjet e studentëve përbënte fakti që në nivelet e larta të gjuhës angleze ushtrimet e komunikimit me shkrim në teste ishin më të pranishëm në rastet kur punohej me metoda të anglishtes së përgjithshme dhe më pak prezentë, për të mos thënë të rralla, në rastet kur punohej me metoda të anglishtes për qëllime specifike.

Paragrafi është faktikisht më i thjeshtë sepse lejon që të gjithë studentët të shkruajnë mendimin e tyre. Edhe nëse ai nuk di mirë formën, për shembull një paragraf ka një strukturë shumë të thjeshtë. Ndoshta nuk di formën e esesë po paragrafi është shumë i thjeshtë për t'u shkruar.

Temat në ese zakonisht janë argumentuese dhe aty, e ke parasysh, ti jep mendimin tënd, për të shprehur atë që mendon. Kjo është mënyra më e mirë për të vlerësuar komunikimin.

*Pyetje:* Sa të vështira rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të / studentët e vitit të parë tekstet e shkruara që testojnë aftësitë e tyre për të komunikuar me shkrim?

Studentët e fokus grupit u shprehën se për nga vetë natyra që ka aftësia e komunikimit me shkrim paraqet vështirësi nga më të ndryshmet. Gjatë diskutimit në fokus grup ata folën rreth aspekteve që për ta rezultojnë të vështira, të cilët po i rendisim më poshtë: të shkruarit e fjalëve të reja, gjetja e shprehjes së duhur, mungesa e shprehjeve në të shkruar, formulimi i frazës pa gabime, përdorimi i saktë i kohëve të foljes, interferenca e gjuhës shqipe, koherenca e pjesëve të një teksti, përdorimi i presjeve aty ku duhen, fjalori jo i pasur, probleme me strukturën e tekstit të shkruar, të shkruarit e paragrafit hyrës ose përmbyllës në ese, vështirësi në hartimin e argumenteve pro dhe kundër në esetë argumentuese, përdorimi i shprehjeve formale, përzgjedhja ndërmjet strukturave dhe fjalëve formale dhe joformale, përmbajtja e tekstit të shkruar si dhe të shkruarit me shkurtime.

Një problem mund të jetë fjalori. Për shembull, të përdorësh fjalë që mund të kenë të njëjtin kuptim por ndryshojnë nga përdorimi në kontekst. Ndoth edhe nga ndërhyrja e shqipes. Formulohet fjalia në anglisht bazuar mbi strukturën e shqipes. Kur nuk e dimë mundohemi ta lidhim me shqipen.

Edhe te shenjat e pikësimit ndoshta ngaqë të vijnë mendimet shumë shpejt, ndonjëherë i harron shenjat e pikësimit. Pastaj i vë në fund fare, në fund se gjatë kohës që shkruaj nuk e mendoj për shembull se ku fillon fjalia, ku mbaron fjalia.

Këto ishin në përgjithësi problematikat e studentëve në të shkruar, por ajo që vumë re ishte se në nivelet A1 dhe A2 natyra e këtyre problematikave ndryshonte deri diku në krahasim me ato të vërejtura në nivelet e larta (mbi A2) të gjuhës angleze. Më konkretisht, studentët që punonin me nivelet A1 dhe A2 kishin mjaft vështirësi në: të shkruarit e fjalëve të reja, formulimin e frazës pa gabime dhe përdorimin e saktë të kohëve të foljes. Po sipas këtyre studentëve, vështirësi të një shkalle më të ulët paraqisnin edhe interferenca e gjuhës shqipe dhe të shkruarit me shkurtime. Përdorimi i shenjave të pikësimit nuk përbënte shumë shqetësim për ta, por ishte diçka për t'u mbajtur parasysh.

Ndonjëherë nuk jemi të qartë se kemi zgjedhur kohën që duhet. Nga e tashme e bëjmë të shkruar. Dhe shpesh herë bëhet një rrëmujë aty.

Ndërsa për studentët që punonin me nivele më të larta se A2 një pjesë e vështirësive të konstatuara në nivelin A1 apo A2 ishin tashmë të ezauruara të tilla si: të shkruarit e fjalëve të reja apo formulimi i frazës pa gabime. Për një pjesë të mirë të tyre rezultoi mjaft problematike aspekte të tilla si: koherenca e pjesëve të një teksti të shkruar, realizimi i strukturës së duhur në një tekst të shkruar, të shkruarit e paragrafit hyrës ose përmbyllës në ese, hartimi i argumenteve pro dhe kundër në esetë argumentuese, përdorimi i shprehjeve formale si dhe përzgjedhja ndërmjet strukturave dhe fjalëve formale dhe joformale. Vështirësi të një shkalle të mesme përbënin: gjetja e shprehjes së duhur, përdorimi i saktë i kohëve të foljes, përdorimi i presjeve aty ku duhen, fjalori jo i pasur si dhe të shkruarit me shkurtime. Një apo dy zëra përmendën mungesën e shprehive në të shkruar dhe interferencën e gjuhës shqipe. Por, për pjesën më të madhe këto ishin tejkaluar tashmë dhe nuk përbënin pengesë.

Kemi edhe atë vështirësinë që kur duhet të përdorim fjalë joformale, përdorim ato shkurtime që nuk duhen, por që harrojmë dhe i shkruajmë.

Presjet janë ato që harrohen më shumë. Sa për shenjat e tjera ndodh shumë rrallë që ato të harrohen.

Një pyetje tjetër po në lidhje me vështirësitë që kishin në lidhje me aftësinë e komunikimit me shkrim ishte edhe kjo: Cilat janë shkaqet e këtyre vështirësive? Studentët renditën një sërë shkaqesh të cilat sipas tyre sillnin problemet e lartpërmendura. Ndër to përmendim; mospraktikimi i mjaftueshëm i gjuhës angleze nga studentët (rrjedhimisht edhe i aftësisë së komunikimit me shkrim në këtë gjuhë), mosdhënia e kohës së duhur aftësisë së të shkruarit gjatë orës së mësimi, komunikimi i pedagogëve në gjuhën shqipe një pjesë të mirë të orës së mësimi, përvoja gjatë viteve të gjimnazit, mangësitë mbi gjuhën të akumuluar nga vitet e kaluara, niveli real i njohurive të studentit në anglisht, mungesa e motivimit për t'u marrë seriozisht me gjuhën e huaj, koha relativisht e shkurtër që studenti i lë studimit të gjuhës së huaj kundrejt lëndëve të profesionit, ngarkesa e tezës së provimit, shpërndarja e pikëve në tezë ku ushtrimet e komunikimit me shkrim kanë pak pikë ose aspak, gjendja emocionale e



studentit gjatë provimit dhe mungesa e kohës për ta punuar siç duhet pjesën me shkrim në orën e provimit. Në lidhje me të shkruarin me shkurtime studentët renditën dy shkaqe kryesore: ndikimin e theksuar të rrjeteve sociale dhe mënyrën e të shkruarit aty si dhe marrjen e leksioneve me shënime në disa lëndë çka ndikon edhe në ushtrimet e komunikimit me shkrim në gjuhën angleze.

Zakonisht përqendrohemi tek këto që janë lëndët e profesionit tonë dhe anglishtja ze më pak vend se të tjerat.

Një nga shkaqet për mendimin tim është që pedagogu duhet të flasë më shumë anglisht gjatë orës.

Po ashtu kur e shikon që ushtrimi ka shumë pak pikë ndoshta nuk i kushton aq vëmendje sa duhet.

Edhe pse u renditën disa shkaqe, pjesa më e madhe e tyre e vë theksin në mospraktikimin sa duhet të aftësisë së komunikimit me shkrim. Kjo del edhe nga diskutimet e studentëve në fokus grupe ku rezultoi se ora e mësimi përgjithësisht përqendrohet tek aftësia e të folurit dhe shpjegimi e përdorimi i gramatikës dhe më pak kohë i lihet aftësisë së të lexuarit dhe komunikimit me shkrim. Në nivelet e larta i lihet hapësirë aftësisë dhe shprehive të komunikimit me gojë dhe një rol dytësor gramatikës. Ndërkohë që në nivelet e ulëta vihet re e kundërta; ka më shumë vëmendje gramatika dhe ushtrimet që lidhen me të dhe në vend të dytë vjen aftësia e komunikimit me gojë. Në të dyja rastet aftësia e komunikimit me shkrim mbetet në vend të tretë ose më poshtë. Kjo është ajo që vihet re në klasë. Studentët u pyetën gjithashtu edhe sa e praktikonin këtë aftësi në shtëpi dhe ata pohuan se pedagogët i jepnin shpesh detyra me shkrim në shtëpi por rrallë ia mblidhnin dhe kthenin ato të korrigjuara. Në pjesën më të madhe të rasteve disa prej tyre i lexonin detyrat në klasë dhe pedagogu bënte korrigjimet e duhura. Studentët që nuk e lexonin detyrën nuk merrnin një feedback në lidhje me punën e tyre. Disa studentë u shprehën se do t'i ndihmonte mjaft nëse do mund t'i shikonin gabimet të shënuara edhe pse ishin të vetëdijshëm se koha është e kufizuar dhe nuk

mjafton të merresh me detaje. Një pjesë e tyre vërejti gjithashtu se shpesh problemi ishin vetë ata pasi detyrat me shkrim nuk i bënë gjithmonë, nisur nga fakti që ato nuk korrigjoheshin dhe nuk mblidheshin rregullisht. Si pasojë kishin mangësi jo të pakta në lidhje me aftësinë e komunikimit me shkrim.

Kur gjërat i sheh të shkruara memorizohen më lehtë. Kur merr në dorë punën e korrigjuar me shkrim studenti e ka më të lehtë ta korrigjojë veten. Ndërsa kur e dëgjon vetëm një herë nuk është gjithmonë i aftë të kuptojë gabimin.

..... ne gjithmonë jemi praktikuar, po zakonisht jemi praktikuar në lidhje me ushtrimet dhe jo me writing. Me foljet në këtë kohë ose në atë kohë, ndërsa tek writing duhet të përpiqemi gjithmonë vetë të bëjmë lidhjen e ideve.

Po ashtu studentëve iu kërkua të jepnin mendimet dhe sugjerimet e tyre në lidhje me mënyrat e kapërcimit të këtyre vështirësive. Ata shprehën disa mendime ku spikatën: praktikimi i shpesh të aftësisë së komunikimit me shkrim dhe i anglishtes në përgjithësi, marrja e detyrave të korrigjuara, rezervimi i një kohe më të madhe për gjuhën e huaj si dhe organizimi i orës së gjuhës së huaj në mënyrë interesante. Gjatë diskutimeve studentët pohuan se roli i pedagogut ishte vendimtar në shumë aspekte të orës së mësimin por gjithashtu ranë dakord se përmirësimet mund të bëhen të dukshme nëse edhe ata bashkëpunojnë për të arritur më tepër. Një studente e degës Teknologji Informacioni dhe Komunikimi u shpreh kështu:

Këtë doja të flisja. Pak duhet të jetë e detyruar nga pedagogu, pak duhet që studenti të përmbushë detyrat e tij, duke qenë se shumë herë i le pas dore apo nuk i bën fare. Varet edhe nga motivimi dhe vullneti që ka secili student për të arritur sa më lart.

*Pyetje:* Sa të qarta dhe të kuptueshme rezultojnë për studentët e vitit të parë kërkesat për plotësimin e ushtrimeve të shkruarit dhe ç'ndikim ka ky aspekt në kryerjen e këtyre ushtrimeve?

Kjo pyetje, e cila lidhej në mënyrë indirekte me pyetjen mbi kriteret e vlerësimit mbi të cilën studentët dhanë mendim, kishte të bënte me elementet përbërës të kërkesës së ushtrimeve të

komunikimit me shkrim dhe qartësinë e këtyre elementeve. Ata u shprehën se në përgjithësi të kërkesa shënohet tipi i tekstit të shkruar që duhet të bëjnë studentët, për shembull: letër, përmbledhje, përshkrim, ese, raport etj. Gjithmonë jepet tema për tekstin e caktuar. Kishte raste kur si temë shërbente edhe një citim nga një person i caktuar. Të gjithë thanë se pjesë përbërëse ishin edhe pikët e ushtrimit, të cilat jepeshin në total për të gjithë ushtrimin dhe jo në mënyrë të specifikuar për kritere të veçanta. Po ashtu nga tre studentë u përmend si pjesë përbërëse e kërkesës edhe numri i fjalëve ose numri i rreshtave që duhet të kishin parasysht gjatë të shkruarit, pa specifikuar pikë të veçanta për këtë element. Nuk u përmendën elemente të tjera përbërëse të kërkesës. Pavarësisht nga fakti se në përbërje të kërkesës nuk kishte elemente të tjerë përveç këtyre të përmendur më sipër, më tepër se 90% e studentëve që kishin një pjesë me shkrim si pjesë e testit të anglishtes thanë se për ta kërkesa ishte e qartë dhe se në përgjithësi e kuptonin se çfarë duhej të shkruanin dhe si duhej ta shkruanin.

Ka pedagogë që përcaktojnë një numër fjalësh e thonë që pjesa e shkruar duhet të jetë nga X - në X numër fjalësh.

*Pyetje:* Në çfarë shkalle i zotërojnë studentët e vitit të parë kompetencat e komunikimit me shkrim?

Në lidhje me këtë pyetje studentët dhanë përgjigje të ndryshme. Kishte nga ata që thanë se pjesa me shkrim nuk përbënte ndonjë vështirësi të madhe dhe se i njihnin mjaft mirë dhe i zotëronin kompetencat e komunikimit me shkrim. Por më të shumë ishin ata (rreth 60%) që pohuan se kishin vështirësi dhe nuk i njihnin dhe zotëronin mirë këto kompetenca ose nuk njihnin dhe zotëronin mirë një pjesë të tyre. Ajo që mund të themi në bazë të të dhënave të fokus grupit është se pjesa më e madhe e studentëve që pohuan se nuk i njihnin dhe zotëronin mirë këto kompetenca i përkisnin veçanërisht niveleve të ulta të gjuhës angleze. Më konkretisht, mbi 70 % e studentëve që pohuan se nuk i zotëronin mirë këto kompetenca i përkisnin pikërisht niveleve A1 dhe A2. Për sa i përket shkallës së zotërimit të kompetencave të komunikimit ndërmjet studentëve që punojnë me metoda të anglishtes së përgjithshme dhe me metoda të anglishtes për qëllime specifike nuk vihet re ndonjë dallim. Studentët e këtyre dy kategorive rezultojnë se i zotërojnë në një shkallë më të lartë kompetencat e komunikimit me

shkrim edhe pse niveli i anglishtes këtu është mbi atë A2 dhe ushtrimet që masin aftësinë e komunikimit me shkrim janë më komplekse se ato në nivelet A1 apo A2.

### **4.2.3. Gjetjet nga analiza e testeve të gjuhës angleze në klasat e 12-ta**

Përveç të dhënave nga pyetësorët, u mbledhën të dhëna edhe nga analizimi i testeve të gjuhës angleze të administruara në cilësinë e detyrave të kontrollit apo provimeve semestrale përgjatë vitit akademik në klasat e 12-ta. Kjo u bë me qëllim që studimi të ishte sa më i plotë dhe të pasqyronte sa më qartë problematikat e lidhura me aftësinë e komunikimit me shkrim në këtë nivel. Me ndërmjetësinë e drejtorive të shkollave, mësuesve të gjuhës angleze iu kërkua të plotësonin pyetësorin për të cilin folëm më lart si dhe të na mundësonin teste të gjuhës angleze që i kishin përdorur atë vit akademik në klasat e 12-ta. Mësuesit reagues në mënyra të ndryshme. Një pjesë e tyre e priti pozitivisht këtë kërkesë dhe pranoi të na i siguronte testet (disa me një lloj mëdyshje), një pjesë nuk pranoi për arsye të ndryshme dhe një pjesë tjetër u shprehën se nuk i hartonin tezat vetë por punonin me testet e gatshme nga libri i testeve që shoqëron metodat e gjuhës angleze me të cilat nxënësit e klasës së 12-të punojnë në klasë, teste të cilat po ashtu u mbledhën për t'u analizuar. Gjithsej mbledhëm 32 teste të cilat do t'i analizojmë në vijim. Në bazë të pyetjeve kërkimore të studimit, në test do të analizojmë vetëm ushtrimet e komunikimit me shkrim (nëse ka) dhe jo pjesët e tjera të testit. Për këtë do të fokusohemi në elementet e mëposhtëm:

- Pikët e ushtrimit/ve të komunikimit me shkrim (të dhëna në %) kundrejt pikëve të pjesës tjetër të testit.
- Kriteret e vlerësimit
- Pikët për secilin kriter
- Llojet e teksteve që përdoren për të testuar këtë aftësi
- Elementet ndihmës
- Temat për t'u përzgjedhur

Ajo që vumë re në pikënisje të kësaj analize ishte fakti që nga 32 teste që ishin gjithsej, 23 prej tyre ishin hartuar nga vetë mësuesit, 4 ishin përshtatur prej tyre duke marrë si pikënisje librin e testeve që shoqëron metodën dhe 5 të tjerët ishin përdorur ashtu si ishin në

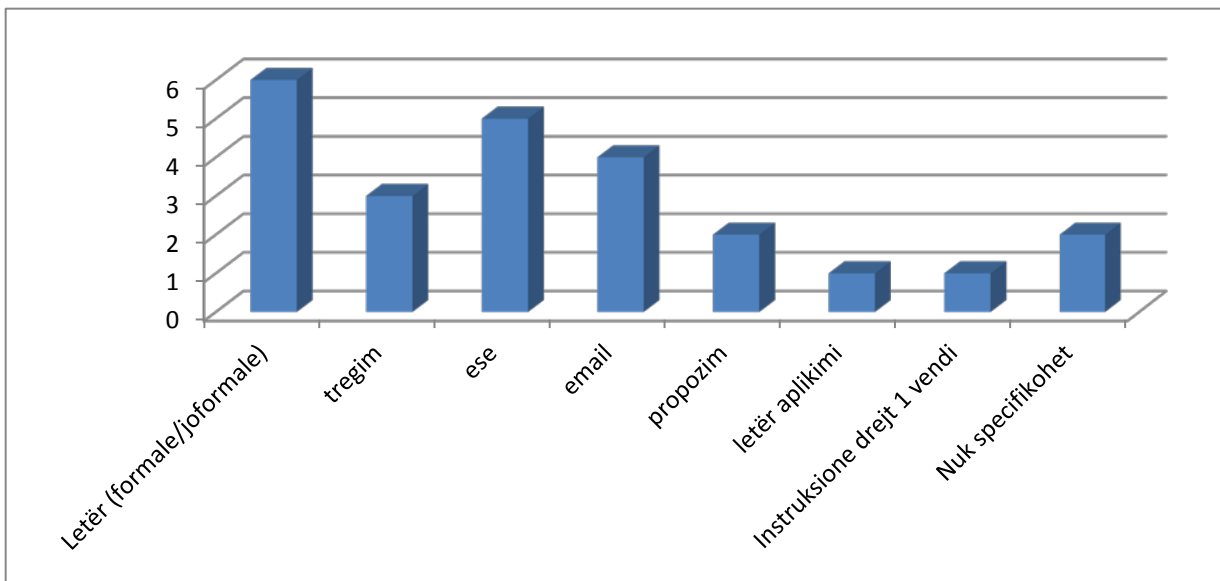
librin e testeve. Në rastin e 4 testeve, përshtatjet ishin të natyrave të ndryshme; një pjesë e ushtrimeve ishin të librit të testeve dhe një pjesë të hartuara nga vetë mësuesit ose ishin hequr ushtrime nga formati i librit të testeve dhe testi ishte i reduktuar nga pikëpamja e numrit të ushtrimeve, një përshtatje tjetër ishte edhe ndryshimi i numrit të pikëve që kishin ushtrimet në tezë.

Hapi i parë i kësaj analize kishte të bënte me identifikimin e testeve që kishin në përbërjen e tyre ushtrime që masnin aftësinë e komunikimit me shkrim. Pas shqyrtimit të të gjithë testeve u vu re se nga 32 që ishin gjithsej, 8 prej tyre nuk kishin asnjë ushtrim të komunikimit me shkrim. 5 nga këto 8 teste kishin në përbërjen e tyre vetëm ushtrime që masnin njohuritë mbi gramatikën dhe fjalorin dhe në 3 të tjerat pjesë e testit ishin edhe ushtrimet mbi aspektin e të lexuarit dhe të kuptuarit. Sidoqoftë, meqenëse ato nuk kishin ushtrime të të shkruarit, nuk i përfshimë në analizën tonë. Në vijim u fokusua në 24 testet e tjera. Fillimisht analizuam përqindjen që ushtrimet e komunikimit me shkrim kishin kundrejt pjesës tjetër të testit. Rezultatet treguan se 5 nga 24 testet ose (20.8%) nuk kishin të dhëna në lidhje me pikët që kishin ushtrimet e komunikimit me shkrim, që do të thotë se pikët e ushtrimeve mungonin në të gjithë testin ose ato nuk ishin shënuar në ushtrimet e komunikimit me shkrim dhe mungonte skema e vlerësimit të testit. Kjo e fundit bëhej pengesë për përlogaritjen e përqindjes që kishin këto ushtrime. Në 19 testet e mbetura këto ushtrime zinin nga 10% - 30% të testit. Më konkretisht, konstatoam se në 54.1 % të testeve (13 teste), ushtrimet e komunikimit me shkrim zinin 11 – 20% të testit, ndërsa në rreth 21% të testeve të analizuara vihet re se ky aspekt zë 21-30% të testit. Vetëm në 4.1% të testeve aftësia e komunikimit me shkrim zinte 1-10%.

Një aspekt tjetër pjesë e analizës kishte të bënte me kriteret mbi të cilat mësuesit e gjuhës angleze vlerësonin ushtrimet e aftësisë së komunikimit me shkrim. Nga 24 testet e shqyrtuara vetëm në 4 prej tyre kishte kriteret mbi mënyrën se si do të vlerësohej pjesa e shkruar. Në 20 testet e tjera nuk jepej asnjë informacion mbi vlerësimin e kësaj pjese. Në këto 4 teste u vu re se në përgjithësi secili test kishte 5 ose 6 kriteret specifike, të ngjashme me ato të përdorura në testet e anglishtes në Maturën Shtetërore. Më konkretisht, kriteret ishin si më poshtë: përmbajtja, leksiku, gramatika, pikësimi, organizimi, drejtshkrimi, argumentet mbi

temën dhe paragrafët. Katër kriteret e para ishin të pranishëm në secilin test. Po ashtu në këto katër teste u konstatuan ndryshime edhe në numrin e pikëve që i akordoheshin kriterëve të veçanta. Njëri nga 4 testet kishte vetëm kriteret dhe jo pikët për to, ndërsa në tre të tjerët pikët varionin nga 1-3 dhe asnjë prej tyre nuk kishte të njëjtin numër pikësh për kriteret e dhëna.

Llojet e teksteve po ashtu ishin pjesë e analizës. Edhe për këtë aspekt u shqyrtuan 24 teste pasi të tjerët nuk kishin ushtrime të komunikimit me shkrim. Në këto teste u vu re se në përgjithësi teksti mbizotërues rezultuan letrat e ndryshme, qoftë formale ose joformale të cilat zenë 25% , të ndjekura nga esetë me tema të ndryshme dhe e-maillet. Po ashtu, vihet re edhe përdorimi i tregimeve të cilat më tepër janë të përqendruara tek shprehja e mendimit të nxënësit se sa tek struktura e tekstit. Këtë mund ta vëmë re qartë tek kërkesat e tipit: “Write a story ‘The loss of an important person’” ku nuk vërehet ndonjë specifikim mbi llojin e strukturës që duhet përdorur. Tekste të tjera të përdorura janë propozimet, letra e aplikimit dhe instruksionet për të gjetur një vendndodhje. Në dy raste nuk ishte specifikuar lloji i tekstit që duhej të përdorej nga nxënësi. Një shembull është “*It was the worst day of my life*” ku nuk ka asnjë kërkesë po është dhënë vetëm ky titull me thonjëza. Për një ide më të qartë po i paraqesim të dhënat në grafikun e mëposhtëm:



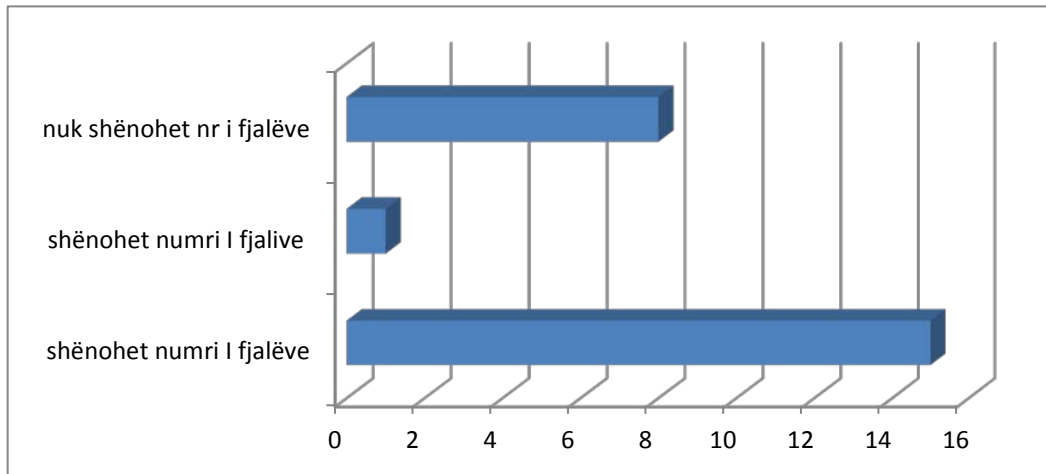
Grafiku nr. 4.8. Llojet e teksteve të konstatuara gjatë analizës së përmbajtjes së testeve të maturantëve

Një tipar tjetër i vënë re në një pjesë të testeve ishin edhe elementet ndihmëse që orientonin nxënësit në ushtrimet e komunikimit me shkrim dhe jepnin një ide të përafërt se çfarë duhej përfshirë aty. Ky element ishte gjithmonë i pranishëm në testet e anglishtes të marra nga libri i testeve (veçanërisht i metodës ‘Wishes’ meqenëse pothuajse të gjitha shkollat e anketuara, me ndonjë përjashtim të vogël, punonin me këtë metodë.) Po ashtu elemente ndihmëse kishte edhe në testet e përgatitura nga vetë mësuesit e anglishtes (jo tek të gjithë). Ky është një shembull.

“Write a letter to your penfriend describing your day out.” Include:

- Opening remarks
- Where you went and with whom
- What you did and bought
- Closing remarks

Nga shqyrtimi i testeve u vu re se nga 24 testet e gjuhës angleze, 14 prej tyre nuk kishin të përfshirë elemente ndihmëse për studentin. 10 të tjerat po. Numri i elementeve ndihmëse në teste varioje nga 3 -5. Një tjetër element që orientonte nxënësin ishte edhe numri i fjalëve që duhej të përmbante teksti i shkruar. Por edhe ky element nuk ishte i pranishëm tek të gjitha testet e shqyrtuara. Më konkretisht, mund të themi se testet e marra nga libri i testeve e kishin gjithmonë numrin e fjalëve, kurse testet e hartuara nga mësuesit jo gjithmonë. Nga 24 testet e analizuara u vu re se në 15 prej tyre numri i fjalëve ishte i shënuar tek kërkesa ndërsa në një rast ishte shënuar jo numri i fjalëve por numri i fjalëve si orientim për nxënësit. Në 8 testet e tjera nuk ishte specifikuar numri i fjalëve. Grafiku i mëposhtëm pasqyron pikërisht këtë.



*Grafiku nr. 4.9. Testet ku specifkohet numri i fjalëve, i fjalive ose asnjë prej tyre*

Një element tjetër që vumë re gjatë analizës ishte se në 3 teste nga 24 që ishin gjithsej, mësuesit e anglishtes kishin vendosur më shumë se një temë për të përzgjedhur. Dy nga këto teste ishin hartuar nga vetë mësuesit. Në njërin test kishte tre pohime dhe i kërkohej nxënësit të zgjidhte njërin dhe të shkruante një ese në lidhje me të. Në testin e dytë i kërkohej nxënësit të shkruante një tregim me titull “*An unforgettable experience*” ose një letër rreth një udhëtimit me shkollën. Në testin e tretë i marrë nga një libër testesh (jo i metodës ‘Wishes’) jepen dy tema të ndryshme dhe kërkohej nga nxënësi të shkruajë një ese për njërin prej tyre.

#### **4.2.4. Gjetjet nga analiza e testeve të gjuhës angleze në vitin e parë të arsimit të lartë**

Përveç testeve të anglishtes në klasat e 12-ta u analizuan edhe testet e gjuhës angleze të përdorura në degë të ndryshme studimi gjatë vitit akademik 2013 – 2014 në disa universitete. Edhe në këtë rast analiza e testeve u bë me qëllim që të mblidhnim të dhëna sa më të pasura dhe të krijojmë një ide të qartë mbi problematikat e lidhura me aftësinë e komunikimit me shkrim në këtë nivel. Edhe në këtë rast, nuk u analizua i gjithë testi, por vetëm pyetjet ose ushtrimet e testit që kishin të bënin me aftësinë e komunikimit me shkrim (në rast se testi



përmbante ushtrime të këtij tipi). Në total u mblodhën 37 teste të gjuhës angleze. Në këtë analizë do të marrim në shqyrtim këto elemente:

- Pikët e ushtrimit/ve të komunikimit me shkrim (të dhëna në %) kundrejt pikëve të pjesës tjetër të testit.
- Kriteret e vlerësimit
- Pikët për secilin kriter
- Llojet e teksteve që përdoren për të testuar këtë aftësi
- Elementet ndihmës
- Temat për t'u përzgjedhur

Si edhe në analizën e mëparshme, fillimisht u interesuam të mësonim nëse testet e mbledhura ishin të hartuara nga pedagogët apo të marra nga librat e testeve që shoqërojnë metodat. Pas shqyrtimit na rezultoi se nga 37 teste që ishin gjithsej, vetëm 3 prej tyre ishin marrë nga librat e testeve, 34 të tjerat ishin të hartuara nga vetë pedagogët.

Elementi i parë i analizës kishte të bënte me identifikimin e testeve që përmbanin ushtrime që masnin aftësinë e komunikimit me shkrim në gjuhën angleze. Pas shqyrtimit të të gjithë testeve u konstatua se nga 37 teste, 21 prej tyre ose afërsisht 56% nuk kishin asnjë ushtrim të komunikimit me shkrim. Në këto raste, testi ishte i përbërë kryesisht nga ushtrime të gramatikës dhe fjalorit; në disa raste edhe nga ushtrime që masnin të lexuarit dhe të kuptuarit. Pjesa tjetër (15 teste) kishin në përbërjen e tyre vetëm 1 ushtrim, i cili maste të shkruarit dhe vetëm 1 test kishte 3 ushtrime që masnin këtë aftësi. Në këtë test kërkesat e ushtrimeve ishin hartuar në këtë formë:

**8. Describe your weekday routine. (5 sentences). (33 p)**

**9. Describe your weekend routine (5 sentences). (33 p)**

**10. Describe your house (5 sentences). (34 p)**

Po ashtu u konstatua se 11 nga 37 teste ose rreth 30% e testeve ishin ndërtuar bazuar në metodat e anglishtes për qëllime specifike. Pjesa tjetër (26 teste ose rreth 70%) ishte ndërtuar mbi metodat e anglishtes së përgjithshme. Të gjithë testet e anglishtes për qëllime

specifike (11) ishin mbi nivelin A2. Ndërsa testet e anglishtes së përgjithshme varionin nga niveli A1 - C1.

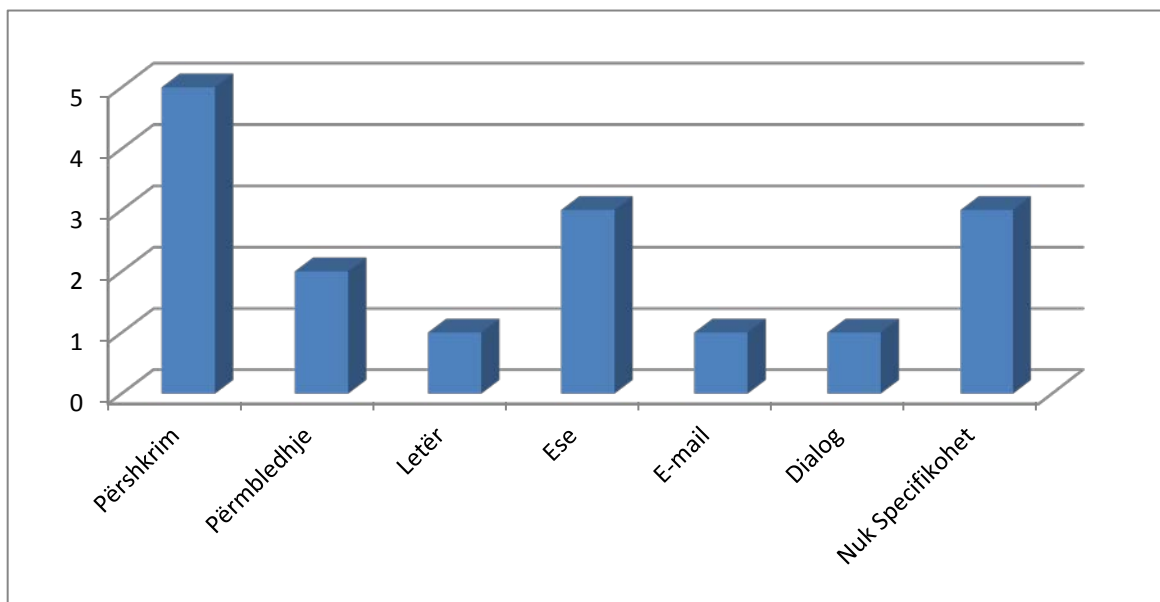
Më tej u përqendruam në 16 testet e tjera. Fillimisht analizuam përqindjen që ushtrimet e komunikimit me shkrim kishin kundrejt pjesës tjetër të testit. Rezultatet treguan se 2 nga 16 teste nuk kishin të dhëna në lidhje me pikët e ushtrimeve të komunikimit me shkrim. Kjo vinte si rezultat i mosvendosjes së pikëve në disa ose në të gjithë ushtrimet e testit, çka përbënte pengesë në përlogaritjen e përqindjes që kishin ushtrimet e komunikimit me shkrim, aspekti që kemi marrë në studim. Në 15 testet e mbetura, këto ushtrime zinin nga 11% - 60% të testit. Më konkretisht, këtu kemi bërë një ndarje në tre kategori. Në rreth 36 % të këtyre testeve (5 teste), ushtrimet e komunikimit me shkrim kishin 11% - 16% të pikëve totale të testit. Në 28% të këtyre testeve (4 teste) kjo përqindje varionte nga 20% - 25% të pikëve të testit dhe në 36% të testeve (5 teste), përqindja e këtyre ushtrimeve varionte nga 30% - 60% të pikëve totale. Një tjetër element që konstatuam ishte se në kategorinë e parë (ku ushtrimet e komunikimit me shkrim kishin 11% - 16% të pikëve të testit) të gjitha testet ishin të anglishtes së përgjithshme, ndërsa në kategorinë e fundit (ku ushtrimet e komunikimit me shkrim kishin 30% - 60% të pikëve të testit) 4 nga 5 testet ishin të hartuara mbi metodat e anglishtes për qëllime specifike dhe vetëm njëri mbi ato të anglishtes së përgjithshme.

Aspekti i radhës që u mor në analizë kishte të bënte me kriteret që përdoren nga pedagogët e gjuhës angleze në vlerësimin e ushtrimeve të aftësisë së komunikimit me shkrim. Nga 16 testet e shqyrtuara, vetëm në 5 prej tyre kishte 1 element të shënuar për orientimin e studentëve, por që nuk mund të konsiderohet kriter i mirëfilltë. Këto elemente po i paraqesim në vijim. Në testin numër 1, krahas kërkesës, në kllapa ishte shënuar '*Use Past simple tense*'. Në testin numër 7, krahas kërkesës, në kllapa është shënuar '*5 sentences*'. Në testin numër 10, bashkangjitur kërkesës, është shënuar '*up to 12 sentences*'. Në testin numër 31, kërkesa përbëhet nga kjo fjali "*Make up a dialogue with 8 – 10 replies booking a plane ticket*", që specifikon numrin e pyetje – përgjigjeve për dialogun në fjalë.

Ndërsa në testin numër 36, krahas kërkesës, në kllapa është shënuar '*The maximum word length is 150 words*'. Në këto pesë raste nuk është shënuar se sa pikë ka ky element i dhënë në kërkesë. Pra, nga 16 teste, vetëm 5 kishin një element të përfshirë në kërkesë. Në 11

testet e tjera nuk jepej asnjë informacion mbi vlerësimin e kësaj pjese të shkruar dhe nuk ishte shënuar asnjë kriter. Është për t'u theksuar gjithashtu se nga këto pesë teste që kanë një element apo kriter orientues për ushtrimet e komunikimit me shkrim, 4 janë teste të anglishtes së përgjithshme dhe vetëm 1 i anglishtes për qëllime specifike.

Llojet e teksteve po ashtu ishin pjesë e analizës së përmbajtjes. Edhe për këtë aspekt u shqyrtuan vetëm 16 teste pasi të tjerët nuk kishin ushtrime të komunikimit me shkrim dhe rrjedhimisht nuk kishin vlerë për analizën në fjalë. Në këto teste u vu re se në përgjithësi teksti mbizotërues rezultuan përshkrimet, të cilat zënë rreth 31% dhe që vihen re si në nivelet e ulëta ashtu edhe në ato mbi A2, të ndjekura nga esetë me rreth 19%. Tekste të tjera të përdorura janë e-maili, letra, dialogu dhe përmbledhja. Në tre raste nuk ishte specifikuar lloji i tekstit që duhej të përdorej nga studenti. Shembuj të këtij tipi janë “Choose one of the topics: - What is the importance of money in your life? - The party I will never forget.” ose “Starting a business”, ku nuk ka asnjë kërkesë po është dhënë vetëm titulli i pjesës së shkruar në thonjëza. Mungesa e përcaktimit të llojit të tekstit vihet re si në testet e anglishtes së përgjithshme ashtu edhe në ato të anglishtes për qëllime specifike. Për një ide më të qartë po i paraqesim të dhënat në grafikun e mëposhtëm:



Grafiku nr. 4.10. Llojet e teksteve të konstatuara gjatë analizës së testeve

Një tipar tjetër i testeve që kishim planifikuar të analizonim ishin edhe elementet ndihmëse që orientonin studentët në ushtrimet e komunikimit me shkrim dhe jepnin një ide të përafërt se çfarë duhej përfshirë aty. Nga shqyrtimi i testeve u vu re se asnjë nga 16 testet nuk kishte elemente të tillë në përmbajtjen e vet.

Elementi i fundit i analizës kishte lidhje me numrin e temave nga të cilat studentët mund të zgjidhnin. Vumë re se nga 16 teste vetëm 2 prej tyre kishin më shumë se një temë nga të cilat mund të përzgjidhej njëra. Në njërin test kërkesa ishte hartuar në këtë formë: *'How does globalization affect business?'* or *"Business and environment"*. Siç mund të vërehet, nuk ka asnjë element tjetër sqarues përveç dy temave të dhëna. Në testin tjetër kërkesa është strukturuar në këtë mënyrë: *"Choose one of the topics: - What is the importance of money in your life? - The party I will never forget"*. Edhe në këtë rast jepen vetëm dy temat dhe nuk ka specifikime të tjera.

#### **4.2.5. Gjetjet nga analiza e testeve të gjuhës angleze në Maturën Shtetërore**

##### **Vështrim kritik mbi komponentin e të shprehurit me shkrim në provimin e Maturës Shtetërore në lëndën e gjuhën angleze**

Në hyrje të kësaj analize duhet të theksojmë se jemi përqendruar vetëm në aspektin e të shkruarit dhe jo në provimin në tërësi. Është analizuar varianti A i provimeve të Maturës Shtetërore në lëndën e gjuhës angleze duke nisur nga viti 2010 e në vazhdim. Më konkretisht, janë marrë në shqyrtim: provimi i gjuhës angleze (Matura 2010), provimi i gjuhës angleze (Matura 2011), provimi i gjuhës angleze si gjuhë e parë (Matura 2012), provimi i gjuhës angleze si gjuhë e dytë (Matura 2012), provimi gjuhës angleze si gjuhë e parë (Matura 2013), provimi gjuhës angleze si gjuhë e dytë (Matura 2013), provimi i detyruar angleze i gjuhës angleze (Matura 2014), provimi i gjuhës angleze me zgjedhje (Matura 2014). Në mënyrë të përmbledhur këto provime janë paraqitur në tabelën më poshtë:

Matura Shtetërore 2010	Provim me zgjedhje	
Matura Shtetërore 2011	Provim me zgjedhje	
Matura Shtetërore 2012	Si gjuhë e huaj e parë (me zgjedhje)	Si gjuhë e huaj e dytë (me zgjedhje)
Matura Shtetërore 2013	Si gjuhë e huaj e parë (me zgjedhje)	Si gjuhë e huaj e dytë (me zgjedhje)
Matura Shtetërore 2014	Provim i detyruar	Provim me zgjedhje

*Tabela nr. 4. 24. Testet e Maturës Shtetërore të marra në shqyrtim*

#### **4.2.5.1. Provimi me zgjedhje (Matura 2010)**

Testi është i ndarë në tre pjesë. Të shprehurit me shkrim është komponenti i tretë. Testi në tërësi vlerësohet me 40 pikë, ndërsa aspekti i të shprehurit me shkrim ka 6 pikë ose e shprehur në përqindje, përbën vetëm 15% të testit që është realisht shumë pak për kohën që i duhet nxënësit ta përfundojë duke iu përshtatur kritereve të vlerësimit. Vlerësimi i pjesës me shkrim bëhet sipas këtyre gjashtë kritereve: Përmbajtja (1 pikë), organizimi i temës (1 pikë), fjalori (1 pikë), gramatika (1 pikë), shenjat e pikësimit (1 pikë) dhe drejtshkrimi (1 pikë). Janë dhënë 4 tema nga të cilat nxënësi duhet të zgjedhë vetëm një (1. *Discuss some practical ways in which each of us can help to conserve natural resources.* 2. *Watching the "soaps" has become an Albanian pastime (hobby). Why are these television shows so popular?* 3. *In your opinion, what invention or discovery has brought about the most far-reaching and lasting changes in our civilization? Explain.* 4. *If you could have a conversation with a famous person (living or dead), whom would you choose? Discuss.*). Në asnjë prej temave nuk është specifikuar lloji i tekstit që duhet të përdorë nxënësi. Nuk është shumë e qartë nëse nxënësi duhet të shkruajë një ese (argumentuese ose përshkruese) apo thjesht një përshkrim. Po ashtu mungojnë elementet ndihmëse që ndihmojnë në orientimin e nxënësit. Pjesë e ushtrimit është edhe numri i fjalëve të pjesës së shkruar, që duhet të jetë ndërmjet 120 dhe 150 fjalë për secilën nga temat. Niveli i testit është B2.

#### 4.2.5.2. Provimi me zgjedhje (Matura 2011)

Edhe në këtë rast testi është i ndarë në tre pjesë. Të shprehurit me shkrim është sërish komponenti i tretë. Në tërësi testi vlerësohet me 40 pikë por pjesa e të shprehurit me shkrim vlerësohet me 6 pikë dhe përbën 15% të testit. Vihet re një mospërputhje ndërmjet Shpjeguesit të programit të orientuar të provimeve me zgjedhje të Maturës Shtetërore (2011) dhe vete testit pasi në faqen 4 të shpjeguesit thuhet që pesha që ka pjesa me shkrim është 20% ndërkohë që në test realisht është vetëm 15%. Niveli i testit është B2. Vlerësimi i të shprehurit me shkrim bëhet sipas këtyre gjashtë kriterëve: Përmbajtja (2 pikë), organizimi i temës (1 pikë), fjalori (1 pikë), gramatika (1 pikë), shenjat e pikësimit dhe drejtshkrimi (1 pikë). Vihen re ndryshime në pikët që kanë kriteret e vlerësimit krahasuar me testin e një viti më parë. Për shembull, shenjat e pikësimit dhe drejtshkrimi që një vit më parë vlerësoheshin me nga 1 pikë secila, në testin e këtij viti kanë të dyja 1 pikë. Testi përmban 3 tema nga të cilat nxënësi duhet të zgjedhë një. Vihet re që në të tre temat është përcaktuar lloji i tekstit që duhet të shkruajë nxënësi (për shembull: “*Your friend, Pamela, is having some problems with her parents. Read the rubric and write an email giving her advice.*”) Po ashtu për secilën temë janë dhënë elemente ndihmëse që e ndihmojnë dhe orientojnë nxënësin gjatë të shkruarit: Për shembull:

***Write a short article for a teen magazine about a celebrity who inspires you. (120-150 words) It could be an actor, singer, football player, etc that you admire***

- who the celebrity that inspires you is*
- what he/she looks like*
- why he/she inspires you*
- what job he/she is famous for*
- what his/her character is like*

Pjesë e ushtrimit është edhe numri i fjalëve të pjesës së shkruar, që për secilën nga të tre temat duhet të jetë ndërmjet 120 dhe 150 fjalë.

#### **4.2.5.3. Anglisht si gjuhë e huaj e parë (provim me zgjedhje, Matura 2012)**

Testi edhe këtë vit është i ndarë në tre pjesë dhe të shprehurit me shkrim është vendosur në fund të testit. Vlerësimi maksimal është 40 pikë por pjesa e të shprehurit me shkrim vlerësohet vetëm me 6 pikë, ç'ka përbën 15% të testit. Vihet re një mospërputhje edhe më e thellë se vitin e kaluar ndërmjet Programit orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore për gjuhën angleze (2012) dhe vete testit për sa i përket aspektit të të shkruarit. Më konkretisht, në faqen 7 të programit thuhet që pesha e pjesës me shkrim përbën 30% të pikëve të testit, ndërkohë që në test është vetëm 15%. 6 pikë janë shumë pak për punën që duhet të bëjë nxënësi: të ketë parasysh strukturën e tekstit, numrin e fjalëve, organizimin etj. Vlerësimi i të shprehurit me shkrim bëhet sipas këtyre kriterëve: Përmbajtja (2 pikë), organizimi i temës (1 pikë), fjalori (1 pikë), gramatika (1 pikë), shenjat e pikësimit dhe drejtshkrimi (1 pikë). Testi përmban 3 tema nga të cilat zgjidhet një. Vihet re që në të tre temat është përcaktuar lloji i tekstit që duhet përdorur dhe që në këtë rast është eseja. Pjesë e ushtrimit është edhe numri i fjalëve që duhet të përdorë nxënësi. Niveli i testit është B2.

#### **4.2.5.4. Anglisht si gjuhë e huaj e dytë (provim me zgjedhje, Matura 2012)**

Edhe në testin e anglishtes si gjuhë e dytë vihet re e njëjta problematikë si në testin e anglishtes si gjuhë e parë. Edhe ky test ka në total 40 pikë dhe të shprehurit me shkrim vlerësohet me 6 pikë (që korrespondon me 15% të testit) edhe pse në Programin orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore për gjuhën angleze si gjuhë e dytë (2012) theksohet se kjo pjesë zë 20% të testit. Pra, ndryshimi mbi peshën e aspektit të të shkruarit tek anglishtja si gjuhë e parë dhe e dytë vihet re vetëm tek programet orientuese përkatëse (tek anglishtja si gjuhë e parë 30%, dhe si gjuhë e dytë 20%) sepse tek testi nuk reflektohet asnjë ndryshim (mbetet 15%). Ndryshim tjetër në këtë test, siç mund të vërehet edhe nga emërtimi, është niveli i anglishtes që në këtë rast është A2. Kriteret e vlerësimit dhe pikët për to janë njëlloj si tek provimi i anglishtes si gjuhë e parë. Tre janë temat nga të cilat mund të zgjidhet njëra. Në të tre rastet janë specifikuar llojet e teksteve të cilat duhet të

përdoren dhe në përgjithësi ka elemente ndihmëse që orientojnë nxënësin gjatë të shkruarit. Element tjetër i pranishëm është edhe numri i fjalëve 100 – 120 fjalë, e pritshme pasi niveli është A2.

#### **4.2.5.5. Anglisht si gjuhë e huaj e parë (provim me zgjedhje, Matura 2013)**

Të shprehurit me shkrim është komponenti i tretë. Testi vlerësohet me 40 pikë por pjesa e të shprehurit me shkrim vlerësohet vijon të vlerësohet me 6 pikë. Kjo përbën 15% të testit. Vihet re sërish mospërputhja ndërmjet Programit orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore për gjuhën angleze si gjuhë e parë (2013) dhe vete testit pasi në faqen 7 të programit orientues thuhet që përqindja që ka aspekti i të shkruarit është 30% ndërkohë që në test nuk është më shumë se 15%. Diferenca është mjaft e theksuar, siç edhe mund të vihet re. Tek kriteret e vlerësimit dhe pikët e caktuara për to nuk vihen re ndryshime. Niveli i testit është B2. Temat nga mund të zgjedhin nxënësit janë tre. Në dy prej tyre (tema 1 dhe 3) nuk është e qartë se cili është lloji i tekstit që pritet të shkruajë nxënësi, pasi kjo nuk është specifikuar as tek udhëzimet në fillim të ushtrimit as tek temat në veçanti. Po japim si shembull temën e parë e cila është: “*If you could go back in time....*” Këtë temë mund ta punosh si tregim, përshkrim por edhe në formë eseje. Gjithçka varet nga mënyra se si do të korrigjohet. Kriteri i dytë i vlerësimit është “organizimi i të gjithë temës” i cili, ndër të tjera, ka si element përbërës “dhënien ose paraqitjen e etapave të nevojshme në mënyrë origjinale”. Ky kriter mbetet disi i diskutueshëm në lidhje me këtë temë pasi tjetër strukturë ka eseja dhe tjetër përshkrimi, nëse një nxënës do të zgjidhte ta punonte si përshkrim. Për asnjë prej temave nuk janë dhënë elemente ndihmëse. Pjesë e ushtrimit është edhe numri i fjalëve që duhet të përdorë nxënësi, i cili nuk ka ndryshuar.

#### **4.2.5.6. Anglisht si gjuhë e huaj e dytë (provim me zgjedhje, Matura 2013)**

Edhe në testin e anglishtes si gjuhë e dytë problematika mbetet njëjtë si në testin e anglishtes si gjuhë e parë. Edhe ky test ka në total 40 pikë dhe të shprehurit me shkrim vlerësohet me 6 pikë (që korrespondon me 15% të testit). Edhe pse në *Programin orientues për përgatitjen e*



*provimit kombëtar të Maturës Shtetërore për gjuhën angleze si gjuhë e dytë (2013) theksohet se kjo pjesë zë 20% të testit, realisht zë vetëm 15%. Niveli i testit është A2. Kriteret e vlerësimit dhe pikët për secilin prej tyre nuk kanë ndryshuar. Si zakonisht jepen 3 tema nga të cilat zgjidhet njëra. Në njërën nga temat nuk është specifikuar lloji i tekstit që duhet përdorur: “Who was the most influential person in your life? How did this person make you want to become better?”. Kjo mungesë bën që nxënësi të mos jetë shumë i qartë për strukturën e pjesës së shkruar. Në dy të tjerat po, për shembull “Write about a situation where you were forced to choose between an emotional decision or a logical decision. Write it as a conversation occurring between your brain and your heart, and what eventually emerged victorious.” Është më se e qartë struktura që duhet të ketë teksti. Po ashtu në kërkesën e mësipërme ku nuk specifikohet lloji i tekstit nuk ka as elemente ndihmëse. Vihen re edhe gabime gjuhësore (*the only thing that matter in a student në vend të the only thing that matters in a student*). Jepet edhe numri i fjalëve, ndërmjet 100 dhe 120.*

#### **4.2.5.7. Gjuhë angleze, provimi i detyruar (Matura 2014)**

Testi është i ndarë në tre pjesë. Të shprehurit me shkrim është komponenti i tretë. Pikët totale të testit nuk janë më 40 si në provimet e tjera të analizuara, por 50. Po ashtu vëmë re një përputhje të plotë ndërmjet Programit orientues për Maturën Shtetërore për gjuhën angleze si provim i detyruar (2014) dhe vetë testit në lidhje me aspektin e të shprehurit me shkrim, ku në të dy rastet ky aspekt përbën 20% të testit. Vlera 20% tregon se në këtë test të shprehurit me shkrim i është dhënë më shumë rëndësi se në testet e mëparshme të analizuara, ku ky aspekt kishte vetëm 15%. Duke patur parasysh se në klasën e 12-të (sipas programit të lëndës së gjuhës angleze për klasën e 12-të) 104 orë mësimore rezervohen për komunikimin dhe formimin kulturor dhe vetëm 32 orë për formimin gjuhësor, vlera 20% që ka komunikimi me shkrim në test nuk mund të konsiderohet në raport të drejtë me pjesën tjetër të testit, për më tepër që në provimin e gjuhës angleze nxënësi nuk testohet për aftësinë e të folurit dhe të të dëgjuarit. Sidoqoftë, kjo shënon një hap përpara në këtë drejtim. Niveli i testit është A2. Konstatohen ndryshime edhe në kriteret mbi të cilat realizohet vlerësimi i pjesës me shkrim dhe pikët që ato kanë. Në këtë provim kriteret janë: përmbushja e detyrës (2 pikë), organizimi

(2 pikë), gramatika (2 pikë), fjalori (2 pikë), mekanikat e të shkruarit (2 pikë). Janë dhënë dy tema, nga të cilat nxënësi zgjedh një të. Në të dyja temat specifikohet mirë lloji i tekstit që duhet përdorur dhe gjithashtu ka mjaft elemente ndihmëse për të orientuar nxënësin. Në cilësinë e shembullit po sjellim temën e parë:

***“Your friend in another city has written you an email asking you about your birthday party. Write him an email telling him about your day. Say:***

*Who was at the party*

*What food you ate*

*What you did*

*What your favourite present was and why*

***Begin your email with: Hi Alistair, Thanks for the email. I'm so sorry you couldn't come to my party.***

***End your email with: See you soon, Kim. Do NOT put your real name.”.***

Gjithashtu, një tjetër aspekt që ka ndryshuar është edhe numri i fjalëve që për secilën nga të dy temat duhet të jetë ndërmjet 80 dhe 100 fjalë, që e ndihmon jo pak nxënësin e nivelit A2 në aspektin e të shkruarit.

#### **4.2.5.8. Gjuhë angleze, provimi me zgjedhje (Matura 2014)**

Testi edhe këtë vit është i ndarë në tre pjesë dhe të shprehurit me shkrim është vendosur në fund të testit. Niveli i testit është B2. Vlerësimi maksimal është 40 pikë, ndryshe nga provimi i detyruar, i cili kishte në total 50 pikë. Ka ndryshime edhe në numrin e pikëve që ka ushtrimi i të shprehurit me shkrim. Konstatohet se ushtrimi ka 8 pikë, që përbën 20% të testit. Kjo përqindje përputhet me përqindjen e këtij aspekti sipas Programit orientues për Maturën Shtetërore për gjuhën angleze si provim me zgjedhje (2014). Gjithashtu, konstatohen ndryshime të dukshme edhe në kriteret mbi të cilat realizohet vlerësimi i pjesës me shkrim dhe pikët që ato kanë. Më konkretisht, kriteret janë këto: zhvillimi (2 pikë), organizimi (2 pikë), gama e të shprehurit (2 pikë) dhe saktësia (2 pikë). Të gjithë provimet e Maturës

Shtetërore që kemi analizuar kanë patur 5 ose 6 kritere vlerësimi. Ky test ka 4 të tillë. Konstatohet se përmbajtja dhe shenjat e pikësimit nuk janë pjesë e kritereve të vlerësimit për pjesën e shkruar, kritere këto jo pak të rëndësishme, veçanërisht përmbajtja. Temat janë 2 dhe secila prej tyre ka elemente ndihmëse që orientojnë nxënësit. Pjesë e ushtrimit është edhe numri i fjalëve të pjesës së shkruar, që për secilën temë duhet të jetë ndërmjet 150 dhe 180 fjalë, ndryshe nga provimet e tjera të analizuara.

## KREU I KATËRT

### DISKUTIM I GJETJEVE TË STUDIMIT

Ky kre përfshin diskutimet për gjetjet e studimit, shoqëruar edhe nga interpretimet e rezultateve si për klasat e 12-ta ashtu edhe për vitin e parë të arsimit të lartë. Gjithashtu paraqitja e të dhënave të marra nga tre burime të ndryshme, në mënyrë të integruar do na mundësojë të kuptojmë më mirë aspekte të tilla si: pesha e ushtrimeve të komunikimit me shkrim në test, njohja e KPERGJ-së nga ana e mësuesve, kriteret që përdoren në vlerësimin e pjesës së shkruar, llojet e teksteve që përdoren më shpesh, vështirësia e testeve sipas nxënësve dhe studentëve, shkalla e zotërimit të kompetencave të komunikimit me shkrim dhe mënyrat e formulimit të kërkesës. Në këtë kre interpretimin e të dhënave do ta paraqesim duke marrë si pikë referimi pyetjet kërkimore.

***Pyetja Nr. 1:** Sa vend zë realisht aftësia e komunikimit me shkrim në mësimin e gjuhës angleze kundrejt aftësisë së komunikimit me gojë, të lexuarit dhe të dëgjuarit në klasën e 12?*

Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje do të përqendrohemi në dy burime kryesore: në pyetësorin e mësuesve të gjuhës angleze dhe në atë të maturantëve. Të dhënat nga pyetësori i mësuesve tregojnë se mësuesit i kushtojnë 'shumë' rëndësi komunikimit me gojë dhe me shkrim si dhe aftësisë së të lexuarit, ndërsa rëndësia që u kushtohet aftësisë së të dëgjuarit është 'mesatare'. Përdorimi i Paired Sample t-test tregoi se mësuesit i kushtojnë të njëjtën rëndësi komunikimit me gojë dhe me shkrim, por i kushtojnë më shumë rëndësi komunikimit me shkrim në krahasim me të lexuarit dhe të dëgjuarit.

Edhe të dhënat nga pyetësori i nxënësve ku sërish u përdorën vlerat mesatare tregojnë se ka përputhje me gjetjet nga pyetësori i mësuesve. Edhe në këtë rast rezultatet tregojnë se sipas këndvështrimit të nxënësve, mësuesit i kushtojnë rëndësi 'mesatare' aftësisë së të dëgjuarit, ndërsa rëndësia që u kushtohet aftësive të tjera është nga niveli "mesatar" tek niveli "shumë". Po ashtu, edhe në këtë rast u përdor Analiza a variancës (ANOVA) për krahasimin e vlerave mesatare sipas gjinisë. Sipas kësaj analize vajzat më shumë se djemtë besojnë se mësuesit i kushtojnë rëndësi aftësisë së komunikimit me shkrim.

Rezultatet tregojnë se sipas këndvështrimit të nxënësve, mësuesit i kushtojnë të njëjtën rëndësi komunikimit me gojë dhe me shkrim, por i kushtojnë më shumë rëndësi komunikimit me shkrim në krahasim me të lexuarit dhe të dëgjuarit. Kjo gjetje përputhet me atë nga pyetësi i mësuesve. Gjetjet nga të dy pyetësit, në lidhje me vendin që zë aftësia e komunikimit me shkrim kundrejt aftësive të tjera gjatë orës së anglishtes, përputhen dhe tregojnë se në të dy rastet kësaj aftësie i kushtohet shumë rëndësi nga mësuesit, më shumë rëndësi së të lexuarit dhe të dëgjuarit.

*Pyetja Nr. 2: Sa vend zë aftësia e komunikimit me shkrim në:*

- A. provimet e klasës 12-të,
- B. provimet Bachelor
- C. provimet e Maturës Shtetërore për gjuhën angleze.

Për t'i dhënë përgjigje pikës A të pyetjes 2 do të përqendrohemi në tre burime të ndryshme të cilat janë: pyetësi i mësuesve të gjuhës angleze, pyetësi i nxënësve të klasës së 12, analiza e përmbajtjes së testeve të administruara në formën e detyrave të kontrollit në klasat e 12-ta. Përqendrohemi fillimisht në pyetësin e mësuesve. Rreth 50% mësuesve deklarojnë se hapësira e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze është 11-20% e testit, 26.5% e tyre referojnë se kjo aftësi zë 21-30% të testit, ndërsa sipas 13.2% të mësuesve hapësira e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze është mbi 40 % të testit. Vetëm 4.4% e tyre pohojnë se ajo zë 1-10% të testit ose 31-40 % të testit. Ndërsa në lidhje me vlerësimin e aftësisë të komunikimit me shkrim, gjysma e mësuesve pranojnë se bëjnë vlerësim tërësor të pjesës së shkruar, pra i vendosin pikët për pjesën e shkruar në tërësi, ndërsa 44.1% e tyre referojnë vlerësimin me rubrika ose në bazë të kriterëve të caktuara.

Bazuar në pyetësin e nxënësve rezulton se për 25.9% të nxënësve ushtrimet e komunikimit me shkrim zënë mbi 40% të testit, ndërsa për 26.5% të tjerë këto ushtrime zënë 31-40 % të testit. Sipas 22% të nxënësve hapësira e komunikimit me shkrim në testet e gjuhës angleze është 21-30 % e testit. 11-20 % të testit e deklarojnë 16.1% e nxënësve dhe 1-10% të testit e deklarojnë 8.5% e nxënësve. Nga pyetësi i nxënësve rezulton se në lidhje me vlerësimin e aftësisë të komunikimit me shkrim, 61.2% (N=694) referojnë vlerësimin tërësor, 36.1% referojnë vlerësimin me rubrika, kurse 2.7% (N=31) nuk u përgjigj në këtë pyetje.

Nga analiza e përmbajtjes së testeve, fillimisht u morën në shqyrtim 32 teste, po rezultoi se 8 prej tyre nuk kishin asnjë ushtrim të komunikimit me shkrim dhe si rrjedhim ato nuk i përfshimë në analizën tonë. Gjithsej analizuam 24 teste. Nga këto, 5 teste ose 20.8% nuk kishin të dhëna në lidhje me pikët që kishin ushtrimet e komunikimit me shkrim, që do të thotë se pikët e ushtrimeve mungonin në të gjithë testin ose ato nuk ishin shënuar në ushtrimet e komunikimit me shkrim dhe mungonte skema e vlerësimit të testit. Më tej konstatuam se në 54.1 % të testeve (13 teste), ushtrimet e komunikimit me shkrim zinin 11 – 20% të testit, shifër që është mjaft e përafërt me të dhënat nga pyetësi i mësuesve. Ndërsa në rreth 21% të testeve të analizuar vihet re se ky aspekt zë 21-30% të testit, që korrespondon në një shkallë të konsiderueshme me të dhënat nga pyetësi i mësuesve për të njëjtin aspekt. Vetëm në 4.1% të testeve aftësia e komunikimit me shkrim zinte 1-10%. Edhe kjo gjetje përputhet me të dhënat nga pyetësi i mësuesve, ku për të njëjtin aspekt shifra është 4.4%.

Nga analiza e dy pyetësorëve rezultoi se gjetjet kanë përputhje kur flitet për ushtrimet e komunikimit që zënë 1-10% të testit dhe 21-30% të testit, të cilat korrespondojnë edhe me gjetjet nga analiza e testeve. Por nga pyetësorët vihen re mospërputhje për vlerat 11-20% dhe mbi 30%. Këto 2 mospërputhje mund të shpjegohen me faktin që koha e plotësimit të pyetësorëve ishte afër mbylljes së vitit akademik. Në këtë periudhë nxënësit mund të kenë qenë të fokusuar veçanërisht tek pjesa e shkruar (për vetë vështirësitë që ajo paraqet) meqenëse Matura Shtetërore ishte afër dhe rrjedhimisht janë ndikuar nga kjo në plotësimin e pyetësorit. Sidoqoftë, për vlerën 11-20% këndvështrimi i mësuesve përputhet me gjetjet mbi të njëjtin aspekt, nga analiza e testeve. Gjithashtu, për sa i përket mënyrave të vlerësimit (tërësor apo me rubrika) tendenca në të dy pyetësorët (i mësuesve dhe i nxënësve) është për vlerësimin tërësor, gjetje që mbështetet fuqishëm edhe nga të dhënat e analizës së përmbajtjes së testeve.

Për t'i dhënë përgjigje pikës B të pyetjes 2 (vendi i aftësisë së komunikimit me shkrim në provimet në Bachelor) do të përqendrohemi sërish në tre burime të ndryshme të cilat janë: fokus grupi me pedagogë të gjuhës angleze, fokus grupi me studentë të viteve të para dhe analiza e përmbajtjes së testeve të anglishtes të administruara në cilësinë e provimeve semestrale ose vjetore.

Duke iu referuar të dhënave nga fokus grupet me pedagogë del një fakt interesant. Nga 26 pedagogët pjesëmarrës, 9 prej tyre ose (34.6%), për arsye të ndryshme nuk përfshijnë ushtrime të komunikimit me shkrim në testet që hartojnë. Kjo është një përqindje shumë e lartë ndërkohë që në dokumentin e Këshillit të Evropës (Kuatrri i përbashkët i referencave për gjuhët) rekomandohet që ti jepet e njëjta rëndësi si tre aftësive të tjera gjuhësore. Duke marrë të mirëqenë se edhe aftësia e të dëgjuarit nuk testohet, rezulton që testi del mjaft i cunguar. Rreth 42% e pedagogëve që vendosnin të paktën një ushtrim me shkrim në test, pohuan se ky tip ushtrimi përbënte deri në 20% të testit. 6 pedagogët e tjerë ose 23% e tyre nuk ishin aq specifike por pohuan se i akordonin nga 10 deri në 30% të pikëve të testit, duke mundësuar një shtrirje edhe më të gjerë të pikëve për matjen e kësaj aftësie.

Sipas të dhënave të marra nga fokus grupet me studentë u pohua edhe nga ata vetë se nuk mungojnë testet ku aftësia e të shkruarit nuk testohet. Por për këtë aspekt është e vështirë të japësh një përqindje pasi sipas tyre brenda vitit akademik i janë nënshtruar më shumë se një testi dhe kjo aftësi herë testohej e herë jo. Rreth 25% e tyre u shprehën se nuk kishin ushtrime të komunikimit me shkrim në asnjë nga provimet e gjuhës angleze gjatë vitit të parë. Kjo gjetje përputhet me atë në fokus grupin e pedagogëve. Një konstatim tjetër bazuar në të dhënat nga fokus grupi tregon se 28% e studentëve të pyetur thanë se pikët për ushtrimet e komunikimit me shkrim nuk i kalonin 15% të pikëve totale. Ndërsa 37.5% e tyre thanë se në test kjo aftësi kishte 20-25% të pikëve. Të paktë ishin studentët që pohuan se në test aftësia e komunikimit kishte mbi 25%, vetëm 4 studentë ose 12.5%.

Edhe gjetjet nga analiza e testeve të anglishtes në vitin e parë të arsimit të lartë evidentojnë një fakt interesant. 56% e testeve ose 21 nga 37 që u analizuan gjithsej nuk kanë asnjë ushtrim të komunikimit me shkrim. Ndërsa nga 16 testet që mbetën 2 nuk kishin të dhëna në lidhje me pikët e ushtrimeve të komunikimit me shkrim. Kjo vinte si rezultat i mosvendosjes së pikëve në disa ose në të gjithë ushtrimet e testit, çka përbënte pengesë në përlllogaritjen e përqindjes që kishin këto ushtrime. Në 14 testet e mbetura, rreth 36% e tyre (5 teste) rezervonin 11% - 16% të testit për ushtrimet e komunikimit me shkrim, në 28% të tyre (4 teste) kjo përqindje varioje nga 20% - 25% të pikëve dhe në 36% të testeve (5 teste), përqindja e këtyre ushtrimeve varioje nga 30% - 60% të pikëve totale. Një tjetër element që konstatuam ishte se në kategorinë e parë (ku ushtrimet e komunikimit me shkrim kishin 11% -

16% të pikëve të testit) të gjitha testet ishin të anglishtes së përgjithshme, ndërsa në kategorinë e fundit (ku ushtrimet e komunikimit me shkrim kishin 30% - 60% të pikëve të testit) 4 nga 5 testet ishin të hartuara mbi metodat e anglishtes për qëllime specifike dhe vetëm njëri mbi ato të anglishtes së përgjithshme.

Të dhënat nga 2 fokus grupet në lidhje me këtë aspekt kanë përputhje kur bëhet fjalë për vlerën 20-25% që zënë ushtrimet e komunikimit me shkrim në test. Po ashtu vihet re se ka përputhje, edhe pse jo të plotë, të gjetjeve nga fokus grupi i studentëve dhe analiza e testeve për vlerën 10-15% që zënë ushtrimet e komunikimit me shkrim në test. Fakti që ka edhe teste pa ushtrime të komunikimit me shkrim evidentohet në të dy fokus grupet dhe tregon se fenomeni ekziston, gjetje që mbështetet edhe nga të dhënat e analizës së testeve por në një përqindje më të lartë tek kjo e fundit. Një tjetër fakt interesant ishte se përqindja e ulët e pikëve për ushtrimet e të shkruarit në përgjithësi lidhej me testet që ishin hartuar për nivele të ulëta dhe për klasat që punonim me metoda të anglishtes së përgjithshme.

Për t'i dhënë përgjigje pikës C të pyetjes 2 (vendi i aftësisë së komunikimit me shkrim në provimet e Maturës Shtetërore) do të përqendrohemi në 8 provime të gjuhës angleze në Maturën Shtetërore

Të dhënat nga testet tregojnë se në 6 prej tyre, më konkretisht, në provimet e Maturës 2010, 2011, 2012, 2013 ushtrimet e të shprehurit me shkrim në test zinin thjesht 15% të testit, që është vlerë minimale po të mendosh që provimet e Maturës Shtetërore janë të standardizuara. Në provimet e Maturës 2014 (i detyruar dhe me zgjedhje) vihet re një ndryshim në peshën që zënë ushtrimet e komunikimit me shkrim, ku nga 15%, vlera shkon në 20% të testit. Edhe vlera 20%, po të llogaritësh që në test nuk testohet aftësia e të folurit dhe as ajo e të dëgjuarit, nuk është vlera që duhet të ketë realisht në test.

*Pyetja Nr. 3: Sa të familjarizuar janë mësuesit e gjuhës angleze me KPERGJ-në dhe me nivelet e referencës së KPERGJ-së dhe sa i përmbahen këtyre referencave në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim të nxënësve të klasës së 12-të?*



Në lidhje me familjarizimin e mësuesve me KPERGJ-në, përgjigjet e mësuesve tregojnë se 45.6% e mësuesve është e familjarizuar me KPERGJ-në, 30.9% njih nivelet e referencës, 16.2% ka thjesht një ide të përafërt, 4.4% njih vetëm emërtimin, jo përmbajtjen e këtij dokumenti dhe 2.9% nuk ka dëgjuar ndonjëherë për këtë dokument. Pjesa më e madhe shprehen se janë njohur me dokumentin në mënyra të ndryshme. Në lidhje me njohjen me KPERGJ-në, 55.9% e mësuesve referojnë kualifikimet, 14.9% leximet e ndryshme (libra, artikuj, gazeta, interneti), 13.2% kolegët dhe 10.3% studimet universitare. Njohjen me nivelet e referencës e shikojmë edhe në përgjigjet e mësuesve kur pyeten mbi nivelin e gjuhës angleze që duhet të arrijë një nxënës në përfundim të klasës së 12-të. Shumica e tyre, 89.7% referojnë nivelin B2, 4.4% nivelet A2 po aq B1 dhe 1.5% nivelin C1. Asnjë mësues nuk referoi nivelet A1 dhe C2. Të pyetur në çfarë shkalle i përmbahen niveleve të referencës në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në klasat e 12-ta, mësuesit deklarojnë se i zbatojnë shpesh si në mësimdhënien e 4 aftësive gjuhësore (M=4.04) ashtu dhe në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim (M=3.97). Pra, në përgjithësi mund të themi se mësuesit e njohim këtë dokument dhe e përdorin atë në aspekte të ndryshme të mësimdhënies dhe vlerësimit, duke përfshirë këtu edhe vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim. Kjo gjetje përputhet me gjetjet në studimin e Zenuni (2013) i cili pohon se “Ndonëse kurrikula e Gjuhës Angleze për shkollat e mesme të vendit mbështetet tek ky dokument i rëndësishëm, vetëm një numër i kufizuar mësuesish e njohin përmbajtjen e tij. Ky numër, që vjen nga Tirana apo nga ndonjë rreth tjetër i madh, nuk mund të justifikojë masën jo të vogël të mësuesve që nuk kanë njohuri mbi këtë dokument. Sipas studimit, ka mësues të cilët nuk njohin nivelin që duhet të kenë nxënësit që mësojnë sipas KPERGJ-së.”

*Pyetja Nr. 4:* Sa të trajnuar janë mësuesit e gjuhës angleze në shkollat e mesme të përgjithshme për vlerësimin e aftësive të komunikimit dhe sa i kanë shërbyer trajnimet në procesin e mësimdhënies së gjuhës angleze?

Të dhënat për këtë pyetje i morëm nga pyetësi i mësuesve që japin mësim në klasat e 12-ta. Bazuar në vetëraportimin e tyre për dy vitet e fundit, rezulton se pjesa më e madhe e mësuesve (30.9%) ka marrë pjesë në dy trajnime profesionale, 23.4% në tre, 16.6% në katër, 16.2% në më shumë se pesë, 1.5% në pesë, 4.4% në një dhe 5.9% në asnjë. Po sipas

përgjigjeve të dhëna nga mësuesit, 67.6% prej tyre deklarojnë se një ose dy seanca të trajnimit i janë kushtuar mësimdhënies, dhe 63.1% testimit dhe vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim. Asnjë prej seancave të trajnimit nuk i është kushtuar mësimdhënies nga 17.6% e mësuesve dhe testimit nga 20.6% e mësuesve. Sa për dobinë e trajnimeve të marra, pjesa më e madhe e mësuesve (51.5%) referojnë se i ndihmon "shumë", 32.4% pohojnë se këto trajnime i ndihmojnë "deri diku", 11.4% pak, 2.9% aspak dhe vetëm 1.5% jashtëzakonisht shumë. Siç mund të vihet re edhe nga të dhënat, pjesa më e madhe e mësuesve janë të trajnuar në mësimdhënien e aftësive gjuhësore por edhe në mësimdhënien e aftësisë së komunikimit me shkrim dhe testimit të tyre. Sidoqoftë nga pjesa më e madhe e tyre nuk anashkalohet edhe nevoja për më shumë trajnim në këtë aspekt në vijim.

*Pyetja Nr. 5: Cilët janë kriteret që përdoren më shpesh në vlerësimin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim nga ana e mësuesve / pedagogëve të gjuhës angleze?*

Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje në lidhje me klasën e 12-të do të përqendrohemi në tre burime kryesore: në pyetësin e mësuesve të gjuhës angleze, në atë të nxënësve të klasës së 12 dhe në analizën e përmbajtjes së testeve të anglishtes në klasën e 12-të. Ndërsa në lidhje me vitin e parë të arsimit të lartë do të përdorim të dhënat e marra nga fokus grupet me pedagogë, fokus grupet me studentë dhe analizën e përmbajtjes së testeve të anglishtes në këtë nivel.

Fillimisht shikojmë të dhënat nga pyetësi i mësuesit. Nga përgjigjet e tyre konstatojmë se mësuesit i kushtojnë "shumë" rëndësi thujtë të gjithë kriterëve të vlerësimit aftësisë së komunikimit me shkrim (strukturës, përmbajtjes, rrjedhës logjike, stilit të të shkruarit, drejtshkrimit, saktësisë gramatikore dhe fjalorit). Vetëm përdorimi i saktë të shenjave të pikësimit vlerësohet nga mesatarisht në shumë. Mësuesit e moshave 34 deri në 44 në krahasim me grupet e tjera moshore besojnë më shumë në rëndësinë e përmbajtjes. Mësuesit e moshave 29-23 vjeç besojnë më pak se 2 grupet e tjera, kurse vlera e rëndësisë së përmbajtjes për moshat 45 e lartë është më e lartë se ajo e grupit 29-33 vjeç dhe më e ulët se e grupit 34 deri në 44 vjeç.

Të dhënat e marra nga pyetësi i nxënësve për të njëjtin aspekt tregojnë se mësuesit i kushtojnë "shumë" rëndësi saktësisë gramatikore dhe fjalorit në vlerësimin e aftësive të

komunikimit me shkrim. Strukturës, përmbajtjes, rrjedhjes logjike dhe drejtshkrimit u kushtohet një rëndësi nga "mesatarisht" në "shumë". Ndërsa përdorimit të saktë të shenjave të pikësimit dhe stilit të të shkruarit u kushtohen një rëndësi mesatare. Vajzat më shumë se djemtë besojnë se u kushtohet rëndësi strukturës, përmbajtjes, rrjedhës logjike, stilit të të shkruarit, drejtshkrimit, saktësisë gramatikore dhe fjalorit.

Ndërsa bazuar tek analiza e përmbajtjes së testeve kemi një tablo paksa të ndryshme. Për aspektin e kriterëve vëmë re se nga 24 testet e shqyrtuara vetëm në 4 prej tyre kishte kritere mbi mënyrën se si do të vlerësohej pjesa e shkruar. Në 20 testet e tjera nuk jepej asnjë informacion mbi vlerësimin e kësaj pjese. Normalisht kriteret duhet të jenë gjithmonë pjesë e ushtrimit në mënyrë që nxënësi të jetë i qartë mbi ç' baza bëhet vlerësimi i pjesës së shkruar. Në këto 4 teste u vu re se në përgjithësi secili test kishte 5 ose 6 kritere specifike, të ngjashme me ato të përdorura në testet e anglishtes në maturën shtetërore. Më konkretisht kriteret ishin si më poshtë: përmbajtja, leksiku, gramatika, pikësimi, organizimi, drejtshkrimi, argumentet mbi temën dhe paragrafët. Katër kriteret e para ishin të pranishëm në secilin test. Po ashtu në këto katër teste u konstatuan ndryshime edhe në numrin e pikëve që i akordoheshin kriterëve të veçanta. Njëri nga 4 testet kishte vetëm kriteret dhe jo pikët për to, ndërsa në tre të tjerët pikët varionin nga 1-3 dhe asnjë prej tyre nuk kishte të njëjtin numër pikësh për kriteret e dhëna.

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes, nga të dy pyetësorët, i mësuesve dhe i nxënësve, vëmë re se ka përputhje të plotë të përgjigjeve në lidhje me kriterin e saktësisë gramatikore dhe fjalorit, pasi të dy palët pohojnë se i jepet shumë rëndësi. Në mënyrë indirekte kjo mbështetet edhe nga të dhënat e marra nga analiza e testeve, ku përmbajtja ose leksiku ishin prezentë në të gjithë testet që kishin kritere për vlerësimin e të shkruarit. Në lidhje me kriteret e tjera rëndësia që i kushtohet varion nga "mesatarisht" në "shumë" në të dy pyetësorët, që tregon se edhe struktura, përmbajtja, rrjedha logjike, stili i të shkruarit, drejtshkrimi dhe pikësimi janë jo pak të rëndësishëm.

Përsa i përket arsimit të lartë, të dhënat nga fokus grupi i pedagogëve tregojnë se pjesa më e madhe e pedagogëve, kriteret për vlerësimin e kësaj aftësie i përzgjidhnin në radhë të parë duke u bazuar tek niveli i klasës, pasi sipas tyre në nivelet e larta kriteret e vlerësimit

janë shumë më specifike dhe të detajuara se në nivelin A1 apo A2 pasi në këto fundit është e vështirë të aplikosh kritere të tilla si koherenca apo stili i të shkruarit. Gjatë diskutimit u vu re se pedagogët jo gjithmonë ndanin të njëjtin mendim në lidhje me kriteret që përdornin për të vlerësuar aftësinë e komunikimit me shkrim. Më shumë se 2/3 i tyre konsideronin elemente shumë të rëndësishëm saktësinë gramatikore, drejtshkrimin dhe strukturën dhe i kishin gjithmonë parasysh gjatë korrigjimit të pjesës së shkruar. Kriteret e tjera të rëndësishme ishin edhe përzgjedhja e fjalorit të duhur, dhe përmbajtja e tekstit të shkruar të cilat përdoren rregullisht nga të paktën 10 pedagogë. Shumica e tyre tha se kriteret nuk i shënonin në test, nisur nga fakti që studentët i njohin ato paraprakisht.

Bazuar në fokus grupin me studentë rezultoi se për nivelet e ulëta (A1 ose A2) kriteret më tipike që përdoren rezultuan të ishin saktësia gramatikore dhe drejtshkrimi. Po ashtu studentët u shprehën se në teste kishte korrigjime edhe për shenjat e pikësimit. Ndërsa kriteri i origjinalitetit u përmend vetëm në një rast. Për sa i përket niveleve më të larta se A2, si në rastet kur punohej me metoda të anglishtes për qëllime specifike ashtu edhe kur bëhej fjalë për metoda të anglishtes së përgjithshme kriteret më të përmendura nga studentët ishin: saktësia gramatikore, struktura, përmbajtja, fjalori i pasur dhe koherenca. Më pak të përmendura rezultuan shenjat e pikësimit dhe numri i rreshtave. Kriteri i drejtshkrimit u përmend vetëm në dy raste. Sidoqoftë, pjesa më e madhe e tyre theksoi se këto kritere nuk ishin të shënuara tek ushtrimi në tezën e provimit. Vetëm katër ishin studentët që thanë se kishte disa kritere të shënuara tek kërkesa e ushtrimit.

Të dhënat në lidhje me kriteret nga analiza e testeve ishin të pakta dhe të mangëta. Nga testet e shqyrtuara, vetëm në 5 prej tyre kishte 1 element të shënuar për orientimin e studentëve, por që nuk mund të konsiderohet kriter i mirëfilltë. Këto elemente ishin: numri i fjalëve, numri i fjalive dhe përdorimi i kohës së kryer të thjeshtë. Në asnjë rast nuk është shënuar se sa pikë ka ky element i dhënë në kërkesë. Është për t'u theksuar gjithashtu se nga këto pesë teste që kanë një element apo kriter orientues për ushtrimet e komunikimit me shkrim, 4 janë teste të anglishtes së përgjithshme dhe vetëm 1 i anglishtes për qëllime specifike.

Ajo që mund të themi në lidhje me testet e këtij niveli është që nga të tre këto burime konfirmohet se kriteret e vlerësimit pothuajse nuk shënohen në test. Një tjetër element ku

vihen re përputhje ka të bëjë me kriteret më të shpeshta që përdoren. Sipas përgjigjeve të pedagogëve dhe të studentëve vihet re se ka përputhje në lidhje me kriterin e saktësisë gramatikore, drejtshkrimin dhe strukturës, që të dyja palët i shikojnë si të rëndësishme në vlerësim. Të tjera kritere si fjalori i pasur dhe përmbajtja gjithashtu përmenden prej tyre, por nuk vihen re shumë përputhje në lidhje me shkallën e përdorimit.

*Pyetja Nr. 6: Çfarë lloj tekstesh të shkruara përdoren më shpesh nga mësuesit / pedagogët e gjuhës angleze në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste/provime?*

Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje në lidhje me klasën e 12-të do të përqendrohemi në tre burime kryesore: në pyetësin e mësuesve të gjuhës angleze, në atë të nxënësve të klasës së 12 dhe në analizën e përmbajtjes së testeve të anglishtes në klasën e 12-të. Ndërsa në lidhje me vitin e parë të arsimit të lartë do të përdorim të dhënat e marra nga fokus grupet me pedagogë, fokus grupet me studentë dhe analizën e përmbajtjes së testeve të anglishtes në këtë nivel.

Të dhënat nga pyetësi i mësuesve tregojnë se esetë, letrat jo formale dhe e-mailet përdoren "shpesh" në ushtrimet e aftësisë së komunikimit me shkrim. Përmbledhjet, raportet dhe propozimet përdoren "mesatarisht", kurse "rrallë" deri "mesatarisht" përdoren letra formale, kritika dhe hartimi. Mësuesit e moshave 45 e lartë raportojnë nivel më të ulët të përdorimit të hartimit në krahasim me moshat e tjera. Mbi bazën e përgjigjeve të mësuesve, letrat formale, esetë, hartimet, artikujt, raportet, kritikën dhe propozimet kanë një vështirësi "mesatare", kurse vështirësia e letrave jo formale, e-maile, dhe përmbledhjeve është e pakët.

Të dhënat nga pyetësi i nxënësve tregojnë se esetë përdoren "shpesh", ndërsa letrat formale dhe jo formale, e-mailet, dhe përmbledhjet përdoren "mesatarisht" në ushtrimet e aftësisë së komunikimit me shkrim. "rrallë" përdoren kritikën, raportet, propozimet, artikujt dhe hartimet. Mbi bazën e përgjigjeve të nxënësve rezulton se esetë, hartimet, artikujt, raportet, propozimet dhe kritikën kanë një vështirësi nga "pak" deri "mesatare", kurse vështirësia e letrave formale dhe joformale, e-maile, dhe përmbledhjeve është e pakët. Djemtë kanë më shumë vështirësi se vajzat në përdorimin e eseve  $F(1, 1134)=8.44, p<0,01$ , të hartimeve  $F(1, 1134)=6.51, p<0,01$ , të e-mailit  $F(1, 1134)=20.68, p<0,001$ , të përmbledhjeve  $F(1, 1134)=15.31, p<0,001$ , të propozimeve  $F(1, 1134)=6.47, p<0,01$  dhe të kritikave.

Nga ana tjetër, analiza e përmbajtjes së testeve tregon se në përgjithësi tekstet mbizotëruese janë letrat e ndryshme qoftë formale ose joformale të cilat zënë 25%, të ndjekura nga esetë me tema të ndryshme dhe e-mailet. Po ashtu, vihet re edhe përdorimi i tregimeve të cilat më tepër janë të përqendruara tek shprehja e mendimit të nxënësit se sa tek struktura e tekstit. Tekste të tjera të përdorura më rrallë janë propozimet, letra e aplikimit dhe instruksionet për të gjetur një vendndodhje. Në dy raste nuk ishte specifikuar lloji i tekstit që duhej të përdorej nga nxënësi.

Duke përmbledhur të dhënat nga këto tre burime rezulton se në të tre rastet kemi një përdorim të shpeshtë të esetë. Analiza e testeve mbështet gjetjet nga pyetësi i mësuesve mbi përdorimin e shpeshtë të llojeve të ndryshme të letrave joformale dhe e-maileve, të cilat sipas nxënësve përdoren mesatarisht. Po ashtu konstatohen përputhje ndërmjet pyetësorit të mësuesve dhe të nxënësve në lidhje me përdorimin e kritikave, hartimeve dhe letrave formale.

Për sa i përket arsimit të lartë, të dhënat nga fokus grupi i pedagogëve konstatojnë sërish një lloj ndarje kur bëhet fjalë për llojet e teksteve që përdoren në nivelet e ulëta dhe atyre në nivelet A2 e lart. Sidoqoftë ndër tekstet më tipike në nivelet A1 dhe A2 rezultuan prezantimi i shkurtër për veten, një përshkrim për familjen, kartolinat dhe dialogët të cilat ishin mjaft të shpeshtë, ndërsa përshkrimi i një figure apo i qytetit dhe një letër apo e-mail i shkurtër përdorëshin më rrallë. Përsa i përket niveleve më të larta, pedagogët në përgjithësi përmendën lloje të tjera tekstesh për të vlerësuar aftësinë e komunikimit me shkrim. Ndër më të përdorurat rezultuan llojet e ndryshme të eseve (argumentuese, përshkruese apo shpjeguese), letrat formale dhe jo formale, raportet dhe e-mailet ndërsa përmbledhjet dhe artikujt përdorëshin më rrallë.

Të dhënat nga fokus grupi i studentëve tregojnë se llojet e teksteve më të shpeshta në provime ishin: letra formale, raporte, ese përshkruese, ese argumentuese, letër aplikimi, përshkrime, letra joformale, përmbledhje, shprehje opinionimi mbi një temë të caktuar, paragrafë, CV dhe e-maile. Për të krijuar një ide mbi tekstet që përdoren më tepër në nivelet të caktuara studentët thanë se në nivelet e ulëta (A1 dhe A2) tekste tipike ishin përshkrimet e llojeve të ndryshme si për shembull përshkrimi i vetes, i një këngëtarit apo sportistit, i një anëtarit të familjes, i shoqes së ngushtë, i vendlindjes, e-maile të shkurtra dhe letra joformale të thjeshta. Kjo e fundit ishte më e rrallë se llojet e tjera të teksteve. Ndërsa për nivelet më të

larta (mbi atë A2), tekstet më të shpeshta rezultuan llojet e ndryshme të eseve, përmbledhjet dhe letrat (formale ose joformale) si dhe paragrafët. Disi më rrallë haseshin letrat e aplikimit, shprehja e opinionit mbi një temë të caktuar, raportet, CV-të dhe e-mailet. mos thënë të rralla, në rastet kur punohej me metoda të anglishtes për qëllime specifike.

Nga analiza e përmbajtjes, u vu re se në përgjithësi teksti mbizotërues rezultuan përshkrimet, të cilat zenë rreth 31% dhe që vihen re si në nivelet e ulëta ashtu edhe në ato mbi A2, të ndjekura nga esetë me rreth 19 %. Tekste të tjera të përdorura janë e-mail, letra, dialogu dhe përmbledhja. Në tre raste nuk ishte specifikuar lloji i tekstit që duhej të përdorej nga studenti. Mungesa e përcaktimit të llojit të tekstit vihet re si në testet e anglishtes së përgjithshme ashtu edhe në ato të anglishtes për qëllime specifike.

Duke u bazuar në këto tre burime rezulton se për nivelet e ulëta përgjigjet e pedagogëve dhe studentëve përputhen për këto lloje tekstesh: përshkrimet e natyrave të ndryshme (i vetes apo familjes) dhe letrat e thjeshta që përdoren rrallë. Ndërsa për nivelet e larta studentët dhe pedagogët ndajnë të njëjtin mendim përsa i përket eseve dhe letrave të llojeve të ndryshme. Edhe të dhënat nga analiza e përmbajtjes tregojnë se esetë dhe përshkrimet kanë përdorim më të gjerë.

*Pyetja Nr. 7: Sa të vështira rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të / studentët e vitit të parë tekstet e shkruara që testojnë aftësitë e tyre për të komunikuar me shkrim?*

Për t'iu përgjigjur pyetjes 7 në lidhje me klasën e 12-të do të përqendrohemi në dy burime kryesore: në pyetësin e mësuesve të gjuhës angleze dhe në atë të nxënësve të klasës së 12. Ndërsa në lidhje me vitin e parë të arsimit të lartë do të përdorim të dhënat e marra nga fokus grupet me pedagogë dhe fokus grupet me studentë.

Mbi bazën e përgjigjeve të mësuesve, letrat formale, ese, hartimet, artikujt, raportet, kritikrat dhe propozimet kanë një vështirësi "mesatare", kurse vështirësia e letrave jo formale, e-maileve dhe përmbledhjeve është e pakët. Mësuesit e moshave 45 e lartë në krahasim me moshat e tjera besojnë se letrat jo formale  $F(2, 68)=3.18, p<0,05$  dhe e-maile  $F(2, 68)=3.20, p<0,05$  paraqesin më shumë vështirësi.

Mbi bazën e përgjigjeve të nxënësve, esetë, hartimet, artikujt, raportet, propozimet dhe kritikrat kanë një vështirësi nga "pak" deri "mesatare", kurse vështirësia e letrave formale dhe

jo formale, e-maile, dhe përmbledhjeve është e pakët. Djemtë kanë më shumë vështirësi se vajzat në përdorimin e eseve  $F(1, 1134)=8.44, p<0,01$ , të hartimeve  $F(1, 1134)=6.51, p<0,01$ , të e-mailit  $F(1, 1134)=20.68, p<0,001$ , të përmbledhjeve  $F(1, 1134)=15.31, p<0,001$ , të propozimeve  $F(1, 1134)=6.47, p<0,01$  dhe të kritikave  $F(1, 1134)=5.23, p<0,05$

Duke e parë këtë aspekt nga të dy këndvështrimet vëmë re se për letrat joformale, e-maillet dhe përmbledhjet kemi një përputhje të të dhënave në lidhje me vështirësinë e pakët që këto kanë për t'u punuar. Po ashtu vëmë re përputhje, edhe pse jo të plotë, përse i përket eseve, hartimeve, artikujve, raporteve, propozimeve dhe kritikave për të cilat raportohet se vështirësia nuk është më shumë se “mesatare”.

Duke kaluar tek arsimi i lartë, nga përgjigjet e pedagogëve në fokus grupe evidentojmë se u shprehën disa mendime në lidhje me këtë aspekt. Problemi kryesor sipas tyre ishin gabimet gramatikore, që për nivelet e ulëta ishin shumë të shpeshta në çdo lloj teksti. Po ashtu u përmend edhe fakti që teksti mund të mos shkruhet duke respektuar strukturën e duhur, për ato tekste që kanë një strukturë specifike, të tilla si raporti apo llojet e eseve (tek nivelet e larta) Sidoqoftë ishin jo pak ata që ngritën shqetësimin se studentët, në nivelet e ulëta shkruajnë më pak se ç' duhet ndërsa në nivelet e larta kanë tendencën të shkruajnë sa më shumë, shpesh, duke mos iu përmbajtur kriterëve ose racionalizimit të mirë të kohës për ta punuar siç duhet këtë pjesë dhe shpesh përdorin të njëjtat fjalë disa herë në tekst. Një tjetër vështirësi përbënin tekstet e shkruara ku studentët në pamundësi për të gjetur fjalën e duhur e shënojnë atë në shqip apo rastet kur jo vetëm fjalë por struktura të tëra në fjali edhe pse nuk jepen në shqip shkruhen sipas modelit të gjuhës shqipe.

Ndërsa duke kaluar tek fokus grupet me studentë vëmë re se ndër aspektet që ata i konsideronin më të vështira ishin: të shkruarit e fjalëve të reja, gjetja e shprehjes së duhur, mungesa e shprehive në të shkruar, formulimi i frazës pa gabime, përdorimi i saktë i kohëve të foljes, interferenca e gjuhës shqipe, koherenca e pjesëve të një teksti, përdorimi i presjeve aty ku duhen, fjalori jo i pasur, probleme me strukturën e tekstit të shkruar, të shkruarit e paragrafit hyrës ose përmyllës në ese, vështirësi në hartimin e argumenteve pro dhe kundër në esetë argumentuese, përdorimi i shprehjeve formale, përzgjedhja ndërmjet strukturave dhe fjalëve formale dhe joformale, përmbajtja e tekstit të shkruar si dhe të shkruarit me shkurttime.



Por, vumë re gjithashtu, se në nivelet A1 dhe A2 natyra e këtyre problematikave ndryshonte deri diku në krahasim me ato të vërejtura në nivelet e larta (mbi A2) të gjuhës angleze. Më konkretisht, studentët që punonin me nivelet A1 dhe A2 kishin mjaft vështirësi në: të shkruarit e fjalëve të reja, formulimin e frazës pa gabime dhe përdorimin e saktë të kohëve të foljes. Po sipas këtyre studentëve vështirësi të një shkalle më të ulët paraqisnin edhe interferenca e gjuhës shqipe dhe të shkruarit me shkurtime. Përdorimi i shenjave të pikësimit nuk përbënte shumë shqetësim për ta por ishte diçka për t'u mbajtur parasysh. Ndërsa për studentët që punonin me nivele më të larta se A2 një pjesë e vështirësive të konstatuara në nivelin A1 apo A2 ishin tashmë të ezauruara të tilla si: të shkruarit e fjalëve të reja apo formulimi i frazës pa gabime. Për një pjesë të mirë të tyre rezultojnë mjaft problematike aspekte të tilla si: koherenca e pjesëve të një teksti të shkruar, realizimi i strukturës së duhur në një tekst të shkruar, të shkruarit e paragrafit hyrës ose përmbyllës në ese, hartimi i argumenteve pro dhe kundër në esetë argumentuese, përdorimi i shprehjeve formale si dhe përzgjedhja ndërmjet strukturave dhe fjalëve formale dhe joformale. Vështirësi të një shkalle të mesme përbënin: gjetja e shprehjes së duhur, përdorimi i saktë i kohëve të foljes, përdorimi i presjeve aty ku duhen, fjalori jo i pasur si dhe të shkruarit me shkurtime. Një apo dy zëra përmendën mungesën e shprehive në të shkruar dhe interferencën e gjuhës shqipe. Por për pjesën më të madhe këto ishin tejkaluar tashmë dhe nuk përbënin pengesë.

Ajo që vëmë re nga këto dy burime është se problematikat që pedagogët përmendin në vija të përgjithshme (ndër të tjera vështirësi të aspektit gramatikor apo ato të strukturës) pranohen edhe nga studentët. Madje, këta të fundit janë edhe më shprehës në lidhje me vështirësitë mbi tekstet e shkruara, ku në lidhje me aspektin gramatikor ata flasin edhe për të shkruarit e fjalëve të reja apo për përdorimin e saktë të kohëve të foljes, ndërsa për atë strukturor përmendin përdorimin e shprehjeve formale, koherencën e pjesëve të një teksti, të shkruarit e paragrafit hyrës ose përmbyllës në ese etj.

*Pyetja Nr. 8:* Sa të qarta dhe të kuptueshme rezultojnë për nxënësit e klasës së 12-të dhe studentët e vitit të parë kërkesat për plotësimin e ushtrimeve të të shkruarit?

Për t'iu përgjigjur pyetjes 8 në lidhje me klasën e 12-të do të përqendrohemi në tre burime kryesore: në pyetësin e mësuesve të gjuhës angleze, atë të nxënësve të klasës së 12 dhe

analizën e përmbajtjes së testeve. Ndërsa në lidhje me vitin e parë të arsimit të lartë do të përdorim të dhënat e marra nga fokus grupet me pedagogë, ato me studentë dhe analizën e përmbajtjes së testeve për këtë nivel.

Në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim, 95.6% (N=65) e mësuesve referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban kritere të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë plotësimit të ushtrimit", 88.2% (N=60) referojnë "Kërkesa e ushtrimit përmban gjithashtu pikët që i akordohen secilit prej kritereve", 98.5% (N=67) deklarojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban pikët që ka ushtrimi në tërësi", 47.1% (N=32) referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban shembuj sesi duhet të plotësohet ushtrimi" dhe 51.5% (N=35) deklarojnë se "Mësuesi/ja i shpjegon me gojë kriteret që duhen patur parasysh"

Në lidhje me formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim, 84.1% (N=939) e nxënësve referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban kritere të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë plotësimit të ushtrimit", 67.6% (N=755) referojnë "Kërkesa e ushtrimit përmban gjithashtu pikët që i akordohen secilit prej kritereve", 77% (N=859) deklarojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban pikët që ka ushtrimi në tërësi", 39.2% (N=437) referojnë se "Kërkesa e ushtrimit përmban shembuj sesi duhet të plotësohet ushtrimi" dhe 57.8% (N=644) deklarojnë se "Mësuesi/ja i shpjegon me gojë kriteret që duhen patur parasysh". Nuk u vunë re ndryshime në përgjigjet e vajzave dhe të djemve. Ajo që mund të themi në lidhje me këtë pyetje është se nga të dhënat vëmë re se ka përputhje edhe pse jo e plotë në lidhje me aspektet e formulimit të kërkesës.

Përsa i përket të njëjtit aspekt në arsimin e lartë pedagogët shprehen se studentët e njohin paraprakisht mënyrën se si do të vlerësohen dhe kriteret që përdoren për vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në teste edhe pse ata vetë jo gjithmonë i shënojnë këto kritere apo pikët për to në kërkesën e këtyre ushtrimeve. Më konkretisht rezultoi se më shumë se 2/3 e pedagogëve që përfshinin në provimin me shkrim ushtrime të kësaj natyre nuk i shënonin aty mënyrën dhe kriteret mbi të cilat vlerësohej teksti i shkruar. Ndërsa 4 pedagogët e tjerë thanë se shënonin një ose disa nga kriteret që përdornin në vlerësim. Sidoqoftë, ata insistuan që mungesa e tyre në kërkesën e ushtrimit nuk përbënte pengesë që studentët të njiheshin me mënyrat e vlerësimit. Po ashtu ata e argumentuan mosvendosjen e kritereve apo formave të

vlerësimit në tezën e provimit në mënyra të ndryshme. Një pjesë theksuan se ia shpjegojnë me gojë çfarë kërkohet nga ushtrimi dhe si vlerësohet ai, të tjerë thanë se kjo nuk ishte e nevojshme pasi tekstet e shkruara praktikoheshin gjatë vitit dhe si rrjedhim studentët ishin të qartë mbi këtë aspekt. Një argument tjetër i shprehur ishte edhe ai që një orë para provimit pedagogët bënë një lloj përmbledhje apo përsëritje ku sqaronin studentët ndër të tjera edhe për mënyrën e vlerësimit të pjesës së shkruar.

Dukë e parë të njëjtin aspekt nga këndvështrimi i studentëve vëmë re se në përgjithësi studentët thanë se i njihnin kriteret dhe mënyrat e vlerësimit që përdorshin për pjesën e shkruar dhe i kishin të qarta edhe pse ato nuk ishin pjesë e kërkesës së ushtrimeve të këtij tipi. Në këtë pikë nuk mund të lemë pa përmendur që dhe pse shumë të pakët në numër (vetëm tre) kishte edhe zëra që thanë se jo gjithmonë kriteret me të cilat pedagogu i gjuhës angleze vlerësonte pjesën e shkruar ishin të njëjta me ato të cilat kishte parasysh studenti gjatë kohës që punonte ushtrimin dhe se po të ishin pjesë e kërkesës ndoshta do ti ndihmonte ata të fokusoheshin më tepër dhe të ishin më të saktë në të shkruar. Të tre këta studentë punonin me metoda të anglishtes mbi nivelin A2.

Meqenëse pjesa më e madhe e tyre u shpreh se kriteret nuk shënoheshin tek kërkesa ishte mjaft interesante të kuptonim në ç' mënyrë studentët njiheshin me këto mënyra vlerësimi dhe kriteret dhe i zbatonin ato në provim. Ata dhanë shpjegime nga më të ndryshmet në lidhje me këtë, ndër më kryesoret përmendim: këto forma dhe kriteret vlerësimit ezaurohen nga praktika që realizohet në klasë me pjesët e shkruara, ku flitet edhe për to, nga detyra të kësaj natyre që jepen për t'u punuar në shtëpi, nga korrigjimi i këtyre detyrave të cilat iu kthehen studentëve me shënime për gjërat që duhen përmirësuar, nga modelet skematike që jep pedagogu në lidhje me pjesën e shkruar, nga kriteret për pjesën e shkruar me të cilat kanë punuar edhe në vitet e gjimnazit, nga studimi paraprak i vetë studentit, nga mbështetja edhe tek struktura e esesë apo letrave në gjuhën shqipe dhe nga shpjegimet e pedagogut gjatë orës së përsëritjes para provimit.

Duke i parë të dhënat nga të dy planet nuk është e është të kuptosh se kërkesat në teste në përgjithësi nuk kanë elemente sqarues për mënyrën se si do të vlerësohet ushtrimi apo për kriteret që përdoren. Si pedagogët ashtu edhe studentët e pohojnë një fakt të tillë. Këtë e përforcojnë edhe gjetjet nga analiza e testeve ku siç u theksua më lart jepet kryesisht tema dhe

Iloji i tekstit por jo kritere apo forma vlerësimi as pikët për to. Një pikë tjetër ku vërejmë përputhje është edhe fakti që të dy palët në përgjithësi bien dakord se mungesa e këtyre elementeve në kërkesë nuk përbën pengesë për ta punuar ushtrimin (me ndonjë përjashtim të vogël nga ana e studentëve).

*Pyetja Nr. 9: Në çfarë shkalle i zotërojnë nxënësit maturantë dhe studentët e vitit të parë kompetencat e komunikimit me shkrim?*

Për t'iu përgjigjur pyetjes 8 në lidhje me klasën e 12-të do të përqendrohemi në tre burime kryesore: në pyetësorin e mësuesve të gjuhës angleze dhe atë të nxënësve të klasës së 12. Ndërsa në lidhje me vitin e parë të arsimit të lartë do të përdorim të dhënat e marra nga fokus grupet me pedagogë dhe ato me studentë.

Në lidhje me zotërimin e aftësive të komunikimit me shkrim, sipas raportimeve të mësuesve, nxënësit i zotërojnë në nivel mesatar. Vetëm për "organizimin e ideve në mënyrë logjike" mësuesit e moshave 34-44 vjeç shënuan vlerën mesatare më të lartë, kurse ata të moshave 45 e lartë është vlerën mesatare më të ulët. Vlera mesatare për moshat 29-33 vjeç është më e lartë se ajo e grupit 45 vjeç e lartë dhe më e ulët se e grupit 34 deri në 44.

Po në lidhje me të njëjtin aspekt, edhe nxënësit deklarojnë se i zotërojnë në nivel mesatar. Megjithatë vihet re se vajzat më shumë se djemtë besojnë se zotërojnë "organizimin e ideve në mënyrë logjike"  $F(1, 1134)=4.51, p<0,05$ , "përqendrimi në një ide kryesore duke e pasuruar çdo paragraf me shembuj, detaje e fakte"  $F(1, 1134)=7.69, p<0,01$  dhe përdorimin e saktë të shenjave të pikësimit  $F(1, 1134)=7.69, p<0,01$ .

Nga të dhënat e marra nga të dy pyetësorët, konstatohet se si mësuesit ashtu edhe vetë nxënësit pohojnë se këta të fundit i zotërojnë në nivel mesatar aftësitë e komunikimit me shkrim.

Duke iu kthyer arsimit të lartë dhe fokus grupeve me pedagogë, këta të fundit pohojnë se në përgjithësi çdo klasë ka studentë që i zotërojnë mirë kompetencat e komunikimit me shkrim ashtu siç ka edhe studentë që nuk i njohin dhe zotërojnë mirë ato. Por, po sipas tyre nuk janë të shumtë studentët që mund të etiketohen si njohës dhe zotërues shumë të mirë të këtyre kompetencave, pasi që të quhesh zotërues i mirë duhet të njohësh të gjithë ose pjesën më të madhe të elementeve përbërës të këtyre kompetencave dhe ti zotërosh ato. Pjesa më e

madhe e studentëve ka probleme të natyrave të ndryshme për sa i përket të aftësisë së të shkruarit dhe rrjedhimisht nuk mund të thuhet se janë zotërues shumë të mirë të kompetencave në fjalë. Bazuar në përgjigjet e pedagogëve rezulton se në përgjithësi në nivelet mbi atë A2 studentët i zotërojnë mesatarisht kompetencat e komunikimit me shkrim dhe një numër i vogël studentësh i zotëron mjaft mirë, çka vihet re në detyrat e tyre me shkrim ose nga pjesët me shkrim në provime. Ndërsa kur punohet me nivelet e ulëta të gjuhës angleze rezulton se problemet në ushtrime të kësaj natyre janë të mëdha dhe rrallë mund të flitet për zotërim mesatar të kompetencave të komunikimit me shkrim pasi shkalla e njohjes dhe zotërimit të këtyre kompetencave është relativisht e ulët.

Ndërsa të dhënat nga fokus grupi me studentë tregojnë se ka nga ata që thonë se pjesa me shkrim nuk përbën ndonjë vështirësi të madhe dhe se i njohin mjaft mirë dhe i zotërojnë kompetencat e komunikimit me shkrim. Por më të shumë ishin ata (rreth 60%) që pohuan se kishin vështirësi dhe nuk i njihnin dhe zotëronin mirë këto kompetenca ose nuk njihnin dhe zotëronin mirë një pjesë të tyre. Ajo që mund të themi në bazë të të dhënave të fokus grupit është se pjesa më e madhe e studentëve që pohuan se nuk i njihnin dhe zotëronin mirë këto kompetenca i përkisnin veçanërisht niveleve të ulëta të gjuhës angleze. Më konkretisht, mbi 70 % e studentëve që pohuan se nuk i zotëronin mirë këto kompetenca i përkisnin pikërisht niveleve A1 dhe A2. Për sa i përket shkallës së zotërimit të kompetencave të komunikimit ndërmjet studentëve që punojnë me metoda të anglishtes së përgjithshme dhe me metoda të anglishtes për qëllime specifike nuk vihet re ndonjë dallim. Studentët e këtyre dy kategorive rezulton se i zotërojnë në një shkallë më të lartë kompetencat e komunikimit me shkrim edhe pse niveli i anglishtes këtu është mbi atë A2 dhe ushtrimet që masin aftësinë e komunikimit me shkrim janë më komplekse se ato në nivelet A1 apo A2.

Të dhënat nga këto dy burime tregojnë se në përgjithësi ky është një aspekt ku studentët kanë probleme. Po ashtu vihet re se problemet më të mëdha nuk lidhen me studentët që punojnë me metoda të niveleve mbi A2, ku shkalla e vështirësisë për të punuar me tekstet e shkruara është dukshëm më e lartë, por veçanërisht me studentët që punojnë me nivelet e ulëta të gjuhës angleze. Kjo konstatohet si nga pedagogët edhe nga vetë studentët. Ky është një problem jo i vogël po të përmendim faktin se në të vërtetë po këta studentë në klasën e 12-të kanë punuar me nivelin B2.

*Pyetja Nr. 10: Cilat janë të përbashkëtat dhe dallimet në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim të maturantëve dhe të studentëve të vitit të parë?*

Janë disa të përbashkëtat dhe dallimet që kemi konstatuar ndërmjet këtyre dy niveleve, në lidhje me aftësinë e komunikimit me shkrim. Disa nga elementet e përbashkët janë:

Së pari, nuk vihen re ndryshime në lidhje me llojet e teksteve të shkruara që përdoren për të testuar nxënësit dhe studentët (e niveleve mbi A2), ku letrat formale dhe joformale, esetë dhe emailt në përgjithësi mbeten pika të përbashkëta referimi.

Së dyti, si pedagogët ashtu edhe mësuesit shprehen se aftësisë së komunikimit me shkrim i japin rëndësi, por pjesa më e madhe e tyre këtë rëndësi nuk e pasqyrojnë edhe tek pikët që i akordohen ushtrimeve të këtij tipi (çka vihet re nga gjetjet e analizës së testeve për të dy nivelet). E njëjta gjë vihet re edhe në provimet e gjuhës angleze në Maturën Shtetërore.

Përsa i përket dallimeve kemi konstatuar disa prej tyre të cilat po i rendisim më poshtë.

Së pari, një dallim mbi aftësitë e komunikimit me shkrim në këto dy nivele ka të bëjë me faktin që në vitin e parë të arsimit të lartë në një pjesë të mirë të testeve të gjuhës angleze këto aftësi nuk testohen, që në detyrat e kontrollit në klasën e 12-të haset shumë rrallë.

Së dyti, në testet e anglishtes në arsimin e lartë vlerësimi bëhet në mënyrë tërësore, pra jepen pikët për të gjithë tekstin e shkruar, ndërsa në klasën e 12-të është i pranishëm edhe vlerësimi në bazë të kriterëve të caktuara, një element që mendojmë se ndikohet ndjeshëm edhe nga udhëzimet për provimin e gjuhës angleze në Maturën Shtetërore.

Së treti, në testet e anglishtes në arsimin e lartë kriteret e vlerësimit shumë rrallë përfshihen në kërkesë (për të mos thënë fare), ndërsa në testet e anglishtes në klasën e 12-të ato përgjithësisht përfshihen në kërkesë madje ka edhe elemente ndihmëse për mënyrën se si mund të strukturohet teksti i shkruar.

Së katërti, testet e anglishtes në arsimin e lartë në përgjithësi hartohen nga vetë pedagogët, ndërsa në klasat e 12-ta vihet re një varësi më e madhe e mësuesve për të punuar me teste nga libri i testeve që ofron metoda me të cilën punojnë studentët.

## 5. Përfundime dhe rekomandime

Ky kapitull synon të ofrojë një përmbledhje të shkurtër të konkluzioneve bazuar në gjetjet e studimit dhe rekomandimet respektive. Çështjet e trajtuara në këtë studim kanë të bëjnë me testimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në gjuhën e huaj. Më konkretisht aspektet e trajtuara ishin: pesha e ushtrimeve të komunikimit me shkrim orën e anglishtes dhe në test, njohja e KPERGJ-së nga ana e mësuesve, kriteret që përdoren në vlerësimin e pjesës së shkruar, llojet e teksteve që përdoren më shpesh, vështirësia e pjesës së shkruar sipas nxënësve dhe studentëve, shkalla e zotërimit të kompetencave të komunikimit me shkrim dhe mënyrat e formulimit të kërkesës. Bazuar në këtë fakt, përfundimet e këtij studimi dalin nga gjetjet e pyetjeve kërkimore.

1. Rezultatet tregojnë se gjatë orës së mësimin, aftësisë së komunikimit (me shkrim dhe me gojë) i kushtohet shumë rëndësi nga mësuesit. Madje aftësisë së komunikimit me shkrim i kushtohet më shumë vëmendje se aftësisë së të lexuarit dhe të dëgjuarit. Këtë e shikojmë jo vetëm në pyetëtorin e mësuesve por edhe në atë të nxënësve.

2. Për sa i përket vendit të aftësisë së komunikimit me shkrim në testet e klasës së 12-të rezulton se gjetjet kanë përputhje kur flitet për ushtrimet e komunikimit që zënë 1-10% të testit dhe 21-30% të testit, të cilat korrespondojnë edhe me gjetjet nga analiza e testeve dhe të dy pyetësorëve. Megjithatë, analiza e testeve vë në dukje se nuk mungojnë rastet kur mësuesit nuk e testojnë këtë aftësi edhe pse është gjithmonë pjesë e provimit në Maturën Shtetërore.

3. Për sa i përket vendit të aftësisë së komunikimit me shkrim në testet e anglishtes në vitin e parë të arsimit të lartë rezulton se gjetjet kanë përputhje kur bëhet fjalë për vlerën 20-25% (për nivelet e larta) si nga pedagogët edhe nga studentët. Ndërsa për nivelet më të ulëta vihet re një përqindje më e ulët e pikëve për këtë tip ushtrimi. Sidoqoftë nga të dy këto burime por edhe nga analiza e testeve konstatohet se në krahasim me testet e anglishtes në klasën e 12-të, këtu është edhe më i madh numri i testeve që nuk kanë asnjë ushtrim të komunikimit me shkrim në përmbajtjen e vet.

4. Të dhënat nga testet e Maturës Shtetërore për vitet 2010, 2011, 2012, 2013 tregojnë se ushtrimet e të shprehurit me shkrim në test zinin thjesht 15% të testit, që është vlerë

minimale po të mendosh që provimet e Maturës Shtetërore janë të standardizuar. Në provimet e Maturës 2014 (i detyruar dhe me zgjedhje) vihet re një ndryshim në peshën që zënë ushtrimet e komunikimit me shkrim, ku nga 15%, vlera shkon në 20% të testit. Edhe vlera 20%, po të llogaritësh që në test nuk testohet aftësia e të folurit dhe as ajo e të dëgjuarit, nuk është vlera që duhet të ketë realisht në test.

5. Në përgjithësi për mësuesit e arsimit të mesëm në Tiranë, Durrës dhe Berat mund të themi se e njohin KPERGJ-në dhe e përdorin atë në aspekte të ndryshme të mësimdhënies dhe testimit të aftësisë së komunikimit me shkrim. Po ashtu 89.7% të mësuesve referojnë nivelin B2 në përfundim të klasës së 12-të. Këto gjetje përputhen me ato të Zenuni (2013).

6. Bazuar në vetëraportimet e mësuesve, pjesa më e madhe e tyre kanë dy ose më shumë trajnime në mësimdhënien e aftësive gjuhësore, rrjedhimisht edhe në mësimdhënien e aftësisë së komunikimit me shkrim dhe testimit të kësaj aftësie. Sidoqoftë nga pjesa më e madhe e tyre nuk anashkalohet edhe nevoja për më shumë trajnim në këtë aspekt në vijim.

7. Në lidhje me kriteret që përdoren në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim në klasat e 12-ta konstatojmë se kriterit të saktësisë gramatikore dhe fjalorit i jepet ‘shumë rëndësi’. Në lidhje me kriteret e tjera rëndësia që i kushtohet varion nga “mesatarisht” në “shumë” në të dy pyetësorët, që tregon se edhe struktura, përmbajtja, rrjedha logjike, stili i të shkruarit, drejtshkrimi dhe pikësimi janë jo pak të rëndësishëm. Por nuk mungojnë rastet kur këto nuk shënohen në test.

8. Për sa i përket kriterëve të vlerësimit në vitin e parë të arsimit të lartë, vihet re se këto pothuajse asnjëherë nuk shënohen në test, çka për mendimin tim është një mangësi jo e vogël. Si nga pedagogët ashtu edhe nga studentët pohohet se kriteret më të përdorura në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim janë saktësia gramatikore, struktura dhe drejtshkrimi. Kriteret e tjera që përmenden prej tyre janë edhe përmbajtja e pjesës së shkruar dhe fjalori.

9. Në lidhje me llojet e teksteve që përdoren më shpesh në klasën e 12-të studimi tregon se eseja ka një përdorim mjaft të gjerë. Analiza e testeve, por edhe pyetësi i mësuesve tregojnë se të shpeshta në teste janë edhe emaillet apo letrat joformale, të cilat sipas këndvështrimit të nxënësve përdoren ‘mesatarisht’. Mësuesit dhe maturantët bien dakord edhe në lidhje me përdorimin e kritikave, hartimeve dhe letrave formale.



10. Në vitin e parë të arsimit të lartë tekstet më tipike për nivelet e ulëta, duke u bazuar në fokus grupet me pedagogë e studentë, janë kryesisht përshkrimet e natyrave të ndryshme (i vetes apo familjes) dhe letrat e thjeshta që përdoren rrallë. Ndërsa për nivelet e larta studentët dhe pedagogët ndajnë të njëjtin mendim për sa i përket eseve dhe letrave të llojeve të ndryshme. Edhe të dhënat nga analiza e përmbajtjes tregojnë se esetë dhe përshkrimet kanë përdorim më të gjerë se tekstet e tjera.

11. Në kuadër të vështirësive që hasin maturantët, të dhënat nga të dy pyetësorët konfirmojnë se për letrat joformale, e-mailet dhe përmbledhjet kemi një përputhje të të dhënave në lidhje me vështirësinë e pakët që këto kanë për t'u punuar, aspekt që lidhet me praktikimin e shpeshtë në klasë. Po ashtu vëmë re përputhje, edhe pse jo të plotë, për sa i përket eseve, hartimeve, artikujve, raporteve, propozimeve dhe kritikave për të cilat raportohet se vështirësia nuk është më shumë se “mesatare”.

12. Për sa i përket të njëjtit aspekt në arsimin e lartë, pedagogët përmendin në vija të përgjithshme vështirësi të aspektit gramatikor apo ato të strukturës që pranohen edhe nga studentët. Madje, këta të fundit janë edhe më shprehës në lidhje me vështirësitë mbi tekstet e shkruara, ku në lidhje me aspektin gramatikor ata flasin edhe për vështirësi mbi të shkruarit e fjalëve të reja apo për përdorimin e saktë të kohëve të foljes (veçanërisht për nivelet e ulëta), ndërsa për atë strukturor përmendin përdorimin e shprehjeve formale, koherencën e pjesëve të një teksti, të shkruarit e paragrafit hyrës ose përmbyllës në ese etj (kryesisht në nivelet e larta)

13. Në lidhje me mënyrën e formulimit të kërkesave vëmë re se nuk ka shumë përputhje ndërmjet përgjigjeve të mësuesve dhe të nxënësve. Sidoqoftë, tek të dy palët pohimi që spikat më tepër dhe që pohon shumica është pikërisht "Kërkesa e ushtrimit përmban kritere të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë plotësimit të ushtrimit". Në lidhje me pohimet e tjera duket se palët ndajnë këndvështrime disi të ndryshme.

14. Duke iu referuar kërkesave të ushtrimeve të komunikimit me shkrim në teste, në përgjithësi vihet re që këto të fundit nuk kanë elemente ndihmëse apo sqaruese për mënyrën sesi do të punohet apo vlerësohet ushtrimi apo për kriteret që përdoren. Si pedagogët ashtu edhe studentët e pohojnë një fakt të tillë. Edhe analiza e testeve tregon se në teste jepet kryesisht tema dhe lloji i tekstit por jo kritere apo forma vlerësimi, madje as pikët për to. Për mendimin tim kjo është një mangësi që ndikon jo vetëm në mënyrën sesi do të plotësohet

ushtrimi, por edhe në pritshmëritë e studentëve mbi vlerësimin, pavarësisht se pedagogët dhe studentët pohojnë se mungesa e këtyre elementeve në kërkesë në përgjithësi nuk përbën pengesë për ta punuar ushtrimin (me ndonjë përjashtim të vogël nga ana e studentëve).

15. Përsa i përket kërkesës së ushtrimeve të shkruarit në provimet e Maturës Shtetërore konstatohet se në secilin nga testet e analizuara janë të specifikuar mirë kriteret mbi të cilat bazohet vlerësimi i pjesës së shkruar si edhe pikët për secilin kriter, që nuk haset në provimet e anglishtes në vitin e parë në universitet dhe vetëm pjesërisht (pra jo gjithmonë) në testet e anglishtes në klasën e 12-të. Po ashtu jepen gjithmonë numri i fjalëve dhe pothuajse gjithmonë lloji i tekstit. Po ashtu në shumicën e temave të dhëna ky ushtrim ka elemente ndihmëse që orientojnë nxënësin gjatë të shkruarit. Ky aspekt nuk haset asnjëherë në testet e marra nga viti i parë në universitet dhe kryesisht vetëm në testet e marra nga libri i testeve në detyrat e kontrollit në klasën e 12-të.

## **5.1. REKOMANDIME**

Studimi në fjalë tregon se pavarësisht nga pritshmëria që aftësisë së komunikimit me shkrim i jepet e njëjta rëndësi si edhe aftësive të tjera gjuhësore në gjuhë të huaj, të dhënat tregojnë se në teste i jepet një rëndësi shumë herë më e vogël edhe pse vështirësitë që kanë nxënësit dhe studentët në lidhje me këtë aftësi janë jo të pakta. Ky fakt, përveçse prej tyre, konstatohet edhe nga mësuesit e pedagogët e gjuhës angleze. Po ashtu, vihet re se edhe mënyra e ndërtimit të ushtrimeve të komunikimit me shkrim në testet e anglishtes shpeshherë le mjaft për të dëshiruar. Janë jo të rralla rastet kur në këto teste nuk specifikohen elemente të rëndësishëm të tillë si: lloji i tekstit që duhet të shkruajë nxënësi apo studenti, pikët e ushtrimit, kriteret e vlerësimit etj. Bazuar në përfundimeve e arritura si dhe diskutimin e tyre, ky studim parashtron disa rekomandime për mësuesit e gjuhës angleze, maturantët, pedagogët e gjuhës angleze, studentët, institucionet dhe studiuesit e fushës.

### **Për Ministrinë e Arsimit dhe Sportit:**

- Të organizojë trajnime për mësuesit e gjuhës angleze me tematikë vlerësimin dhe testimin e aftësisë së komunikimit, në mënyrë që ata të kenë njohuri më të plota mbi llojet e ndryshme të testeve, parimet kryesore në ndërtimin e testeve duke përfshirë edhe hartimin e ushtrimeve të komunikimit me shkrim, elementet përbërës të tyre, kriteret e vlerësimit të teksteve të shkruara etj.
- Rekomandohet që në Maturën Shtetërore, ushtrimeve të të shprehurit me shkrim në provimet e gjuhës angleze (si gjuhë e parë dhe si gjuhë e dytë) t'i jepet një përqindje më e lartë pikësh se 15 apo 20%. Duke qenë se në test nuk përfshihet aftësia e të folurit dhe as ajo e të dëgjuarit kjo përqindje nuk është e mjaftueshme po të kesh parasysh kohën që duhet për t'i punuar ato.

### **Për institucionet e Arsimit të Lartë:**

- Departamentet e gjuhës angleze, veçanërisht në profilin e mësuesisë, rekomandohet, t'i japin më shumë rëndësi aspektit të testimit dhe vlerësimit të aftësive të komunikimit duke i përfshirë në module të veçanta ose duke i dhënë më shumë përparësi në lëndë të tilla si didaktika, metodika etj.
- Departamentet e gjuhës angleze duhet t'i njohin studentët me KPERGJ-në dhe rëndësinë e këtij dokumenti në shumë aspekte të mësimdhënies dhe të nxënies, pjesë e të cilit është edhe vlerësimi i aftësive të komunikimit.
- Departamentet e gjuhës angleze të mundësojnë një numër më të vogël studentësh në grupe për lëndën e gjuhës së huaj, pasi grupet me shumë studentë e bëjnë mjaft të vështirë mësimdhënien dhe ndërveprimin në këtë gjuhë. Kjo reflektohet më tej edhe në mënyrat e hartimit të testeve, format e tyre dhe fokusin kryesisht tek gramatika, pasi vetë auditorët nuk ofrojnë kushte për praktikimin e të gjitha aftësive gjuhësore.

### **Për mësuesit e gjuhës angleze/ pedagogët e gjuhës angleze:**

- Rekomandohet, së pari, që pjesë e testeve / provimeve të gjuhës angleze të jenë edhe ushtrimet e aftësisë së komunikimit me shkrim pasi nga gjetjet e këtij studimi

rezultonte se në një pjesë të testeve, veçanërisht në arsimin e lartë kjo aftësi nuk testohej fare.

- Rekomandohet që ushtrimeve të komunikimit me shkrim në testet / provimet e gjuhës angleze t'i jepet një përqindje më e lartë pikësh. Duke qenë se në test nuk përfshihet aftësia e të folurit dhe ajo e të dëgjuarit vlera 15%, por qoftë edhe 20% nuk është e mjaftueshme për të stimuluar nxënësit / studentët të merren seriozisht me këtë aftësi dhe të japin maksimumin e tyre.
- Rekomandohet përcaktimi i qartë i kriterëve të vlerësimit si dhe vendosja e tyre në test (pavarësisht se trajtohen gjatë orës së mësimin) në mënyrë që të mos ketë paqartësi apo pikëpyetje mbi mënyrën e vlerësimit të aftësisë së komunikimit me shkrim.
- Rekomandohet edhe vendosja e elementeve ndihmëse në ushtrimet e të shkruarit, të cilat e orientojnë nxënësin dhe i japin një ide më të qartë sesi mund ta strukturojë pjesën e shkruar.
- Rekomandohet gjithashtu edhe përcaktimi në kërkesë i llojit të tekstit që duhet të shkruajnë studentët / nxënësit dhe jo thjesht vendosja e temës. Ky element është përcaktues për strukturën që duhet ndjekur, fjalorin që duhet përdorur, lidhjen e paragrafëve me njëri-tjetrin etj dhe ndikon drejtpërdrejt në vlerësim.

#### **Për maturantët / studentët:**

- Rekomandohet që maturantët dhe studentët të jenë sa më shumë në kontakt me gjuhën e huaj. Në lidhje me aftësinë e komunikimit me shkrim do të ishte një ndihmë mjaft e madhe leximi i materialeve apo librave me tematika të ndryshme që do t'i mundësonte zgjerimin e leksikut, njohjen e strukturave të larmishme të të shkruarit dhe në përgjithësi do t'i bënte njohës më të mirë të gjuhës angleze.

## Referenca

- Ackerman, T.A. & Smith, P.L. (1988). A comparison of the information provided by essay, multiple-choice, and free-response writing tests. *Applied Psychological Measurement*, 12 (2), 117-128.
- Abisamara, N. (2001). *Teaching writing: Helping second language writers experience a sense of ownership of their writing*. Marrë nga <http://www.nadasisland.com/index1.html> Dhjetor 2013
- Abbott, A. (2001). *Chaos of disciplines*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ahmed, A. (2011). *The EFL essay writing difficulties of Egyptian student teachers of English: implications for essay writing curriculum and instruction*. Exeter Research and Institutional Content archive (ERIC). Marrë nga <http://www.temoa.info/node/93931> Shkurt 2015
- Alderson, J. C., Clapham, C. dhe Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University press.
- ALTE (2001). *Principles of good practice for ALTE examinations*. (revised draft). Marrë nga [http://www.alte.org/setting\\_standards/code\\_of\\_practice](http://www.alte.org/setting_standards/code_of_practice) Mars 2013
- ALTE (2005). *Materials for the guidance of test item writers (1995, updated July 2005)*. Marrë nga: <http://www.alte.org/downloads/index.php> Prill 2013
- Artini, L. P. (1998). Is speaking easier than writing? Exploring the complexity of spoken language. *Journal Ilmo Pendidikan*, 5 (Supplementary edition), 38-48.
- Bacha, N. (2001). Writing evaluation: What can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System*, 29, 371-383
- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25 (4): 671-704
- Bahrebar, S., Darabad, A. (2013) Writing in the Foreign Language Classroom: The Effects of Prompts on the Iranian Learners of English. *International Journal of English Language Education*. ISSN 2325-0887, Vol. 1, No. 3
- Baker, D. (1989). *Language Testing – A Critical Survey and Practical Guide*. London: Edwa Baylon, C. & Mignot, X. (2004). *Komunikimi*. Shkup: Logosa.
- Beardsmore, H. B. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*, Tieto, Avon.
- Bello, T. (1997). Improving ESL learners writing skills. ERIC Digest. (ED No. 409 746)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berelson, B. & Steiner, G. (1964). *Human behavior: An inventory of scientific findings*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Berg, I. (2014). What factors affect students' selection of prompts? An analysis of Norwegian upper secondary school students' selection of writing prompts in English. Master thesis, Universiteti Norvegjez i Shkencës dhe Teknologjisë, Marrë nga: [https://www.ntnu.no/documents/142548/201977591/MFREM\\_Ingeborg+Berg.pdf/5d0ddea9-ecb0-4c42-a49b-37a4d559b741](https://www.ntnu.no/documents/142548/201977591/MFREM_Ingeborg+Berg.pdf/5d0ddea9-ecb0-4c42-a49b-37a4d559b741). Shkurt 2015
- Borges, V. (2006). *The incorporation of communicative language teaching into the*

*elaboration of interactive software for ESL/EFL learning. Master's Theses, Dissertations and Graduate Research Overview. Paper 2. Marrë nga*  
<http://digitalcommons.ric.edu/etd/2> Janar 2014

- Brown, H. D (1997). *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd ed.) New Jersey: Prentice Hall Regents
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M., & Garcia, M. (2009). *Communicative language teaching*. në Knapp, K., Seidlhofer, B., në bashkëpunim me Widdowson, *Handbook of foreign language communication and learning* (491-516). Berlin: Walter de Gruyter
- Byrne, D. (1980). *English teaching perspectives*. Essex, U.K.: Longman
- Byrne, D, (1991). *Longman handbooks for language teachers: Teaching writing skills*. UK: Longman.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Në J.C. Richards & R. Schmidt, eds., *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Canale, M. (1984). *A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting*. në Rivera, C. (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, (107-122). Clevedon: Multilingual Matters
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carroll, J.B. (1968). The psychology of language testing. në A. Davies (ed.), *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*, Oxford University Press, London, 46–69.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6: 5–35.
- Chandler, D. (1994). *The transmission model of communication*. Marrë nga <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/trans.html>. Shtator 2013
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Boston: MIT Press.
- Cobley, P. (1996). *The communication theory reader*. London: Routledge.
- Cooley, R. E. & Roach, D. A. (1984). A conceptual framework. në R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: A multidisciplinary approach* (pp. 11-32). Beverly Hills, CA: Sage.
- Coombe, C. A., & Hubley, N. J. (2004). *Fundamentals of language assessment. Presentation and booklet*, TESOL conference, Long Beach, CA.
- Cooper, L.P. (1984). *The assessment of writing ability: a review of research*. Educational testing service, Princeton: New York.
- Cooper, M. & Holzman, M. (1983). Talking about Protocols, *College Composition and Communication*, Vol. 34 (3): 284-293.
- Cornbleet, S. & Carter, R. (2001). *The Language of speech and writing*. London: Routledge, Council of Europe/ALTE. (2011). *Manual for language test development and examining*.

- For use with the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Division, marrë nga [www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-ALTE2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-ALTE2011_EN.pdf) Tetor 2012
- Craig, R. T. (1989). Communication as a Practical Discipline. në Dervin, B., Grossberg, L., O'Keefe, B. J., dhe Wartella. E., (eds.), *Rethinking Communication, Vol. 1: Paradigm Issues*, (97–122). Newbury Park, CA: Sage
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9 (2), 199-161.
- Craig, R. T. (2011) *Mapping the territory (Seven traditions in the field of communication theory)* në Griffin, E. (Ed.) *A First Look at Communication Theory*. 8th edition. New York: McGraw Hill.
- Creswell, J.W. (2003) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Edition), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press
- Cumming, A. (2008). *Assessing oral and literate abilities*. Në Knapp, K., Seidlhofer, B., në bashkëpunim me Widdowson, *Handbook of foreign language communication and learning* (3-18). Berlin: Walter de Gruyter
- Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Eouanzoui, K., Erdosy, U., & James, M. (2006). *Analysis of discourse features and verification of scoring levels for independent and integrated prototype written tasks for the new TOEFL test (TOEFL Monograph 30)*. Princeton, NJ: ETS.
- Cumming, A. & Riazi, A. (2000). Building models of adult second-language writing instruction. *Learning and Instruction* 10, 1:55-71.
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- Denscombe, M. (2007) *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*, 3rd edn. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N. (2006). *Sociological Methods: A Sourcebook*. Aldine Transaction.
- Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: course content and rationale. *ELT Journal* 48 (1), 40-49
- Dunlap, I. (1969). Tests of writing ability in English as a foreign language. *ELT Journal*. 24 (1), 54-59.
- Eckard, R. & Kearny, M. (1981). *Teaching conversation skills in ESL. language in education: theory and practice*. 38. ERIC document (ED208676).
- Elwell, P. (2011). *The push towards communicative language teaching and its impact on the korean classroom*. Grin Verlag
- Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- European Commission. (2007). *The key competences for lifelong learning - a European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Marrë nga [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/llearning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_en.pdf) Mars 2013
- Ferris, D. & Hedgcock, J. S. (2004). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process,*

- and Practice* (2<sup>nd</sup> Ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing; making plans and juggling constraints. Në: L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (red.) *Cognitive Processes of Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 31-50.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Gabrielatos, C. (2002). EFL writing: Product and process. *ERIC, document* (ED476839)
- Gerard, K.(2000). *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. Social Research Update. [On-line], Issue Nineteen. University of Surrey. Available: <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>.
- Gomez, R., et al. (1996). Process versus product writing with limited English proficient students. *The Bilingual Research Journal*, Vol. 20, (2), p. 209-233.
- Goullier, F. (2007). *Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios*. English edition: Council of Europe 2007: Didier.
- Graff, C. (2013). Mixed Method Research. Në H.R. Hall & L.A. Rousell (Eds) . Evidence-Based Practice: An Integrative Approach to Research, Administration and Practice (f. 45-64). Jones and Bartlett Learning.
- Grover, B. (1996), Dictation Drawing. *The Internet TESL Journal*, Vol. II, (1)
- Haloçi, A., Delija, Sh., Tabaku, E., dhe Sula, A. (2008). *Didaktika e gjuhëve të huaja I*. Tiranë: SHBLU.
- Hamp-Lyons, L. (1990). Challenging the task. *JALT Journal* - vol 12.(1);
- Harley, T. (2001). *The Psychology of Language*. 2nd edition. Psychology Press.
- Harmer, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching* (6th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Pearson Education.
- Harris, A. J. (1969). *The effective teacher of reading*. Kansas City, MO: International Reading Association
- Hassan, B. (2001). The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students. *ERIC document* (ED459671).
- Hayriye, K. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *TESL Journal*, Vol. 12, (11), marrë nga <http://iteslj.org/Articles/Kayi-TeachingSpeaking.html>
- Heyworth, F. (2004). “Why the CEF is important”. Në: *Insights from the Common European Framework*. Ed. Keith Morrow. Oxford: Oxford University Press, 12-21.
- Heaton, J. B. (1991). *Writing English language tests*, Longman: London and New York.
- Heaton, J.B. (1988). *Classroom testing*. London: Longman Group Ltd.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hilleson, M. (1996). *I want to talk with them, but I dont want them to hear*. Në K.M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 248-277). Cambridge: CUP.
- Hoben, J. B. (1954). English Communication at Colgate Re-examined. *Journal of Communication* 4: 77.
- Hodaj, M. (2013). Edukimi gjinor dhe domosdoshmëria e përmirësimit të kurrikulave dhe të



mësuarit në arsimin fillor. Punim doktore, Universiteti i Tiranës. Marrë nga:  
<http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2013/12/Doktoratura-Monika-Hodaj-Fakulteti-i-Shkencave-Sociale-Departamenti-Psikologji-Pedagogjise.pdf> Nëntor 2014

- Hoti, I. (2011). Kompetencat komunikative në të mësuarin e gjuhës. *Revista Pedagogjike*, f.44-52
- Howarth, P. (2001). Process speaking 1: Preparing to repeat yourself. *Modern English Teacher Journal*. 10 (1), 39-44.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language teaching*. Oxford:OUP
- Howe, K. R. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10, 42–61.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Në J.B. Pride, J.B., & Homes, J. (eds.) *Sociolinguistics* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- IZHA (2014) Programi i zhvillimit profesional për efekt marrjen e shkallëve të kualifikimit të mësuesve të lëndës së gjuhës angleze
- IZHA (2010) Udhëzues kurrikular (material ndihmës për mësuesit e gjimnazit) Fusha: Gjuhët e huaja për klasën e 10<sup>te</sup> -12<sup>te</sup>, Tiranë
- IZHA (2010) Programi i lëndës së gjuhës angleze për klasën e 12<sup>te</sup>, Tiranë.
- IZHA (2012) Program orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore. Lënda: Gjuhë angleze (gjuha e huaj e parë). Tiranë.
- IZHA (2012) Program orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore. Lënda: Gjuhë angleze (gjuha e huaj e dytë). Tiranë.
- IZHA (2013) Program orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore. Lënda: Gjuhë angleze (gjuha e huaj e parë). Tiranë.
- IZHA (2013) Program orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore. Lënda: Gjuhë angleze (gjuha e huaj e dytë). Tiranë.
- IZHA (2014). Program orientues për Maturën Shtetërore. Provim i detyruar. Lënda Gjuhë angleze. Tiranë.
- IZHA (2014). Program orientues për Maturën Shtetërore. Provim me zgjedhje. Lënda Gjuhë angleze. Tiranë.
- Jacobs, H. L., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F. dhe Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House,
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. Në T. Sebeok, (ed)., *Style in Language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., & Turner, L. S. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. Në A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Këshilli i Evropës. (2001). *Kuadri i perbashkët i referencës për gjuhët. Të mësuarit, të*

*nxënëti, vlerësimi*. Strasburg: Këshilli i Evropës.

- King, S. S. (1989). *Human communication as a field of study: Selected contemporary views*. Albany: State University of New York Press.
- Kitao, S.K. & Kitao, K. (1996). *Testing speaking*. ERIC document (ED39821).
- Kitzinger J. (1995) 'Introducing focus groups', *British Medical Journal* 311: 299-302.
- Koul, L. (2009). *Methodology of educational research* (4th ed.) VIKAS Publishing House Pvt Ltd.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kroll, B., & Reid, J. (1995). Designing and assessing effective classroom writing assignments for NES and ESL students. *Journal of Second Language Writing*, 4, 17-41
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2008) Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing* 17, 1, 48-60.
- Lado, R. (1961), *Language Testing*. Longman: London.
- Lanigan, R. L. (1991). *Speaking and semiology: Maurice Merleau-Ponty's phenomenological theory of existential communication*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Communicative language teaching. Në Techniques and Principles in language teaching* (2nd ed., pp. 121-136). New York: Oxford University Press.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly* 25 (1).
- Leung, C. (2005). Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (2): 119-44.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Massa: MIT Press
- Ligji Nr. 69/2012 për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, Ligji Nr. 9741, datë 21.5.2007, për arsimin e lartë në Republikën e Shqipërisë, i ndryshuar,
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Contents, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, vol. 39, (3), pp. 167-190.
- Little, D. (2003). *Languages in the post-primary curriculum: a discussion paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Littlejohn, S. & Foss, K. (2007). *Theories of Human Communication (9th Ed.)*. California: Wadsworth Publishing.
- Littlejohn, S. & Foss, K. (2005). *Theories of human communication. (8th Ed)*. Belmont: Thomson-Wadsworth.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language acquisition Research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lumley, T. & McNamara, T. F. (1995). Rater characteristics and rater bias: Implications for training. *Language Testing*, 12 (1) 54-71.

- Llurda, E. (2000). On competence proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistic*. Vol. 10, (1).
- Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). *Task-based language teaching and assessment*. Në M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford University Press
- Manser, M. (1995) *Oxford Learner's Pocket Dictionary*, Oxford: Oxford University Press.
- MAS. (2013). Udhëzim nr.60, datë 26.12.2013 për zhvillimin e provimeve të maturës shtetërore 2014.
- MASH. (2013). Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar. Tiranë
- MASH (2011). Shpjegues i programit të orientuar të provimeve me zgjedhje të Maturës Shtetërore, gjuhë e huaj, Anglisht. Tiranë.
- MASH (2010). Rregullore e vlerësimit të nxënësit në gjimnaz, Tiranë
- MASH (2009). Strategjia kombëtare e arsimit parauniversitar 2009-2013. Tiranë
- MASH (2004). Strategjia kombëtare e zhvillimit të arsimit parauniversitar 2004-2015. Tiranë
- Matthews. B., & Ross. L., (2010). “*Metodat e hulumtimit*”, Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane, Botim i CDE, Tiranë.
- Mayor, B., Hewings, A., North, S., Swann, J., & Coffin, C. (1999). A Linguistic analysis of Chinese and Greek L1 scripts for IELTS Academic Writing Task 2. In L. Taylor & P. Falvey (Eds.), *IELTS Collected Papers: Research in speaking and writing assessment. Studies in language testing* (19) (pp. 250–315). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McKee, A. (2003). *Textual Analysis: A Beginner's Guide*. London: Sage.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*. 38, 426-435.
- McNamara, T. (2009). Principles of testing and assessment. në Knapp, K., Seidlhofer, B., në bashkëpunim me Widdowson, *Handbook of foreign language communication and learning* (491-516). Berlin: Walter de Gruyter
- Meister, M. (2005). *The Influence of the Work of the Council of Europe on Language Teaching in Austria. Diplomarbeit*. Graz: Karl-Franzens-University. Marrë nga <http://www.ecml.at/documents/relresearch/meister.pdf>
- Meredith, V., & Williams, P. (1984). Issues in direct writing assessment: Problem identification and control. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 3, 11-15.
- Miller, K. (2002). *Communication Theories: Perspectives, Processes, and Contexts*. Boston: McGraw-Hill.
- Miller, L. (2001). A Speaking Lesson. How to Make the Course Book More Interesting. *MET*. V.10, (2), 25-29.
- Mora, M. (2010). *Arranged to Fulfill Assignment on Research Method*. Medan: Post Graduate School State University.
- Musai, B. (2003). *Metodologji e mësimdhënies*. Tiranë: Pegi.
- Musai, B. (1999). *Psikologji Edukimi*. Tiranë: Pegi.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6 (2), 1-14.
- Nagy, C. (2006). *We talk even when we're not saying anything – The Five axioms of*

- communication according to Paul Watzlawick* marrë në <http://www.morim-madrichim.org/en/GetFile/r/5370?firstreq=1> Shkurt 2012
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. NY: McGraw-Hill.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communication classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orwig, C. J. (1999). Speaking Skill. *Internet Tesol*. Marrë në <http://w.w.w. Sil. Org>, Mars 2013
- Oxford, R. L. (1998). Language teachers: New roles, new perspectives - Introduction to the special issue. *System*, 26 (1), 1-2.
- Papadhopulli, E., & Shimani, M. (1996). *Vlerësimi i nxënësve: manual në ndihmë të mësuesve*. Tiranë: Instituti i Studimeve Pedagogjike
- Pearce, W. B. (1989). *Communication and the human condition*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Polio, C. & Glew, M. (1996). ESL writing assessment tasks: How students choose. *Journal of Second Language Writing*, 5, 25-50.
- Pollard, L. (2008). *Teaching English*. London. marrë nga <http://en.todoroms.com/lucy-pollard-guide-to-teaching-english-1> Maj, 2012.
- Purpura, J.E. (2008). Assessing communicative language ability: models and their components. në Knapp, K., Seidlhofer, B., në bashkëpunim me Widdowson, *Handbook of foreign language communication and learning* 7th volume, (53-67). Berlin: Walter de Gruyter
- Qamili, Sh. (2012). *Mbi procesin e të nxënësve të anglishtes nga nxënës të shkollave të mesme të përgjithshme në Kosovë*. Punim doktore, Universiteti i Tiranës. Marrë nga: <http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2013/05/Doktoratura-Shpresa-Qamili-Fakulteti-i-Gjuheve-te-Huaja-Departamenti-i-Gjuhes-Angleze.pdf> Maj 2013
- Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37, 439-468.
- Reddy, M. (1979). *The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language About language*. në A. Ortony, (ed.), *Metaphor and Thought*. (284-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1990). *Conversational speaking: approaches to the teaching of conversation*. në: Richards, J. *The Language Teaching Matrix*, New York: Cambridge University Press, 67-85. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667152.006> Shkurt 2014
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2009). The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles në Knapp, K., Seidlhofer, B., në bashkëpunim me Widdowson, *Handbook of foreign language communication and learning* (491-516). Berlin: Walter de Gruyter
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roelofs, A. (1998). Rightward incrementality in encoding simple phrasal forms in speech

- production: verb particle combinations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 24, 904–921.
- Sakyi, A. (2000). Validation of holistic rating for ESL writing assessment: How raters evaluate ESL compositions. në a. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment* (f. 129-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarantakos, S. (1993) Social Research, MacMillian Education, Basingstoke.
- Saussure, F. (1996). *Course in General Linguistics*. Në Bally, C., dhe Sechehaye, A. (Eds.) Marrë nga <http://varenne.tc.columbia.edu/texts/sassrferd66courgene.pdf> Prill 2012
- Savignon, S. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching*. (ed.) New Haven, CT: Yale University Press
- Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom practice*. (2nd edition) New York: McGraw-Hill.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Scarcella, R. C. & Oxford, R.L. (1994). Second Language Pronunciation: The State of the Art in Instruction. *System*. V. 22, n.2, 221-230.
- Schulz, R.A. (1974). *Discrete-point versus simulated communication testing: A study of the effect of two methods of testing on the development of communicative competence in beginning college French classes*. Ph.D. Dissertation, The Ohio State University.
- Seferaj, K. (2009). *Investigating the degree into which CLT is implemented in Twenty-three EFL classes in an East-European post-communist country*. Master thesis. University of Leicester. Marrë nga <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Seferaj.pdf> Maj 2012
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.
- Singer, N.R. & LeMahieu, P. (2012). The effect of scoring order on the independence of holistic and analytic scores. *Journal of Writing Assessment*, 4.
- Sörensen, D. (1987). *Theory formation and the study of literature*. Amsterdam : Rodopi
- Souza, E. R. (2012). The Influence of Writing Prompt Selection on ESL College Students' Perception of Task, Teacher and Text. Marrë nga <http://gradworks.umi.com/3531874.pdf>
- Spandel, V., & Stiggins, R. J. (1980). *Direct measures of writing skill: Issues and applications*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Spolsky, B. (1995). *Measured Words: The Development of Objective Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights. Reference study for the Guide for the Development of Language Education Policy in Europe*. Council of Europe: Strasbourg.
- Szecszy, E. (2008). Communicative approach. në González, J. (Ed.,) *Encyclopedia of Bilingual Education*. Sage Publications. London: Yale University Press.
- Shannon, C.& Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press, Urbana, IL.
- Shohamy, E. (1997). Testing Methods, Testing Consequences: Are they Ethical? Are they Fair? *Language Testing* 14, 3, 340 - 349.
- Tafani, V. (2003). *Language teaching and learning methodology*. Tiranë: Shblu.

- Tamo, A. (1995). *Testimi i Diturisë: Teoria dhe Praktika*. Tiranë: SHBLU.
- Tsagari (2004). Is there life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment. *CRILE Working Papers* No. 58
- Thornburry, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited.
- Thrasher, R. (2000). Lesson four: Test design and construction. L331 *Language Testing*. f.17.
- Ur, P. (2006). *A Course in Language Teaching: Practice and theory* (13<sup>th</sup> Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vavla, L. (2013). *Vlerësimi dhe procesi i testimit në metodologjinë e sotme të gjuhëve të huaja*, Punim doktrature, Universiteti i Tiranës. Marrë nga:  
<http://www.doktoratura.unitir.edu.al/2013/09/doktoratura-laureta-valva-fakulteti-i-gjuheve-te-huaja-departamenti-i-gjuhes-angleze/> Nëntor 2014
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg (Council of Europe): Longman.
- Watzlawick, P., Beavin, J., dhe Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W. W. Norton
- Weigle, S. C. (1999). Investigating rater/prompt interactions in writing assessment: Quantitative and qualitative approaches. *Assessing Writing*, 6(2), 145-178.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall
- White, E. M. (1984). Holisticism. *College Composition and Communication*, 35 (4), 400—409.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, M. and S. McLean.(1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newton Abbey, C. Antrim: University of Ulster Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wiseman, A. M. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students building knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*. 38(6), 431-438.
- Zenuni, J. (2013). *Ndikimi i testimit mbi mësimdhënien, mësimnxënien dhe kurrikulën e gjuhës angleze*, Punim doktrature, Universiteti i Tiranës. Marrë nga:  
<http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2014/06/Doktoratura-Jaup-Zenuni-Fakulteti-i-Gjuheve-te-Huaja-Departamenti-i-Gjuhes-Angleze.pdf> Dhjetor 2014

## SHTOJCA 1

### PYETËSOR PËR VLERËSIMIN E AFTËSIVE TË KOMUNIKIMIT ME SHKRIM

I nderuar mësues,

Unë quhem Anisa Trifoni dhe po ju drejtohem me lutjen për të plotësuar këtë pyetësor në kuadrin e një kërkimi që unë kam ndërmarrë për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në mësimin e gjuhës angleze.

Përmes këtij pyetësoi, unë synoj të mbledh informacion lidhur me çështje të vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze.

Të dhënat e pyetësoi të plotësuar nga ju do të përdoren vetëm për arsye studimore dhe janë konfidenciale.

**Falenderime paraprake**

ID e mësuesit

**1. Cilës grupmoshë i përkisni? Shënoni X në kutinë e grupmoshën së cilës i përkisni.**

- |              |                          |   |
|--------------|--------------------------|---|
| 23 - 33 vjeç | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 34 - 44 vjeç | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 45 - 55 vjeç | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 56 - 65 vjeç | <input type="checkbox"/> | 4 |

**2. Cili është statusi që keni aktualisht si mësues? Shënoni X në kutinë e alternativës që përkon me statusin tuaj aktual.**

- |                            |                          |   |
|----------------------------|--------------------------|---|
| Mësues me kohë të plotë    | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Mësues me kohë të pjesshme | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Mësues me kontratë         | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Tjetër (specifikoni)_____  | <input type="checkbox"/> | 4 |

**3. Cili është niveli më i lartë i arsimit që zotëroni? Shënoni X në kutinë e alternativës që dëshmon nivelin e arsimimit tuaj.**

- |          |                          |   |
|----------|--------------------------|---|
| Bachelor | <input type="checkbox"/> | 1 |
|----------|--------------------------|---|

- Master profesional  2
- Master i shkencave  3
- Doktoratë  4

**4. Sa kohë keni që punoni si mësues i gjuhës angleze? Shënoni X në kutinë e alternativës që përkon me kohën e punës suaj si mësues.**

- 1-5 vjet  1
- 6-10 vjet  2
- 11-20 vjet  3
- Mbi 20 vjet  4

**5. Sa të familiarizuar jeni me KPERGJ-në? (Kuatri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët). Shënoni X në kutinë e alternativës që ju përket juve.**

- Jam mjaft i familiarizuar  1
- Njoh nivelet e references  2
- Kam thjesht një ide të përafërt  3
- Njoh vetëm emërtimin, jo përmbajtjen e këtij dokumenti  4
- Nuk kam dëgjuar ndonjëherë për këtë document  5

**6. Si jeni njohur me KPERGJ-në? Shënoni X në kutinë e alternativës që ju përket juve.**

- Gjatë studimeve universitare  1
- Nga kualifikimet  2
- Nga kolegët  3
- Nga leximet e ndryshme (libra, artikuj, gazeta, interneti)  4
- Tjetër (specifikoni)\_\_\_\_\_  5

**7. A i është referuar KPERGJ-së ndonjë nga dokumentet e mëposhtme që ju njihni? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	PO	JO
a. Dokumentet zyrtare kombëtare (kurrikula e arsimit parauniversitar, programet orientuese për provimin e anglishtes në Maturën Shtetërore)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2



- |  |                                       |                                       |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| b. Udhëzime specifike të dhëna nga institucioni ku punoni.   | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> |
| c. Tekstet shkollore dhe /ose materialet mesimore shoqëruese | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> |
| d. Artikuj ose revista shkencore të fushës suaj              | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> |

**8. Sa shpesh i zbatoni kriteret e KPERGJ? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Asnjëherë	Rrallë	Ndonjëherë	Shpesh	Gjithmonë
a. Kriteret e KPERGJ-së i zbatoj në mësimdhënien e 4 aftësive gjuhësore	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Kriteret e KPERGJ-së i zbatoj në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**9. A rekomandohet nga MAS apo nga ndonjë institucion tjetër niveli që duhet të arrijnë nxënësit në përfundim të klasës së 12? Shënoni X vetëm në një kuti.**

Po <sub>1</sub>                      Jo <sub>2</sub>                      Nuk e di <sub>3</sub>

**10. Në përputhje me politikën e MAS cili është niveli i gjuhës angleze që duhet të arrijë një nxënës në përfundim të shkollës së mesme? Shënoni X vetëm në një kuti.**

A1	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
A2	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
B1	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
B2	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
C1	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

---

C2

6

---

**11. Në sa seanca të trajnimit profesional keni marrë pjesë në dy vitet e fundit? Shënoni X vetëm në një kuti.**

---

Në asnjë

1

---

Në një

2

---

Në dy

3

---

Në tre

4

---

Në katër

5

---

Në pesë

6

---

Në më shumë se pesë

7

---

**12. Sa ju kanë shërbyer trajnimet e marra në mësimdhënien e katër aftësive gjuhësore? Shënoni X vetëm në një kuti.**

Aspak

1

Pak

2

Deri diku

3

Shumë

4

Jashtëzakonisht shumë

5

**13. Në çfarë shkalle i keni zbatuar njohuritë e marra në trajnime gjatë procesit të mësimdhënies? Shënoni X vetëm në një kuti.**

Aspak  1

Pak  2

Deri diku  3

Në shkallë të konsiderueshme  4

Plotësisht  5

**14. Sa prej seancave të trajnimit profesional ku keni marrë pjesë dy vitet e fundit i janë kushtur mësimdhënies së aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze? Shënoni X vetëm në një kuti.**

---

Asnjë

---

Një

2

---

Dy

3

---

Tre

4

---

Më shumë se tre

5

---

**15. Sa prej seancave të trajnimit profesional ku keni marrë pjesë dy vitet e fundit i janë kushtuar testimit dhe vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze? Shënoni X vetëm në një kuti.**

---

Asnjë

1

---

Një

2

---

Dy

3

---

Tre

4

---

Më shumë se tre

5

---

**16. Mendoni se keni nevojë për më tepër trajnim në lidhje me testimin dhe vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim? Shënoni X vetëm në një kuti.**

Aspak  1

Pak  2

Po, disi  3

Po, mjaft  4

**17. Sa rëndësi i kushtoni këtyre aftësive bazë gjatë orës së gjuhës angleze? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Aspak	Pak	Mesatare	Shumë	Tepër
Aftësia e të lexuarit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Aftësia e të dëgjuarit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Aftësia e komunikimit me gojë	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Aftësia e komunikimit me shkrim	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**18. Sa përqind të testit ose provimit me shkrim e zenë ushtrimet ose pyetjet që masin aftësitë e komunikimit me shkrim të nxënësve? Shënoni X vetëm në një kuti.**

1 -10% të testit	<input type="checkbox"/> 1
11 - 20% të testit	<input type="checkbox"/> 2
21 - 30% të testit	<input type="checkbox"/> 3
31 - 40 % të testit	<input type="checkbox"/> 4
Mbi 40 % të testit	<input type="checkbox"/> 5

**19. Si e vlerësoni aftësinë e komunikimit me shkrim të nxënësve në provimet / testet e gjuhës angleze? Shënoni X për çdo alternativë që përdorni.**

---

Aftësinë e komunikimit me shkrim në testet e anglishtes e vlerësoj me rubrika. <sub>1</sub>

---

Aftësinë e komunikimit me shkrim në testet e anglishtes e vlerësoj me vlerësim tërësor (vendosjen e pikëve në tërësi për të gjithë tekstin e shkruar). <sub>2</sub>

---

**20. Sa shpesh i përdorni këto lloje të teksteve të shkruara në testet/provimet e gjuhës angleze? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Asnjëherë	Rrallë	Mesatarisht	Shpesh	Gjithmonë
a. Letra formale	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Letra joformale	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
c. Ese	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
d. Përmbledhje	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
e. Hartime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
f. Artikuj	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
g. E-maile	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
gj. Raporte	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
h. Propozime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
i. Kritika	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**21. Sa rezultojnë të vështira për nxënësit e klasës së 12-të këto lloje tekstesh të shkruara? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Aspak	Pak	Mesatarisht	Shumë	Tepër
a. Letra formale	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Letra joformale	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
c. Ese	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
d. Përmbledhje	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
e. Hartime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
f. Artikuj	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
g. E-maile	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
gj. Raporte	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
h. Propozime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
i. Kritika	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**22. Sa rëndësi i kushtoni këtyre aspekteve në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Aspak	Pak	Mesatarisht	Shumë	Tepër
a. Struktura	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Përmbajtja	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
c. Rrjedha logjike	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
d. Përdorimi i saktë i shenjave të pikësimit	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

e. Stili i të shkruarit	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
f. Drejtshkrimi	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
g. Saktësia gramatikore	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
gj. Fjalori	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**23. Sa i zotërojnë nxënësit e klasës së 12-të aftësitë e mëposhtme të komunikimit me shkrim? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Aspak	Pak	Mesatarisht	Shumë	Plotësisht
a. Nxënësit i organizojnë idetë në mënyrë logjike	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Nxënësit shprehin ide/argumente duke përdorur fjalorin e duhur.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
c. Nxënësit përpunojnë idetë në një stil të përshtatshëm për një fushë të caktuar	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
d. Nxënësit shkruajnë duke përdorur format e sakta gramatikore	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
e. Nxënësit shkruajnë duke përdorur saktë struktura të ndryshme organizimi të tekstit (krahasuese, shkak-pasojë etj)	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
f. Nxënësit shkruajnë duke u përqendruar në një ide kryesore dhe duke e pasuruar çdo paragraph me shembuj, detaje e fakte.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
g. Nxënësit shkruajnë duke përdorur saktë shenjat e pikësimit	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**24. A pasqyrohen pohimet e mëposhtme në formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	PO	JO
a. Kërkesa e ushtrimit përmban kritere të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë plotësimit të ushtrimit	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
b. Kërkesa e ushtrimit përmban gjithashtu pikët që i akordohen secilit prej kritereve	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
c. Kërkesa e ushtrimit përmban pikët që ka ushtrimi në tërësi	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
d. Kërkesa e ushtrimit përmban shembuj sesi duhet të plotësohet ushtrimi.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
e. Kërkesa e ushtrimit nuk përmban kritere për plotësimin e ushtrimit, pasi mësuesi/ja i shpjegon me gojë kriteret që duhen parasysh	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

**25. Gjatë vitit akademik sa mbështeteni, për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim të nxënësve, në programin orientues për përgatitjen e provimit të Maturës Shtetërore në lëndën e gjuhës angleze? Shënoni X vetëm në një kuti.**

Aspak <sub>1</sub>      Pak <sub>2</sub>      Deri diku <sub>3</sub>      Shumë <sub>4</sub>      e. Plotësisht <sub>5</sub>

**26. A përputhen kriteret / rubrikat e përzgjedhura nga ju për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim me ato të përcaktuara në programin orientues për përgatitjen e provimit kombëtar të Maturës Shtetërore në lëndën e gjuhës angleze? Shënoni X vetëm në një kuti.**

Aspak <sub>1</sub>      Pak <sub>2</sub>      Deri diku <sub>3</sub>      Shumë <sub>4</sub>      e. Plotësisht <sub>5</sub>



## SHTOJCA 2

### PYETËSOR PËR VLERËSIMIN E AFTËSIVE TË KOMUNIKIMIT ME SHKRIM

I dashur nxënës,

Unë quhem Anisa Trifoni dhe po ju drejtohem me lutjen për të plotësuar këtë pyetësor në kuadrin e një kërkimi që unë kam ndërmarrë për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim në mësimin e gjuhës angleze.

Përmes këtij pyetësi, unë synoj të mbledh informacion lidhur me çështje të vlerësimit të aftësive të komunikimit me shkrim në gjuhën angleze.

Të dhënat e pyetësit të plotësuar nga ju do të përdoren vetëm për arsye studimore dhe janë konfidenciale.

#### Falenderime paraprake

---

ID e nxënësit

1. Gjinia juaj. Shënoni X në kutinë që i përket gjinisë suaj.

Fëmër  1

Mashkull  2

2. Sa rëndësi i kushton mësuesi këtyre aftësive bazë gjatë orës së gjuhës angleze?  
Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.

	Aspak	Pak	Mesatare	Shumë	Tepër
Aftësia e të lexuarit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Aftësia e të dëgjuarit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Aftësia e komunikimit me gojë	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Aftësia e komunikimit me shkrim	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**3. Sa përqind të testit ose provimit me shkrim e zenë ushtrimet ose pyetjet që masin aftësitë e komunikimit me shkrim? Shënoni X vetëm në një kuti.**

1 -10% të testit	<input type="checkbox"/> 1
11 - 20% të testit	<input type="checkbox"/> 2
21 - 30% të testit	<input type="checkbox"/> 3
31 - 40 % të testit	<input type="checkbox"/> 4
Mbi 40 % të testit	<input type="checkbox"/> 5

**4. Si e vlerëson mësuesi aftësinë e komunikimit me shkrim në provimet / testet e gjuhës angleze? Shënoni X për çdo alternative që përdoret.**

Aftësinë e komunikimit me shkrim në testet e anglishtes e vlerëson me rubrika.	<input type="checkbox"/> 1
Aftësinë e komunikimit me shkrim në testet e anglishtes e vlerëson me vlerësim tërësor (vendosjen e pikëve në tërësi për të gjithë tekstin e shkruar).	<input type="checkbox"/> 2

**5. Sa shpesh i përdor mësuesi këto lloje të teksteve të shkruara në testet/provimet e gjuhës angleze? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Asnjëherë	Rrallë	Mesatarisht	Shpesh	Gjithmonë
a. Letra formale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b. Letra joformale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c. Ese	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

d. Përmbledhje	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
e. Hartime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
f. Artikuj	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
g. E-maile	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
gj. Raporte	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
h. Propozime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
i. Kritika	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**6. Sa rezultojnë të vështira për ju këto lloje tekstesh të shkruara? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Aspak	Pak	Mesatarisht	Shumë	Tepër
a. Letra formale	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Letra joformale	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
c. Ese	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
d. Përmbledhje	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
e. Hartime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
f. Artikuj	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
g. E-maile	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
gj. Raporte	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

h. Propozime	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
i. Kritika	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**7. Sa rëndësi i kushton mësuesi këtyre aspekteve në vlerësimin e aftësisë së komunikimit me shkrim? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Aspak	Pak	Mesatarisht	Shumë	Tepër
a. Struktura	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Përmbajtja	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
c. Rrjedha logjike	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
d. Përdorimi i saktë i shenjave të pikësimit	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
e. Stili i të shkruarit	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
f. Drejtshkrimi	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
g. Saktësia gramatikore	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
gj. Fjalori	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**8. Sa i zotëroni aftësitë e mëposhtme të komunikimit me shkrim? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

	Aspak	Pak	Mesatarisht	Shumë	Plotësisht
a. Nxënësi i organizon idetë në mënyrë logjike	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b. Nxënësi shpreh ide/argumente duke përdorur fjalorin e duhur.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

---

c. Nxënësi përpunon idetë në një stil të përshtatshëm për një fushë të caktuar <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub> <sub>4</sub> <sub>5</sub>

---

d. Nxënësi shkruan duke përdorur format e sakta gramatikore <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub> <sub>4</sub> <sub>5</sub>

---

e. Nxënësi shkruan duke përdorur saktë struktura të ndryshme organizimi të tekstit (krahasuese, shkaktuese etj) <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub> <sub>4</sub> <sub>5</sub>

---

f. Nxënësi shkruan duke u përqendruar në një ide kryesore dhe duke e pasuruar çdo paragraph me shembuj, detaje e fakte. <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub> <sub>4</sub> <sub>5</sub>

---

g. Nxënësi shkruan duke përdorur saktë shenjat e pikësimit <sub>1</sub> <sub>2</sub> <sub>3</sub> <sub>4</sub> <sub>5</sub>

---

**9. A pasqyrohen pohimet e mëposhtme në formulimin e kërkesës për ushtrimet e komunikimit me shkrim? Shënoni X në një kuti për çdo alternativë.**

PO JO

---

a. Kërkesa e ushtrimit përmban kritere të cilat duhet të mbahen parasysh gjatë plotësimit të ushtrimit <sub>1</sub> <sub>2</sub>

---

b. Kërkesa e ushtrimit përmban gjithashtu pikët që i akordohen secilit prej kritereve <sub>1</sub> <sub>2</sub>

---

c. Kërkesa e ushtrimit përmban pikët që ka ushtrimi në tërësi <sub>1</sub> <sub>2</sub>

---

d. Kërkesa e ushtrimit përmban shembuj sesi duhet të plotësohet ushtrimi. <sub>1</sub> <sub>2</sub>

---

e. Kërkesa e ushtrimit nuk përmban kritere për plotësimit e ushtrimit, pasi mësuesi/ja i shpjegon me gojë kriteret që duhen patur parasysh <sub>1</sub> <sub>2</sub>

---

## **SHTOJCA 3**

### **PYETJET PËR FOKUS GRUP ME PEDAGOGË**

Të nderuar pedagogë,

Unë jam Anisa Trifoni dhe dëshiroj të zhvilloj këtë fokus grup në kuadrin e një kërkimi që unë kam ndërmarrë për vlerësimin e aftësive të komunikimit në mësimin e gjuhës angleze.

Përmes këtij fokus grupi, unë synoj të mbledh informacion lidhur me vendin që zë vlerësimi i aftësive të komunikimit në vlerësimin përmbledhës, me llojet e instrumenteve që përdorni për vlerësimin e aftësive të komunikimit, me kriteret që përdorni për të vlerësuar aftësitë e komunikimit dhe me vështirësitë që hasni në vlerësimin e aftësive të komunikimit.

Unë shpresoj se ky fokus grup do të jetë një ndihmesë për të nxjerrë përfundime të dobishme për vlerësimin e aftësive të komunikimit.

Ju garantoj se do të respektohet anonimatid lidhur më emrin tuaj dhe informacionin që do të më jepni.

---

#### **A. Vendi që zë vlerësimi i aftësive të komunikimit në vlerësimin përmbledhës**

1. Sa pyetje për vlerësimin e aftësive të komunikimit përmban një test semestri, një test vjetor?
2. Sa pikë parashikoni në një test për pyetjet ose detyrat që masin aftësitë e komunikimit ?
3. Cilave nga aftësitë e komunikimit u jepni më shumë vend në një test (\_\_\_\_ të lexuarit /// të dëgjuarit, /// të folurit /// të shkruarit)?
4. Pse u jepni më shumë vend këtyre aftësive?
5. Nëse do t'i referohemi kuadrin të referencave, të ç'niveli janë aftësitë e komunikimit që ju masin dhe vlerësoni?

#### **B. Llojet e instrumenteve/ detyrave që përdorni për vlerësimin e aftësive të komunikimit**

1. Ç'loj instrumentesh përdorni për të vlerësuar aftësitë e komunikimit?
2. Ç'loj detyrash u jepni studentëve për vlerësimin e aftësive të komunikimit?
3. Cilat lloje të instrumenteve dhe të detyrave përdorni më shpesh? Pse?

### **C. Kriteret që përdorni për vlerësimin e aftësive të komunikimit**

1. Cilat janë kriteret që përdorni për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim?
2. Si i përzgjidhni kriteret e vlerësimit?
3. Si dhe sa i njohin studentët kriteret e vlerësimit?

### **D. Vështirësitë që hasni në vlerësimin e aftësive të komunikimit**

1. Cilat janë vështirësitë që hasni në vlerësimin e aftësive të komunikimit?
2. Cilat janë shkaqet e këtyre vështirësive?
3. Cilat aspekte të aftësive të komunikimit janë më të vështira për t'u vlerësuar? Pse?
4. Si mund t'i kapërceni vështirësitë që hasni?

## **SHTOJCA 4**

### **PYETJET PËR FOKUS GRUP ME STUDENTË**

Të nderuar studentë,

Unë jam Anisa Trifoni dhe dëshiroj të zhvilloj këtë fokus grup në kuadrin e një kërkimi që unë kam ndërmarrë për vlerësimin e aftësive të komunikimit në mësimin e gjuhës angleze.

Përmes këtij fokus grupi, unë synoj të mbledh informacion lidhur me vendin që zë vlerësimi i aftësive të komunikimit në vlerësimin përmbljedhës, me llojet e instrumenteve që përdorni për vlerësimin e aftësive të komunikimit, me kriteret që përdorni për të vlerësuar aftësitë e komunikimit dhe me vështirësitë që hasni në vlerësimin e aftësive të komunikimit.

Unë shpresoj se ky fokus grup do të jetë një ndihmesë për të nxjerrë përfundime të dobishme për vlerësimin e aftësive të komunikimit.

Ju garantoj se do të respektohet anonimatimi lidhur me emrin tuaj dhe informacionin që do të më jepni.

---

#### **I. Vendi që zë vlerësimi i aftësive të komunikimit në vlerësimin përmbljedhës**

1. Sa pyetje për vlerësimin e aftësive të komunikimit përmban një test semestri, një test vjetor?
2. Sa pikë parashikoni në një test për pyetjet ose detyrat që masin aftësitë e komunikimit ?
3. Cilave nga aftësitë e komunikimit u jepet më shumë vend në një test (Aftësia e të lexuarit / Aftësia e të dëgjuarit / Aftësia e komunikimit me gojë/ Aftësia e komunikimit me shkrim)?
4. Pse u jepni më shumë vend këtyre aftësive?

#### **II. Llojet e instrumenteve/ detyrave që përdorni për vlerësimin e aftësive të komunikimit**

1. Ç' lloj instrumentesh përdoren për të vlerësuar aftësitë e komunikimit me shkrim?
2. Ç' lloj detyrash ju jepen nga pedagogët për vlerësimin e aftësive të komunikimit?
3. Cilat lloje të instrumenteve dhe të detyrave përdoren më shpesh? Pse?



### **III. Kriteret që përdorni për vlerësimin e aftësive të komunikimit**

1. Cilat janë kriteret që përdoren për vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim?
2. Pse mendoni se përzgjidhen këto kritere vlerësimi?
3. Si dhe sa i njihni kriteret e vlerësimit që përdoren në vlerësimin e aftësive të komunikimit me shkrim?

### **IV. Vështirësitë që hasen në lidhje me aftësitë e komunikimit me shkrim**

1. Cilat janë vështirësitë që hasni në lidhje me aftësitë e komunikimit me shkrim?
2. Cilat janë shkaqet e këtyre vështirësive?
3. Cilat aspekte të aftësive të komunikimit paraqesin më shumë vështirësi për ju?  
Pse?
4. Si mendoni se mund të kapërcehen këto vështirësi?