



UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE
DEPARTAMENTI I PEDAGOGJI-PSIKOLOGJISË

**ZHVILLIMI GJUHËSOR DHE FAKTORËT
QË E NDIKOJNË ATË NË MOSHËN
PARASHKOLLORE (2-6 VJEÇ).**

Përmirësimi i aftësive narrative përmes leximit të përbashkët

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore “Doktor”

Nga

M.Sc. Stela DHIMA

Udhëhequr nga

Prof. Dr. Adem TAMO

TIRANË, 2015

Kjo faqe është lënë e pashkruar qëllimisht



UNIVERSITETI I TIRANËS
FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE
DEPARTAMENI I PEDAGOGJISË
PROGRAM I DOKTORATËS

**Zhvillimi gjuhësor dhe faktorët që e ndikojnë atë në
moshën parashkollore (2-6 vjeç).**

Përmirësimi i aftësive narrative përmes leximit të përbashkët

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore “Doktor”

nga

M.Sc. Stela DHIMA

Specialiteti: Psikologji

Udhëhequr nga

Prof. Dr. Adem TAMO

Mbrohet para jurisë më datë ___/___/2015

Juria e vlerësimit:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

TIRANË, 2015

DEKLARATË STATUORE

Nën përgjegjësinë time të plotë deklaroj se ky punim është shkruar prej meje, nuk është prezantuar asnjëherë 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.

Emri, Mbiemri: Stela Dhima

Firma:

© Copyright, Stela Dhima

Të gjitha të drejtat i rezervohen autores.

2015

DEDIKIM

*Prindërve të mi,
Elektrës dhe Stavrit,
që më kanë lexuar dhe dhuruar thesare librash...*

FALËNDERIME

Rrugëtimi drejt përfundimit të këtij disertacioni ishte i gjatë dhe i vështirë. Përfundimi i suksesshëm i tij nuk do të kishte qenë i mundur pa ndihmën dhe kontributin e disa njerëzve të cilët dëshiroj t'i falënderoj përzemërsisht.

Në radhë të parë falënderoj Prof. Dr. Adem Tamo, i cili ishte një mentor jashtëzakonisht frymëzues. Ishin inkurajimet, këshillat, sfidat dhe kritikrat e tij që më mundësuan kalimin e pengesave dhe më nxitën të përparoja përgjatë kësaj rruge.

Një falënderim të veçantë për miken time në jetë dhe në shkencë M.Sc. Esmeralda Ismaili, e cila dha një kontribut të çmuar në këtë studim duke qenë një alter ego shumë e fuqishme. Falënderoj miqtë dhe kolegët e mi, Dr. Migena Buka dhe M.Sc. Dritan Taulla për ndihmën që më dhanë të shoh të dhënat nga kënde të ndryshme, M.Sc. Rudina Pina për mbështetjen dhe përkrahjen, si dhe Dr. Anila Sulstarova dhe Dr. Blerta Bodinaku, që ndoshta pa e ditur, ishin shtysë për mua që në fillimet e këtij rrugëtimi dhe më kanë përfshirë në punën me fëmijët dhe leximin, përvojë të cilën e kam përthyer dhe shfrytëzuar në këtë punim shkencor.

Falënderoj vullnetaret e ekipit kërkimor, Ejona Aliu, Eneida Doku, Enxhi Sinaj, Gabriela Kuneshka, Joana Paço dhe Leme Hajdari, të cilat ishin të palodhura dhe çdo ditë e më shumë të motivuara për të mbështetur këtë studim.

Një ndihmë të vyer për këtë studim kishte mbështetja e drejtoreve dhe stafit të kopshtit “4 Stinët” dhe kopshtit “Engjëjt e jetës”. Faleminderit! Njëkohësisht, falënderoj të gjithë fëmijët dhe prindërit e tyre që pranuan të ishin pjesë e këtij studimi dhe mirëkuptuan ndryshimet e orareve me durim të plotë.

Dua të falënderoj familjen time për mbështetjen e vazhdueshme. Tezen time, Margarita Hido, e cila është një shembull model për mua dhe më ndihmoi me korrektimin e disertacionit. Kushërirën time, Elena Hido, që më mbështeti dhe ofroi me shumë përkushtim perspektiva të reja në punimin tim. Vëllain tim, Ardin, i cili ishte një burim çlodhjeje. Së fundi, falënderoj prindërit e mi, Elektrën dhe Stavrën, të cilët më kanë inkurajuar dhe mbështetur në momentet e mira dhe të këqija, në momentet e zellit dhe të stanjacionit, duke më përsëritur çdo ditë se unë do të mund t'ia dilja.

ABSTRAKTI

Ky disertacion mbështetet në argumentin se zhvillimi i fëmijëve mund të stimulohet, nxitet dhe përshpejtohet nëpërmjet teknikave të përshtatshme të mirërritjes. Qëllimi i këtij studimi është të hulumtojë ndikimin që leximi i përbashkët ka në aftësitë narrative të fëmijëve në moshën parashkollore.

Studimi u dizajnuar si një thujse-eksperiment ku morën pjesë 34 fëmijë të moshës parashkollore dhe prindërit e tyre. Dy grupe mësimore të institucioneve arsimore parashkollore u caktuan në mënyrë rastësore të ishin grupi eksperimental dhe grupi i kontrollit. Variabli eksperimental ishte Programi i Leximit të Përbashkët (PLP) ofruar vetëm për fëmijët e grupit eksperimental (n=17). Ndikimi i PLP në zhvillimin gjuhësor u testua me Vlerësimin e Aftësive Narrative (VAN) të fëmijëve.

Prindërit e fëmijëve iu përgjigjën një pyetësori të përgatitur për të vlerësuar Mjedisin Letrar Familjar (MLF) dhe Besimin e Prindërve ndaj Leximit (BPL). Këto të dhëna shërbyen për të testuar marrëdhënien që MLF dhe BPL kanë me VAN, si dhe për t'u siguruar që grupet ishin të krahasueshme përpara fillimit të ndërhyrjes eksperimentale.

Të dhënat e këtij studimi treguan se leximi i përbashkët ka një ndikim shumë domethënës dhe me madhësi efekti të konsiderueshme mbi aftësitë narrative të fëmijëve të moshës parashkollore. Pavarësisht se të dhënat që u mbledhën nuk mundën të provonin ekzistencën e një marrëdhënieje ndërmjet MLF dhe VAN dhe as ndërmjet BPL dhe VAN, rezultatet treguan se grupet nuk kishin ndryshim në nivelin e pasurisë të mjedisit të tyre letrar në familje. Kjo mundëson nxjerrjen e përfundimit se rritja e VAN të grupit eksperimental i dedikohet ndërhyrjes së studimit dhe jo sfondit familjar të fëmijëve. Në anën tjetër, fëmijët e grupit të kontrollit nuk pësuan ndryshim domethënës në VAN.

Mbështetur në përfundimet e këtij studimi u hartuan rekomandime të rëndësishme për zbatimin e leximit të përbashkët në shtëpi dhe sidomos në institucion duke bërë ndryshimet e nevojshme në programin e zhvillimit dhe edukimit në kopsht. Po ashtu, u prodhuan rekomandime për studime të mëtejshme në mënyrën e përvetësimit të gjuhës për fëmijët që kanë gjuhë të parë gjuhën shqipe.

***Fjalët kyçe:** mjedis letrar familjar, besim i prindërve ndaj leximit, lexim i përbashkët, aftësi narrative, parashkollor.*

ABSTRACT

The present dissertation is based on the argument that child development can be influenced and encouraged through appropriate rearing techniques. The aim of this study is to research the impact of shared reading on child narrative skills at preschool age.

The study was designed as a quasi-experiment where 34 preschool children and their parents participated in shared reading sessions. Two groups of children in preschool educational institutions were randomly assigned to be the experimental and control groups. The experimental variable was the Shared Reading Program (SRP) offered only to the children in the experimental group (n=17). The impact of SRP on language development was tested through the Narrative Skills Assessment (NSA).

Parents in this study responded to a questionnaire prepared to assess Home Literacy Environment (HLE) and Parent Reading Belief (PRB). This data served to assess the relationship between HLE and NSA, and PRB and NSA, and also to compare the groups before the experimental initiation.

The data obtained showed that shared reading has a significant impact on children's ability to show improved development of narrative skills at preschool age. The study results showed that there is a relationship between HLE and NSA and between PRB and NSA and that the test groups did not have any differences in the Home Literacy Environment level, therefore it can be concluded that the improved NSA scores of the experimental group is a result of shared reading sessions. This was further supported by the children in the control group which did not have significant changes in the NSA scores.

Results of this study provide important recommendations for the application of shared reading at home and at educational institutions with the proper intervention in the educational and developmental program in kindergarten aged children. In addition, recommendations are made to further research language acquisition in children that learn Albanian as their first language.

Key words: *home literacy environment, parent reading belief, shared reading, narrative skills, preschooler.*

TABELA E PËRMBAJTJES

*“Ka më shumë thesare në libra sesa
në të gjitha sënduqet e piratëve në Ishullin e Thesarit”*

- Walt Disney

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | HYRJE | 9 |
| 1.1 | Studimi historik i zhvillimit gjuhësor..... | 11 |
| 1.2 | Hyrja (in)formale në zhvillimin gjuhësor..... | 13 |
| 1.3 | Identifikimi i problemit – Situata e shkrim-këndimit të fëmijëve në Shqipëri | 16 |
| 1.4 | Organizimi i studimit | 20 |
| 2 | SHQYRTIMI I LITERATURËS | 23 |
| 2.1 | Hyrje..... | 23 |
| 2.2 | Teoritë e zhvillimit gjuhësor | 24 |
| 2.2.1 | Teoria nativiste e zhvillimit gjuhësor..... | 25 |
| 2.2.2 | Teoria bihejvioriste e zhvillimit gjuhësor | 28 |
| 2.2.3 | Teoria konstruktiviste e zhvillimit gjuhësor..... | 32 |
| 2.2.4 | Teoria interaksioniste e zhvillimit gjuhësor | 37 |
| 2.3 | Zhvillimi gjuhësor në moshën parashkollore | 42 |
| 2.3.1 | Zhvillimi konjitiv në moshën parashkollore | 43 |
| 2.3.2 | Zhvillimi i gjuhës dhe të folurit..... | 45 |
| 2.3.3 | Neurobiologjia e gjuhës | 47 |
| 2.3.4 | Periudha kritike për mësimin e gjuhës | 51 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.3.5 | Etapat e zhvillimit gjuhësor..... | 53 |
| 2.4 | Komponentët e gjuhës..... | 59 |
| 2.4.1 | Fonologjia..... | 59 |
| 2.4.2 | Morfologjia..... | 60 |
| 2.4.3 | Sintaksa..... | 61 |
| 2.4.4 | Semantika..... | 63 |
| 2.4.5 | Pragmatika..... | 67 |
| 2.5 | Nxitësit e zhvillimit gjuhësor në moshën parashkollore..... | 71 |
| 2.5.1 | Mjedisi letrar dhe zhvillimi gjuhësor..... | 72 |
| 2.5.2 | Besimi i prindërve ndaj leximit..... | 76 |
| 2.5.3 | Leximi i përbashkët..... | 77 |
| 2.6 | Teknika të përshtatshme të leximit të përbashkët..... | 88 |
| 2.6.1 | Librat me ilustrime..... | 88 |
| 2.6.2 | Strategji të përshtatshme të të lexuarit..... | 89 |
| 2.7 | Vlerësimi i zhvillimit gjuhësor në moshën parashkollore..... | 92 |
| 3 | METODOLOGJIA..... | 95 |
| 3.1 | Hyrje..... | 95 |
| 3.2 | Paraqitja e problemit..... | 96 |
| 3.3 | Qëllimi i studimit..... | 97 |
| 3.4 | Objektivat e studimit..... | 98 |
| 3.5 | Hipotezat e studimit..... | 98 |
| 3.6 | Përcaktimi operacional i variablave..... | 100 |
| 3.6.1 | Mjedisi Letrar Familjar (MLF)..... | 100 |
| 3.6.2 | Besimi i Prindërve ndaj Leximit (BPL)..... | 100 |
| 3.6.3 | Aftësitë Narrative (AN) të fëmijës..... | 101 |
| 3.7 | Dizajni i studimit..... | 101 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 3.7.1 | Karakteri i studimit..... | 101 |
| 3.7.2 | Matjet e thujse-eksperimentit | 102 |
| 3.7.3 | Vrojtimi | 103 |
| 3.8 | Kampioni..... | 103 |
| 3.8.1 | Përjashtime nga studimi | 105 |
| 3.8.2 | Limitet e përzgjedhjes së kampionit..... | 106 |
| 3.9 | Instrumentet..... | 107 |
| 3.9.1 | Pyetëtori me vetëraportim për prindërit..... | 107 |
| 3.9.2 | Protokolli i Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN) të fëmijëve | 111 |
| 3.9.3 | Librat me përralla dhe tregime | 112 |
| 3.9.4 | Regjistri i vëzhgimeve..... | 112 |
| 3.10 | Procedura e realizimit të studimit..... | 113 |
| 3.10.1 | Reflektimi për çështjen..... | 113 |
| 3.10.2 | Studimi në tryezë..... | 113 |
| 3.10.3 | Përgatitja e instrumenteve | 114 |
| 3.10.4 | Pilotimi i instrumenteve | 116 |
| 3.10.5 | Përgatitja për terrenin | 118 |
| 3.10.6 | Marrja e miratimit | 118 |
| 3.10.7 | Trajnimi i vullnetareve | 119 |
| 3.10.8 | Studimi në terren | 121 |
| 3.11 | Programi i Leximit të Përbashkët (PLP) | 122 |
| 3.11.1 | Faza e pre-testit | 122 |
| 3.11.2 | Faza e ndërhyrjes..... | 123 |
| 3.11.3 | Kalendari i ndërhyrjes – PLP | 125 |
| 3.11.4 | Faza e post-testit..... | 127 |

| | | |
|------|--|-----|
| 3.12 | Mbledhja e të dhënave..... | 128 |
| 3.13 | Analiza e të dhënave | 128 |
| 3.14 | Aspektet etike | 129 |
| 3.15 | Limitet e studimit | 130 |
| 4 | REZULTATET | 132 |
| 4.1 | Hyrje..... | 132 |
| 4.2 | Të dhënat demografike për kampionin..... | 133 |
| 4.3 | Analiza e besueshmërisë së shkallëve | 134 |
| 4.4 | Shpërndarja normale | 135 |
| 4.5 | Testimi i homogjenitetit të variablave..... | 142 |
| 4.6 | Analizat korrelacionale | 143 |
| 4.7 | Analiza e krahasueshmërisë së grupeve – ANOVA..... | 151 |
| 4.8 | Analiza e ndërhyrjes eksperimentale..... | 153 |
| 4.9 | Analiza testi-t për kampionë të pavarur | 159 |
| 4.10 | Analiza testi-t për kampionë të varur | 162 |
| 4.11 | Rezultate nga vëzhgime të sfondit të studimit | 165 |
| 5 | DISKUTIMET | 167 |
| 5.1 | Hyrje..... | 167 |
| 5.2 | Diskutim mbi besueshmërinë e shkallëve matëse | 167 |
| 5.3 | Diskutim mbi shpërndarjen e variablave..... | 173 |
| 5.4 | Diskutimi i testimit të hipotezave H_1 dhe H_2 | 175 |
| 5.5 | Diskutimit i testimit të hipotezës H_3 | 181 |
| | 5.5.1 Parakushtet e ndërhyrjes – krahasueshmëria e grupeve | 182 |
| | 5.5.2 Ndërhyrja thujse-eksperimentale..... | 183 |
| 5.6 | Pikat e forta të këtij studimi | 192 |
| 5.7 | Pikat e dobëta të këtij studimi | 194 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6 | KONKLuzionET | 196 |
| 7 | REKOMANDIMET | 199 |
| 7.1 | Rekomandime për përmirësimin e situatës | 199 |
| 7.2 | Rekomandime për studime të mëtejshme..... | 200 |
| 8 | BIBLIOGRAFIA | 202 |
| 8.1 | Bibliografi e cituar | 202 |
| 8.2 | Bibliografi e konsultuar..... | 213 |
| 9 | SHTOJCAT..... | 214 |
| 9.1 | SHTOJCA I – Pyetësi për prindërit | 214 |
| 9.2 | SHTOJCA II – Protokoll i Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN)..... | 219 |
| 9.3 | SHTOJCA III – Udhëzues i kodimit të PVAN | 221 |
| 9.4 | SHTOJCA IV – Miratimi i informuar..... | 224 |
| 9.5 | SHTOJCA V – Format i regjistrimit të vëzhgimeve të fëmijëve gjatë programit të leximit të përbashkët | 226 |
| 9.6 | SHTOJCA VI – Lista e përrallave të lexuara për fëmijët gjatë programit dhe shpeshësia e përsëritjes së tyre..... | 227 |
| 9.7 | SHTOJCA VII – Certifikatë e programit “Shqipëria Lexon” | 228 |

Lista e Tabelave

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Analiza e besueshmërisë: koeficienti Alfa e Cronbach | 134 |
| Tabela 2: Të dhënat për tendencën qendrore të variablave të interesit..... | 136 |
| Tabela 3: Testimi i normalitetit për variablat e interesit..... | 141 |
| Tabela 4: Testimi i homogjenitetit të variancës së variablave | 142 |
| Tabela 5: Korrelacioni ndërmjet variablave të interesit..... | 143 |
| Tabela 6: Frekuencat e shpërndarjes së MLF dhe BPL si variabla kategorikë..... | 144 |
| Tabela 7: Korrelacioni midis Pjesëmarrjes Verbale dhe Vlerësimit të Aftësive Narrative | 148 |
| Tabela 8: Përmbledhja e modelit të regresionit PV dhe VAN..... | 149 |
| Tabela 9: ANOVA për modelin e regresionit PV dhe VAN | 149 |
| Tabela 10: Koeficientët parashikues të modelit të regresionit PV dhe VAN | 150 |
| Tabela 11: Testi i homogjenitetit të variancave për MLF..... | 152 |
| Tabela 12: ANOVA për variancat ndërmjet grupeve me faktor MLF..... | 152 |
| Tabela 13: Testi i homogjenitetit të variancave për BPL | 153 |
| Tabela 14: ANOVA për variancat ndërmjet grupeve me faktor BPL | 153 |
| Tabela 15: Të dhëna normative për grupin eksperimental..... | 154 |
| Tabela 16: Të dhëna normative për grupin e kontrollit | 157 |
| Tabela 17: Statistika për grupet e pavarura për VAN në t_1 dhe VAN në t_2 | 159 |
| Tabela 18: Testi-t për kampionet e pavarura | 160 |
| Tabela 19: Korrelacioni i rezultateve të VAN në kohën t_1 dhe t_2 | 161 |
| Tabela 20: Statistika për kampion të varur për grupin e kontrollit | 162 |
| Tabela 21: Korrelacioni për instrumentin për kampion të varur për grupin e kontrollit | 162 |
| Tabela 22: Testi-t për kampion të varur për grupin e kontrollit | 163 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 23: Statistika për kampion të varur për grupin eksperimental | 163 |
| Tabela 24: Korrelacioni për instrumentin për kampion të varur për grupin eksperimental | 164 |
| Tabela 25: Testi-t për kampion të varur për grupin eksperimental..... | 164 |

Lista e Grafikëve

| | |
|---|-----|
| Grafiku 1: Histograma e shpërndarjes të Vlerësimit të Aftësive Narrative | 137 |
| Grafiku 2: Shpërndarja normale P-P plot e VAN | 138 |
| Grafiku 3: Histograma e shpërndarjes të Mjedisit Letrar Familjar..... | 139 |
| Grafiku 4: Shpërndarja normale P-P plot e MLF..... | 139 |
| Grafiku 5: Histograma e shpërndarjes të Besimit të Prindërve ndaj Leximit | 140 |
| Grafiku 6: Shpërndarja normale P-P plot e BPL | 141 |
| Grafiku 7: Korrelacioni midis VAN dhe MLF | 145 |
| Grafiku 8: Korrelacioni midis VAN dhe BPL | 146 |
| Grafiku 9: Korrelacioni midis MLF dhe BPL..... | 147 |
| Grafiku 10: Histograma e gabimit në parashikim për modelin e regresionit PV dhe VAN..... | 151 |
| Grafiku 11: Ndryshimi për secilin pjesëmarrës në grupin eksperimental..... | 155 |
| Grafiku 12: Ndryshimet e mesatareve për secilën rubrikë të VAN në grupin eksperimental | 156 |
| Grafiku 13: Ndryshimi për secilin pjesëmarrës në grupin e kontrollit | 158 |
| Grafiku 14: Ndryshimet e mesatareve për secilën rubrikë të VAN në grupin e kontrollit..... | 159 |

AKRONIME

APGj – Aparat i Përvetësimit të Gjuhës

BPL – Besimi i Prindërve ndaj Leximit

DART – Drejtoria Arsimore Rajonale Tiranë

IBPL – Inventari i Besimit të Prindërve ndaj Leximit

IMLF – Inventari i Mjedisit Letrar në Familje

MAS – Ministria e Arsimit dhe e Sporteve

MLF – Mjedisi Letrar në Familje

PLP – Programi i Leximit të Përbashkët

PVAN – Protokoll i Vlerësimit të Aftësive Narrative

SMPGj – Sistemi Mbështetës i Përvetësimit të Gjuhës

VAN – Vlerësimi i Aftësive Narrative

ZZhP – Zona e Zhvillimit të Përafërt

1 HYRJE

Zhvillimi i individit është një proces kompleks që nis në periudhën prenatale dhe vazhdon përgjatë gjithë hapësirës jetësore të tij. Zhvillimi ndodh në disa dimensione siç janë: zhvillimi fizik, zhvillimi motorik, zhvillimi konjitiv, zhvillimi perceptiv, zhvillimi social, zhvillimi emocional, zhvillimi moral, zhvillimi gjuhësor, etj. Të gjitha këto dimensione janë të ndërthurura dhe ndihmojnë zhvillimin e njëri-tjetrit.

Zhvillimi mund të ndodhë vetiu, si pasojë e maturimit, që është procesi i rritjes i kontrolluar gjenetikisht. Në anën tjetër, gjithashtu, ai ndikohet nga praktikat e përshtatshme të mirërritjes dhe stilit të jetesës, të cilat mund ta nxisin dhe përshpejtojnë, ashtu sikurse praktikat dhe stilet e jetesës të papërshtatshme mund ta pengojnë apo ngadalësojnë atë.

Teoricienë të ndryshëm të zhvillimit ndër vite kanë mbështetur njëren apo tjetrën prej këtyre qasjeve; natyrën (prirja e trashëguar gjenetike për zhvillim) apo mirërritjen (kushtet mjedisore që influencojnë zhvillimin), si faktorë kryesorë ndikues të procesit të zhvillimit. Ata që besojnë në prirjet natyrore kanë tendencën të presin që fëmijët të arrijnë faza të caktuara zhvillimi në të njëjtën kohë për shkak të maturimit. Në të kundërt, ata që besojnë në mirërritjen – inputin mjedisor, theksojnë ndikimet e jashtme mjedisore mbi individin¹.

Kohët e fundit studiuesit gjithnjë e më shumë po bashkojnë idetë e tyre në një qasje të vetme, që ndërthur të dyja, e cila mbështet idenë se në të vërtetë, të dy këta faktorë janë të lidhur ngushtësisht me njëri-tjetrin². Kjo qasje e re sjell idenë se realisht është natyra, e cila përmes mirërritjes, sjell zhvillimin e shëndetshëm të individit. Pra, kjo qasje e re sqaron se prirjet gjenetike stimulohen nën disa kushte

¹ Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2009). *Life-Span Human Development*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning., fq. 34

² McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2010, Korrik 20). *Nature and Nurture*. Gjetur në [www.education.com: http://www.education.com/reference/article/nature-nurture/](http://www.education.com/reference/article/nature-nurture/) - parë së fundi më 18 Shkurt 2015

optimale mjedisore për të arritur nivele më optimale zhvillimi. Mirërritja ndikon zhvillimin nëpërmjet sferave të ndryshme: fizike – duke ofruar ushqim të shëndetshëm, aktivitet fizik apo duke shmangur stresin; konjitive – duke ofruar eksperiencë informale dhe udhëzime formale stimuluese të proceseve konjitive; dhe sociale – duke ofruar modelet e ndërveprimit të të rriturve dhe marrëdhëniet me bashkëmoshatarët.

Ky disertacion ka në fokus qendror zhvillimin gjuhësor, si dimension i sferës konjitive. Ai argumenton pikërisht në kuadrin e kësaj qasjeje të kombinuar midis natyrës dhe mirërritjes duke vënë theksin në idenë se zhvillimi i fëmijëve mund të stimulohet, nxitet dhe përshpejtohet nëpërmjet teknikave të përshtatshme të mirërritjes. Më specifikisht, në këtë disertacion është studiuar sesi mund të përmirësohet përvetësimi i aftësive gjuhësore nga një prej faktorëve që e ndikojnë dhe nxisin atë, siç është leximi për fëmijët nga të rriturit, apo siç njihet ndryshe edhe leximi me zë apo leximi i përbashkët³, pasi fëmijët kanë arritur një fazë të caktuar të zhvillimit të tyre natyral.

Për të plotësuar argumentet e qasjes së ndikimit të natyrës në zhvillim, në këtë disertacion, mosha në të cilën është vendosur të studiohet zhvillimi gjuhësor është mosha parashkollore. Kjo moshë përkon me fëmijërinë e hershme, nga mosha 2 deri në 6 vjeç⁴. Mosha parashkollore quhet mosha përpara fillimit të shkollimit formal, ku fëmijët mund të marrin një program edukimi të organizuar (programi parashkollor – kopshtet)⁵. Gjithashtu, shumica e studimeve mbi të mirat e leximit të librave, janë zhvilluar me fëmijë që janë të paktën 2 vjeç⁶ për arsye që do të shpjegohen edhe më tej në këtë disertacion.

Është e pashmangshme të mos evidentohet ndikimi që zhvillimi gjuhësor ka nga natyra, pasi fillimisht duhet që individit të ketë funksionale qendrat e të folurit të

³ Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2006). *Shared Storybook Reading; Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., fq.2

⁴ Karaj, Th. (2004). *Psikologjia e Zhvillimit të Fëmijës*. Tiranë: Progres., fq. 9

⁵ Abbeduto, L., & Beth, P. (2002). Preschool. Në N. J. Salkind, *Child Development* (fv. 333-336). NY, USA: Macmillan Reference USA., fq.333-334

⁶ Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-Related Differences in the Organization of Parent-Infant Interactions During Picture-Book Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.

lokalizuara në zonën e Brokës në lobin frontal si dhe të ketë një aparat të foluri të zhvilluar plotësisht dhe pa defekte. Vetëm pasi është plotësuar kushti biologjik i këtij zhvillimi, mundet që zhvillimi gjuhësor të mbështetet nga mirërritja dhe mjedisi social. Individët duhet të dëgjojnë gjuhën e folur që të mund të mësojnë e të imitojnë atë.

Aftësitë gjuhësore të fëmijëve të moshës parashkollore i kanë kaluar sprovat “natyrore” dhe tashmë kanë krijuar një bazë gjuhësore. Variabli që do të diskutohet në mbështetje të këtyre aftësive është një komponent i mirërritjes: leximi i përbashkët. Zhvillimi gjuhësor, në të vërtetë, është zhvillimi i shumë pjesëzave të një sistemi gjuhësor që duhet të evoluojë dhe të punojë në një rend për të përmbushur “rezultatit” e të folurit human⁷.

Pra, gjuha, më specifikisht gjuha e folur, mund të thuhet se mësohet nga ndërveprimi me të rriturit që kujdesen për individin (prindërit apo kujdestarët parësorë). Eksperienca e vazhdueshme, kontakti sa më i hershëm me tingujt dhe ushtrimi i shprehive gjuhësore nevojiten për të mësuar gjuhën që fëmija do të flasë.

1.1 STUDIMI HISTORIK I ZHVILLIMIT GJUHËSOR

Çfarë do të ndodhte nëse një fëmijë nuk do të krijonte përvojën e një gjuhe specifike? Si ndodh që fëmija mëson një të tjetër apo të tjetër gjuhë? Si ndodh që fëmija mëson një gjuhë komplekse në një moshë kaq të vogël dhe e mëson atë me të gjitha rregullat e saj gramatikore sado komplekse qofshin? Për t’iu përgjigjur këtyre pyetjeve janë ndërmarrë studime të shumta që nga lashtësia, me kuriozitetin e madh njerëzor për të zbuluar origjinën e gjuhës dhe mënyrën sesi fëmijët mësojnë të flasin atë që quhet gjuha e nënës.

Historiani grek, Herodoti⁸ në historitë e tij përshkruan një eksperiment të urdhëruar nga një faraon egjiptian, Faraoni Psametik, i cili 2500 vjet më parë kërkoi që dy të porsalindur, prej familjesh të zakonshme, të izoloheheshin nga çdo input

⁷ Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2002). Language Development. Në N. J. Salkind, *Child Development* (fv. 228-232). NY, USA: Macmillan Reference USA., fq. 228

⁸ Herodoti. (2014). *Historitë... që bëjnë të njerëzve të mos u fashitet kujtimi me kohën*. Tiranë: Botimet IDK., fq. 104-105

gjuhësor. Foshnjat u lanë në shoqërinë e dhive dhe të një bariu dhe askush nuk lejohej të thoshte asnjë fjalë para tyre. Në këtë mënyrë, Psametiku do të mësonte se në ç'gjuhë do të ishte fjala e parë e thënë nga foshnjat, pasi ta kalonin moshën e belbëzimeve të pakuptimta foshnjarake.

Vetëm pas dy vjetësh, bariu i dëgjoi fëmijët të shqiptonin fjalën *bekos* që në frigjisht do të thotë bukë. Kjo ndodhi bëri që egjiptianët të vinin në përfundimin se friganët janë një popull më i lashtë se ata.

Perandori Romak Frederiku II në shek. XIII urdhëroi një eksperiment të ngjashëm në përpjekje për të zbuluar nëse fëmijët do të zhvillonin gjuhën e tyre natyrale duke u rritur pa asnjë ndërveprim njerëzor. Mëndeshat që ushqenin fëmijët e kishin rreptësisht të ndaluar t'u flisnin fëmijëve. Eksperimenti synonte pikërisht të zbulonte se cilën gjuhë do të flisnin fëmijët, nëse do të flisnin hebraisht apo greqisht, latinisht apo arabisht, për të cilësuar se cila është gjuha më e vjetër dhe e parë e njerëzimit. Ky eksperiment dështoi pasi foshnjat nuk mundën të mbijetonin⁹.

Fatmirësisht, eksperimente të tilla nuk lejohen të ndërmerren më në ditët e sotme për shkak të rregullave etike të shkencës dhe shoqërisë njerëzore. Megjithatë, në shekujt e fundit, studiuesit janë kujdesur të ekzaminojnë imtësisht raste të fëmijëve të gjetur në “botën e egër” duke u rritur nga kafshë apo rastet e fëmijëve të abuzuar dhe të lënë pas dore. Rastet nuk janë të pakta, si për shembull Viktori¹⁰, i cili u zbulua pas shtatë vjetësh izolimi në një pyll të Francës Jugore. Po ashtu, Gjani (Genie)¹¹, një vajzë që ishte abuzuar dhe lënë pas dore për 13 vite¹². Raste të tjera të një izolimi janë rasti Izabela (7 vjeç), e cila është i vetmi rast që nje një rikuperim deri diku të kënaqshëm¹³. Raste të tjera, si Çelsi (Chelsea)¹⁴, të studimit të fëmijëve që nuk janë të

⁹ Largo, R. H. (2000). *Vitet e Foshnjërisë: Zhvillimi i Foshnjërisë së Hershme i Parë nga Këndvështrimi Biologjik, Libri Tjetër i Edukimit*. Tiranë: Uegen., fq.284

¹⁰ Pettijohn, T. F. (1996). *Psikologjia: Një Hyrje Koncize* (bot. i 2). Tiranë: Lilo., fq.273

¹¹ Vajzës iu dha emri Gjani në raportet e studiuesve që punuan me të.

¹² Cherry, K. (2014, Tetor 1). *Genie: The Story of the Wild Child*. Gjetur në psychology.about.com: <http://psychology.about.com/od/historyofpsychology/a/genie.htm> - parë së fundi më 18 Shkurt 2015

¹³ Gleitman, L., & Newport, E. (1995). The Invention of Language by Children: Environmental and Biological Influences on the Acquisition of Language. Në L. R. Gleitman, & M. Liberman, *Language: An Invitation to Cognitive Science* (bot. i 2^{të}, fv. 1-24). Cambridge, MA: MIT Press., fq.11

¹⁴ Loc.cit

eksponuar ndaj gjuhës janë fëmijët e shurdhët¹⁵, të cilët pavarësisht ndërtimit të kordave të tyre zanore apo të menduarit të tyre logjik nuk e kanë gjuhën në dispozicion¹⁶. Ata nuk mësojnë të flasin pasi kalojnë fazën e gugatjeve dhe belbëzimeve.

Interesi i studiuesve, por edhe i njerëzve në jetën e përditshme për zhvillimin gjuhësor të fëmijëve dhe procesin e të mësuarit të gjuhës nga ata është vazhdimisht i ndezur. Nëse do të pyesim individë të ndryshëm sesi e mësojnë fëmijët gjuhën që flasin, shumë prej tyre do të thonë “duke imituar gjuhën e të rriturve”. Megjithëse kjo është e vërtetë dhe e besueshme, ndodh të vijojmë me pyetjen se pse disa fëmijë “krijojnë” fjalë (fjalëformime) që nuk i kanë dëgjuar ndonjëherë? Fëmijët bëjnë gabime gjuhësore duke përgjithësuar rregullat gramatikore, si për shembull: kur shohin shumë kuaj thonë “Ja ku janë kalat!” në vend të thonë formën e saktë gramatikore “Ja ku janë kuajt!”. Të tjerë shembuj gabimesh në fjalëformime janë: riva-qëndrova, ujkat-ujqërit, etj.

1.2 HYRJA (IN)FORMALE NË ZHVILLIMIN GJUHËSOR

Gjuha e folur është një rrjet kompleks i dijeve dhe lëvizjeve të koordinuara, pavarësisht se shpesh konsiderohet një aftësi. Ajo i lejon individët të komunikojnë me njëri-tjetrin duke folur dhe dëgjuar. Ky kompleksitet i procesit e bën gjuhën të ndërftutet në shumë disiplina¹⁷.

Për të vlerësuar sesi mësohet kjo aftësi komplekse studiuesit, sot, bashkojnë qasjen natyrore me qasjen e mirërritjes, të cilat ende lënë vend për pikëpyetje, në një tjetër rrymë të zhvillimit gjuhësor. Kjo rrymë e re mbështet idenë se praktika, përdorimi i gjuhës, imitimi dhe korrektimi i gabimeve sa herë që fëmija ndërvepron me të rriturit, sigurojnë përvetësimin gjuhësor në të gjithë komponentët e tij. Fonologjia, morfologjia, semantika, sintaksa dhe pragmatika e një gjuhe nuk mund të

¹⁵ McCulloch, G. (2014, Korrik 16). *What Happens if a Child is Never Exposed to Language?* Gjetur në: [www.slate.com: http://www.slate.com/blogs/lexicon_valley/2014/07/16/children_not_exposed_to_language_nicaraguan_sign_language_wild_children.html](http://www.slate.com/blogs/lexicon_valley/2014/07/16/children_not_exposed_to_language_nicaraguan_sign_language_wild_children.html) - parë së fundi më 18 Shkurt 2015

¹⁶ Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: W. W. Norton & Company. INC., fq. 45

¹⁷ Remson, L. H. (2007). Oral Language. Në B. J. Guzzetti, *Literacy for the New Millennium* (fv. 75-94). Westport, Connecticut: Praeger., fq. 75

mësohen dhe as të ruhen në kujtesë pa u ushtruar në një ndërveprim të vazhdueshëm dhe pa u mbajtur ndezur motori i përdorimit të gjuhës.

Studimet janë mbështetur në dijet për teoritë tradicionale të zhvillimit konjitiv, të cilat janë grupuar në katër kategori¹⁸: 1) Qasja nativiste, e cila mbështet idenë se fëmijët kanë një sistem konjitiv të lindur. 2) Qasja bihejvioriste, e cila mbështetet në mekanizmat e bashkëshoqërimit të stimujve. 3) Qasja konstruktiviste, e cila mbështet në idenë e përfaqësimeve mendore komplekse të mësuara përmes ndërveprimeve të fëmijës me botën. Dhe 4) Qasja interaksioniste, e cila shpjegon se konjicionet zhvillohen përmes ndërveprimit të fëmijës me sistemin kulturor dhe gjuhësor.

Procesi i zhvillimit gjuhësor të fëmijës fillon me një fazë paralinguistike, e cila është një fazë biologjike, e lindur. Në këtë fazë, fëmija dëgjohej të belbëzojë tingujt e parë. Tingujt e lëshuar nga foshnja gjatë kësaj faze janë bashkëtingëllore të buzëzuara të cilat ndodhin si pasojë e dy faktorëve: buzët përtaçe të një foshnje dhe gjirit të nënës¹⁹. Kështu fëmijët fillojnë me tingujt me gojë të mbyllur [mmm], [bbb], [ppp] dhe e hapin gojën plotësisht në zanoren e zëshme [a] për të prodhuar tingujt dhe fjalët e para [ma-ma], [ba-ba]. Një tjetër evidencë e përdorimit të këtyre tingujve universalë, u zbulua edhe në përshkrimin e Herodotit²⁰ për shqiptimin nga fëmijët të fjalës së parë *bekos* që në frigjisht do të thotë bukë. Analizues të ndryshëm janë shprehur se ky tingull mund të jetë dëgjuar i prodhuar nga dhitë, (mendohet se prapashtesa *-kos* është shtuar në versionin greqisht të historisë), e nëse ajo hiqet ngelet vetëm tingulli [be] – si të ishte duke u dëgjuar një dhi që blegërin²¹.

Kështu, pas tingujve të rastësishëm e të pavullnetshëm, për të iniciuar krijimin dhe më pas vijuar me pasurimin e leksikut, një fëmijë do të ketë nevojë të dëgjojë fjalët e gjuhës që do të mësojë të flasë. Belbëzimet, rrokjet, fjalëformimet e para të fëmijëve përforcohen nga reagimet entuziaste të prindërve të tyre dhe kujdestarëve

¹⁸ Gentner, D., & Loewenstein, J. (2002). Relational Language and Relational Thought: The Development and Consequences. Në E. Amsel, & J. P. Byrnes, *Language, Literacy, and Cognitive Development of Symbolic Communication* (fv. 81-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., fq. 87

¹⁹ Oneill, T. (2013, Maj 12). *Why babies in every country on Earth say 'mama'*. Gjetur në <http://theweek.com/>: <http://theweek.com/article/index/243809/why-babies-in-every-country-on-earth-say-mama> – parë së fundi më 18 Shkurt 2015

²⁰ Herodoti. (2014). *Loc.cit.*

²¹ Yule, G. (2010). *The Study of Language* (bot. i 4). New York: Cambridge University Press., fq. 2

parësorë dhe kështu, fëmijët i përsërisin këto fjalë për të rimarrë përforsimet e pëlqyera. Në këtë formë, fëmija ecën me hapa të vegjël e të sigurt drejt gjuhës së tij të parë.

Përveç kësaj, fëmijët prezantohen me gjuhën që do të duhet të imitojnë më vonë edhe duke dëgjuar tingujt përreth dhe duke komunikuar me të rriturit, fillimisht dhe kryesisht, që në foshnjëri, me prindërit apo kujdestarët e tyre parësorë. Më pas, duke e zgjeruar më tej komunikimin e përditshëm në moshën e fëmijërisë të hershme me të tjerë të rritur, edukatorë, mësues, të afërm dhe bashkëmoshatarë. Kështu, ditë pas dite, kohë pas kohe, vit pas viti, fëmija regjistron në kujtesë fjalët që dëgjon dhe i përdor ato në kontekste të ngjashme komunikimi.

Fëmijët përvetësojnë gjuhën e folur dhe madje edhe shkrim-këndimin përmes kontekstit linguistik të lojës. Lojërat e hershme simbolike lehtësojnë shfaqjen e këtyre aftësive përmes të kuptuarit konceptual të simboleve që përfaqësojnë kuptimin. Kur prindërit përdorin kontekstin e lojës si një mundësi për të inkurajuar përdorimin e gjuhës te fëmijët e tyre 3-4 vjeç dhe shtrijnë aftësitë e tyre gjuhësore duke përdorur fjalë më të sofistikuara, vërehet se fjalori i fëmijëve të tyre rritet ndjeshëm²².

Një model tjetër, formal, dhe më i strukturuar e letrar, i vlerësuar si gramatikisht më i saktë dhe leksikisht më i plotë, që fëmijët mund të mësojnë fjalë e shprehi të reja, është duke dëgjuar t'u lexohen libra nga të rriturit që kujdesen për ta. Studimet kanë treguar se fëmijët që përfshihen në lexim të përbashkët me prindërit e tyre zhvillojnë një leksik më të pasur dhe kanë një përshpejtim në zhvillimin e tyre gjuhësor.

Megjithatë, ky proces kërkon disa kushte dhe një kohë specifike për t'u zhvilluar. Ekziston një periudhë specifike kur fëmijët kanë aftësi të përthithin dhe përvetësojnë gjuhën e ambientit të tyre në një shpejtësi dhe kapacitet mbresëlënës. Kjo është moshë pas krijimit të një bagazhi me fjalët e para deri rreth klasës së parë. Padyshim që kjo periudhë vazhdon të shtrihet edhe përtej, edhe në adoleshencë, në universitet, etj., por ritmi i përvetësimit të gjuhës bie. Adoloshentët mësojnë më pak

²² Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing Parent-Child Book Reading in a Disadvantaged Community. *Australian Journal of Early Childhood*, 31, 20-25.

fjalë, por të një niveli gjuhësor më të lartë, fjalë më komplekse, më specifike, që përdoren më rrallë, fjalë teknike të fushave të tyre të studimit, fjalë abstrakte e shkencore, etj. Fjalë që nuk përdoren në të folurin e përditshëm. Fjalë që gjenden në libra letrarë, historikë dhe shkencorë.

Pas krijimit të një bagazhi fjalësh të para, fëmijët mundën të mësojnë fjalë të reja, gjithashtu duke shpjeguar (si në fjalor) përkufizimet e tyre nga fjalët tashmë të njohura. Po ashtu, fjalë të cilat përfshihen dhe detajojnë kontekstet me fjalët në repertorin ekzistues. Ky proces ndodh sërish, më së shumti në libra sesa në të folurin e përditshëm ku ne priremi të ruajmë një komunikim të thjeshtë në terma dhe lakonik e të varfër në detaje, duke përdorur përgjithësisht vetëm një pjesë të repertorit tonë gjuhësor.

Për fat të keq, kjo dije, nuk njihet ose nuk pranohet nga të gjithë të rriturit përgjegjës për rritjen dhe edukimin e fëmijëve. Shumë edukatorë dhe prindër nuk besojnë se leximi me fëmijën mund të përdoret si një mjet për të mësuar informacione dhe fjalë të reja. Ata, që priren të besojnë qasjen nativiste, mendojnë se fëmija do të thotë ato që do të thotë, dhe do të zhvillojë nivelin gjuhësor që do të zhvillojë, në mënyrën që është paraprogramuar ta zhvillojë atë, pa nevojën e stimujve të jashtëm. Kështu, ata do të jenë më pak të prirur për të shfrytëzuar librin si një mjet edukimi dhe mësimi të gjuhës.

1.3 IDENTIFIKIMI I PROBLEMIT – SITUATA E SHKRIM-KËNDIMIT TË FËMIJËVE NË SHQIPËRI

Në Shqipëri, duket se leximi (të lexuarit e librave që nuk janë pjesë e leximit shkollor apo për punë) nuk është një aktivitet shumë i përhapur, qoftë për fëmijët apo për vetë prindërit e tyre. Megjithëse një komb që pëlqen të vetëquhet arsimdashës, nuk duket ta tregojë këtë dashuri me vepra dhe aktivitete letrare. Nxënësit në shkollat shqiptare nuk performojnë në lexim njësoj si bashkëmoshatarët e tyre në vende të tjera të Evropës dhe të botës, të përfshira në studimet e OECD²³.

²³ Organizata për Zhvillim dhe Bashkëpunim Ekonomik

Sipas raportit të Programit për Vlerësimin e Studentëve Ndërkombëtarë (PISA)²⁴, performanca e nxënësve të shkollave shqiptare është në masë statistikisht të rëndësishme poshtë mesatares së vendeve të tjera të OECD-së në aktivitetin e të lexuarit në shkallën e përgjithshme të leximit. Megjithëse me një rritje nga viti 2000 në vitin 2009 me rreth 30 pikë në mesatare²⁵, Shqipëria renditet në vendin e 60-të nga 65 vendet pjesëmarrëse në studim. Më shumë se 50% e nxënësve në Shqipëri performojnë në nivelin 2 ose më poshtë për leximin e teksteve të vazhdueshme, ku niveli 6 është niveli më i lartë i performancës në lexim dhe shkrim²⁶.

Në studimet të tjera të kryera vetëm në kontekstin shqiptar mbi çështje që lidhen me mbështetjen e edukimit dhe zhvillimit gjuhësor për fëmijët, paraqitet një situatë jo e kënaqshme. Përdorimi i librave dhe aktiviteteve të tjera si tregimi i historive, këndimi i këngëve me fëmijët, loja me fëmijët dhe shpenzimi i një kohe të caktuar duke numëruar, emëruar sendet, etj., si aktivitete mbështetëse dhe nxitëse të zhvillimit gjuhësor, kryhen relativisht pak nga prindërit.

Sipas Institutit të Statistikave të Republikës së Shqipërisë, në vitin 2005, rreth 57% e fëmijëve jetonin në shtëpi ku kishte të paktën 3 libra jo për fëmijë, ndërkohë që mesorja e librave jo për fëmijë ishte 5. Në anën tjetër, vetëm 32% e fëmijëve nga mosha 0-59 muaj kishin në shtëpi 3 ose më shumë libra për fëmijë, me një diferencë të lehtë gjinore, ku vajzat kishin 3 ose më shumë libra për fëmijë në masën 35% ndërsa djemtë në masën 30%²⁷. Mesorja e librave për fëmijë ishte zero, kjo do të thotë se gjysma e fëmijëve nuk kishin asnjë libër për fëmijë në shtëpi.

Tamo dhe Karaj²⁸, në studimin e tyre të vitit 2007, mbi praktikën e mirërritjes në zonat veriore dhe periurbane në Shqipëri, vunë re një mungesë të theksuar të mjeteve të printuara në mbështetje të stimulimit të zhvillimit të fëmijëve. 50-60% e

²⁴ OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Programme for International Student Assessment., fq. 15

²⁵ OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Programme for International Student Assessment., fq. 39

²⁶ OECD. (2010a). *Op.cit.*, fq. 81

²⁷ INSTAT. (2008). *Albania Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Tiranë, Albania: Albanian National Institute of Statistics.: National Institute of Statistics dhe United Nations Children's Fund., fq. 30

²⁸ Tamo, A., & Karaj, Th. (2007). *Praktikat e Rritjes së Fëmijëve në Zonat e Thella Veriore dhe në Zonat Periurbane në Shqipëri*. Tiranë, Shqipëri: Qendra e Zhvillimeve Humane., fq. 48

familjeve në këto zona nuk kishin pothuaj asnjë libër, gazetë, revistë, poster në shtëpi. 79% e familjeve kishin një kalendar apo fotografi të varur në mur.

Më 2013, në një studim të realizuar me prindër të fëmijëve parashkollorë në qytetin e Tiranës²⁹, prindërit vetëraportuan se në shtëpitë e tyre, në 28% të familjeve ka 0-10 libra për fëmijë dhe në 34% të tyre ka deri në 25 libra për fëmijë. Është në një farë mase e pritshme, për shkak të statusit socio-ekonomik, që qyteti i Tiranës të ketë më shumë ndërgjegjësim për vlerën e librave për fëmijë dhe sigurisht, më shumë mundësi ekonomike për t'u siguruar kushte më të mira letrare në familje fëmijëve të tyre.

Përfshirja e të rriturve në aktivitetet që mbështesin mësimin e hershëm është rritur nga 68% regjistruar në vitin 2005³⁰ në 79% në vitin 2008-2009³¹. Rezultatet e Sondazhit Demografik dhe Shëndetësor në Shqipëri³² treguan se për 79% të fëmijëve nën moshën 5 vjeç, një i rritur angazhohej në katër ose më shumë nga këto aktivitetet: 1) leximi i librave ose shfletimi i librave me figura; 2) tregimi i përrallave; 3) këndimi i këngëve; 4) shëtitjet jashtë shtëpisë apo oborrit; 5) loja me fëmijët; dhe 6) shpenzimi i kohës duke emëruar, numëruar apo vizatuar objekte, të cilat janë aktivitetet që promovojnë nxënien dhe përgatitjen për shkollën.

Në qytetin e Tiranës, leximi raportohet të jetë një aktivitet që prindërit e zhvillojnë relativisht shpesh me fëmijët e tyre. Megjithatë, ky aktivitet kryhet më rrallë sesa të treguarit e përrallave dhe tregimeve, përkatësisht në masën 68% dhe 84%³³. Kështu, prindërit pohojnë se përdorin më shumë komunikimin verbal informal, duke treguar përralla nga kujtesa e tyre, sesa leximin formal të përrallave.

Prindërit angazhohen më shumë në mbështetje të edukimit të fëmijëve të tyre kur ata janë në një moshë më të rritur. Në sondazhin e vitit 2008-2009 ky angazhim

²⁹ Dhima, S. (2013). Parental Involvement in Reading Aloud with Their Preschool Children in Tirana. *International Conference on Education, ICT and Knowledge Society: Annual Journal of Conference Papers*, 92-98.

³⁰ INSTAT. (2008). *Loc.cit.*

³¹ INSTAT. (2010). *Albania Demographic and Health Survey 2008-09*. Tiranë, Albania: Institute of Statistics, Institute of Public Health dhe ICF Macro., fq. 148

³² *Loc.cit.*

³³ Dhima, S. (2013). *Loc.cit.*

rezulton të jetë në nivelin 88% për fëmijët 24-59 muaj³⁴. Kryesisht, prindërit fillojnë leximin e librave për fëmijët e tyre pas moshës 18 muaj³⁵.

Po ashtu, rezulton të ketë një përkushtim në një nivel lehtësisht më të lartë ndaj fëmijëve vajza në këto aktivitete sesa ndaj fëmijëve djem me përkatësisht 81% dhe 77%³⁶. Më specifikisht, në qytetin e Tiranës shpeshësia e leximit ndaj vajzave dhe djemve është në raportin 67% për vajzat dhe 58% për djemtë³⁷.

Edhe në rezultatet e PISA 2009, të gjitha vendet pjesëmarrëse në studim tregojnë diferenca gjinore ku rezultatet e vajzave shkojnë dukshëm mbi rezultatet e djemve. Shqipëria është vendi që ka diferencën më të madhe në pikë mes mesatares së vajzave dhe djemve. Diferenca prej 70 pikësh e rendit Shqipërinë të fundit në listën e 65 vendeve pjesëmarrëse³⁸.

Po ashtu, rezultatet e PISA për vitin 2012, tregojnë se Shqipëria ka një rritje në performancën e nxënësve në lexim. Megjithatë, ajo mbetet e renditur shumë më poshtë se mesatarja e vendeve të OECD³⁹. Vajzat nuk kanë arritur të zhvillohen njësoj si djemtë në këto vite, duke zvogëluar kështu hapësirën e diferencës gjinore në këtë performancë⁴⁰.

Ndryshime në përfshirjen e të rriturve në këto aktivitete ka, gjithashtu, edhe në raporte gjeografike. Zonat e ndryshme gjeografike në Shqipëri ndryshojnë në përfshirjen e prindërve në lexim me fëmijët, duke filluar me 63% e prindërve që përfshihen në zonat malore, në 75% e prindërve që përfshihen në zonat rurale dhe duke arritur në 86% e prindërve që përfshihen në zonat urbane⁴¹.

³⁴ INSTAT. (2010). *Loc.cit.*

³⁵ Dhima, S. (2014a). Differences in Parents' Reading Frequency with Preschool Children and Their Language Development. *International Journal on ICT Education, Knowledge Society & Open Governance*, 136-141.

³⁶ INSTAT. (2010). *Loc.cit.*

³⁷ Dhima, S. (2014a). *Loc.cit.*

³⁸ OECD (2010a), *Op.cit.*, fq. 77

³⁹ OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. OECD Publishing., fq. 19

⁴⁰ *Ibid.*, fq. 18

⁴¹ INSTAT. (2010). *Loc.cit.*

Ndodhur në këtë situatë, ky studim vjen në një kohë të përshtatshme për të provuar dhe promovuar përfitimet e leximit të përbashkët si një aktivitet ku të rriturit mund të përfshihen për të mbështetur nxënien dhe zhvillimin gjuhësor të fëmijëve në moshën parashkollore. Prindërit mund ta shoqërojnë këtë aktivitet edhe me aktivitete të tjera letrare, duke krijuar kështu një mjedis të pasur letrar në familje, për nxitjen e zhvillimit gjuhësor dhe përgatitjen më të mirë të parashkollorëve për arritje më të sigurta në ecurinë akademike.

Pa dyshim, që kjo nuk do duhet të mbetet vetëm në kuadrin e familjes si një bërthamë e vogël, por duhet të zgjerohet edhe në institucionet e kopshteve ku fëmijët kalojnë gjysmën, ose më shumë, të ditës së tyre. Elemente të leximit të përbashkët mund të përshtaten në kushtet e kopshteve për të krijuar mjedis letrar të pasur edhe në këto ambiente. Rritja e fëmijëve parashkollorë në mjedise të tilla letrare të pasura do të garantojnë ecurinë e një zhvillimi të përshtatshëm gjuhësor për ta.

Përveç stimulimit të gjuhës së folur në moshën parashkollore, leximi i përbashkët është i rëndësishëm si një themel i fortë për të ardhmen akademike të fëmijëve. Suksesi në lexim do të zhvillojë bazat për arritjet në lëndët e tjera dhe për një pjesëmarrje të plotë në jetën si të rritur. Aftësia për të përcjellë informacionin në formë të shkruar, po ashtu si edhe verbalisht është një nga asetet më të mëdha të qenies njerëzore. Zbulimi se informacioni mund të shpërndahet në kohë dhe hapësirë, pa kufijtë e forcës së një zëri, madhësisë së një vendi dhe kapacitetit të memories së shoqërisë, ka qenë thelbësore për përparimin e njerëzimit. Megjithatë, të mësuarit e leximit dhe shkrimit kërkon përpjekje pasi nuk mund të arrihet pa perfeksionuar një sërë aftësish komplekse. Truri është i përgatitur biologjikisht të përftojë gjuhën, megjithatë, shkrimi dhe leximi janë aftësi të zhvilluara më vonë në historinë njerëzore. Të qenit lexues i përparuar kërkon praktikë dhe përkushtim⁴².

1.4 ORGANIZIMI I STUDIMIT

Organizimi i këtij disertacioni është bërë në gjashtë kapituj kryesorë të cilët paraprihen nga një hyrje: në Hyrjen e disertacionit janë përfshirë përcaktimi i problemit që po studiohet, një historik i shkurtër i studimit të çështjes dhe prezantimi i

⁴² OECD (2010a). *Op.cit.*, fq. 18

koncepteve bazë të lidhura me të. Gjithashtu, për të prezantuar panoramën në të cilën ndodhen fëmijët dhe nxënësit shqiptarë dhe marrëdhënien që ata kanë me leximin është vlerësuar situata aktuale e shkrim-këndimit (këtu: letrare) në Shqipëri.

Kapitulli i parë paraqet një analizë të literaturës së lidhur me variablat kryesorë të studimit. Analiza e literaturës ekzistuese kishte për qëllim përmbledhjen e teorive të zhvillimit gjuhësor dhe faktorët që e ndikojnë atë në moshën parashkollore. Më tej, mbështetur mbi operacionalizimin e variablave dhe dizenjimin e kërkimit u analizuan studime të ngjashme mbështetëse të realizuara në vendet perëndimore. Në mungesë të studimeve të ngjashme të realizuara në kontekstin shqiptar, të gjuhës shqipe, krahasimet dhe analizat janë bërë me studime të zhvilluara kryesisht në kontekstin e gjuhës angleze.

Kapitulli i dytë përshkruan metodologjinë e përdorur për realizimin e këtij studimi. Ai nis me një hyrje dhe prezantim të qëllimit dhe objektivave të studimit. Mbështetur mbi qëllimin dhe objektivat e studimit janë ngritur edhe hipotezat përkatëse të këtij studimi. Më pas janë përshkruar variablat e operacionalizuar dhe është prezantuar dizajni i kërkimit. Gjithashtu, në këtë kapitull janë sqaruar detajet e dizenjimit të kërkimit thuajse-eksperimental së bashku me procedurat e ndjekura për të zbatuar këtë dizajn, si dhe mënyra e përzgjedhjes së kampionit e cila i është përshatur llojit të dizajnit të studimit. Më tej janë prezantuar instrumentet e përdorura, përgatitja e tyre dhe procedura e mbledhjes së të dhënave. Procesi i ndërhyrjes në këtë studim është prezantuar më në detaje. Është paraqitur gjithashtu, një program specifik i quajtur “Programi i Leximit të Përbashkët” i cili ka ndjekur disa faza specifike në një shtrirje kohore të veçantë. Së fundi, në këtë kapitull, është prezantuar besueshmëria, vlefshmëria dhe aspektet etike të kërkimit, procedura e ndjekur për analizat statistikore të të dhënave si dhe limitet e studimit.

Në kapitullin e tretë janë prezantuar gjetjet e studimit. Në këtë kapitull, është dhënë një përshkrim i plotë i të gjithë variablave demografikë të pjesëmarrësve në studim. Gjithashtu, janë prezantuar rezultatet e analizës së besueshmërisë të shkallëve matëse, shpërndarja e variablave dhe marrëdhëniet korrelacionale të kombinuara të tyre, analizat inferenciale statistikore, ndryshueshmëria e rezultateve të pjesëmarrësve si pasojë e ndërhyrjes ose jo duke testuar kështu, hipotezat qendrore të studimit. Së

fundi, janë paraqitur disa rezultate nga vëzhgime të cilat plotësojnë kuadrin e prezantimit të gjetjeve në këtë studim.

Kapitulli i katërt përfshin diskutimin dhe analizimin e rezultateve të studimit. Në këtë kapitull janë diskutuar më hollësisht gjetjet e studimit, duke u shoqëruar me komente për kuptimin që këto gjetje mbartin në kontekstin shqiptar. Gjithashtu, është realizuar krahasimi me të dhëna të studimeve të mëparshme, që siç u përmend më sipër, janë në kontekstin e gjuhës angleze. Ky kapitull sqaron, po ashtu, qëndrimin e studiueses ndaj fenomenit të leximit të përbashkët mbështetur mbi gjetjet e studimit.

Në kapitullin e pestë janë paraqitur përfundimet kryesore të këtij studimi, të arritura nga rezultatet dhe diskutimet për to. Më tej, këto përfundime të përmbledhura do të shërbejnë për të dhënë disa rekomandime për përmirësimin e situatës ose për studime të mëtejshme.

Rekomandimet janë përmbledhur në kapitullin e gjashtë dhe të fundit të këtij disertacioni. Në këtë kapitull, studiuesja ka dhënë sugjerime për studiues të tjerë të interesuar, të cilët mund të kenë interes të ngjashëm për të studiuar zhvillimin gjuhësor të fëmijëve në moshën parashkollore. Po ashtu, studiuesja ka prezantuar disa rekomandime për përmirësimin e mjediseve letrare në familje dhe në institucionet e rritjes dhe edukimit të fëmijëve të moshës parashkollore.

Në fund të këtij disertacioni janë paraqitur referencat bibliografike të referuara dhe konsultuara për këtë studim sipas rendit alfabetik, si dhe janë bashkëlidhur si shtojca instrumentet e përdorur për të realizuar matjet e variablave dhe materiale të tjera të përdorura në studim.

KAPITULLI I

2 SHQYRTIMI I LITERATURËS

“Fëmijët bëhen lexues në prehrin e prindërve të tyre.” – Emilie Buchwald

2.1 HYRJE

Në këtë kapitull është analizuar literatura ekzistuese në fushën e zhvillimit gjuhësor. Një gamë e gjerë librash, studimesh e artikujsh janë shqyrtuar për të prezantuar kuadrin teorik dhe empirik të gjetjeve të deritanishme lidhur me zhvillimin gjuhësor në moshën parashkollore.

Kështu, për të prezantuar kornizën teorike të zhvillimit gjuhësor, janë shqyrtuar teoritë e zhvillimit gjuhësor sipas qasjeve të teoricienëve të ndryshëm përgjatë historisë së hulumtimeve psikologjike në këtë fushë. Mënyra sesi fëmijët e mësojnë gjuhën e folur ka ngjallur vazhdimisht interesin e studiuesve duke i shtyrë ata drejt përpjekjeve për të shpjeguar këtë proces.

Zhvillimi gjuhësor i fëmijëve në moshën parashkollore është shqyrtuar si element i zhvillimit konjitiv dhe neurobiologjik. Pavarësisht se zhvillimi ndodh gjatë gjithë ciklit të jetës së një individi, zhvillimi gjuhësor ka një specifikë të ndryshme. Ai nuk ndodh gjithnjë me të njëjtat ritme. Ekziston një periudhë kritike, e cila është thelbësore për zhvillimin gjuhësor, pasi në këtë periudhë, zhvillimi është më i vrullshëm dhe me kapacitet të lartë. Me të kaluar kjo periudhë, ritmet bien dhe nëse zhvillimi gjuhësor nuk ka ndodhur ende në këtë kohë, atëherë do të jetë gjithnjë e më e vështirë që zhvillimi të ndodhë njësoj. Më specifikisht, janë trajtuar të gjitha etapat e zhvillimit gjuhësor në moshën parashkollore.

Më tej, në këtë kapitull, janë prezantuar komponentët gjuhësorë, të ilustruar me shembuj të gjuhës shqipe. Këta komponentë janë përbërësit operacionalë të aftësive narrative të fëmijës, ndaj edhe u është kushtuar një vend i veçantë në këtë analizë literature.

Së fundi, në këtë kapitull janë analizuar me detaje dy nga faktorët nxitës të zhvillimit gjuhësor siç janë: Mjedisi Letrar Familjar (MLF) dhe Besimi i Prindërve ndaj Leximit (BPL). Studime empirike të realizuara me metodologji të ndryshme janë përmbledhur për të prezantuar rezultatet empirike të ndikimit të këtyre variablave në zhvillimin gjuhësor.

2.2 TEORITË E ZHVILLIMIT GJUHËSOR

Një teori zhvillimi përshkruan ndryshimet përgjatë hapësirës kohore në një ose më shumë fusha të sjelljes ose aktivitetit psikologjik si, mendimit, gjuhës, sjelljes sociale ose perceptimit⁴³.

Ekzistojnë ide të ndryshme mbi mënyrën sesi fëmijët mësojnë të flasin dhe të kuptojnë gjuhën. Studiuesit vazhdojnë të studiojnë sesi ky proces mahnitës ndodh kaq shpejt në vitet e para të jetës.

Teoritë tradicionale të zhvillimit konjitiv grupohen në katër kategori⁴⁴. Qasja nativiste postulon se fëmijët kanë një sistem konjitiv të lindur, i cili shpaloset përmes ndërveprimeve me botën. Qasja bihejvioriste mbështetet te mekanizmat e bashkëshoqërimit dhe përgjithësimit të stimujve për të shpjeguar të mësuarit duke iu shmangur diskutimeve mbi përfaqësimet mendore. Qasja e tretë i referohet konstruktivizmit piashetian dhe mbështetet në idenë e përfaqësimeve mendore komplekse të mësuara përmes ndërveprimeve të fëmijës me botën dhe stadet konjitive të karakterizuara nga forma të ndryshme të përfaqësimeve dhe veprimeve logjike. Një tjetër qasje konstruktiviste, quajtur ndryshe interaksionizëm, është teoria e Vygotsky-it, sipas të cilit konjicionet zhvillohen përmes ndërveprimit të fëmijës me sistemin kulturor dhe gjuhësor.

⁴³ Miller, P. H. (2009). *Theories of Developmental Psychology* (bot. i 5). New York: Worth Publishers., fq. 8

⁴⁴ Gentner, D., & Loewenstein, J. (2002). Relational Language and Relational Thought: The Development and Consequences. Në E. Amsel, & J. P. Byrnes, *Language, Literacy, and Cognitive Development of Symbolic Communication* (fv. 81-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., fq. 87

2.2.1 Teoria nativiste e zhvillimit gjuhësor

Nga këndvështrimi nativist, inputi luan një rol minimal në zhvillimin e aftësive gjuhësore të fëmijës. Sipas tyre diskutohet se 1) inputi për fëmijën është një bazë të dhënash e papërshtatshme për të nxitur strukturën e gjuhës, 2) fëmijëve u nevojitet një ekspozim relativisht i pakët ndaj inputit për të nxitur strukturën e gjuhës, dhe 3) fëmijët duhet të jenë të pajisur me një dije linguistike të lindur në mënyrë që të mund të ndërtojnë gjuhën⁴⁵.

Noam Chomsky i shqyrtoi çështjet që lidheshin me mësimin e gjuhës nga një perspektivë racionale. Ai propozoi se gjuha përbëhet nga dy elementë, kompetenca (sistemi i rregullave që zotërohet nga folësi i gjuhës amtare, njohuria për gjuhën) dhe performanca (përdorimi aktual i gjuhës nga folësi; sjelljet e shumta verbale me të gjitha paqëndrueshmëritë dhe gabimet). Sipas këndvështrimit të Chomsky-t roli i gjuhëtarit është të studiojë kompetencën linguistike⁴⁶. Ai dalloi strukturën sipërfaqësore të fjalisë, (organizimin në kategori dhe fraza që lidhet direkt me sinjalin fizik), nga ajo që shtrihet nën të, struktura e thellë, (e cila është gjithashtu një sistem kategorish dhe frazash, por në një kontekst abstrakt)⁴⁷. Ky ishte koncepti i gramatikës transformuese gjeneruese.

Chomsky e bazoi teorinë e tij në konceptin e aftësisë së lindur (ndaj dhe rryma u quajt nativizëm) për të mësuar gjuhën. Sipas tij, mësimi i gjuhës është biologjikisht dhe genetikisht i paraprogramuar, dhe nuk varet nga aftësitë intelektuale të fëmijës ose stimujt e mjedisit. Ai konkludoi se fëmijët do të mësonin gjuhën e tyre të parë ose të dytë me sukses edhe nëse nuk do të kushtohet një kujdes i veçantë për t'ua mësuar atë apo për të monitoruar progresin e tyre⁴⁸. Po sipas tij, të gjithë fëmijët kanë të "instaluar" Aparatin e Përvetësimit të Gjuhës (më vonë u njoh si Gramatika

⁴⁵ Mueller Gathercole, V. C., & Hoff, E. (2007). Input and the Acquisition of Language: Three Questions. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 107-128). Hong-Kong: Blackwell Publishing., fq. 107-108

⁴⁶ Chomsky, N. (2006). *Language and Mind* (bot. i 3). New York: Cambridge University Press., fq. 4

⁴⁷ Ibid., fq. 25

⁴⁸ Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press., fq. 200-201

Universale) me të cilën ata importonin dhe aplikonin proceset e tyre mendore dhe përgjithësuese, ndërsa dëgjonin të folurën⁴⁹.

Teoria e Chomsky-t nuk ka marrë në konsideratë idenë se aftësia konjitive e fëmijës, ndërveprimet në mjedis dhe ndërveprimet sociale kanë një ndikim në përvetësimin e gjuhës brenda kornizës së trashëguar të fëmijës.

Noam Chomsky propozoi në teorinë e tij se truri njerëzor është i përgatitur prej natyrës për të mësuar gjuhën. Ai besonte se është e pamundur që fëmijët të mësojnë diçka kaq komplekse sa gjuha njerëzore, me këtë ritëm, nëse nuk do të ekzistonte, siç në realitet ekziston, një strukturë gramatikore në qendrat e trurit⁵⁰. Mësimi i gjuhës mund të shihet si një tranzicion i gjendjes së mendjes në lindje, gjendja fillestare konjitive në një gjendje më të qëndrueshme që korrespondon me njohjen e gjuhës amë. Pikëpamjet mbi stimulimet e pakta mbështesin idenë se gjendja fillestare konjitive, larg nga pikëpamja empirike e *tabula rasa*, është një sistem mjaft i strukturuar. Këtë gjendje fillestare konjitive ai e quajti *gramatika universale*⁵¹. Sipas kësaj teorie, dëgjimi i gjuhës së folur mundëson aktivizimin e kësaj strukture dhe shkon përtej imitimit.

Chomsky besonte se gjuha që ne zakonisht dëgjojmë nuk është e përshtatshme për të shpjeguar konstruktin e të gjitha rregullave të gjuhës që fëmijët mësojnë aq shpejt. Po ashtu, Chomsky pohonte se inputi, në vetvete, nuk është i rëndësishëm, pasi ai është thjesht një bazë të dhënash e papërshtatshme për të nxitur strukturën gjuhësore. Kjo varfëri stimuli dhe papërshtatshmëri e inputit rrjedh nga dy komponentë: 1) fjalimet që dëgjojnë fëmijët janë të mbushura me gabime dhe 2) parimisht, çdo grup fjalish në një gjuhë është një bazë e papërshtatshme të dhënash

⁴⁹ Pinker, S. (1995). Why the Child Held the Baby Rabbits: A Case Study in Language Acquisition. Në L. R. Gleitman, & M. Liberman, *An Invitation to Cognitive Science*. (bot. i 2, fv. 107-133). Cambridge, MA: MIT Press., fq. 108-109

⁵⁰ Loc.cit.

⁵¹ Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language*. (A. Belletti, & L. Rizzi, Red.) New York: Cambridge University Press., fq. 7-8

sepse struktura themelore e gjuhës nuk shpërfaqet në strukturat sipërfaqësore të fjalive⁵².

Kështu e shpjeguan nativistët faktin që fëmijët përdorin struktura gramatikore të gabuara, në forma që nuk i kanë dëgjuar ndonjëherë, dhe ku ata aplikojnë një rregull gjuhësor te fjalët që mund të jenë të parregullta ose nuk i aplikojnë ato rregulla⁵³. Për shembull, ata përdorin strukturat gramatikore të rregullta në krijimin e shumësit të fjalëve të parregullta, p.sh. fik – fikët, në vend të – fiq, kalë – kalat, madje dhe djalë – djalat. Këtë gabim gramatikor të përkohshëm, që nuk ka të bëjë me imitimim e formave të gabuara gramatikore, nativistët e quajtën *mbirregulli*⁵⁴.

Nativistët pra, janë të idesë se gjuha e folur është një atribut tërësisht njerëzor, i lindur, aftësi biologjike. Sipas Darwin, fëmijët lindin me një “fakultet të gjuhës”, “tendencë instiktive” për gjuhën. Ky kapacitet konjitiv mund të përfshijë burimin marrës, për të ndarë sinjalet gjuhësore nga pjesa tjetër e zhurmave në mjedisin përreth dhe më pas të ndërtojë mbi bazën e burimeve të tjera të brendshme, nga një eksperiencë gjuhësore e limituar dhe fragmentare, sistemin e pasur të dijes gjuhësore që çdo folës zotëron⁵⁵.

Ne nuk flasim të njëjtën gjuhë dhe rregullat për gramatikën nuk janë të njëjta për të gjitha gjuhët, atëherë si mund të kemi një gramatikë universale? Ne mësojmë sistemin e rregullave që specifikojnë marrëdhënien tingull-kuptim. Chomsky besonte se çdo gjuhë ka disa parime bazë të gjuhës që kanë krijuar qarqet nervore në tru, njësoj si parimet bazë që mundësojnë funksionimin e pjesëve të ngurta të një kompjuteri. Ashtu sikurse pajisjet kompjuterike mund të pranojnë lloje të ndryshme të programeve, struktura gjuhësore në tru mund të procesojë karakteristikat specifike të shumë gjuhëve të ndryshme. Kjo është ajo që ne quajmë “gramatikë” ose në terma më teknike “gramatika gjenerative” e gjuhës⁵⁶.

⁵² Mueller Gathercole, V. C., & Hoff, E. (2007). Input and the Acquisition of Language: Three Questions. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 107-128). Hong-Kong: Blackwell Publishing., fq. 108

⁵³ Chomsky, N. (2002). *Op.cit.*, fq. 93

⁵⁴ Levine, L. E., & Munsch, J. (2010). *Child Development: An Active Learning Approach*. online: SAGE Publication., fq. 301

⁵⁵ Chomsky, N. (2002). *Op.cit.*, fq. 47

⁵⁶ Chomsky, N. (2006). *Op.cit.*, fq. 91

Sipas Chomsky-t problemi për linguistët, ashtu si edhe për fëmijën që mëson gjuhën, është përcaktimi i sistemit të rregullave që janë mësuar nga performanca folës-dëgjues, dhe vendosja e tyre në një performancë të re. Kështu që, në një kuptim më teknik, teoria lingustike është mendore, duke qenë se lidhet me zbulimin e një realiteti mendor që qëndron në themel të sjelljes. Me këtë, Chomsky kuptonte marrëdhënien (*langue-parore*) gjuhë-fjalë të Saussure, por ai e refuzoi konceptin e gjuhës (*langue*) si një inventar të thjeshtë sistematik të përbërësve për t'iu referuar më së shumti konceptit humboldtian (të Humboldt) të kompetencës themelore si një sistem të proceseve gjeneruese⁵⁷.

Ai, gjithashtu, pohoi se mekanizmi i të mësuarit me një qëllim të përgjithshëm që vepron mbi inputin nuk mjafton për të ndërtuar gramatikën e asnjë gjuhe. Baker dhe McCarthy i përmblohdën pretendimet se gjuha e përfituar është komplekse, se të dhënat në dispozicion janë të pamjaftueshme dhe se mekanizmat e të mësuarit janë të papërshtatshme, nën emërtimin “problemi logjik i përvetësimit të gjuhës”⁵⁸.

2.2.2 Teoria bihejvioriste e zhvillimit gjuhësor

Bihejviorizmi është rryma që ka në kryefjalë të mësuarit përmes sjelljes, imitimit, praktikimit të shprehive. Nëse rastësisht do të pyesnim njerëzit në një park rreth mënyrës sesi e mësojnë fëmijët gjuhën, shanset që shumica e tyre të përgjigjen “duke imituar” janë shumë të larta. Sigurisht që imitimi luan një rol shumë të rëndësishëm. Fëmijët mësojnë gjuhën që dëgjojnë në mjedisin ku rriten dhe jo një gjuhë tjetër çfarëdo.

Skinner-i u përpoq të zhvillonte modelin klasik bihejviorist të mësimit të gjuhës në librin e tij të famshëm “Sjellja Verbale”⁵⁹. Qëllimi i tij ishte të sillte një mënyrë për të parashikuar dhe kontrolluar sjelljen verbale duke vëzhguar dhe manipuluar mjedisin fizik të folësit. Në një recension të kësaj pune, Chomsky tregoi se konceptet skineriane të mësimit (të cilat përfshinin stimulimin, përgjigjet e kushtëzuara dhe përforsimet) nuk zbatohen për njohjen e gjuhës dhe sjelljen e të

⁵⁷ Chomsky, N. (1965). *Op.cit.*, fq. 4-5

⁵⁸ Mueller Gathercole, V. C., & Hoff, E. (2007). *Op.cit.*, fq. 108

⁵⁹ Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

folurit. Nuk ka ndonjë koncept të dukshëm të përforcimit që lidhet me përdorimin apo njohjen e gjuhës⁶⁰.

Sipas Skinner-it, një fëmijë përvetëson sjelljen verbale kur vokalizimet relativisht të pamodeluara, të përforuara në mënyrë selektive, marrin gradualisht forma, të cilat prodhojnë pasojat e përshtatshme në një komunitet të caktuar verbal⁶¹.

Si përfaqësues i perspektivës bihejvioriste, Skinner-i e hodhi poshtë konceptin e gjuhës (*langue*) duke e konsideruar atë si një koncept abstrakt dhe përcaktoi se i vetmi koncept që mund të shqyrtohet shkencërisht është fjala (*parole*). Ai pohonte se zhvillimi gjuhësor është tërësisht bihejvioral – një koncept i zhvillimit operant në laboratorin verbal. Sipas tij, gjuha mësohet vetëm përmes imitimit, kushtëzimit dhe përforcimeve të dhëna nga prindërit dhe kontakti i gjerë me mjedisin. Kështu fëmijët krijojnë gradualisht një “repertor verbal”⁶².

Gjithashtu, sipas Skinner-it, gjuha formohet përmes kushtëzimit operant ose përforcimit. Kur prindi apo kujdestari primar reagon ndaj belbëzimit të foshnjës me një buzëqeshje apo me vokaliza, fëmijët vazhdojnë të belbëzojnë edhe më shumë. Duke konsideruar përforcimin si një element të rëndësishëm që rrit mundësinë që sjellja të përsëritet, kjo teori mbështet faktin se prindërit/kujdestarët primarë përforcojnë zhvillimin gjuhësor në shumë mënyra. Në të njëjtën linjë me këtë teori, studimet kanë treguar sesa më shumë që nëna i përgjigjet vokalizave të foshnjave të tyre, aq më shpejt ato do ta mësojnë gjuhën⁶³.

Parimet kryesore të kushtëzimit operant, sikurse Skinner e përkufizoi atë janë përforcimi pozitiv dhe negativ. Skinner-i i shihte fëmijët si “enë bosh” në të cilën

⁶⁰ Lust, B. C. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press., fq. 52

⁶¹ Skinner, B. F. (1957). *Op.cit.*, fq. 31

⁶² Chomsky, N. (1976). A Review of B.F.Skinner's Verbal Behavior. Në L. A. Jakobovits, & M. S. Miron, *Readings in the Psychology of Language* (fv. 142-145). New Jersey: Prentice-Hall. Gjetur në <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>, parë së fundi më 10 Maj 2015

⁶³ Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children'S Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 748–767.

mund të “hidhej” gjuha. Ai shtroi idenë se fëmijët e mësojnë gjuhën nga mjedisi i tyre dhe pasojat e veprimeve të tyre (një pikëpamje natyrale e gjuhës)⁶⁴.

Skinner pohonte se një fëmijë e mëson gjuhën përmes përforsimeve pozitive. Shpjegimi i tij mbi zhvillimin e të folurit ishte se prindërit priren t’i shpërblejnë vokalizimet e foshnjave të tyre duke u kushtuar një vëmendje të veçantë. Kjo rrit shpeshhtësinë e përsëritjes së tyre. Gjithashtu, ai pohonte se fëmija nuk do të ketë progres në vokalizime nëse prindërit nuk do të krijojnë sjelljen gjuhësore të fëmijës. Pas shpërblimit të vokalizimeve, prindërit mund të mësohen me vokalizimet e fëmijëve të tyre dhe t’u kushtojnë atyre më pak vëmendje. Ndonjëherë, aksidentalisht fëmijët prodhojnë tinguj më të njohur si p.sh., ‘babbaba’ dhe prindërit mund të reagojnë të gëzuar duke menduar se fëmija është duke thënë fjalën “baba”. Reagimi i prindërve përforscon tingujt që fëmija sapo ka nxjerrë. Disa tinguj të tjerë që janë më pak të ngjashëm me ndonjë fjalë të vetme mund të injorohen nga prindërit. Gjithashtu, pas një kohe që të rriturit do të shpenzojnë duke nxitur përsëritjen e tingujve ‘bababa’, fëmijët do të motivohen të modifikojnë këto tinguj deri në shndërrimin e tyre në fjalë të njohura. Ky proces vazhdon duke çuar në krijimin e fjalive komplekse dhe gramatike korrekte. Nga ana tjetër, gjuha përforscohet kur fëmija kërkon diçka dhe si rezultat arrin ta marrë atë. Skinner nuk pretendonte se prindërit e bënin këtë gjë enkas për të nxitur zhvillimin gjuhësor tek fëmijët, por, sipas tij, kjo ndodhte natyrshëm⁶⁵.

Një tjetër karakteristikë e teorisë së Skinner-it lidhet me idenë e tij se fëmijët imitojnë tingujt e të folurit dhe fjalët e shqiptuara nga prindërit apo kujdestarët e tyre. Këtu përfshihet koncepti i “sjelljes jehonë”⁶⁶, që është rasti më i thjeshtë ku sjellja verbale është nën kontrollin e stimulit verbal. Mësimi i gjuhës ndodh duke u shpërblyer për këtë imitim. Kjo është mënyra sesi fëmijët mësojnë fjalët e reja. Megjithatë, kjo teori tregon se pa përforsim të imitimit, nuk ndodh mësimi dhe kjo pikëpamje nuk është plotësisht e mbështetur.

⁶⁴ Chomsky, N. (1976). *Loc.cit.*

⁶⁵ Palmer, D. C. (2008). On Skinner’s Definition of Verbal Behavior. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 295-307.

⁶⁶ Skinner, B. F. (1957). *Op.cit.*, fq. 55

Ideja se gjuha mësohet përmes imitimit mbështetet edhe në teorinë e Bandura-s mbi të mësuarit social konjitiv. Sipas tij, gjuha është produkti i disa përcaktorëve që veprojnë përmes një numri procesesh ndërmjetësuese. Një grup përcaktorësh lidhet me aftësitë konjitive që u nevojiten fëmijëve për të procesuar informacionin gjuhësor. Kjo kërkon aftësi për të perceptuar elementet bazë të të folurit, për të identifikuar dhe mbajtur në kujtesë strukturat e pjesshme, për të nxjerrë rregullat nga shprehje të ndryshme dhe për të zgjedhur fjalët e duhura dhe rregullat e prodhimit për shprehje të kuptueshme. Grupi tjetër i përcaktorëve të përvetësimit të gjuhës i përket fondit të dijeve jogjuhësore të fëmijëve në fusha të ndryshme të diskursit. Të tilla njohuri sigurojnë nocionet rreth kuptimeve të fjalëve dhe renditjes së tyre për të përcuar kuptimin e fëmijës⁶⁷.

Po sipas teorisë së Bandura-s, nocionet gjuhësore mësohen duke u shoqëruar direkt me objektet për të cilat po flitet dhe marrëdhëniet mes tyre. Fëmijët nxjerrin, përveç fjalëve të reja, edhe rregullat e sintaksës nga një fjalim përmes të mësuarit vëzhgues. Më pas, ata i përdorin këto rregulla në fjali që nuk i kanë dëgjuar ndonjëherë më parë⁶⁸.

Bandura thekson se që në foshnjëri, i porsalinduri, i cili është mjaft i kufizuar në komunikim dhe influencë sociale, mëson se imitimi reciprok është një mënyrë efektive për të marrë përgjigje nga prindërit. Imitimi reciprok shërben si një mënyrë për të përcjellë interesat dhe ndarë eksperiencat. Fillimisht, prindërit priren të modelojnë veprimet që foshnjat i kryejnë spontanisht. Më tej, ata nxisin modele të reja përgjigjesh për sekuenca imituese që do të ndihmojnë të zgjerojnë kompetencat e foshnjës. Kjo kërkon një funksionim të plotë të të mësuarit vëzhgues⁶⁹.

Në këtë moshë, imitimi funksionon kryesisht si një mënyrë për të përfutur reagimet ndërpersonale. Duke modeluar reciprokisht me të rriturit, foshnjat kënaqen duke luajtur në intimitet dhe duke fituar përvojë në marrëdhënien sociale. Ajo që shërben si funksion social për foshnjat shndërrohet në një mjet mësimor nga prindërit

⁶⁷ Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. Në R. Vasta, *Annals of Child Development. Vol 6. Six theories of child development* (fv. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press, fq. 14-15

⁶⁸ Ibid., fq. 15-16

⁶⁹ Ibid., fq. 23

e tyre. Kështu, foshnjat zhvillojnë konjicionet rregullisht nëpërmjet vëzhgimit⁷⁰. Për shembull, njerëzit janë të pajisur me elementet bazë fonetike, të cilët mund të duken si të parëndësishëm krahasuar me kompleksitetin e kërkuar për modelet e të folurit, por elementet janë, megjithatë, thelbësore⁷¹.

Një tjetër përpjekje për të shpjeguar të mësuarin imitues është zhvilluar nga Tomasello. Po ashtu, ai sqaroi se në fillim, fëmijët mësojnë duke imituar disa shprehje linguistike konkrete pa ndihmën e parimeve abstrakte specifike linguistike; më pas, ata përdorin aftësitë e përgjithshme konjitive dhe social-konjitive për të filluar gradualisht dhe hap pas hapi të kategorizojnë, skematizojnë dhe kombinojnë në mënyrë krijuese këto shprehje dhe struktura të mësuara veçmas⁷².

Argumentet kundër rrymës bihejvioriste fokusohen kryesisht te çështja se, nëse fëmija zhvillon aftësinë për të përdorur dhe njohur konstruktet gramatikore, dhe gabimet gramatikore përgjithësisht nuk korrigjohen nga prindërit dhe kujdestarët, atëherë si shpjegohet kompetenca gramatikore dhe kuptimi? Fëmijët janë të aftë të krijojnë fjali unike dhe të përdorin fjalë në kontekste të ndryshme nga ato në të cilat janë ekspozuar. Në këtë mënyrë, duhet të jetë niveli i inteligjencës, ai që përfshihet në përdorimin dhe aplikimin e këtyre konstrukteve⁷³.

Disa prindër i kushtojnë më pak vëmendje vokalizimeve të fëmijëve të tyre, të cilët vazhdojnë të zhvillojnë gjuhën pavarësisht kësaj (pikëpamja e Chomsky-t). Formësimi në mënyrën e prezantuar nga Skinner-i është një proces i gjatë, ndërsa zhvillimi gjuhësor i një fëmije sidomos gjatë vitit të dytë dhe të tretë të jetës është i shpejtë.

2.2.3 Teoria konstruktiviste e zhvillimit gjuhësor

Ndërsa qasja bihejvioriste fokusohet tërësisht në ndikimin e mjedisit të fëmijës në të mësuarit (pa njohur aftësinë biologjike ose gjenetike ose predispozicionin për të mësuar aftësitë gjuhësore) dhe qasja nativiste fokusohet në aftësitë e lindura, gjenetike për të mësuar gjuhën (pa njohur ndikimin e faktorëve mjedisorë apo kulturorë), qasja

⁷⁰ Ibid., fq. 29

⁷¹ Ibid., fq. 79

⁷² Lust, B. C. (2006). *Op.cit.*, fq. 67

⁷³ Palmer, D. C. (2008). *Loc.cit.*

konstruktiviste i ndërthur të dy këto elementë teorikë. Megjithatë, ka pikëpamje të ndryshme për mësimin e gjuhës sipas kësaj rryme. Disa teoricienë konstruktivistë pranojnë se aftësia për të zhvilluar njohuritë gramatikore buron nga mënyra sesi mendja njerëzore analizon dhe organizon informacionin dhe nuk është domosdoshmërisht e lindur. Ajo që i bashkon konstruktivistët është mendimi se fëmijët përfshihen aktivisht në ndërtimin e njohurive të tyre sipas ndikimeve që mjedisi ushtron mbi ta.

Piaget, si një konstruktivist me orientim biologjik, pohonte se fëmijët zhvillojnë aftësitë sipas një kornize të paracaktuar. Ndërsa fëmija kalon në stadin tjetër të zhvillimit, biologjikisht të përcaktuar, ai është gati të mësojë konceptin tjetër në çdo pikë të konfliktit konjitiv (të ngritur nga eksperiencia e fëmijës) qoftë përmes asimilimit të informacionit në kornizën ekzistuese ose akomodimit të informacionit në një skemë të re. Piaget besonte se gjuha është një sistem përfaqësues, i cili nuk zhvillohet përtej të folurit egocentrik deri në kohën kur fëmija hyn në stadin e operacioneve konkrete, rreth moshës shtatë vjeç⁷⁴.

Teoria e Piaget përshkruan strukturat konjitive dhe mësimin e gjuhës në termat e stadeve të zhvillimit konjitiv, përtej stadit sensoromotor (stad në të cilin nuk ka mirëfilli shprehje të gjuhës së folur). Në stadin paraoperacional fëmija është egocentrik, që do të thotë se atij i mungon aftësia për të diferencuar veten si një objekt nga objektet e tjera. Në stadin e operacioneve konkrete dhe atë të operacioneve formale, fëmija mund të zhvillojë mendimet e tij logjike dhe të vazhdojë të zhvillojë nivele të larta të menduarit dhe të arsyetimit logjik duke zvogëluar gjithnjë e më shumë egocentrizmin e tij. Piaget shpjegon se egocentrizmi ndikon në mësimin e gjuhës tek fëmijët dhe është një mekanizëm i hershëm që lidhet me të folurin privat ose të brendshëm për të rregulluar mendimet e brendshme. Egocentrizmi shërben si një shtysë e rëndësishme për mësimin e hershëm të gjuhës dhe është një faktor kritik në zhvillimin konjitiv me diferencim⁷⁵.

⁷⁴ Singer, D. G., & Revenson, T. A. (1996). *A Piaget Primer: How a Child Think*. New York: Plume., fq. 58-60

⁷⁵ Piaget, J. (1997). *Language and Thought of the Child: Selected Works* (Vëll. i 5). New York: Taylor & Francis., fq. 59-61

Në teorinë e Piaget-së, egocentrizmi mund të shpjegohet si një pengesë që vështirëson të menduarit logjik të fëmijës. Piaget shpjegon se egocentrizmi është i lidhur me të mësuarit e gjuhës në cilësinë e të folurit të brendshëm. Egocentrizmi mund të marrë forma të ndryshme në nivele të ndryshme të zhvillimit, por karakterizohet nga mungesa e diferencimit në mendime, midis vetes si objekt dhe objekteve të tjera. Në këtë teori tregohet se një fëmijë në stadin paraoperacional fillimisht nuk është gjendje të diferencojë midis mendimeve të të tjerëve dhe mendimeve të veta. Egocentrizmi, diferencimi dhe ndërveprimi janë të lidhura me njëri-tjetrin dhe këto mendime egocentrike të fëmijës në një stad paraoperacional do të zvogëlohen me rritjen e ndërveprimeve dhe zhvillimeve konjitive, ndërsa mendimi diferencues rritet në stadet e operacioneve konkrete dhe formale të fëmijëve⁷⁶.

Piaget thekson se marrëdhënia midis logjikës dhe gjuhës në të vërtetë ka kahun e kundërt nga ajo çka propozon Chomsky. Sipas Chomsky-t gjuha bazohet në thelb të arsyes dhe logjika nuk rrjedh prej saj. Chomsky, madje, shkon përtej duke thënë se ky thelb i arsyes është i lindur. Në të kundërt, pavarësisht se Piaget pranon se strukturat e pranishme në një fëmijë të moshës 14-16 muajsh janë bazat intelektuale mbi të cilat zhvillohet gjuha, ai mohon që këto struktura të jenë të lindura. Jo më kot, pohon ai, gjuha nuk shfaqet deri në përfundimin e stadi të inteligjencë sensoromotore⁷⁷.

Që nga faza e fundit e periudhës sensoromotore e më tej, fëmija është i aftë të imitojë fjalë të caktuara dhe t'iu atribuojë atyre një kuptim të vagët, por përvetësimi sistematik i gjuhës nuk fillon deri rreth fundit të vitit të dytë⁷⁸. Sipas Piaget, të folurit fitohet sapo vendosen simbolet; kjo sepse përdorimi i shenjave, si ai i simboleve, përfshin një aftësi, e cila është krejt e re në lidhje me sjelljen sensoromotore dhe konsiston në përfaqësimin e një gjëje me anë të një tjetre⁷⁹.

⁷⁶ Heo, J., Han, S., Koch, C., & Aydin, H. (2011). Piaget's Egocentrism and Language Learning: Language Egocentrism (LE) and Language Differentiation (LD). *Journal of Language Teaching and Research*, 733-739.

⁷⁷ Piaget, J. (1970). *Op.cit.*, fq. 47

⁷⁸ Piaget, J. (2004). *Psikologjia e Inteligjencës*. (Ç. Zëre, Përkth.) Tiranë: Plejad., fq. 148

⁷⁹ *Ibid.*, fq. 151

Piaget shton gjithashtu⁸⁰, se imitimi i funksioneve semiotike (aftësia për të përfaqësuar diçka nëpërmjet një shenje ose një simboli ose një objekti tjetër) ndodh në një fazë më të vonuar, kur modeli nuk është më prezent. Ky përfshin imazhet mendore, të cilat Piaget i karakterizoi si imitim i brendshëm.

Doran dhe Cowan treguan se matja e ndërveprimeve me moshatarët nuk korrelohet me ndonjë nga matjet e egocentrizmit (egocentrizmi hapësinor, egocentrizmi në komunikim apo aftësia e marrjes së rolit) duke arritur në përfundimin se egocentrizmi nuk është një variabël unik, ndërsa Piaget tregoi se një nga faktorët më të rëndësishëm të mjedisit, që çon në zvogëlimin e egocentrizmit, lidhet me ndërveprimin e fëmijës me moshatarët e tij. Studime të tjera kanë treguar se ekziston një marrëdhënie midis ndërveprimit me moshatarët dhe komunikimit egocentrik të fëmijët e moshës parashkollore⁸¹.

Fjalori i fëmijës rritet ndërsa ai luan lojëra në të cilat nevojiten fjalët specifike. P.sh. për t'iu referuar saktësisht konceptit “Më lart!” që do të ndihmonte dikë që hedh topin, ngjitet, apo lëkundet në lisharëse të përmirësohej⁸². Po ashtu, fjalor specifik dhe shpesh të avancuar kanë lojërat e roleve ku fëmijët “luajnë” mësuesin, shitësin, mjekun, etj. Kjo lidhet me konceptin e të folurit të socializuar⁸³.

Jerome Bruner, një teoricien tjetër konstruktivist, sugjeroi gjithashtu, një argument të kundërt me Chomsky-n, në të cilin pohonte se në mënyrë që të inkurajohet mësimi i gjuhës, të gjithë fëmijët kanë nevojë për një sistem mbështetës, një fenomen që ai e cilësoi si Sistemi Mbështetës i Përvetësimit të Gjuhës (SMPGj). Ky sistem mbështetës është i lidhur me aftësitë e lindura, biologjike për të mësuar gjuhën. Bruner konkludoi se çdo Aparat i Përvetësimit të Gjuhës (APGj), që ndihmon njerëzit të ndërveprojnë me gjuhën, nuk mund të kishte sukses pa praninë e SMPGj të ofruar nga bota sociale, dhe që lidhet me APGj në disa forma të rregullta. SMPGj e ndihmon fëmijën të lundrojë në Zonën e Zhvillimit të Përafërt (ZZhP) deri në

⁸⁰ Piaget, J. (1970). *Op.cit.*, fq. 45

⁸¹ Heo, J., Han, S., Koch, C., & Aydin, H. (2011). *Loc.cit.*

⁸² Singer, D. G., & Revenson, T. A. (1996). *Op.cit.*, fq. 54

⁸³ *Ibid.*, fq. 62

kontrollin e plotë dhe të ndërgjegjshëm të gjuhës⁸⁴. SMPGj, pra, përbëhet nga mjedisi social në të cilin fëmijët ndodhen çdo ditë, dhe ku kujdestarët e tyre përshtatin sjelljen e tyre me nevojat e fëmijës.

Në fillimet e veta, Bruner ishte i interesuar në konceptin e kulturës, mënyrën sesi kultura ndikonte në formësimin e mendjes. Kultura është konteksti në të cilin anëtarët kuptojnë dhe vlerësojnë dukuritë dhe ngjarjet. Si e tillë, ajo është një pengesë për orvatjet e mendjes sonë, po ashtu sikurse gjuha jonë amtare kufizon mënyrën sesi ne mendojmë dhe komunikojmë. Nga ana tjetër, kulturës nuk i mungojnë burimet që individët të kapërcejnë në një farë mase limitet e vendosura nga e ashtuquajtura pasuri e lindur gjuhësore ose kultura (si për shembull njerëzit që janë të aftë të përdorin një sërë formash të shprehjeve gjuhësore, në një farë mënyre janë më pak të kufizuar nga struktura sintaksore e gjuhës⁸⁵).

Bruner prirej të mendonte se disiplinat apo çështjet akademike kishin tendencë të rrisnin kuriozitetin tek njerëzit në përgjithësi, duke përfshirë edhe fëmijët. Kur ai thoshte se interesi mund të krijohet dhe stimulohet, ai nënkuptonte se temat akademike kanë një tërheqje të brendshme dhe se ato nuk duhet që të lidhen gjithmonë me eksperiencat e jetës së përditshme të fëmijës, në mënyrë që ai të jetë i interesuar të mësojë. Në këtë mënyrë, ai pohonte se aktiviteti intelektual kudo është i njëjtë, si në kopsht ashtu edhe në klasën e tretë⁸⁶. Në këtë mënyrë mësueset nuk kanë nevojë që t'i bëjnë çështjet më të arritshme apo të pëlqyeshme duke i prezantuar ato në mjediset e jetës së përditshme të fëmijës.

Në këndvështrimin e Bruner, të mësuarit nuk është çështje e zotërimit të përmbajtjes, ai është tërësi dukurish që ndodhin rreth zotërimit të përmbajtjes. Të mësuarit duhet të kuptohet si një proces në thelb komunikues dhe teoritë e edukimit, të cilat nënkuptojnë aplikimin praktik duhet të marrin në konsideratë këtë këndvështrim. Bruner ka pranuar në mënyrë të vazhdueshme se kultura ndërton mendjen, por në fillim theksi i Bruner ishte në çështjen se çfarë përmbajtje ose çfarë

⁸⁴ Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press., fq. 77

⁸⁵ Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 39, 1-19.

⁸⁶ Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press., fq. 14

mjetesh ndërtojnë mendjen në mënyrën më funksionale dhe kjo çështje përfshin përpjekjen për mënyra efektive të komunikimit në një përmbajtje të dhënë për nxënësin⁸⁷. Në anën tjetër, ai është më shumë i interesuar në përshkrimin dhe analizimin e asaj që zë vend në mendjen e atyre që përfshihen në procesin e të mësuarit kur kryhet përpjekja për të dhënë mësimin dhe për të mësuar. Një nga idetë e tij më të rëndësishme është se nxënësit ndërtojnë teoritë e tyre psikologjike si dhe këndvështrimet e tyre për botën kur përfshihen në aktivitete edukative⁸⁸.

Mbështetur në këndvështrimin e Bruner-it, kur fëmijët përfshihen në një ndërveprim tipik në klasë që përfshin nxënësin, mësuesin dhe përmbajtjen, dallohen së paku tre nivele të eksperiencave të të mësuarit që zënë vend në mendjen e nxënësit⁸⁹:

Niveli i parë është padyshim përvetësimi i asaj që konsiderohet si dije dhe aftësi e vlefshme në kulturën apo shoqërinë ku rritet nxënësi.

Niveli i dytë është njohja e kuptimeve të besimeve, qëllimeve dhe dëshirave të njerëzve të tjerë. Në një nivel sipërfaqësor, të gjithë mësuesit e dinë se nxënësit nxjerrin këshilla të vlefshme nga vërejtjet e tyre për rezultate më të larta. Nxënësit kuptojnë në tonin, shprehjet dhe gjestet e mësuesve, shumë mesazhe me anë të të cilave ata mësojnë sesi veprojnë njerëzit dhe shoqëria, si dhe çfarë pritet nga sjelljet e tyre.

Niveli i tretë është kuptimi që studentët arrijnë përmes komunikimit me mësuesit dhe nxënësit e tjerë, mbi karakteristikat e të mësuarit të tyre, të mbajturit mend, të menduarit dhe të hamendësuarit.

2.2.4 Teoria interaksioniste e zhvillimit gjuhësor

Qasja tjetër që ndërthur njëkohësisht nativizmin dhe bihejviorizmin, po ashtu si konstruktivizmi, është interaksionizmi. Sipas kësaj qasje, si gatishmëria biologjike e fëmijëve për të mësuar gjuhën edhe eksperiencat e tyre me gjuhën në mjedisin e tyre

⁸⁷ Bruner, J. S. (1986). *Op.cit.*, fq. 73

⁸⁸ Takaya, K. (2008). *Loc.cit.*

⁸⁹ Takaya, K. (2008). *Loc.cit.*

bashkohen për të mundësuar zhvillimin gjuhësor. Këta teoricienë besojnë se është njëkohësisht e nevojshme për fëmijën të zhvillojë gjuhën dhe të ushtrohet për të⁹⁰.

Interaksionizëm (ndërveprim) do të thotë që gjuha krijohet nga ndërveprimet sociale, nga ndërveprimi i fëmijës me të rriturin. Për shembull, të rriturit e thjeshtojnë natyrshëm gjuhën me fëmijët e tyre jo sepse ata mendojnë: “unë duhet ta mësoj fëmijën të flasë”, por sepse fëmija kupton dhe reagon ndaj asaj që i rrituri thotë. I rrituri është i ndjeshëm ndaj efektivitetit të komunikimit. Një prej përfaqësuesve të kësaj qasje është Lev Vygotsky.

Sipas Vygotsky-t, zhvillimi gjuhësor kalon në një stad të brendshëm, ku fëmija, fillimisht, vëzhgon ndërveprimin midis njerëzve të tjerë dhe regjistron gjuhën (të folurit) në kujtesën verbale⁹¹.

Për Vygotsky-n fëmija zhvillon konjicionet dhe gjuhën si rezultat i ndërveprimit social me të tjerët me më shumë dije në aktivitetet që kanë qëllime specifike. Sipas tij, zhvillimi i mendimit është i përcaktuar nga gjuha, për shembull mjetet linguistike të mendimit dhe nga eksperiencat socio-kulturore të fëmijës. Pra, mendimi verbal nuk është një formë e lindur natyrore e sjelljes, por përcaktohet nga procesi historik-kulturor dhe ka karakteristika dhe ligje specifike, të cilat nuk mund të gjenden në format natyrale të mendimit dhe të folurit⁹².

Gjithashtu, Vygotsky teorizoi se një fëmijë mëson më mirë kur ndërvepron me ata që ndodhen përreth tij për të zgjidhur një problem. Në fillim i rrituri ndërvepron me fëmijën duke i dhënë ndihmesën e nevojshme për të zgjidhur problemin, më pas fëmija bëhet vetë i aftë për të zgjidhur problemin e tij. Kjo është e vërtetë për gjuhën; ndërsa i rrituri flet me fëmijën ky i fundit mëson t’i përgjigjet.

Për t’u përsëritur elementet social-kulturore do të duhet që fëmija të imitojë të rriturit dhe sjelljet që vëzhgon përreth. Për të imituar, megjithatë, është e domosdoshme pasja e aftësisë për të kaluar nga diçka që dihet në diçka të re. Vygotsky thotë se çdo fëmijë mund të bëjë shumë me ndihmën e të rriturve – brenda limiteve të

⁹⁰ Miller, P. H. (2009)., *Op.cit.*, fq. 427-428

⁹¹ Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology., fq. 86

⁹² *Ibid.*, fq. 94

vendosura nga stadi i tij i zhvillimit. Nëse aftësia imituese nuk do të kishte kufi, çdo fëmijë do të ishte i aftë të zgjidhte problemet pa ndihmën e të rriturve. Por, duke mos qenë ky rasti, fëmija është i suksesshëm vetëm në zgjidhjen e problemeve që janë të të njëjtit nivel vështirësie me ato që do të mund të zgjidhte vetëm⁹³.

Zona në të cilën fëmija zhvillon një veprim apo një detyrë, siguruar dhe ndihmuar nga personi me më shumë dije apo aftësi, në teorinë social-kulturore të Vygotsky-t njihet si “Zona e Zhvillimit të Përafërt” (ZZhP). Kjo zonë përkufizohet si “distanca midis nivelit aktual të zhvillimit, i cili përcaktohet nga zgjidhja e pavarur e problemeve dhe nivelit potencial të zhvillimit, i cili përcaktohet nga zgjidhja e problemeve nën drejtimin e të rriturit ose në bashkëpunim me moshatarët më të zotë”⁹⁴.

Zona e Zhvillimit të Përafërt përcakton funksionet që nuk janë maturuar, por janë në proces maturimi të fëmija. Këto funksione mund të emërtohen si “sythe” të zhvillimit më shumë sesa “frute” të tij. Niveli aktual i zhvillimit karakterizon zhvillimin mendor në retrospektivë, ndërsa ZZhP karakterizon zhvillimin mendor në perspektivë⁹⁵.

Në këtë mënyrë, ZZhP përbën një koncept të vlefshëm në kontekstin e edukimit për përcaktimin e nivelit të sfidës në aktivitetet dhe detyrat që mund të jenë të përshtatshme për fëmijët në çdo kohë. Ato do të jenë detyra që sfidojnë fëmijët, zgjerojnë të mësuarit, por që janë të arritshme dhe mundësojnë suksesin⁹⁶.

Vygotsky, gjithashtu, prezantoi konceptin e skelës – një strukturë mbajtëse që shërben si shkallë për të kaluar nivelet e zhvillimit. Skela është një koncept metaforik i përdorur për të përshkruar mbështetjen ndërvepruese verbale të siguruar nga të rriturit për të orientuar fëmijën drejt ZZhP dhe për të bërë të mundur që ata të marrin përsipër një detyrë që nuk do të mundësohej pa ndihmë. Koncepti i skelës është i përkohshëm dhe mund të vihet në vend, të forcohet, ose të bjerë pak nga pak, ose të

⁹³ Ibid., fq. 187-188

⁹⁴ Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. USA: Harvard University Press., fq. 79

⁹⁵ Loc.cit.

⁹⁶ Jacobs, G. M. (2001). Providing the Scaffold: A Model for Early Childhood/Primary Teacher Preparation. *Early Childhood Education Journal*, 125-130.

hiqet plotësisht, ndërsa fëmija zhvillon njohuri dhe aftësi dhe është gati për të vepruar në mënyrë të pavarur dhe të sigurt.

Ky koncept është zhvilluar gjithashtu edhe nga Wood, Bruner dhe Ross në kontekstin e mësimit të gjuhës së parë dhe mbikëqyrjes së prindërve për fëmijët në moshë të hershme. Skela është metafora që bazohet në premisën vigotskiane të mësimit si një proces social i ndërtuar dhe shpesh i përshtatshëm për të përshkruar ndërhyrjen e mësueses dhe mbështetjen në kontekste të tjera të të mësuarit⁹⁷.

Lev Vygotsky përshkroi një model të punës me fëmijët në sistemin arsimor ku mësuesi siguron një “skelë” për ta. Në kornizën teorike, mësuesit ose bashkëmoshatarët i mbështesin fëmijët me mjete që atyre iu nevojiten në mënyrë që të mësojnë dhe më pas e tërheqin mbështetjen që ofrojnë duke qenë se fëmijët janë të aftë të performojnë vetë⁹⁸.

- *Rëndësia e të folurit privat në teorinë e Vygotsky-t*

Pavarësisht se ka një numër të vogël studimesh që përpiqen të gjejnë lidhjen midis ndikimit të konceptit vigotskian të të folurit privat dhe procesit të leximit, ato kanë provuar se kanë një lidhje pozitive. Këto pak studime kanë arritur të hulumtojnë të folurin privat nga perspektiva e leximit dhe priren të mbështesin idenë se të folurit e brendshëm është një funksion i rëndësishëm mbulues që ka një rol qendror në procesin e leximit dhe në përgjithësi me të mësuarit e leximit⁹⁹.

Për vëzhguesit, të folurit privat ose të folurit me vete me zë të lartë, është një formë e pazakontë e aktivitetit të të folurit sepse nuk është ndërpersonale dhe shpesh vjen e pakuptimtë për të tjerët. Ky aktivitet fjalosës shfaqet shumë shpejt pasi fëmija fillon të flasë dhe zhduket pasi fëmija arrin moshën e shkollës. Piaget-ja, si autori i parë që regjistroi dhe analizoi të folurin privat të fëmijës, vuri re se koeficienti i këtij të foluri niste të rritej rreth moshës 3 vjeç, arrinte afërsisht 50% në moshën 6-7 vjeç dhe

⁹⁷ Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 89-100.

⁹⁸ Jacobs, G. M. (2001). *Loc.cit.*

⁹⁹ Ehrich, J. F. (2006). Vygotskian Inner Speech and the Reading Process. *Australian Journal of Education & Development Psychology*, 6, 12-25.

humbiste pothuajse fare rreth moshës 8 vjeç¹⁰⁰. Ai e interpretoi këtë formë të folurit (që më parë njihet si “të folurit egocentrik” – nga Piaget) si një tjetër manifestim të egocentrizmit të thellë që dominon të menduarit e fëmijës. Për nga aspekti i zhvillimit, kjo formë e të folurit është e destinuar të largohet ndërsa të menduarit e fëmijës shndërrohet nga i menduar egocentrik në të menduar social¹⁰¹.

Vygotsky ofroi një shpjegim tërësisht të ndryshëm të këtij fenomeni, që është diametralisht i kundërt me atë të Piaget-së. Ai e quajti të folurin egocentrik të panevojshëm. Sipas tij, ky lloj të foluri nuk luan asnjë rol në sjelljen e fëmijës. Fëmija thjesht flet dhe kjo është e pakuptueshme për të tjerët dhe ngjason më shumë me ëndrrat verbale sesa me një aktivitet të ndërgjegjshëm¹⁰².

Vygotsky e pa të folurin privat si një stad tranzitor ose një nivel të ndërmjetëm të aktivitetit që lidh të folurin ndërpersonal me zhvillimin e të folurit të brendshëm. Psikologjikisht, të folurit privat është i folur i brendshëm sepse nga aspekti komunikues ai synon veten, por faktikisht është i folur i jashtëm sepse thuhet me zë të lartë. Për Vygotsky-n, kjo përbën një pozicion tranzitor në zhvillim, i cili është përgjegjës për rritjen dhe rënien e të folurit privat. Të folurit privat shfaqet në skenë sepse është i rëndësishëm për të menduarin dhe më pas zhduket nga skena sepse zhvillohet në një të folur të konvertuar me anë të të cilit fëmija mund të mendojë në heshtje me veten¹⁰³.

Të folurit privat ka një rëndësi të madhe për teorinë e Vygotsky-t në proceset e larta psikologjike jo vetëm sepse shërben si një lidhje midis formave ndërpersonale dhe personale të të folurit dhe të menduarit, por sepse është gjithashtu një lidhje fizike.

Në lidhje me zhvillimin e të folurit ndërpersonal, Vygotsky tregoi empirikisht se arsyeja kryesore pse një fëmijë flet me zë të lartë me vete është për të menduarin

¹⁰⁰ Feigenbaum, P. (2002). Private Speech: Cornerstone of Vygotsky's Theory of the Development of Higher Psychological Processes. Në D. Robbins, & A. Stetsenko, *Voices Within Vygotsky's Nonclassical Psychology: Past, Present, Future* (fv. 161-174). New York: Nova Science Pub Inc. Gjetur në http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009_11.dir/pdf1GpXwFkltX.pdf, fq. 11-12

¹⁰¹ Ehrich, J. F. (2006). *Loc.cit.*

¹⁰² Vygotsky, L. (1986). *Op.cit.*, fq. 29

¹⁰³ Jones, P. E. (2009). From 'External Speech' to 'Inner Speech' in Vygotsky: A Critical Appraisal and Fresh Perspectives. *Language & Communication*, 29, 166-181.

ndërpersonal. Për shembull, fëmijët në eksperimentin e realizuar prej tij prireshin të përdornin të folurin privat kur ata hasnin disa vështirësi apo pengesa në realizimin e një detyre, duke treguar në këtë mënyrë, se të folurit privat luan një rol të rëndësishëm në zgjidhjen e problemeve. Gjithashtu, në këtë eksperiment, u vu re se përmbajtja e shprehjes së të folurit privat te fëmijët shpesh fokusohet në aspektet e orientuara drejt qëllimeve të aktiviteteve të tyre. Për më tepër, të folurit privat priret të ndodhte më shpesh kur një person ishte i pranishëm në eksperiment, duke treguar se fëmijët e perceptojnë të folurin si një mënyrë për të zgjidhur problemet: “Fëmija nis të bisedojë me veten ndërsa ai më parë ishte duke folur me të tjerët. Ai fillon të mendojë me zë të lartë në situatat që e kërkojnë këtë”¹⁰⁴.

Piaget ishte i pari që vuri re se fëmijët që luanin së bashku shpesh përfshiheshin në “monologë kolektivë”, në të cilat ata alternonin të folurin duke shëmbëllyer me një dialog të vërtetë, por ku secili fëmijë përfshihej në të folur privat gjatë kohës që i vinte radha për të folur. Vygotsky besonte se monologët kolektivë ndodhnin sepse psikologjikisht fëmijët nuk diferenconin qëllimin personal të të folurit privat nga qëllimi social i të folurit ndërpersonal. Në këtë mënyrë të folurit privat priret të ndodhë vetëm në situatat që kërkojnë zgjidhjen e problemeve sociale, në kontekstet ku fëmija percepton (ose është në iluzion) se të tjerët po e dëgjojnë. Ndërsa zhvillohet, fëmija bëhet më i vetëdijshëm për rolin e të folurit privat si një mënyrë për të avancuar më tej të menduarin personal. Në kohën kur ai përballet me një problem për të zgjidhur dhe askush nuk e ndihmon, ai menjëherë nis të folurin privat¹⁰⁵.

2.3 ZHVILLIMI GJUHËSOR NË MOSHËN PARASHKOLLORE

Sipas studiuesve të fushës së psikologjisë së zhvillimit, mosha nga 2 vjeç deri në 6 vjeç njihet si mosha e fëmijërisë së hershme ose mosha parashkollore¹⁰⁶. Ashtu sikurse foshnjat, parashkollorët rriten shpejt, si në aspektin fizik edhe në atë konjitiv. Veçanërisht i dukshëm gjatë viteve të fëmijërisë së hershme është fakti që zhvillimi

¹⁰⁴ Gaskill, M. N., & Diaz, R. M. (1991). The Relation Between Private Speech and Cognitive Performance. *Infancia y Aprendizaje*, 45-58.

¹⁰⁵ Feigenbaum, P. (2002). *Op.cit.*, fq. 13

¹⁰⁶ Karaj, Th. (2004). *Op.cit.*, fq. 9

është i integruar: ndryshimet biologjike, psikologjike, sociale dhe emocionale që ndodhin në këtë kohë janë të ndërlidhura.

2.3.1 *Zhvillimi konjitiv në moshën parashkollore*

Parashkollorët përbëjnë shembuj të pazakontë të mënyrës sesi ata vetë luajnë një rol aktiv në zhvillimin e tyre konjitiv, veçanërisht në përpjekjet e tyre për të kuptuar, shpjeguar, organizuar, manipuluar, ndërtuar dhe parashikuar. Fëmijët shohin modele të objekteve dhe ngjarjeve në botë dhe më pas përpiqen që t'i organizojnë ato në modele për të shpjeguar botën.

Por në të njëjtën kohë, parashkollorët kanë kufizime konjitive. Fëmijët kanë vështirësi të kontrollojnë vëmendjen dhe funksionet e kujtesës, fokusohen në një aspekt të eksperiencës në një moment të caktuar.

Piaget i referohej zhvillimit konjitiv që ndodh midis moshës 2 dhe 7 vjeç si stadi paraoperacional. Në këtë stad, fëmijët rrisin përdorimin e gjuhës dhe simboleve të tjera, imitimin e sjelljeve të të rriturve dhe lojën e tyre. Fëmijët e vegjël krijojnë trillime me fjalët. Ata luajnë lojërat simbolike, mësojnë të përdorin simbolet dhe shenjat, imitojnë, përdorin lojën simbolike, vizatimet, etj.

Ai e përshkroi stadin paraoperacional në termat e asaj që fëmijët nuk mund të bëjnë dot. Ai përdori termin *operacionale* për t'iu referuar aftësive të kthyeshmërisë, veprimeve mendore dhe fizike që shkojnë në drejtime të ndryshme. Sipas Piaget, fëmijët në këtë stad përdorin të menduarin magjik, i cili bazohet në aftësitë e tyre shqisore dhe perceptive dhe që janë lehtësisht të çorientuara. Fëmijët, kur përfshihen në të menduarin magjik, mund të flasin me prindërit e tyre në telefon, t'u kërkojnë një dhuratë dhe të presin që ajo të vijë përmes telefonit¹⁰⁷.

Piaget besonte se aftësitë konjitive të parashkollorëve kufizohen nga egocentrizimi, që nënkupton pamundësinë për të bërë dallimin ndërmjet pikëpamjes të vetë fëmijës dhe asaj të të tjerëve. Kapaciteti për të qenë egocentrik është i dukshëm tek të gjithë stadet e zhvillimit konjitiv, por ai është më i dukshëm gjatë viteve parashkollore. Fëmijët e kapërcejnë këtë formë të hershme të egocentrizmit kur

¹⁰⁷ Zgourides, G. (2000). *Developmental Psychology*. Foster City: IDG Books Worldwide., fq. 58

mësojnë se të tjerët kanë pikëpamje, dëshira, ndjenja, etj. Më pas fëmijët mund të interpretojnë motivet e të tjerëve dhe përdorin këto interpretime për të komunikuar reciprokisht me të tjerët. Parashkollorët mësojnë të rregullojnë tonin e zërit, intensitetit, shpejtësinë për t'u përshtatur me ato të dëgjuesve¹⁰⁸.

Piaget tregoi se parashkollorët nuk zotërojnë aftësinë për të bërë klasifikime ose aftësinë për të krijuar bashkësi duke u bazuar tek karakteristikat. Ata nuk mund të kuptojnë konservimin apo konceptin që karakteristikat fizike mbeten konstante edhe nëse pamja dhe forma e tyre ndryshojnë.

Në dallim nga teoritë e Piaget-së mbi egocentrizmin e fëmijës, studime të ngjashme kanë treguar se fëmijët mundën dhe arrijnë të lidhen me kornizën e referencës së të tjerëve. Dy dhe tre vjeçarët arrijnë të modifikojnë të folurin e tyre në përpjekje për të komunikuar më qartësisht me fëmijët e tjerë. Studiuesi John Flavell tregoi se parashkollorët përparojnë përmes dy staveve të empatisë ose ndarjes së perspektivave. Në nivelin e parë, rreth moshës 2 deri në 3 vjeç, fëmija kupton që të tjerët kanë eksperiencat e tyre. Në nivelin e dytë, rreth moshës 4 deri në 5 vjeç, fëmija interpreton eksperiencat e të tjerëve duke përfshirë mendimet dhe ndjenjat. Ky ndryshim, në perspektivë, është tregues i ndryshimeve konjitive. Në nivelin e parë fëmija fokusohet në paraqitjet e jashtme dhe në nivelin e dytë, në realitet, ndërkohë që orvatet ta kuptojë atë. Në këtë mënyrë fëmijët zhvillojnë konjicionin social, ose një kuptim mbi botën sociale¹⁰⁹.

Tipikisht, 5 vjeçarët janë të interesuar në mënyrën sesi funksionon mendja e tyre dhe e të tjerëve. Fëmijët krijojnë teorinë e mendjes, një ndërgjegjësim dhe kuptueshmëri të gjendjes së trurit të të tjerëve dhe veprimeve shoqëruese. Fëmijët mund të parashikojnë sesi të tjerët do të mendojnë dhe reagojnë, veçanërisht duke u bazuar në eksperiencën e tyre për botën.

Studimet e kohëve të fundit për moshën 2-5 vjeç kanë treguar se ndryshe nga supozimet e Piaget, fëmijët e stadi paraoperacional mendojnë logjikisht, projektojnë veten e tyre në situatat e të tjerëve dhe interpretojnë mjedisin përreth. Pra, cilësitë

¹⁰⁸ Loc.cit.

¹⁰⁹ Ibid., fq. 59

konjitive të stadi paraoperacional të Piaget-së mund të jenë të vlefshme për disa fëmijë, por nuk vlejnë për të gjithë njësoj.

Parashkollorët nuk kujtojnë aq mirë sa fëmijët më të rritur dhe të rriturit. Këta fëmijë janë më të mirë në rinjohje sesa në kujtesë. Studiuesit dyshojnë mbi një sërë shkaqesh të mundshme për këtë zhvillim. Një shpjegim është se parashkollorëve iu mungojnë disa aspekte në zhvillimin e trurit të nevojshme për aftësitë e kujtesës. Një tjetër shpjegim është se parashkollorët nuk kanë të njëjtin numër dhe lloje eksperiencash si të rriturit kur procesojnë informacionin. Një arsye tjetër është se fëmijëve ju mungon vëmendja selektive, që do të thotë se atyre iu tërhiqet vëmendja më lehtësisht. Dhe një tjetër shpjegim është se fëmijëve iu mungojnë strategjitë mnemonike, si në sasi dhe në cilësi, të cilat janë prezente tek të rriturit¹¹⁰.

Parashkollorët, shfaqin interes të madh për të mësuar. Kjo do t'i çojë në një proces të përshpejtuar të zhvillimit konjitiv. Për shembull, ata do të arrijnë zhvillim të shpejtë të të folurit dhe të njohjes së tekstit, të cilat janë paraprijëse të zhvillimit të aftësive lexuese në fëmijët e vegjël. Fëmijët me kujtesë pune më të zhvilluar do të jenë më të aftë të zhvillojnë gjuhën dhe leximin dhe ta kontrollojnë atë në një nivel sa më të lartë¹¹¹.

2.3.2 Zhvillimi i gjuhës dhe të folurit

Gjuha është mjeti kryesor i komunikimit si dhe një nga elementët kryesorë që ndikon, në një mënyrë apo në një tjetër, çdo aspekt të jetës dhe zhvillimit të individit. Ajo ndikohet nga shumë faktorë të jashtëm dhe të brendshëm, siç janë: faktorët e jashtëm si ambienti dhe aktiviteti social, aktiviteti shkollor, kultura së cilës i takon, të lexuarit e informacioneve dhe teksteve të ndryshëm letrarë dhe shkencorë, mësimi i gjuhëve të huaja dhe njohja e kulturave të tjera dhe faktorët e brendshëm si inteligjenca gjuhësore, matematikore, emocionale, etj.

Imitimi dhe përforcimi luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin gjuhësor. Padyshim, që nuk është e rastësishme që fëmijët flasin të njëjtën gjuhë të prindërve të tyre dhe me dialektin dhe theksin që edhe ata e flasin. Kështu, fëmijët përforcohen për

¹¹⁰ Ibid., fq. 60

¹¹¹ Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2009). *Op.cit.*, fq. 330

fjalët dhe fjalitë që imitojnë, por ata gjithashtu përforcohen edhe për përdorimin e formave të reja gramatikore.¹¹²

Sa më shumë zgjerohet fjalori i fëmijëve, aq më i lehtë bëhet mësimi i fjalëve të reja. Kjo ndodh kryesisht për shkak të efektit paradigmë. Kjo do të thotë se fëmijët arrijnë të kuptojnë marrëdhëniet pragmatike mes fjalëve dhe mund të mësojnë shumë shpejt fjalë të reja që mbushin hapësirat boshe në paradigmen e tyre. Pra, sapo fëmija të ketë mësuar mirë ngjyrat: e kuqe, e gjelbër, e verdhë, e kaltër, e zezë dhe e bardhë, ata mund të fillojnë të mësojnë ngjyrat më pak të zakonshme si e purpurt, portokall apo rozë. Fëmijët që dinë 15 emra dinozaurësh e kanë më të lehtë të mësojnë një emër të ri për dinozaurët sesa fëmijë që nuk dinë asnjë emër dinozauri¹¹³.

Për këtë arsye, në moshën parashkollore pritet një zhvillim më i shpejtë dhe më i plotë i fjalorit dhe përdorimit të gjuhës, duke qenë se tashmë janë krijuar bazat linguistike. Aftësitë gjuhësore vazhdojnë të përmirësohen gjatë fëmijërisë së hershme. Gjuha është rezultati i aftësisë së fëmijëve për të përdorur simbolet. Ndërsa truri i tyre zhvillohet dhe fitojnë aftësinë për të menduarin përfaqësues, fëmijët gjithashtu mësojnë dhe përmirësojnë aftësitë gjuhësore.

Parashkollorët mësojnë shumë fjalë të reja. Prindërit, motrat dhe/ose vëllezërit, bashkëmoshatarët, mësuesit dhe media ofrojnë mundësi për parashkollorët që të rrisin fjalorin e tyre. Në këtë mënyrë, mësimi i gjuhës ndodh brenda një konteksti social dhe kulturor. Aktorët socializues ofrojnë më shumë sesa vetëm fjalë dhe kuptime. Këta aktorë iu mësojnë fëmijëve sesi të mendojnë dhe veprojnë në mënyra shoqërisht të pranueshme. Fëmijët mësojnë, gjithashtu, rreth shoqërisë ndërsa mësojnë gjuhën. Vlerat, normat, zakonet, rregullat informale dhe formale të sjelljeve transmetohen nga mënyra sesi prindërit dhe të tjerët tregojnë përdorimin e fjalëve¹¹⁴.

¹¹² Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence* (bot. i 7). Belmont: Thomson Wadsworth., fq. 383

¹¹³ De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. Në A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer, *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (fv. 15-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., fq. 18

¹¹⁴ Zgourides, G. (2000). *Op.cit.*, fq. 61

2.3.3 Neurobiologjia e gjuhës

- *Zhvillimi i trurit*

Zhvillimi i trurit dhe sistemit nervor gjatë fëmijërisë së hershme vazhdon të jetë mjaft i shpejtë. Sa më mirë të zhvillohet truri dhe sistemi nervor, aq më shumë komplekse janë aftësitë konjitive dhe sjellore të fëmijëve.

Lateralizimi (ndarja e trurit në hemisferën e majtë dhe të djathtë) i referohet lokalizimit të funksioneve dhe aftësive të ndryshme në njërin ose të dyja hemisferat. Kryesisht, gjuha, shkrimi, logjika, matematika mendohet se ndodhen në hemisferën e majtë, ndërsa kreativiteti, fantazia, aftësitë artistike dhe muzikore ndodhen në hemisferën e djathtë. Pavarësisht, se hemisferat kanë funksione të ndara, këto pjesë të trurit gjithmonë i koordinojnë funksionet dhe punën së bashku.

Dy hemisferat e trurit zhvillohen me ritme të ndryshme, ku hemisfera e majtë zhvillohet më plotësisht në fëmijërinë e hershme (2 deri në 6 vjeç) dhe hemisfera e djathtë zhvillohet më plotësisht në fëmijërinë e mesme (mosha 7 deri në 11 vjeç). Hemisfera e majtë dominon më herët dhe më gjatë, kjo shpjegon edhe faktin se pse fëmijët mësojnë gjuhën shumë herët dhe shpejt.

Një tjetër aspekt i zhvillimit të trurit është dhe preferenca për përdorimin e njërës dorë më shumë sesa tjetrën. Kjo preferencë përcaktohet në fëmijërinë e mesme. Rreth 90% e popullsisë përdorin dorën e djathtë për të shkruar dhe punuar dhe pjesa tjetër e popullsisë janë mëngjarashë ose kanë preferencë për të përdorur të dyja duart (të majtën dhe të djathtën) njësoj.

Sistemi nervor, po ashtu, pëson një sërë ndryshimesh në fëmijërinë e hershme. Shumica e neuroneve të fëmijës ose të qelizave nervore, formohen që në periudhën prenatale. Megjithatë, qelizat glia (qelizat që mbështesin sistemin nervor, duke rrethuar neuronet) të cilat ushqejnë, izolojnë dhe heqin mbetjet nga neuronet pa transmetuar vet informacion, zhvillohen më shpejt gjatë foshnjërisë dhe fëmijërisë së hershme. Mielinizimi, mbështjellja e neuroneve me membranën mielin, që rrethon, izolon dhe rrit efikasitetin e neuroneve, gjithashtu krijohet më shpejt në vitet e para të

jetës. Zhvillimi paslindjes, i qelizave gliale dhe membranës mielin shpjegon se pse fëmijët më të rritur kryejnë sjellje që fëmijët e vegjël nuk janë në gjendje t'i bëjnë¹¹⁵.

- *Funksionimi neurobiologjik i gjuhës*

Aftësitë e gjuhës së folur përbëjnë themelet për zhvillimin e mëtejshëm të aftësive të leximit dhe të shkrimit. Studime të ndryshme diferencojnë aftësitë e të folurit nga aftësitë gjuhësore kur i referohen zhvillimit të leximit dhe shkrimit. Mësimi i leximit në një sistem alfabetik kërkon zhvillimin e hartave konjitive midis tingujve të të folurit dhe shkronjave, i ashtuquajtur parim i alfabetit, dhe kjo varet nga aftësitë e të folurit. Njohuritë më të gjera të gjuhës kërkojnë kuptimin e fjalëve dhe fjalive, për t'i integruar këto në tekste dhe për të mundësuar ndërhyrjet që shkojnë përtej fjalëve të shtypura¹¹⁶.

Sistemi nervor funksionon i tëri si një makineri, pjesët e së cilës, janë të gjitha njësorj të rëndësishme për mirëfunksionimin e plotë të saj. Ky sistem funksionon si një qark, në të cilin neuronet lidhen përmes sinapseve dhe krijojnë një rrjetë të komplikuar nëpër të cilën kalon informacioni i ndijuar për t'u perceptuar në sistemin qendror, në tru.

Deri vonë, njohja e neurobiologjisë së gjuhës është gjeneruar duke studiuar mosfunksionimet si pasojë e dëmtimeve në tru. Kjo metodë studimi ka çuar në pikëpamjen se funksionet kryesore të gjuhës ishin të lokalizuara në hemisferën e majtë dhe se ka dy zona të mëdha në tru, zona e Brokes dhe zona e Vernikes, të cilat janë përgjegjëse për shumicën e funksioneve gjuhësore. Dëmtimi i tyre do të sillte deficienca gjuhësore: zona e Brokes në prodhimin e gjuhës, zona e Vernikes në perceptimin e gjuhës, kuptimin e fjalëve dhe fjalive. Pra, nga kjo pikëpamje zona e Brokes ishte përgjegjëse për zbatimin e gjuhës dhe zona e Vernikes për perceptimin dhe kuptimin e saj¹¹⁷.

¹¹⁵ Ibid., fq. 55

¹¹⁶ Snowling, M. J. (2006). *Language Skills and Learning to Read: The Dyslexia Spectrum*. Në M. J. Stackhouse, *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook* (fv. 1-14). West Sussex: Whurr Publishers Limited., fq. 1-2

¹¹⁷ Shafer, V. L., & Garrido-Nag, K. (2007). *The Neurodevelopmental Bases of Language*. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 21-45). Hong-Kong: Blackwell Publishing, fq. 22

Gjuha kërkon që informacioni të mësohet dhe të ruhet në kujtesë. Mënyra sesi ndodh ky mësim shpesh quhet të nxënit hebian. Sipas Hebb, (1949), Pulvermuller, (1996) dhe Vaughan dhe Kurtzberg, (1992)¹¹⁸, neuronet bëhen pjesë e qarkut neural në dy mënyra: Së pari, ndodh një ndezje fillestare e qarkut që përcaktohet biologjikisht, e cila gjendet tipikisht në nivele më të ulëta të sistemit nervor. Së dyti, qarqet krijohen duke forcuar ose dobësuar lidhjet sinaptike midis neuroneve në prani ose mungesë të nxitësve të lidhur me to. Edhe në rastet kur qarku ndizet paraprakisht, nevojitet një stimulim për të ruajtur qarkun dhe sipas inputit të marrë do të ketë transmetim të mëtejshëm të sinjalit.

Kujtesa, për më tepër, është një rezultat i këtyre modifikimeve sinaptike. Të nxënit dhe kujtesa janë pjesë e brendshme e të njëjtit rrjet neural dhe jo funksione të ndara të strukturave të trurit. Thënë ndryshe, strukturat e trurit që aktivizohen në të nxënit e një stimuli apo detyre specifike aktivizohen gjithashtu për të kujtuar këtë stimul apo detyrë. Squire dhe Kandel (1999)¹¹⁹ shtuan gjithashtu se njerëzit dhe kafshë të tjera të zhvilluara kanë evoluar një sistem të sofistikuar për të mbështetur të nxënit dhe kujtesën e informacionit linguistik dhe jolinguistik. Ky sistem përfshin strukturat e mesme të lobit temporal (strukturën limbike dhe hipokampusin) të cilat janë të përfshira në kujtesën deklarative/eksplicite dhe strukturat cerebrale të përfshira në kujtesën procedurale/implicite.

- *Treguesit e trurit për përpunimin e gjuhës*

Neurozhvillimi çon në organizimin dhe funksionimin e gjuhës të prodhuar në trurin e të rriturve. Në nivelin përfundimtar të këtij zhvillimi do të plotësohet 1) procesimi fonetik/fonologjik, i cili lidhet specifikisht me perceptimin e të folurit, 2) procesimi morfosintaktik, i cili fokusohet në përfshirjen e korteksit të përparmë dhe 3) procesimi semantik/i diskursit, i cili fokusohet në kuptueshmëri.

Procesimi fonetik/fonologjik. Analizat e imazheve të perceptimit të të folurit kanë identifikuar një numër marrëdhëniesh ndërmjet strukturave dhe funksioneve të

¹¹⁸ Ibid, fq. 23

¹¹⁹ Loc.cit.

trurit që lidhen me perceptimin e gjuhës¹²⁰. Të tilla janë korteksi parësor dëgjimor dhe korteksi dytësor dëgjimor, të cilat ndihmojnë në procesimin fonetik/fonologjik duke u aktivizuar në sasi të ndryshme për lloje të ndryshme procesimi. Sistemi neurobiologjik i maturuar, që aktivizohet për procesimin fonologjik, përfshin zonat e pasme të trurit për perceptimin e të folurit dhe ndërlihdjen me sistemin motorik. Këto zona kryejnë funksione të ndryshme për hemisferën e majtë dhe atë të djathtë¹²¹.

Procesimi morfosintaktik. Studimet neurobiologjike tregojnë se pjesët e përparme të trurit luajnë një rol kryesor në procesimin morfosintaktik. Disa studiues mbështesin idenë se ky aktivizim i pjesëve të përparme përfaqëson proceset e ndërtimit të strukturës, ndërsa të tjerë mbështesin idenë tjetër se ky aktivizim reflekton integrimin e sintaksës dhe semantikës¹²². Studimet imazherike dhe neurofiziologjike tregojnë se janë pjesët ballore të hemisferës së majtë, përfshi zonën e Brokes dhe strukturat subkortikale të ganglias që aktivizohen në procesimin morfosintaktik¹²³.

Procesimi semantik/i diskursit. Studimet klinike kanë treguar se pjesët e pasme të trurit, veçanërisht zona e Vernikes, janë kontribuuesit kryesorë të procesimit semantik dhe të diskursit. Megjithatë, studimet e kohëve të fundit me të rritur të popullatës joklinike, tregojnë se në këtë proces janë të përfshira edhe zona të përparme të trurit. Studimet imazherike kanë treguar se zona të ndryshme ballore dhe të pasme të korteksit aktivizohen gjatë procesimit semantik dhe se ky aktivizim është sistematik dhe i parashikueshëm nga pikëpamja e karakteristikave semantike dhe sensoromotore¹²⁴. Disa zona të hemisferës së majtë përpunojnë karakteristikat semantike të një fjale, ndërsa hemisfera e djathtë aktivizohet për përpunimin pragmatik të diskursit¹²⁵.

¹²⁰ Bookheimer, S. (2002). Functional MRI of Language: New Approaches to Understanding the Cortical Organization of Semantic Processing. *Annual Review of Neuroscience*, 25, 151-188.

¹²¹ Shafer, V. L., & Garrido-Nag, K. (2007). *Op.cit.*, fq. 29

¹²² Bookheimer, S. (2002). *Loc.cit.*

¹²³ Shafer, V. L., & Garrido-Nag, K. (2007). *Op.cit.*, fq. 30

¹²⁴ Bookheimer, S. (2002). *Loc.cit.*

¹²⁵ Shafer, V. L., & Garrido-Nag, K. (2007). *Op.cit.*, fq. 32

2.3.4 Periudha kritike për mësimin e gjuhës

Periudha kritike është koha e maturimit gjatë të cilës disa eksperiencia shumë të rëndësishme kanë ndikimin e tyre më të madh në zhvillim ose në aftësitë për të mësuar. Këto eksperiencia rezultojnë në sjellje normale të harmonizuar me një mjedis të veçantë në të cilin organizmi është ekspozuar¹²⁶. Nëse organizmi nuk është ekspozuar ndaj kësaj eksperiencie, pas kësaj periudhe, e njëjta eksperiencë do të ketë një efekt të reduktuar ose në disa raste ekstreme nuk do të ketë aspak efekt. Linguisti dhe neurologu Eric Lenneberg hipotetizoi se të mësuarit e gjuhës njerëzore ishte shembull i të mësuarit të detyruar biologjik, që normalisht mësohej gjatë periudhës kritike që niste herët në jetë dhe përfundonte në pubertet. Përtej kësaj periudhe, gjuha mund të mësohej me vështirësi ose përmes një procesi të ndryshëm të të mësuarit. Ai supozonte se ekziston një mekanizëm neural për këtë ndryshim në zhvillim, duke treguar se periudha kritike për mësimin e gjuhës përfundon me vendosjen e lateralizimit kortikal, ndërsa truri arrin maturimin e vet në pubertet¹²⁷.

Kështu ndodhi dhe me Gjenin¹²⁸, vajzën e braktisur dhe abuzuar, e cila, sipas Lenneberg, tashmë e kishte kaluar periudhën kritike që ai e kufizonte në moshën 12 vjeçare¹²⁹. Përmirësimet gjuhësore të saj ishin minimale, për të mos thënë të pandjeshme. Thuhet se ajo arriti të mësojë të njohë vetëm emrin e saj dhe një numër të vogël fjalësh me gjithë trajtimin psikologjik që iu ofrua. Në të kundërt, Izabela¹³⁰ ishte i vetmi rast që njohu rikuperim të disa shprehive gjuhësore si pasojë e moshës së vogël, 7 vjeç.

Që prej kohës së teorisë së Lenneberg kërkime të ndryshme janë fokusuar në faktin nëse ekziston në të vërtetë një periudhë kritike për mësimin e gjuhës tek njerëzit. Këto studime kanë arritur të mbështesin fort ekzistencën e kësaj periudhe (veçanërisht në mësimin e fonologjisë dhe gramatikës së gjuhës), pavarësisht se jo të

¹²⁶ Newport, E. L., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical Thinking about Critical Periods: Perspectives on a Critical Period for Language Acquisition. Në E. Dupoux, *Language, Brain, and Cognitive Development* (fv. 481-489). Massachusetts: MIT Press., fq. 487

¹²⁷ Newport, E. L. (2002). Critical Periods in Language Development. Në L. Nadel, *Encyclopedia of Cognitive Science* (fv. 737-739). London: Macmillan Publishers Ltd./Nature Publishing Group., fq. 737

¹²⁸ Më shumë informacion në rubrikën: *Hyrja (in)formale në zhvillimin gjuhësor*

¹²⁹ Cherry, K. (2014, Tetor 1). *Loc.cit.*

¹³⁰ Gleitman, L., & Newport, E. (1995). *Loc.cit.*

gjitha studimet kanë mbështetur hipotezën specifike të Lenneberg rreth marrëdhënies mes lateralizimit dhe përfundimit të periudhës kritike¹³¹.

Ekzistenca e një periudhe të tillë shpjegohet nga modeli evolucionar që propozon se a) aftësia linguistike në parim është e matshme dhe b) sasia e gjuhës kontrollohet nga vetë personi. Në këtë model aftësitë gjuhësore shihen si të përshtatura dhe të favorizuara nga seleksionimi natyror, ndërsa periudha kritike për mësimin e gjuhës nuk është një përshtatje, por më së shumti buron nga ndërthurja e faktorëve gjenetikë me ato të personave të tjerë të rëndësishëm në jetën e fëmijës¹³².

Literatura e shqyrtuar në lidhje me periudhën kritike të mësimin të gjuhës grupohet në katër burime të dhënash. Grupi i parë i studimeve lidhet me rastet e studimit të individëve që janë të deprivuar që në foshnjëri. Impakti teorik i këtyre studimeve ka qenë i limituar, duke qenë se ka shumë pak raste të mirë dokumentuara dhe nuk ka raporte ku deprivimet e rëndësishme gjuhësore kanë ndodhur pa abuzime dhe neglizhenca ekstreme. Ky kritikizëm nuk aplikohet në llojin e dytë të studimit për fëmijët, të cilët kanë jetuar për një periudhë të konsiderueshme kohe me probleme të dëgjimit të padiagnostikuara dhe nën presionin e gjuhës së shenjave dhe të folurit¹³³.

Tipi i tretë i studimeve, që përbëjnë pjesën më të madhe të literaturës, përfshijnë të mësuarin e gjuhës së huaj nga fëmijët, familjet e të cilëve kanë emigruar në një kulturë me gjuhë të ndryshme nga ajo amtare. Këto të dhëna tregojnë se ka një periudhë të mësimin të gjuhës, që nuk shtrihet nga mosha 2 deri 12 vjeç siç mendohej më parë, por nga eksperiencia e drejtpërdrejtë dhe e përshtatshme e përjetuar deri në moshën 6 ose 8 vjeç, pasuar nga një rënie e këtyre eksperiencave që shtrihet në adoleshencë¹³⁴.

Tipi i katërt i studimeve fokusohet tek fëmijët që kanë dëmtime unilaterale të trurit. Këto studime kanë treguar se shumë fëmijë që kanë përjetuar dëmtime të rëndësishme në zonat e afërta të gjuhës, në hemisferën e majtë të trurit, vazhdojnë të

¹³¹ Newport, E. L. (2002). *Loc.cit.*

¹³² Hurford, J. R. (1991). The Evolution of the Critical Period for Language Acquisition. *Cognition*, 40, 159-201.

¹³³ Locke, J. L. (1997). A Theory of Neurolinguistic Development. *Brain and Language*, 58, 265–326.

¹³⁴ *Loc.cit.*

mësojnë normalisht ose pothuajse normalisht gjuhën e folur, pavarësisht se kur ka ndodhur ekzaktësisht dëmtimi¹³⁵.

2.3.5 Etapat e zhvillimit gjuhësor

Gjuha dhe të folurit janë vazhdimisht në zhvillim dhe në ndryshim në varësi të eksperiencave jetësore. Ajo fillon të shfaqet qysh në foshnjërinë e hershme, rreth moshës 3-6 muajsh, kur fillojnë tingujt dhe belbëzimet e para dhe zhvillohet me një ritëm shumë të shpejtë deri rreth moshës 6 vjeç, kur fëmija është i aftë të shqiptojë saktë tingujt e gjuhës që ai flet. Në moshën 18 muajsh fëmija fiton vrullin e fjalorit dhe në 2 vjeç arrin të ndërtojë një fjalor të konsiderueshëm prej rreth 200-300 fjalësh si dhe të ketë filluar të formojë fjali dy-fjalëshe (të folurit telegrafik)¹³⁶. Fjalori dhe struktura e fjalive të fëmijës pasurohet dita ditës nëpërmjet aktivitetit të tij social dhe kapacitetit konjitiv. Fëmija aftësohet të shqiptojë saktë tingujt e gjuhës që dëgjon dhe flet. Po ashtu, zhvillon aftësitë sintaksore, të formimit të fjalive dhe teksteve (historive) kuptimplota dhe gjuhësisht të sakta. Rreth moshës 6-7 vjeçare, kur fëmija fillon të ndikohet nga programi shkollor ku, përveç Abetares, njohuri të përgjithshme nga e cila merren edhe në sistemin parashkollor, fëmija fillon të mësojë edhe disiplina të tjera si Leximin Letrar apo edhe Matematikën. E gjithë periudha parashkollore është ajo që do të përcaktojë të ardhmen e tij akademike.

- *Zhvillimi fonologjik*

Para se të fillojnë të flasin foshnjat prodhojnë lloje të ndryshme tingujsh. Në muajin e parë të jetës komunikimi nuk ngjason me gjuhën e folur: tingujt e përdorur janë të qarat, kolla, dihatjet ose gromësimat. Rreth 2-3 muajsh, fëmijët vokalizojnë tingujt e parë të cilët janë zanore të gjuhës dhe, aty rreth moshës 6-7 muajsh, shumica e foshnjave bashkojnë disa tinguj zanorë dhe bashkëtingëllorë, të cilët megjithëse nuk kanë ndonjë kuptim të plotë, ngjasojnë me tingujt e rrokjeve të fjalëve të përdorura

¹³⁵ Loc.cit.

¹³⁶ Nadelman, L. (2004). *Research Manual in Child Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., fq. 36

nga të rriturit; ma, ba, da, etj. Kjo është faza e belbëzimit, në të cilën prej muajit të 6 deri në muajin e 12 foshnjat do të prodhojnë tinguj të të gjitha gjuhëve të botës¹³⁷.

Linguisti rus, Roman Jakobson shpjegoi se vokalizimet më të hershme të foshnjeve në të gjithë botën janë zanoret e pabuzorëzuara të hapura, [a]. Më tej, ata fillojnë të eksperimentojnë me tinguj të tjerë, të lehtë, bashkëtingëllorë. Të përbëra nga bashkëtingëlloret buzore [b], [p], [m] dhe zanoret e pabuzorëzuara të hapura, fëmijët krijojnë belbëzimet e tyre të para [ma-ma], [ba-ba], [pa-pa], të cilat përforcohen nga prindërit të cilët reagojnë të lumtur ndaj këtyre “thirrjeve”. Në të vërtetë fëmijët nuk e dinë se çfarë po thonë dhe as nuk janë duke shprehur ndonjë dashuri të veçantë për nënat apo baballarët e tyre. Fjala “mama”, për fëmijën në këtë moshë nuk do të thotë “Të dua nënë, që sakrifikon për mua dhe më do kaq shumë”, fjala “mama”, në këtë rast, do të thotë “ushqim”¹³⁸. Pra, në rastin e tingullit në formë fjale [ma], lidhja mes tingullit [ma] të prodhuar nga fëmija dhe fjalës së vërtetë [mama] kuptohet se vokalizimi i pakuptimtë i fëmijës mund të transformohet në një fjalë me kuptim me një lehtësi të madhe¹³⁹

Gjatë periudhës para-linguistike, fëmijët vijnë të jenë të ekspozuar ndaj gjuhës së të rriturve dhe fillojnë të formojnë përfaqësimet dhe skemat që do të mundësojnë ata të kuptojnë dhe prodhojnë gjuhën e tyre. Për më shumë ata dëgjojnë belbëzimet e tyre, të cilat sipas Vihman¹⁴⁰ shërbejnë si bazë për të lidhur lëvizjet e tyre artikuluese me sinjalin akustik të prodhuar si rezultat. Prindërit do të përforcojnë tingujt që foshnjat belbëzojnë dhe kështu, në moshën 7 muajsh, ato do të bëhen të vetëdijshme për kuptimet e tyre dhe do t’i përsërisin sërish.

- *Nga belbëzimet te fjalët*

Fëmijët, tipikisht, prodhojnë fjalën e tyre të parë rreth moshës 1 vjeç, dhe fjalët dhe belbëzimet bashkekzistojnë edhe për disa muaj të tjerë më vonë. Ata shumë shpejt arrijnë në një repertor prej 25-50 fjalësh¹⁴¹. Studimet longitudinale mbi

¹³⁷ Stoel-Gammon, C., & Sosa, A. V. (2007). Phonological Development. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 238-257). Hong-Kong: Blackwell Publishing., fq. 239

¹³⁸ Oneill, T. (2013, Maj 12). *Loc.cit.*

¹³⁹ Stoel-Gammon, C., & Sosa, A. V. (2007). *Loc.cit.*

¹⁴⁰ *Loc.cit.*

¹⁴¹ De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). *Op.cit.*, fq. 16

belbëzimin dhe fjalët e para tregojnë se modelet individuale të prodhuara si forma tingujsh apo forma rrokjesh dhe gjatësia e vokalizimit shpesh rrisin progresin deri te fjalët e para të fëmijës¹⁴². Koha e udhëtimit të fëmijës nga shqiptimi i fjalës së parë me kuptim deri në krijimin e një fjalori me rreth 50 fjalë karakterizohet nga një “inventar fonetik” i strukturave të thjeshta dhe të vogla një-rrokëshe, me bashkëtingëllore dhe zanore.

Inventarët fonetikë janë analiza të pavarura të të folurit të 2 vjeçarëve pa iu referuar modeleve të të rriturve. Ato tregojnë se te foshnjat janë prezent disa elementë bazikë të sistemit të të rriturve, megjithëse sistemi i fëmijës nuk është i plotë. Nga studimi i strukturave fonetike të prodhuara nga 13 fëmijë të moshave 18, 21, 24 dhe 27 muajsh, Zmarich dhe Bonifacio¹⁴³ arritën në përfundimin se inventarët fonetikë rriten sistematikisht në përmasa dhe kompleksitet.

Fëmijët do të shfaqin vështirësi në shqiptimin e tingujve fërkues si [s], [z], [r] ose [l]¹⁴⁴. Me kalimin e kohës, ata do të shtojnë fjalë si *top*, *pop*, *mirë*, *keq*, dhe bashkëtingëllore si [v], [r], [ç], të cilat janë tinguj që do të kërkojnë edhe disa kohë më shumë për të arritur shqiptimin e rregullt.

- *Zhvillimi fonologjik përtej fjalës së parë*

Përfundimi i fazës të fjalës së parë, rreth muajit të 18 të lindjes, shënohet nga një rritje shumë e shpejtë e numrit të fjalëve në fjalor. Kjo fazë pasohet nga fjalitë/frazat me dy fjalë. Rreth muajit të 24 (2 vjeç), një fëmijë tipik ka një fjalor që prodhon rreth 250 – 350 fjalë dhe do të fillojë të ndërtojë fjali shumë-fjalëshe. Në këtë periudhë, sistemi fonologjik i një fëmije mund të përshkruhet në dy mënyra: nëpërmjet një analize “të pavarur”, me fokus në prodhimtarinë e fëmijës pa iu referuar modelit të të rriturve, ose nëpërmjet një analize “marrëdhënore”, që krahason prodhimtarinë e fëmijës me modelin e të rriturit¹⁴⁵.

¹⁴² Stoel-Gammon, C., & Sosa, A. V. (2007). *Op.cit.*, fq. 240

¹⁴³ Zmarich, C., & Bonifacio, S. (2005). Phonetic Inventories in Italian Children aged 18-27 months: a Longitudinal Study. *AISV Scuola Estiva 2006*. www.aisv.it.

¹⁴⁴ Kent, R. D. (2005). Speech Development. Në B. Hopkins, R. G. Barr, G. F. Michel, & P. Rochat, *The Cambridge Encyclopedia of Child Development* (fv. 249-256). Cambridge: Cambridge University Press., fq. 255

¹⁴⁵ Stoel-Gammon, C., & Sosa, A. V. (2007). *Op.cit.*, fq. 241

Tipikisht, nga mosha 18 deri në 28 muajsh, fëmijët zhvendosen nga periudha e fjalës së parë në atë që quhet “vrulli i fjalorit”. Në këtë pikë, përvetësimi i leksikut, befas, bëhet më i shpejtë, duke shtuar nga një fjalë të re në disa ditë deri në disa fjalë për çdo ditë. Gjithashtu, përvetësimi i leksikut bëhet edhe më sistematik. Fjalët marrin kuptimin e tyre konvencional, marrin shqiptimin e duhur dhe lidhen me njëra tjetrën në një mënyrë sistematike¹⁴⁶.

Fëmijët në këtë moshë fillojnë të përdorin të folurin telegrafik¹⁴⁷ përdorimi i frazave me dy fjalë. Këto fraza janë të përbëra nga emra dhe folje, por duke përjashtuar fjalët funksionale, shumësin dhe kohët e ndryshme.

Të folurit fillon në disa aspekte me foshnjat, dhe zgjerohet e bëhet më fin në pubertet dhe adoleshencë. Një folës i rritur mund të prodhojë shtatë deri në tetë rrokje në sekondë dhe çdo rrokje mund të përmbajë dy ose më shumë fonema¹⁴⁸.

- *Përzgjedhja e leksikut në të folurin e hershëm*

Belbëzimet janë vërejtur se transformohen në një të folur me kuptim duke krijuar themelet e elementeve të para leksikore. Studimet mbi fonologjinë dhe leksikun tregojnë se fëmijë të ndryshëm shfaqin modele të përzgjedhjes dhe shmangies së leksikut të cilat i bazojnë në preferencat dhe aftësitë e tyre fonologjike. Ata zgjedhin, sipas mundësive, bashkëtingëllore fishkëllore (mbylltore të shurdhëta – alveolare dhe paraqiellzore) si [s] dhe [sh] siç përshkruhet nga Ferguson dhe Farwell¹⁴⁹.

Evidencat eksperimentale për fenomenin e përzgjedhjes dhe shmangies së leksikut vijnë nga një sërë studimesh mbi mësimin e fjalëve të reja të realizuara nga Leonard dhe kolegët e tij¹⁵⁰. Këto studime tregojnë se fëmijët e vegjël janë më të predispozuar për të prodhuar fjalë të reja të cilat kanë karakteristika të përbashkëta dhe të qëndrueshme me fonologjinë e tyre ekzistuese “fjalë të brendshme” sesa fjalë me karakteristika fonologjike që nuk janë të pranishme në fonologjinë e tij “fjalë të

¹⁴⁶ De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). *Op.cit.*, fq. 17

¹⁴⁷ Karaj, Th. (2004). *Op.cit.*, fq. 226

¹⁴⁸ Kent, R. D. (2005). *Op.cit.*, fq. 249

¹⁴⁹ Ferguson, C. A., & Farwell, C. B. (1975). Words and Sounds in Early Language Acquisition. *Language*, 51, 419-439.

¹⁵⁰ Stoel-Gammon, C., & Sosa, A. V. (2007). *Op.cit.*, fq. 243

jashme”. Këto studime provojnë influencën e fonologjisë në përvetësimin e leksikut gjatë periudhës së parë, të 50 deri në 100 fjalëve të para.

- *Modelet leksiko-fonologjike përtej periudhës së fjalëve të para*

Marrëdhënia midis fonologjisë dhe zhvillimit të leksikut vazhdon edhe pas fazës së 50 fjalëve të para. Ndërsa fjalori i fëmijës zgjerohet, influenca e përzgjedhjes së leksikut duket se bie. Marrëdhënia fonologji-përvetësim tregon se fjalori nuk zhduket por merr një formë tjetër. Pas fazës së 50 fjalëve të para, Stoel-Gammon dhe Sosa, në punën e tyre, vërejtën një marrëdhënie të fortë mes numrit të fjalëve në fjalorin e prodhuar nga fëmija dhe kompleksitetit të inventarit të tyre fonologjik. Fëmijët me fjalor më të pasur priren të kenë një inventar më të gjerë tingujsh të të folurit dhe strukturave të rrokjeve sesa fëmijët që prodhojnë më pak fjalë. Për më tepër, Lindblom dhe Walley, me punën e tyre mbështetën idenë se, në këtë pikë të zhvillimit, duket se përmasat rritëse të leksikut bëhen forca udhëheqëse për zhvillimin e fonologjisë¹⁵¹.

Fëmijët priren të përsërisin fjalët që dëgjojnë nga prindërit e tyre gjatë komunikimit të përditshëm, në çdo kohë, por të rriturit nuk kanë gjithnjë të folur të strukturuar e të pasuruar me fjalë të reja. Ata kufizohen në disa fjalë që i përdorin rëndom dhe nuk i zëvendësojnë me sinonime të tyre, siç mund të gjenden në librat letrarë. Madje, disa fjalë mund të mbeten të fshehura e të mos hasen në komunikimin e përditshëm si pasojë e mungesës së ngjarjeve specifike që lidhen me to. Nëse një prind kur kthehet në shtëpi flet për punën e tij/saj apo e pyet fëmijën si i shkoi dita në kopsht, të dy palët do të përdorin në këtë diskutim bagazhin e leksikut që disponojnë pa u përpjekur ta zgjerojnë atë.

Hart dhe Risley¹⁵² zbuluan ndryshime të dukshme në sasinë dhe cilësinë e të folurit nga njëra familje në tjetrën. Ky ndryshim ndikohej nga niveli social-ekonomik i familjeve. Gjetjet e studimit të tyre treguan se fëmijët përdornin 86-98% fjalë të njëjta me prindërit e tyre. Ata llogaritën se, me këtë ritëm, një fëmijë katër vjeçar nga

¹⁵¹ Ibid., fq. 244

¹⁵² Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, fv. 4-9. Gjetur: Korrik 22, 2014, nga <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/early-catastrophe>, parë së fundi: 22 Maj 2015.

një familje intelektuale do të kishte afërsisht dyfishin e fjalorit të një fëmije të së njëjtës moshë nga një familje punëtore.

Mosha parashkollore, mbështetur mbi këtë skemë të zgjerimit të inventarëve fonologjikë dhe leksikut, do të ketë ndikim në të ardhmen akademike të fëmijës. Për rrjedhojë, është me rëndësi që ai të ndihmohet të zotërojë fjalor dhe teknika gjuhësore të prezantuara nëpërmjet librave. Kjo, do ta ndihmojë, gjithashtu, të zhvillojë metoda të të mësuarit. Në po të njëjtën kohë, fëmija mëson mënyrën sesi të shprehet dhe të artikulojë mendimet dhe ndjesitë, gjë e cila ndikon edhe më vonë në vazhdimësinë dhe ecurinë e tij në sferat emocionale, ndërpersonale, akademike, etj.

- *Synimi bisedues – Pragmatika*

Qëllimi final i mësimit dhe përvetësimit të gjuhës është, padyshim, përdorimi i saj në biseda me të ngjashmit. Kjo do të thotë se gjuha ka një përdorim social që përfshin jo vetëm fjalët si zgjedhje të veçanta por edhe mesazhin që do të dërgohet. Përdorimi i shprehive pragmatike do të thotë të flitet me një ton dhe volum të caktuar në një distancë të përshtatshme me dëgjuesin¹⁵³.

Shprehite pragmatike të fëmijëve zhvillohen përgjatë kohës, nga fëmijëria e hershme në moshën e rritur. Këto aftësi fitohen nga eksperiencat jetësore dhe formësohen nga kultura e fëmijës. Rol të rëndësishëm në zhvillimin e këtyre aftësive luajnë edhe të gjithë të rriturit e pranishëm në jetën e fëmijës, të cilët ndikojnë duke monitoruar gjuhën e fëmijës dhe duke shpjeguar forma të pranueshme të shprehjeve në kontekste të ndryshme¹⁵⁴.

Hap pas hapi, fëmijët mësojnë fjalët dhe frazat në kontekstin e kulturës dhe gjuhës së tyre. Sipas modelit social-pragmatik, kur fëmijët dëgjojnë një fjalë të re, ata interesohen fillimisht të zbulojnë se ç'kuptim ka ajo në mendjen e folësit. Kështu, argumentohet se, duke qenë të ndjeshëm ndaj kontekstit të komunikimit, elementëve

¹⁵³ Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2006). *Shared Storybook Reading: Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., fq. 68

¹⁵⁴ Loc.cit.

të sjelljes dhe njohurive të folësit, fëmijët mund të ngushtojnë kuptimin e qëllimeve të folësit dhe për rrjedhojë kuptimet e mundshme të fjalës/ve të përdorur/a¹⁵⁵.

2.4 KOMPONENTËT E GJUHËS

Si një sistem kompleks, gjuha mund të shpjegohet më mirë duke e ndarë në komponentët e saj funksionalë. Gjuha mund të ndahet në tri komponentë, që jo domosdoshmërisht janë të barabartë: forma, përmbajtja dhe përdorimi. Forma përfshin sintaksën, morfologjinë dhe fonologjinë, komponentët që lidhin tingujt me simbolet sipas një rendi. Përmbajtja përfshin kuptimin ose semantikën dhe përdorimi njihet si pragmatika. Këta pesë komponentë, gjuhëtarët i kanë përkufizuar si pesë komponentët bazikë (fonologjia, morfologjia, sintaksa, semantika dhe pragmatika) që gjenden në gjuhë të ndryshme¹⁵⁶.

Për të komunikuar idetë në përdorim disa forma të caktuara që përfshinë njësitë e përshtatshme të tingullit (fonologjia), fjalët e përshtatshme dhe fjalët e vendosura në fillim dhe në fund (morfologjia) sipas një rendi të përshtatshëm (sintaksa) për të shprehur qartësisht mendimin. Mënyra sesi në përdorim gjuhën dhe shprehim idetë është nëpërmjet kodimit të tyre (semantika); që përfshin, përdorimin e një simboli, një tingulli, një fjale e kështu me radhë, për të përshkruar një ngjarje, objekt ose marrëdhënie. Si folës, në përdorim këta komponentë për të arritur qëllimin final të komunikimit, si dhënie e informacionit, përshëndetje ose përgjigje (pragmatika).

2.4.1 Fonologjia

Fonologjia është ai aspekt i gjuhës që merret me rregullat që drejtojnë strukturën, shpërndarjen dhe rendin e tingujve të folurit si dhe rrokjet. Çdo gjuhë përdor një shumëllojshmëri tingujsh ose fonemash. Një fonemë është një njësi e vogël gjuhësore e tingullit që mund të sinjalizojë një diferencë në kuptim¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Diesendruck, G. (2007). Mechanisms of Word Learning. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 257-274). Hong-Kong: Blackwell Publishing., fq. 265

¹⁵⁶ Owens, R. E. (2012). *Language Development: An Introduction* (bot. i 8). New Jersey: Pearson Education Inc., fq. 18

¹⁵⁷ Ibid. fq. 22

Gjuha standarde shqipe ka 36 tinguj themelorë ose fonema, 7 zanore dhe 29 bashkëtingëllore. Në nyjëtimin e tingujve të shqipes standarde marrin pjesë: mushkëritë nga del rryma e ajrit, tejzat e zërit që dridhen ose jo gjatë kalimit të ajrit, qiellza e butë që ngrihet dhe ulet, gjuha dhe buzët që zënë pozicione të ndryshme. Tingujt klasifikohen sipas rolit që luajnë këto organe të nyjëtimin të tyre¹⁵⁸.

Tingujt e gjuhës standarde shqipe klasifikohen sipas mënyrës së formimit duke vënë në punë mushkëritë, buzët, qiellzën, kordat zanore dhe gjuha¹⁵⁹. Kështu, zanoret ndahen në të pabuzorëzuara dhe të buzorëzuara. Ato janë të hapura, gjysmë të hapura ose të mbyllura dhe sipas ngritjes së gjuhës drejt qiellzës ato janë të përparme, qendrore ose të prapme. Ndërkohë, bashkëtingëlloret ndahen në: mbylltore, shtegore, hundore, anësore, dridhëse – sipas mënyrës së kapërcimit të pengesës. Ndërsa, sipas vendit të formimit, bashkëtingëlloret e shqipes ndahen në: buzore, dhëmbore, alveolare, paraqiellzore, qiellzore dhe prapaqiellzore.

Rregullat fonologjike rregullojnë shpërndarjen dhe renditjen e fonemave brenda një gjuhe. Ky organizim nuk është i njëjtë si në një fjalim, i cili, në të vërtetë, është një veprim mekanik i prodhimit të fonemave. Nëse rregullat fonologjike do të mungonin, shpërndarja dhe renditja e fonemave do të ishte e rastësishme.

2.4.2 Morfologjia

Morfologjia është dega e gramatikës që merret me studimin e formave dhe strukturën e brendshme të fjalëve¹⁶⁰. Fjalët përbëhen nga një ose më shumë njësi të vogla, të cilat njihen si morfema. Në hierarkinë e rrafshëve gjuhësore, rrafshi i morfemës qëndron një shkallë më poshtë se rrafshi i fjalës, si element përbërës i saj¹⁶¹. Një morfemë është njësia më e vogël gramatikore që ka kuptim dhe është e pandashme. Për shembull, gur, po, borë, lule, etj., janë fjalë të përbëra nga një morfemë: fjalë rrënjë (ose rrënjore)¹⁶².

¹⁵⁸ Beci, B. (2010). *Gramatika e Gjuhës Shqipe*. Tiranë: Botime EDFEA., fq. 22

¹⁵⁹ Ibid., fq. 22-23

¹⁶⁰ Memushaj, R. (2012). *Hyrje në Gjuhësi*. Tiranë: Toena., fq. 187

¹⁶¹ Ibid., fq. 199

¹⁶² Beci, B. (2010). *Op.cit.*, fq. 33

Në gjuhën shqipe, morfemat janë rrënjore dhe ndajshtesore¹⁶³. Për shembull, fjala shqipe *përfundimtar* përbëhet nga katër morfema: *fund* që është morfema rrënjore, rrënja e fjalës dhe *për*, *-im* dhe *-tar* që janë ndajshtesa që kanë secila kuptimin e vet, pra morfema ndajshtesore¹⁶⁴. Ndërsa fjalët: punëtor, barkas, mbiemër, kodim, janë fjalë me dy morfema, të përbëra nga rrënjët përkatëse dhe ndajshtesat *-tor*, *-as*, *mbi-*, *-im*.

Përveç këtyre ka edhe disa morfema në gjuhën shqipe që quhen nyja: *i*, *e*, *të*, *së*¹⁶⁵. Nyjat qëndrojnë përpara disa fjalëve ose formave të fjalëve dhe shkruhen të ndara prej tyre: *i ati*, *e ëma*, *i mirë*, *i keq*, *të dy*, *e saj*, *të vajzës*, etj.

2.4.3 Sintaksa

Forma ose struktura e një fjalisë rregullohet nëpërmjet rregullave të sintaksës. Këto rregulla specifikojnë fjalët, shprehjet dhe rendin e fjalive të thjeshta apo pjesëzave të fjalive. Rregullat sintaksore përfshijnë gjithashtu, organizimin e fjalisë dhe marrëdhënien midis fjalëve, klasave të fjalëve dhe elementët e tjerë të fjalisë. Sintaksa specifikon se cili kombinim i fjalëve është i pranueshëm dhe gramatikisht i saktë në ligjëratë dhe cili jo¹⁶⁶.

Sintaksa është shkencë e ligjërimit dhe, si çdo shkencë, kërkon të shpjegojë dhe përshkruajë. Ajo studion se pse disa kombinime fjalësh janë të rregullta, disa të tjera jo, duke e dalluar sintaksën si atë pjesë të gjuhësisë që interesohet për bashkimet e mundshme të fjalëve dhe për ligjësitë që drejtojnë këto bashkime¹⁶⁷.

Pra, duke studiuar rregullat e lidhjeve të fjalëve në sintagma e më pas në fjali e në periudha, ajo merret me njësi më të mëdha se fjala. Sintaksa lidhet ngushtë me logjikën që merret me studimin e ligjësive të të menduarit dhe me psikologjinë që studion proceset e formimit të mendimit. Ajo përbën ndarjen e dytë dhe të madhe të gramatikës. Njësitë e saj janë gjymtyra e fjalisë, sintagma dhe fjalia¹⁶⁸.

¹⁶³ Ibid., fq. 33

¹⁶⁴ Memushaj, R. (2012). *Op.cit.*, fq. 199

¹⁶⁵ Beci, B. (2010). *Loc.cit.*

¹⁶⁶ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 18

¹⁶⁷ Dhima, Th. (2012). *Gjuha Shqipe: Sintaksa*. Gjirokastër: Argjiro., fq. 8

¹⁶⁸ Memushaj, R. (2012). *Op.cit.*, fq. 238

Fjalitë janë fjalë (Iku!) ose bashkime fjalësh (Një tjetër vit iku.) që lidhen ndërmjet tyre sipas disa rregullave gramatikore dhe që bëjnë të njohur diçka, që kumtojnë diçka dhe mbarojnë me një pushim të gjatë¹⁶⁹. Në gjuhën shqipe ka fjali të thjeshta ose të përbëra. Fjalitë janë të organizuara sipas funksionit të tyre të përgjithshëm, deklarativ, për shembull, fjalitë dëftore dhe format pyetëse të pyetjeve. Elementët kryesorë të fjalisë janë emri dhe shprehjet foljore, secila e përbërë nga një sërë klasash të fjalëve (si emrat, foljet, mbiemrat, etj.). Çdo fjali duhet të përmbajë një frazë emërore dhe një shprehje foljore. Karakteristikat e detyrueshme të frazës emërore dhe shprehjeve foljore janë përkatësisht një emër dhe një folje.

Në frazat emërore dhe foljore, klasa të caktuara të fjalëve kombinohen në një model të parashikueshëm. Për shembull, pjesëzat si *i*, *e*, dhe *të* vendosen përpara emrave për t'u dhënë një kuptim pronor, apo *një* vendoset për ta bërë emrin të pashquar dhe ndajfoljet mund të modifikojnë foljet. Kështu, fjalitë formohen nga bashkimi i frazave emërore dhe atyre foljore ose duke përmbajtur vetëm njërin nga këto.

Folja përbën bërthamën ose bazën e fjalisë. Ajo tregon një veprim a një gjendje. Ndërsa rendi më i zakonshëm i përbërësve të fjalisë në gjuhën shqipe është: *kryefjalë + folje + kundrinor ose kallëzuesor, ose rrethanor ose disa prej tyre*¹⁷⁰.

Sintaksa mund të konceptualizohet si një diagram në formën e pemës. Secila sintagmë (frazë emërore apo foljore) e përfshirë në një fjali përmban disa klasa të fjalëve. Në një frazë të caktuar, disa klasa fjalësh mund të hiqen ose të shtohen. Përderisa ka një emër dhe një folje, fjalia është e mundshme. Fëmijët nuk mësojnë përmendësh diagramet; ata mësojnë rregullat për mënyrat sesi t'i ndërtojnë ato¹⁷¹. Në gjuhën shqipe¹⁷², nyjat shndërrohen në tregues gramatikorë të kategorisë së shquarsisë dhe vetëm konvencionalisht përdoret termi *nyjë*. Kjo e bën diagramin edhe më të degëzuar.

¹⁶⁹ Beci, B. (2010). *Op.cit.*, fq. 168

¹⁷⁰ Ibid., fq. 194

¹⁷¹ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 20

¹⁷² Dhima, Th. (2012). *Op.cit.*, fq. 35-36

Si përdorues të gjuhës, ndonjëherë hasim vështirësi kur duhet të ndjekim rregullat gjuhësore. Kjo zakonisht ndodh në shkrim. Gjuha e folur është më informale sesa ajo e shkruar dhe më pak e kontrolluar nga rregullat. Rregullat e drejtshkrimit të gjuhës shqipe janë miratuar nga Akademia e Shkencave të Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë në vitet 1970¹⁷³¹⁷⁴.

Në gjuhën shqipe, fjalitë janë të thjeshta ose të përbëra për nga ndërtimi; për nga qëllimi i komunikimit ato mund të jenë dëftore, pyetëse, nxitëse dhe dëshirore dhe për nga forma e fjalisë, ato mund të jenë veprorë ose pësore, pohore ose mohore dhe thirrmore ose asnjënjëse¹⁷⁵.

Njohja e sintaksës na lejon të njohim që dy fjalitë, *Djali gjuajti topin.* dhe *Topi u gjuajt nga djali.*, ndërsa kanë një rend të ndryshëm të fjalëve dhe nivelit të kompleksitetit, kanë të njëjtin kuptim.

2.4.4 Semantika

Semantika është sistemi i rregullave që rregullojnë kuptimin dhe përmbajtjen e fjalëve dhe kombinimin e fjalëve¹⁷⁶. Ajo është disiplina gjuhësore që studion kuptimin e një gjuhe¹⁷⁷ dhe studimin e planit të përmbajtjes së gjuhës¹⁷⁸. Tërësia e fjalëve të një gjuhe përbën *leksikon* e saj, rrafshin gjuhësor që përfshin njësitet me funksion emërtues, të cilat shërbejnë si material ndërtimi për njësitet e rrafsheve më të larta, *rrafshit leksikor*¹⁷⁹.

Disa njësi fjalësh janë reciprokisht të veçanta dhe të ndara si *burrë* dhe *grua*, një qenie humane zakonisht nuk klasifikohet në të dyja këto kategori. Disa njësi të tjera fjalësh mund të mbivendosen si *femër*, *grua* dhe *zonjë*. Jo të gjitha femrat janë

¹⁷³ Kostallari, A., Domi, M., Çabej, E., & Lafe, E. (1973). *Drejtshkrimi i Gjuhës Shqipe*. Tiranë: Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.

¹⁷⁴ Kostallari, A., Domi, M., Lafe, E., & Cikuli, N. (1976). *Fjalor Drejtshkrimor i Gjuhës Shqipe*. Tiranë: Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.

¹⁷⁵ Beci, B. (2010). *Op.cit.*, fq. 168;184;187

¹⁷⁶ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq.23

¹⁷⁷ Dhima, Th. (2014). *Histori e Gjuhësisë*. Tiranë: Infbotues., fq. 305

¹⁷⁸ Memushaj, R. (2012). *Op.cit.*, fq. 145

¹⁷⁹ *Ibid.*, fq. 129

gra dhe akoma më pak nga këto janë zonja. Kjo fjalë ose simbol i përdorur nuk përfaqëson realitetin në vetvete por idetë ose konceptet tona rreth realitetit.

Në këtë rast është e rëndësishme të bëhet një dallim midis dy njohurive: *njohurisë së botës* dhe *njohurisë së fjalës*. Njohuria e botës i referohet kuptimit që buron nga formimi dhe eksperiencia e një personi dhe kujtesa e ngjarjeve të veçanta. Ndërsa, njohuria e fjalës përmban përkufizimin e fjalës dhe simbolit duke qenë se është fillimisht verbale. Njohuria e fjalës formon fjalorin ose enciklopedinë mendore të çdo personi¹⁸⁰.

Të dyja llojet e dijeve janë të lidhura me njëra tjetrën. Dija për botën bazohet në njohjen për fjalët. Fjalët në vetvete përfaqësojnë sende. Raporti midis fjalëve dhe sendeve është një raport referimi (një lidhje), fjalët u referohen sendeve, që ndryshe quhen referentë¹⁸¹. Referimi ka të bëjë me ekzistencën ose realitetin, ku kalohet nga përvoja e drejtpërdrejtë e sendeve në botën fizike. Lidhja mes koncepteve dhe sendeve është e brendshme, kurse lidhja e fjalëve me konceptet është arbitrare. Marrëdhënia e këtyre tri elementeve formon një trekëndësh që njihet me emrin *trekëndëshi semantik*¹⁸². Njohuria për fjalët si një koncept i përgjithshëm që formohet nga një sërë ngjarjesh dhe përvojash.

Kështu, koncepti për *qenin* është formuar nga një sërë takimesh me raca të ndryshme të qenve, të cilat janë përgjithësuar dhe diferencuar nga konteksti për t'u përdorur gjerësisht. Me shtimin e eksperiencës, njohuria bëhet më pak e varur nga ngjarjet në vetvete. Rezultantja e koncepteve të përgjithësuar formojnë bazën për semantikën apo njohurinë për fjalën. Ndërsa rritimi, konceptet për botën mund të formohen edhe pa eksperiencën e drejtpërdrejtë me ngjarjet. Kuptimi për gjuhën bazohet në atë që ne si individë dimë. Kjo njohuri reflekton jo vetëm individin por edhe interpretimet e kulturës që bëjnë pjesë në këtë njohuri¹⁸³. Për shembull, konceptet *zanë*, *centaur*, etj., që nuk mund t'i lidhim me një objekt fizik (referent), i njohim me një ekzistencë të përfytyruar¹⁸⁴.

¹⁸⁰ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 23

¹⁸¹ Dhima, Th. (2014). *Op.cit.*, fq. 307

¹⁸² Memushaj, R. (2012). *Op.cit.*, fq. 147

¹⁸³ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 23

¹⁸⁴ Dhima, Th. (2014). *Op.cit.*, fq. 308

Krahas referimit, elementet leksikore (fjalët) kanë edhe kuptim. Me “kuptim” kuptohet vendi i fjalës në një sistem marrëdhëniesh, në të cilat ajo hyn me fjalët e tjera të fjalorit¹⁸⁵. Ato nuk kanë vetëm kuptimin e parë të referentit apo njohuritë interpretuese të kulturës. Ato bëjnë pjesë në një fushë kuptimore dhe një fushë leksikore¹⁸⁶. Për shembull, fjala zjarr ka disa kuptime:

1. Dru ose qymyr që digjen: (ndez zjarrin, rrotull zjarrit, ka rënë zjarr)
2. Temperaturë: (ka zjarr)
3. Zbrazje e një arme: (zjarr!, armë zjarri)
4. Flakë: (zjarr kashte)
5. Ndjenjë e fuqishme: (flet me zjarr, dashuron me zjarr)

Çdo kuptim fjale përmban dy pjesë: karakteristikat e semantikës dhe kufizimet e përzgjedhjes që vijnë nga koncepti kryesor. Karakteristikat e semantikës janë aspekte të kuptimit që karakterizojnë botën. Për shembull, karakteristikat e semantikës për *nënë* përfshijnë *prind* dhe *femër*. Një nga këto karakteristika ndahet me *babain*, kurse tjetra me *gruan*, por asnjëra nga këto fjalë nuk i përmban të dyja karakteristikat. Kufizimet e përzgjedhjes bazohen në disa karakteristika kryesore dhe ndalojnë kombinime të disa fjalëve, pasi ato janë pakuptim ose të tepërta. Për shembull, *nëna mashkull* është pakuptim ndërsa, *nëna femër* është e tepërt¹⁸⁷.

Krahas kuptimit objektiv, është edhe kuptimi subjektiv i karakteristikave apo ndjenjave. Pavarësisht se njohuria semantike për *qenin* është e njëjtë, por një person mund të jetë përballur me qen të mëdhenj dhe të egër më shumë se dikush tjetër dhe për këtë arsye mund të jetë më i frikësuar. Gjatë gjithë jetës, përdoruesit e gjuhës mësojnë karakteristika të reja, fshijnë karakteristikat e vjetra dhe riorganizojnë pjesën tjetër për të theksuar kuptimet e fjalëve¹⁸⁸.

Kuptimet e fjalëve janë vetëm një pjesë e semantikës, megjithatë, nuk janë aq të rëndësishme sa marrëdhëniet ndërmjet simboleve. Një marrëdhënie e rëndësishme është ajo e karakteristikave të përbashkëta ose të ndryshme që ato kanë. Sa më shumë

¹⁸⁵ Ibid., fq. 309

¹⁸⁶ Beci, B. (2010). *Op.cit.*, fq. 44-45

¹⁸⁷ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 23

¹⁸⁸ Ibid. fq. 23-24

karakteristika të përbashkëta kanë dy apo më shumë fjalë, aq më shumë të ngjashme janë ato me njëra tjetrën. Fjalët me karakteristika thuajse të njëjta njihen si sinonime. Sinonimet janë fjalë që kanë të njëjtin kuptim ose kuptim të përafërt¹⁸⁹: shoh “më kap syri” (*shoh mirë; nuk sheh syri sheh mendja*), shikoj “hedh sytë në një drejtim” (*shiko këtu, shikoj përreth*), vështroj “shikoj me vëmendje” (*e vështroj në sy, pa vështro a ka ardhur njeri*).

Sinonimia në komunikim gjithashtu, mund të jetë e shtrirë dhe e papërcaktuar. Në komunikimin e folur mund të ndodhë të përsëritet po ajo fjalë, aty ku gjuha e shkruar do të gjente sinonimin e përshtatshëm, ose përdoret një fjalë e cila nuk është rregullisht në atë varg sinonimik¹⁹⁰. Shembuj të përsëritjes janë: *rri të rrimë, kush mori mori, i humburi i të humburve*, apo shprehje të figurshmërisë, të cilat përforcojnë sinoniminë: *Mjaltë (i ëmbël), Pus (i errët), Korb (i zi), Akull (i ftohtë)*, etj.

Ndërsa, antonimet janë fjalët me kuptim të kundërt. Antonimet janë rrjedhojë e kundërvënies së dukurive, të objekteve që qëndrojnë në pole të kundërta¹⁹¹. Për shembull, kundërvënia e dy cilësive: i ri – i vjetër, e dy veprimeve: marr – jap, flas – hesht, e dy dukurive: fitore – humbje.

Në gjuhën shqipe antonimet janë dy llojshë: antonime leksikore (fjalë që kundërvihen njëra tjetrës nga kuptimi) dhe antonime gramatikore (fjalë që krahas kundërvënies kuptimore kanë një ngjashmëri të pjesshme në formë)¹⁹². Përkatësisht, shembuj janë: i ftohtë – i ngrohtë, ngrihem – ulem (antonime leksikore) dhe i ditur – i paditur, mbitoka – nëntoka (antonime gramatikore).

Së fundi, një tjetër model marrëdhënieje mes fjalëve janë edhe homonimet. Homonime quhen fjalët që shkruhen ose shqiptohen njësoj, por kanë kuptime të ndryshme¹⁹³. Për shembull, akrep (kafshë / i orës), bari (i gjelbër / i kopësë), mbledhje (e punës / në matematikë).

¹⁸⁹ Beci, B. (2010). *Op.cit.*, fq. 46

¹⁹⁰ Lloshi, Xh. (2012). *Stilistika e Gjuhës Shqipe dhe Pragmatika*. Tiranë: Albas., fq. 137; 140

¹⁹¹ Beci, B. (2010). *Op.cit.*, fq. 47

¹⁹² Loc.cit.

¹⁹³ Ibid., fq. 45

Njohuria e karakteristikave të semantikës i mundëson përdoruesit të gjuhës një fjalor të pasur të fjalëve dhe kuptimeve alternative. Në një farë mase, kjo njohuri është më shumë e rëndësishme sesa numri në total i fjalëve në fjalorin e një përdoruesi gjuhe. Rrafshi leksikor lidhet ngushtë me rrafshin fonetik dhe me rrafshin gramatikor, pasi fjala ndërtohet prej fonemash dhe, nga ana tjetër, shërben si material ndërtimi për sintaksën¹⁹⁴.

Kuptimet e fjalive janë më shumë të rëndësishme sesa kuptimet e vetë fjalës pasi fjalitë përfaqësojnë një kuptimi më të madh sesa shuma e fjalëve në të. Një fjali përfaqëson jo vetëm fjalët që formojnë fjalinë, por edhe marrëdhënien midis atyre fjalëve. Përdoruesit e maturuar të gjuhës përgjithësisht kujtojnë kuptimin e fjalisë së tërë më mirë sesa formën specifike të fjalisë.

2.4.5 Pragmatika

Pragmatika është studimi i gjuhës në kontekst dhe përqendrohet në gjuhën si një mjet komunikimi që përdoret për arritur qëllimin social. Me fjalë të tjera, pragmatika e vendos theksin në mënyrën sesi gjuha përdoret për të komunikuar më tepër sesa në mënyrën sesi gjuha është strukturuar¹⁹⁵. Fjala pragmatikë vjen nga greqishtja dhe lidhet me faktet, me gjërat¹⁹⁶. Ajo studion marrëdhëniet ndërmjet gjuhës dhe atij që e përdor.

Pragmatika përbëhet nga:

- Qëllimet e komunikimit dhe mënyrat e njohura për kryerjen e tij
- Parimet apo rregullat e dialogimit
- Llojet e diskursit, të tilla si tregimet dhe barsoletat dhe ndërtimi i tyre

Pragmatika e suksesshme kërkon kuptimin e kulturës dhe individëve, pa u thelluar në komponentët e tjerë të gjuhës. Në një komunikim të vlefshëm, të folurit përfshin personat dhe rrethanat e përshtatshme, është i kompletuar dhe zbatohet me korrektësi nga të gjithë pjesëmarrësit duke përmbushur qëllimet e gjithsecilit. “Të

¹⁹⁴ Memushaj, R. (2012). *Op.cit.*, fq. 129

¹⁹⁵ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 24

¹⁹⁶ Lloshi, Xh. (2012). *Op.cit.*, fq. 292

lutem më jep një bukë” është e vlefshme vetëm kur i drejtohesh një personi që mund të të japë një bukë në dyqanin e bukës.

Pragmatika, sipas Mey¹⁹⁷, interesohet për procesin e prodhimit të gjuhës dhe për prodhuesin, jo për produktin përfundimtar. Ajo sheh veprimin. Pragmatika lidhet ngushtë me semantikën duke qenë se kjo e fundit studion kuptimin ndërkohë që pragmatika studion përdorimin. Semantika është pjesë e pragmatikës, pra e dijeve tona për botën dhe përdorimin e gjuhës. Të kuptuarit arrihet duke bashkuar zbatimin e dijeve semantike dhe pragmatike, të cilat së bashku përbëjnë nivelin konceptual.

Madje, për shumë gjuhëtarë, pragmatika nuk përbën një fushë të veçantë të përshkrimit të gjuhës, po një ndarje të semantikës. Këta mëtojnë se ndarja në semantikë dhe në pragmatikë është e gabuar, sepse nuk është e mundur të bëhet një studim i drejtë i semantikës duke injoruar faktorët pragmatikë¹⁹⁸.

Rregullat e pragmatikës drejtojnë një sërë ndërveprimesh dialoguese: organizimin vijues dhe koherencën e dialogëve, korrigjimin e gabimeve, rolin dhe qëllimet. Organizimi dhe koherenca e dialogëve përfshijnë mbajtjen e radhës në një bisedë; hapjen, ruajtjen dhe mbylljen e bisedës; krijimin dhe ruajtjen e një çështje duke dhënë kontributet përkatëse në të. Korrigjimi përfshin dhënien dhe marrjen e reagimeve dhe korrigjimin e gabimeve në një bisedë. Dëgjuesi përpiqet të mbajë folësin të informuar për statusin dhe komunikimin. Nëse dëgjuesi nuk e kupton ose është konfuz, ai/ajo mund ta pyesë atë ose të shfaqë një fytyrë të habitur. Shprehitë e rolit përfshijnë krijimin dhe ruajtjen e një roli dhe ndryshimin e kodeve gjuhësore për secilin rol. Në disa biseda, mund të jemi dominant, për shembull me një fëmijë të vogël dhe në disa të tjera të mos jemi në këtë rol, si për shembull me prindërit. Kështu, e rregullojmë gjuhën në mënyrë të përshtatshme me rolin¹⁹⁹.

Sipas Grice²⁰⁰²⁰¹, biseda drejtohet nga “parimi i bashkëveprimit”.

Pjesëmarrësit në një bisedë bashkëveprojnë me njëri-tjetrin. Katër maksimat e parimit të bashkëveprimit lidhen me sasinë, cilësinë, përkitshmërinë dhe mënyrën. Sasia është

¹⁹⁷ Ibid., fq. 293

¹⁹⁸ Dhima, Th. (2014). *Op.cit.*, fq. 321

¹⁹⁹ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 25

²⁰⁰ Loc.cit.

²⁰¹ Lloshi, Xh. (2012). *Op.cit.*, fq. 301

dhënia e informacionit si kontribut nga secili pjesëmarrës aq sa kërkohet. Asnjë pjesëmarrës nuk duhet të japë më shumë apo më pak informacion. Cilësia e secilit kontribut duhet të udhëhiqet nga vërtetësia dhe të bazohet në fakte të mjaftueshme. Pjesëmarrësit nuk duhet të thonë ato që i mendojnë të rreme dhe të tjera për të cilat nuk kanë fakte. Maksima e përkithshmërisë tregon se një kontribut duhet t'i përkasë çështjes së bisedës. Së fundmi, çdo pjesëmarrës duhet të jetë i drejtpërdrejtë, të mos zgjatet dhe të shmangë paqartësitë.

Të folurit mund të jetë përshtatshëm ose jopërshtatshëm. Ne japim informacione për të përshtatshëm një ngjarje apo një situatë. *Ai është doktor. Lulet janë të bukura.* Nga ana tjetër ne bëjmë kërkesa, urdhra, pyetje, thirrje, etj., të cilat bëjnë pjesë në të folurit jopërshtatshëm²⁰².

Tri kategoritë e rregullave pragmatike²⁰³ lidhen me:

- Përzgjedhjen e formës së përshtatshme gjuhësore
- Përdorimin e formave gjuhësore në përputhje me rregullat e supozuara
- Përdorimin e formave rituale

Përzgjedhja e formës midis “Më jep një biskotë.” dhe “A mund të më jepni një biskotë, ju lutem.” ndikohet nga variablat kontekstuale dhe qëllimi i folësit. Njëra mund të funksionojë me një shok, ndërsa tjera me mësuesin. Karakteristikat e dëgjuesit që mund të ndikojnë sjelljet e folësit janë gjinia, mosha, raca, stili, dialekti, statusi social dhe roli. Apo raste të tjera të përdorimit të formës që sipas rregullave gramatikore nuk është një përdorim i saktë i gjuhës. Për shembull, në gjuhën shqipe ne themi: “Ju jeni e fundit në radhë?”. Përemri në shumës “ju”, si rregull, nuk duhet të marrë një përcaktor në njëjës “e fundit”, por kjo ndodh kur ne i drejtohem një të panjohur me respekt.

Të folurit mund të jetë direkt ose indirekt, që reflektohet në formën sintaksore. “Përgjigju telefonit!” është një urdhër direkt ose një kërkesë për të zbatuar veprimin. Nga ana tjetër, një formë sintaksore indirekte nuk reflekton qëllim. Për shembull, “A

²⁰² Ibid., fq. 288

²⁰³ Owens, R. E. (2012). *Loc.cit.*

mund t'i përgjigjeni telefonit?" është një mënyrë indirekte e kërkesës. Ajo që pritet është që dëgjuesi t'i përgjigjet telefonit, jo t'i përgjigjet pyetjes me "po".

Të folurit mund të jetë i fjalë-për-fjalshëm dhe jo i fjalë-për-fjalshëm, ose mund t'i ketë të dyja. Në të folurin e fjalë-për-fjalshëm, folësi nënkupton atë që thotë. Për shembull, pas një ecje shumë të gjatë, folësi mund të thotë "Më dhëmbin shumë këmbët" dhe padyshim që është kështu. Në të folurin jo të fjalë-për-fjalshëm ligjërimi nuk nënkupton atë që folësi ka thënë. Për shembull, kur personi që ka ecur aq shumë, zbulon se mjeti që do ta çojë në shtëpi nuk ka ardhur ai mund të thotë me sarkazëm "Ajo që dua në këtë moment është të vazhdoj të eci për në shtëpi". Të dy kuptimet, mund të dëgjojnë në të njëjtën shprehje "Më pëlqen shumë të shkoj në punë".

Makineria e ndërveprimeve sociale "vajiset" nga sekuencat rituale si: "Si jeni?" dhe "Ç'kemi?". Këto forma të parashikuara lehtësojnë ndërveprimet sociale dhe pjesëmarrjen e individëve. Të gjithë mund të kenë rastisur të kenë pasur momente shumë të vështira dhe të jenë përgjigjur "Jam mirë. Po ti si je?" – është një përgjigje që është kthyer në një ritual në përshëndetjet e zakonshme²⁰⁴.

Pragmatika studiohet në dy nivele: Niveli i mikropragmatikës përqendrohet në dukuritë e veçuara, që bashkëveprojnë në komunikim. Ndërsa, niveli i makropragmatikës rrok tablonë më të përgjithshme²⁰⁵. Shembujt që i përkojnë janë: referimi, dëftimi, akti i të folurit si njësi studimi themelore dhe biseda si objekt i plotë studimi në kontekst dhe në shoqëri.

Në përfundim, pragmatika tregon se mësimi i gjuhës është një çështje shoqërore, ndryshe nga psikologët që e trajtojnë mësimin e gjuhës si çështje të zhvillimit të individit. Sipas pragmatikës, aftësitë e lindura të njeriut shtjellohen gjatë rritjes, por nën veprimin e faktorëve shoqërorë si familja, shkolla, mjetet e ndikimit masiv. Kohët e fundit është vënë theksi edhe në faktorët e grupit, në të cilin rritet fëmija. Stimuli për të zhvilluar përdorimin e gjuhës është më tepër shoqëror sesa

²⁰⁴ Owens, R. E. (2012). *Op.cit.*, fq. 25-26

²⁰⁵ Lloshi, Xh. (2012). *Op.cit.*, fq. 305

psikologjik. Kështu, gjuha mësohet duke u përfshirë në “lojërat me gjuhën” dhe në këtë mënyrë, rregullat bëhen të perceptueshme dhe përvetësohen²⁰⁶.

2.5 NXITËSIT E ZHVILLIMIT GJUHËSOR NË MOSHËN PARASHKOLLORE

Debati mbi zhvillimin gjuhësor është i gjerë dhe zgjat prej shumë kohësh. Këtu përfshihen teoricienët që argumentojnë se inputi gjuhësor thjesht bën të mundur që njohuritë gramatikore, tashmë të gatshme gjenetikisht, të shpërthejnë, si dhe ata që argumentojnë se njohja gramatikore rezulton nga mënyra sesi mendja njerëzore analizon dhe organizon informacionin dhe nuk është e lindur.

Johnston²⁰⁷ evidentoi një numër faktorësh përcaktues të zhvillimit gjuhësor të ndarë në 5 fusha të cilët ajo i shoqëroi me shembuj nga dy zbulimet kryesore për secilën fushë:

Sociale:

- a) foshnjat kuptojnë qëllimin komunikues të folësit dhe e përdorin këtë informacion për të drejtuar mësimin e tyre gjuhësor;
- b) mjedisi verbal ndikon mësimin gjuhësor.

Perceptive:

- a) shprehitë perceptuese të foshnjës përcaktojnë fazën e mëimit;
- b) perceptueshmëria lidhet me mësimin e formave gjuhësore.

Proceset konjitive:

- a) frekuenca ndikon shkallën e mëimit;
- b) bashkëpunimet mes fushave të ndryshme të gjuhës mund të ndodhin kur fjalja që “duhet” shprehur kërkon më shumë burime mendore nga sa zotëron fëmija.

²⁰⁶ Ibid., fq. 346

²⁰⁷ Johnston, J. (2010, Shtator). Factors that Influence Language Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5.

Konceptuale:

- a) termat racionale lidhen me moshën mendore;
- b) aftësitë gjuhësore ndikohen nga njohja e fjalëve.

Linguistike:

- a) prapashtesat e foljeve janë ndihmesë për kuptimin e foljes;
- b) fjalori aktual ndikon mësimet e reja.

Pra, fëmijët arrijnë të mësojnë gjuhën nëpërmjet mekanizmave perceptive që funksionojnë në një mënyrë të veçantë dhe kërkojnë vëmendje dhe kapacitet të kujtesës. Këto sisteme konjitive do të ndikojnë ato që vërehen në inputin gjuhësor, dhe mund të luajnë një rol qendror në procesin e mësimin. Po ashtu, eksperiencat e para të fëmijëve me materialet dhe botën sociale sigurojnë bazën për interpretimin e gjuhës që ata dëgjojnë. Më pas, ata do të përdorin ndihmësit gjuhësorë²⁰⁸.

Një nga aktivitetet që do të përmbledhte të pesë këto elementë nxitës të zhvillimit do të ishte *leximi i përbashkët* si një aktivitet social, që kërkon aftësi perceptuese, konjitive, konceptuale dhe linguistike.

2.5.1 Mjedis i letrar dhe zhvillimi gjuhësor

- *Mjedis i letrar familjar*

Mjedis i familjar i krijuar në shtëpi për mirëritjen e fëmijëve është i një rëndësie thelbësore. Fëmijët e vegjël përdorin të gjitha shqisat e tyre, shikimin, preken, dëgjimin, nuhatjen, shijimin, teksa ndërveprojnë me mjedisin përreth dhe mësojnë në të. Kompleksiteti i mjedisit familjar kombinuar me këtë eksperiencë multishqisore mundëson kategorizimin e mjediseve familjare. Për këtë arsye, është e rëndësishme që dimensionet e mjediseve familjare të maten dhe të përdoren si indikatorë zhvillimi në studimet për fëmijët²⁰⁹.

²⁰⁸ Loc.cit.

²⁰⁹ Iltus, S. (2006). *Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education*. UNESCO.

Pikërisht, në këtë mjedis ndodhin të gjitha aktivitetet zhvilluese (ose penguese të zhvillimit – kur mjedisi ka probleme), të cilat afektojnë atë që Vygostky e quajti ZZHP (qasja interaksioniste). Një nga komponentët më të rëndësishëm të një mjedisi mbështetës është praktika prindërore për t’u lexuar fëmijëve me zë që nga mosha e hershme²¹⁰.

Të gjithë aktivitetet lexuese si dhe aktivitete të tjera ndërvepruese me fëmijët si tregimi i përrallave, këndimi i këngëve, lojërat me shkronja e me fjalë, po ashtu edhe besimet dhe sjelljet e prindërve ndaj leximit dhe të dhënat e tyre demografike përbëjnë Mjedisin Letrar Familjar (MLF). Studimet kanë treguar se ka një marrëdhënie pozitive ndërmjet mjedisit letrar familjar dhe aftësive gjuhësore të fëmijëve²¹¹.

Hart dhe Risley²¹² analizuan ndryshimet e mirëqenies, klasën punëtore dhe familjet me prindër me intelektualë. Ata raportuan se ndryshimi në sasinë e të folurit në familje është shumë i madh dhe ky ndryshim i shtohet avantazheve ose disavantazheve të shumta për fëmijët në eksperiencat gjuhësore përpara se ata të fillojnë shkollën. Një nga zbulimet e tjera më të rëndësishme të tyre ishte gjetja se sasia e diskutimeve (bisedave) që ndodh në familje, veçanërisht bisedat shoqërore, kishin një lidhje të rëndësishme me ndryshimet e mëdha në shtimin e fjalorit të një fëmije dhe arritjeve të tij.

Gonzales dhe kolegët e tij²¹³ studiuuan marrëdhënien mes MLF dhe besimeve të prindërve si parashikues të fjalorit të kuptuar dhe atij të shprehur në fëmijët parashkollorë. Ata arritën në përfundimin sesa më i zhvilluar MLF aq më pozitive ishin besimet e prindërve. Këto të fundit, nga ana tjetër, lidheshin me rezultate më të larta të fjalorit shprehës të fëmijës.

²¹⁰ Loc.cit.

²¹¹ Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the Home Literacy Environment to Preschool-Aged Children’s Emerging Literacy and Language Skills. *Early Child Development and Care*, 176, 357-378.

²¹² Hart, B., & Risley, T. R. (2003). *Loc.cit.*

²¹³ Gonzalez, J. E., Rivera, V. Y., Davis, M. J., & Taylor, A. B. (2010). Foundations of Young Children’s Vocabulary Development: The Role of the Home Literacy Environment (HLE). *Early Childhood Services*, 4, 69-86.

Një tjetër element i rëndësishëm i MLF është edhe të shkuarit në bibliotekë ose librari me fëmijën. Sénéchal dhe koleget e saj²¹⁴ arritën në përfundimin se fëmijët që vizitonin librari ose bibliotekë me prindërit kërkonin t'u lexohej më shpesh prej tyre. Gjithashtu, u gjet një korrelacion domethënës pozitiv mes ekspozimit të fëmijëve ndaj librave dhe nivelit të fjalorit të tyre. Ato konkluduan se ekspozimi ndaj librave përbën një parashikues unik për fjalorin e fëmijëve parashkollorë.

Në studimet e mëvonshme, Sénéchal hulumtoi më thellë duke zbuluar se mjedisi i pasur letrar familjar dhe ekspozimi i fëmijëve ndaj librave rrit jo vetëm fjalorin e tyre, por edhe dijen e tyre fonologjike²¹⁵. Në këtë studim, ekspozimi i fëmijëve ndaj librave nuk do të thoshte domosdoshmërisht se prindërit u jepnin atyre instruksione të mësimit të gjuhës, apo fjalëve të shkruara. Kështu, ata theksuan se fëmijët do të mësonin të njihnin pjesërisht shkronjat dhe tekstet edhe në një mënyrë pasive.

Përveç kësaj, leximi i përsëritur i librave me tregime e përralla do të përmirësojë fjalorin e fëmijës dhe do t'i lejojë ata të bëjnë lidhjen mes fjalëve të shkruara dhe fjalëve të folura. Është e rëndësishme që prindërit të lexojnë *me* fëmijët e tyre dhe jo *për* fëmijët e tyre, çka do të thotë se ata duhet t'i përfshijnë fëmijët aktivisht në procesin e leximit dhe jo t'i lënë ata thjesht si dëgjues pasivë²¹⁶.

Së fundi, sipas Sénéchal dhe LeFevre²¹⁷, ka dy mënyra sesi mund të ndërtohet një ambient letrar i përshtatshëm për zhvillimin e aftësive të shkrimit dhe leximit në shtëpi 1) informal – ekspozimi ndaj librave dhe 2) formal – diskutimi dhe përqendrimi eksplicit mbi materialet e shkruara (librat, tekstet) të prindërve dhe fëmijëve.

²¹⁴ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of Storybooks as a Predictor of Young Children's Vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

²¹⁵ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

²¹⁶ Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2009). *Op.cit.*, fq. 330

²¹⁷ Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skills: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445-460.

- *Mjedisi letrar në institucion*

Të njëjtin funksion të mjedisit letrar familjar e ka edhe mjedisi letrar në institucion. Institucionet e mirërritjes dhe arsimit parashkollor në Shqipëri janë kopshtet. Në kopsht, ku në të vërtetë fëmijët kalojnë pjesën më të madhe të ditës së tyre, mjedisi letrar dhe specifikisht leximi është gjithashtu i rëndësishëm. Studiuesit kanë provuar se edhe duke u lexuar me zë fëmijëve në klasa apo ambiente grupi, mund të kontribuohet në përshpejtimin e zhvillimit të tyre gjuhësor²¹⁸.

Institucioni mundet gjithashtu të plotësojë mangësitë e mjedisit letrar në familje. Studimet e zhvilluara me fëmijë nga familje me të ardhura të ulëta²¹⁹ treguan se pavarësisht nga mjediset e tyre familjare ofrimi i leximit me zë në klasë dhe sidomos ofrimi i leximit interaktiv ndikoi në përmirësimin e zhvillimit të tyre gjuhësor. Fëmijët mësuan fjalor të lidhur me aktivitetet e prezantuara gjatë leximeve nga mësuesit e trajnuar për këtë qëllim.

Megjithëse leximi në grup nuk mund të ketë të njëjtin impakt me leximin një-më-një (prind-fëmijë), ai sërish është një mënyrë për t'u mësuar fëmijëve fjalor të ri. Siç zbuluan Hart dhe Risley, t'u mësosh fëmijëve gjuhën dhe fjalorin në moshë të hershme i ndihmon ata të krijojnë aftësi të cilat do të vazhdojnë t'i zhvillojnë gjatë jetës²²⁰.

Në studimin e tyre në vitin 2006, Wasik dhe koleget e saj, zbuluan se gjithashtu ndërveprimi i mësueseve me fëmijët gjatë leximit dhe jashtë tij, ndihmonte në zhvillimin e aftësive të tyre gjuhësore. Ata i trajnuan mësueset të përdornin strategji që nxisin zhvillimin e gjuhës gjatë leximit dhe në aktivitetet e tjera në klasë. Fëmijët e grupit të ndërhyrjes në këtë studim treguan përmirësime të dukshme si në kuptimin dhe shprehjen e gjuhës edhe në njohjen e shkronjave²²¹.

²¹⁸ Oueini, H., Bahous, R., & Nabhani, M. (2008). Impact of Read-Aloud in the Classroom: A Case Study. *The Reading Matrix*, 8, 139-157.

²¹⁹ Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.

²²⁰ Loc.cit.

²²¹ Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.

Në të dy rastet e leximit, në grup apo individual, përzgjedhja e materialit për lexim ka një rëndësi thelbësore. Fëmijët do të mësojnë nga leximi, jo vetëm fjalët, shprehjet dhe format gramatikore, por edhe formulimet pragmatike dhe kulturore²²².

Mary Lee Hahn²²³ thekson gjithashtu rëndësinë e zgjedhjes së materialit për lexim cilësor. Ajo pohoi se edhe nëse mësueset zgjedhin t'u lexojnë fëmijëve një libër që ato vetë e pëlqejnë dhe që shpresojnë se edhe fëmijëve do t'iu pëlqejë, së paku ato janë duke u mësuar atyre dashurinë dhe vlerësimin për letërsinë e mirë. Edhe nëse ndalojnë së shpjeguari fjalët, së diskutuari pjesët e paqarta, ose së pyeturi nxënësit çfarë mendojnë për librin, sërish, ato janë duke u mësuar atyre gjëra të reja gjatë leximit me zë. E kjo gjë, do t'u mbetet atyre në kujtesë për t'u përdorur ndoshta më vonë në zhvillimin e tyre akademik.

2.5.2 Besimi i prindërve ndaj leximit

Besimi i prindërve ndaj leximit i referohet perceptimit të prindërve se leximi luan një rol të rëndësishëm në mirëritjen e fëmijës dhe në zhvillimin e tij gjuhësor dhe akademik. Shumë studime kanë treguar se prindërit që besojnë në efektet pozitive të leximit do të krijojnë mjedise të pasura letrare në familje. Një nga aktivitetet më të shpeshta që do të zhvillohen dhe ndihmojnë fëmijën është leximi i përbashkët.

DeBaryshe zbuloi një marrëdhënie të qëndrueshme ndërmjet besimit dhe praktikave socializuese të leximit. Nënata që kishin një besim të qëndrueshëm për modelet e leximit angazhoheshin më shumë në praktika të përshtatshme të edukimit për fëmijët e tyre. Ato u lexonin më shumë fëmijëve dhe gjithashtu përfshiheshin në diskutime për pjesët e lexuara²²⁴.

Besimi i prindërve ndaj leximit shërben si një piketë, duke shpjeguar ndryshimet e konsiderueshme në aktivitetet që prindërit përdorin për të promovuar

²²² Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2006). *Op.cit.*, fq. 69

²²³ Hahn, M. L. (2002). *Reconsidering Read-Aloud*. Portland: Stenhouse Publishers., fq. 27-28

²²⁴ DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in the Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.

zhvillimin e gjuhës dhe aftësive të shkrim-këndimit të fëmijës. Së bashku, besimet dhe sjelljet përbëjnë një kompleksitet të procesit socializues prind-fëmijë²²⁵.

Në studimin e tyre, Sénéchal dhe koleget e saj²²⁶ zbuluan se prindërit që njihnin më shumë tituj dhe autorë librash lexonin më shpesh për fëmijët e tyre. Kështu, sipas tyre, njohja e librave nga prindërit dhe fëmijët, ishte një parashikues shumë i mirë i aftësive gjuhësore të parashkollorëve.

Weigel dhe kolegët e tij, zbuluan më tej se prindërit që vlerësojnë dhe që kanë besime pozitive për leximin i përfshijnë fëmijët e tyre në më shumë aktivitete të leximit dhe shkrimit²²⁷. Kjo tregon se besimet janë ngushtësisht të lidhura me sjelljet dhe aktivitetet letrare që prindërit kryejnë me fëmijët e tyre.

2.5.3 Leximi i përbashkët

Të lexuarit është një aktivitet i këndshëm për parashkollorët për sa kohë prindërit apo kujdestarët e tyre parësorë ua prezantojnë librin në një mënyrë të këndshme dhe me dashuri. Është detyrë e prindërve dhe edukatorëve që të përfshijnë librat dhe leximin në programin ditor të fëmijës.

Leximi i përbashkët, një term i prezantuar nga Helen Ezell dhe Laura Justice²²⁸, i referohet ndërveprimit që ndodh mes një të rrituri dhe një fëmije kur lexojnë ose shohin një libër së bashku. Ky ndërveprim mund të përfshijë një të rritur dhe një fëmijë, ose një ose më shumë të rritur dhe një grup fëmijësh. Ndërveprimi mund të ndodhë në çfarëdo situatë, për shembull, në kopshtin e fëmijëve, në një klasë parashkollorësh, në klinikë apo në shtëpinë e fëmijës. Po sipas Ezell dhe Justice²²⁹, leximi i përbashkët i librave është një aktivitet që do të ndihmojë fëmijët të familjarizohen me tingujt dhe gramatikën e gjuhës së tyre, rregullat e pragmatikës së gjuhës, dhe do t'i prezantojë ata me modele të organizimit të historive dhe narrativave (tregimtarisë) në kulturën e tyre.

²²⁵ Loc.cit.

²²⁶ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). *Loc.cit.*

²²⁷ Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). *Loc.cit.*

²²⁸ Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2006). *Shared Storybook Reading: Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., fq. 2

²²⁹ Ibid., fq. 3

Disa njerëz e shohin leximin si një aktivitet periferik që mbush kohën e lirë, një aktivitet i këndshëm, por i panevojshëm për parashkollorët. Këta njerëz duhet të dinë se ekspozimi i hershëm dhe i përditshëm ndaj librave dhe koha e leximit me zë për fëmijët luan një rol në suksesin e tyre në të ardhmen. Ata duhet të dinë se vendosja e hapësirës kohore për lexim çdo ditë është një nga mënyrat më të rëndësishme me të cilën mund t'u shërbejnë fëmijëve që i duan aq shumë²³⁰.

Chall mbështet idenë se fjalori lidhet me aftësinë lexuese dhe kohën që shpenzohet duke lexuar në moshën shkollore²³¹ dhe në periudhën parashkollore lidhet me leximin interaktiv që fëmijët marrin. Leximi i një tregimi, përralle apo libri për fëmijë çdo natë, përpara kohës së gjumit, do të ndihmojë fëmijët të zhvillojnë imagjinatën, dhe të mësojnë informacione të reja. Gjithashtu, do të ndihmojë aftësimin e fëmijëve për të lexuar, pasi sa më shumë të shohin shkronjat aq më shumë mundësi kanë për t'i identifikuar ato kur t'i hasin në tekste të tjera. Leximi, gjithashtu, do t'u mësojë fëmijëve të njohin librin si një objekt argëtues dhe interesant.

Studiuesit theksojnë rëndësinë e një numri arritjesh të fëmijëve parashkollorë që “u lexohet mirë”, të cilat mund të duken në sipërfaqe sikur kanë një marrëdhënie direkt me aftësitë gjuhësore dhe të shkrim-këndimit. Të tilla arritje përfshijnë për shembull, përdorimin e stilit gjuhësor letrar ose formal kur fëmijët përfshihen në *lexim të pretenduar* (bëjnë sikur lexojnë), ose i diktojnë një tekst një të rrituri. Të tjera aftësi verbale do të zotërohen nga fëmijët që do të mësojnë të lexojnë lehtësisht përfshijnë aftësitë gjuhësore akademike siç është dhënia e përcaktimeve të fjalëve dhe koncepteve apo tregimi i historive bashkëkohore. Këto shprehje të fëmijëve tregojnë se ata janë përfshirë në praktika kulturore që lidhen me shkrim-këndimin. Ata kanë dëgjuar t'u lexohen libra e t'u recitohen vargje²³².

Leximi i pretenduar mund të shihet si një provë që fëmijëve u është lexuar bollshëm. Sa më shumë përvoja leximi të kenë kaluar fëmijët, aq më të prirur do të

²³⁰ Munson-Benson, C. (2005). *Playful Reading: Positive, Fun Ways to Build the Bond Between Preschoolers, Books, and You*. Minneapolis: Search Institute., fq. 28

²³¹ De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. Në A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer, *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (fv. 15-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., fq. 16

²³² Snow, C. E. (2004). What Counts as Literacy in Early Childhood? Në K. McCartney, & D. Phillips, *Handbook of early child development* (fv. 1-19). Oxford: Blackwell., fq. 6

jenë ata të dëshirojnë të lexojnë dhe të flasin (zhvillojnë shprehitë gjuhësore)²³³. Gjatë leximit të pretenduar fëmijët do të zgjedhin të ndjekin tekstin ose ilustrimet nga të cilat do të prodhojnë histori, dhe këtë sjellje do ta quajnë “lexim”²³⁴.

T’u lexosh fëmijëve rregullisht është gjithashtu një parashikues shumë i rëndësishëm për zhvillimin në përgjithësi. Fëmijët e rritur në familjet që praktikojnë leximin e përbashkët rregullisht para kohës së gjumit morën rezultate më të larta në testet e zhvillimit krahasuar me fëmijët që nuk e kishin këtë ritual. Madje, shoqëruar me diskutimin dhe shpjegimin e pikturave në libër gjatë leximit, kjo diferencë bëhet edhe më e madhe²³⁵.

Në studimin e tyre të vitit 1993, Sénéchal dhe Cornell²³⁶ folën për përfitimet e leximit me zë për katër dhe pesë vjeçarët. Ata provuan se fëmijët mund të mësonin fjalë të reja vetëm nga leximi pa u ndikuar nga metoda e leximit. Çka sugjeron se thjesht sasia e leximit, qoftë edhe jo në mënyrë ndërvepruese, do të ndihmojë fëmijët të zhvillojnë fjalorin e tyre.

Specifikisht, leximi ndikon në zhvillimin gjuhësor të fëmijëve, duke zhvilluar kështu nivelin e fjalorit të tyre. Sénéchal dhe kolegët e saj, gjithashtu, zbuluan se jo vetëm ekziston një lidhje pozitive midis ekspozimit ndaj librave me histori e tregime dhe fjalorit për fëmijët e kopshtit, (siç ajo kishte zbuluar edhe në studime të mëhershme)²³⁷, por kjo lidhje u vërtetua të jetë e ngjashme edhe mes ekspozimit ndaj librave dhe parametrave të tjerë të gjuhës së folur, siç është njohja e fonemave (tingujve). Ky rezultat u përputh edhe me përfundimet e studimit të Bus dhe kolegëve

²³³ Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favourite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

²³⁴ Loc.cit.

²³⁵ Iltus, S. (2006). *Loc.cit.*

²³⁶ Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences. *International Reading Association*, 28, 360-374.

²³⁷ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

më 1995²³⁸, të cilët kishin gjetur gjithashtu një marrëdhënie pozitive midis ekspozimit ndaj librave dhe fjalorit në fëmijët e kopshtit.

Në një kontekst edhe më të gjerë, Susan Neuman²³⁹ provoi se mbushja e qendrave të kujdesit për fëmijët me libra dhe trajnimi i stafit kujdestar përmirësoi aftësitë e shkrim-këndimit të fëmijëve, gjuhën e kuptuar dhe kompetencën narrative. Sipas saj, afërsia e fëmijëve me librat dhe mbështetja psikologjike e stafit për kujdesës për zhvillimin e hershëm gjuhësor është thelbësore për zhvillimin e përshtatshëm gjuhësor të fëmijëve parashkollore.

Në vitin 2009, Mol dhe koleget e saj²⁴⁰ rishqyrtuan 31 studime që ishin eksperimente dhe thuajse-eksperimente, në të cilat mësueset ishin trajnuar për të inkurajuar fëmijët të përfshiheshin aktivisht para, gjatë dhe pas leximit të përbashkët. Ata zbuluan një madhësi efekti të moderuar për aftësitë e gjuhës së folur dhe theksuan se cilësia e leximit dhe shpeshësia janë të dyja të rëndësishme. Megjithatë, me një madhësi efekti më të vogël, njohja e shkronjave u konsiderua një rezultat i rëndësishëm i kësaj lloji ndërhyrjeje.

Ngjarjet në libra janë të pasuruara me fjalor të larmishëm. Fëmijët janë të prirur të ruajnë në kujtesën e tyre fjalët e reja që dëgjojnë dhe t'i përdorin ato në situata të ngjashme kur diskutojnë me më të rriturit. Nëpërmjet rimës dhe rrjedhshmërisë së gjuhës së përdorur në tregimet dhe përrallat e shkruara apo të përshtatura për fëmijë, këto fjalë, madje edhe fraza të tëra bëhen më të lehta për t'u memorizuar. Dickinson dhe Tabors²⁴¹ më 2002, pohuan se mësuesit që përdorin fjalë interesante dhe të ndryshme mund të ndihmojnë në krijimin e një mjedisi me fjalor të pasur, një klasë në të cilën fëmijët ekspozohen dhe inkurajohen të përdorin fjalë të

²³⁸ Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21

²³⁹ Neuman, S. B. (1999). Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.

²⁴⁰ Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.

²⁴¹ Dickinson, D., & Tabors, P. O. (2002). Fostering Language and Literacy in Classrooms and Homes. *Young Children*, 57, 10-18.

ndryshme. Ndërveprimi gjatë leximit do të sjellë edhe më shumë mësim të fjalorit që lidhet me librin sesa thjesht ekspozimi ndaj tij²⁴².

Dekontekstualizimi i gjuhës është një aspekt unik i ofruar nga librat. Kjo do të thotë se ngjarjet dhe konceptet në libër nuk janë të kushtëzuara në kontekstin tani dhe këtu. Për më tepër, ngjarjet mund të reflektojnë veprime ngjarje dhe ide që ekzistojnë përtej të tashmes – mundësisht në të shkuarën, në të ardhmen, ose tërësisht në një botë tjetër²⁴³. Kështu ata mund të krijojnë kuptimin e ideve që ndodhin përtej momentit dhe situatës në të cilën ata gjenden. Sipas Rowe²⁴⁴, sa më shumë të përdoret shprehja e dekontekstualizuar e gjuhës, po ashtu edhe nëpërmjet leximit të librave, aq më shumë fjalor do të zotërojë fëmija tipik 4-5 vjeçar.

Ekspozimi i hershëm ndaj leximit do të gjenerojë një sukses akademik të mëvonshëm për fëmijën. Në dekadat e fundit i është kushtuar një vëmendje e madhe mësimi të shkrim-këndimit. Padyshim, për shkak se kjo është e vetmja rrugë drejt suksesit akademik. Çdo lëndë shkollore: historia, matematika, dituria e natyrës, gjuha, madje edhe muzika do të kërkojnë lexim të pavarur nga fëmija. Sipas një raporti nga Qendra për Studimin e Leximit për Akademinë Kombëtare të Komisionit të Arsimit për Politikën Publike, aktiviteti më i rëndësishëm për ndërtimin e njohurive të nevojshme për mbarëvajtjen në lexim është të lexuarit më zë për fëmijët. Kjo është veçanërisht e rëndësishme në vitet parashkollore pasi efekti fillon e zbehet kur fëmijët bëhen lexues të pavarur²⁴⁵.

Bus, van IJzendoorn dhe Pellegrini më 1995²⁴⁶ mblodhën 29 studime që analizonin ndikimin që ka leximi nga prindërit mbi fëmijët e tyre. Përfundimet e studimit bënë të ditur se t'u lexosh fëmijëve do të rezultojë në rritje gjuhësore, shkrim-këndim të shpejtë dhe arritje më të mëdha në lexim. Kjo ndodh pavarësisht

²⁴² Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.

²⁴³ Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2006). *Op.cit.*, fq. 5

²⁴⁴ Rowe, M. L. (2013). Decontextualized Language Input and Preschoolers' Vocabulary Development. *Child Language Input and Interaction: Key Concepts for the Speech-Language Pathologist*; Thieme Medical Publishers, 260-266.

²⁴⁵ Mosiman, R., & Mosiman, M. (2009). *The Smarter Preschooler: Unlocking Your Child's Intellectual Potential*. Mesa, Arizona: Brighter Insights., fq. 42

²⁴⁶ Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). *Loc.cit.*

nga statusi socio-ekonomik apo diferencat metodologjike të studimeve të analizuara. Gjithashtu, ky ndikim fillon të bjerë kur fëmija mëson të lexojë vetë.

Fëmijët mësojnë fjalë të reja dhe kontekstin në të cilin ato përdoren duke dëgjuar histori, vjersha, këngë, etj. Ata gjithashtu, sa më shumë dëgjojnë një lexim të mirë aq më shumë mësojnë sintaksën dhe shqiptimin e duhur të fjalëve dhe fjalive. Fjalët dhe fjalitë që vijnë nga një zë njerëzor, i gjallë e i pranishëm fizikisht, kuptohen dhe përvetësohen edhe më lehtë sesa ato që burojnë nga një televizion apo radio. Dhënia e intonacionit të duhur formave të ndryshme të fjalive, pyetëse, habitore, dëftore, si dhe shoqërimi me emocione dhe mimika i pjesës që po lexohet do ta bëjë tregimin edhe më të gjallë, për rrjedhojë fjalët dhe fjalitë do të mësohen dhe memorizohen më lehtësisht.

Leximi i përsëritur i së njëjtës histori apo të njëjtit libër do të përforcojë kuptimin e fjalëve, çka do të zgjerojë fjalorin e përgjithshëm. Sa më shumë të lexohet një histori, dhe të përsëriten fjalët, aq më shumë fjalë të reja do të regjistrojë fëmija në fjalorin e vet. Ai gjithashtu, do të mund të shihet duke “lexuar” me zë nga kujtesa dhe do të përdorë fjalë që janë përtej nivelit të fjalorit të tij^{247,248,249,250,251}. Aftësitë verbale dhe dëgjuese përparojnë shumë më shpejt sesa aftësitë shkruese dhe lexuese të fëmijës²⁵². Gradualisht, këto fjalë do të përfshihen në bashkëbisedimet e përditshme të fëmijës me të tjerët.

Ajo që përbën më së shumti një risi në mësimin e fjalorit nëpërmjet të lexuarit është fjalori fantastiko-shkecor, ai historik si dhe emra vendesh e kafshësh që nuk rastis t'i njohin në kushte të tjera. Ata mësojnë fjalor në dialekte të ndryshme, madje dhe fjalë që tashmë kanë humbur në gjuhën moderne. Vetëm nëpërmjet leximit

²⁴⁷ Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.

²⁴⁸ Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn New Vocabulary Words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.

²⁴⁹ Sénéchal, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

²⁵⁰ Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary Acquisition from Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories: Do They Overcome the Matthew Effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.

²⁵¹ Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning New Words from Storybooks: An Efficacy Study With At-risk Kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.

²⁵² Oueini, H., Bahous, R., & Nabhani, M. (2008). *Loc.cit.*

fëmijët mundën të udhëtojnë në vende të paimagjinueshme siç është qendra e tokës apo rreth botës në 80 ditë me Jules Verne²⁵³²⁵⁴.

Përveç faktit se leximi i përbashkët nxit fjalorin e fëmijës parashkollor, e kundërta është gjithashtu e vlefshme. Në studimin e tyre Hemphill dhe Tivan²⁵⁵ provuan se nivelet e fjalorit të fillimit janë të rëndësishme për progresin e leximit në shkollën fillore më tej. Gjetjet e tyre theksuan rolin e fortë dhe të qëndrueshëm të fjalorit si një parashikues i kuptimit të leximit përgjatë kalimit nga njëra klasë në tjetrën.

- *Aspekte të tjera të leximit të përbashkët*

Nëpërmjet librave dhe tregimit të historive fëmijët prezantohen me aktivitete sociale që ndoshta ende nuk u është dhënë rasti t'i provojnë si përvoja personale. Atyre mund t'u lexohen tregime dhe histori që kanë në përmbajtje tema si: si të krijosh miqësi të reja, si të ndash gjërat e tua me të tjerët, si të dëgjosh më të rriturit, si të mirëpresësh vëllain apo motrën e vogël që po lind, etj.

Po ashtu, përmes leximit të librave dhe tregimeve fëmijët mund të njihen edhe me situata dhe emocione të pakëndshme si: vdekja, divorci apo largimi i përkohshëm i prindërve nga shtëpia, largimi nga qyteti i shokut/shoqes më të mirë, etj. Ngjarje të panumërta, që përbëjnë fabulat e përrallave dhe tregimeve, që prindërit zgjedhin t'u lexojnë fëmijëve, i mësojnë fëmijët të ndërtojnë strategji për të menaxhuar probleme dhe situata të ndryshme që mund të hasin në jetë.

- *Kohë vetëm për vetëm me fëmijën*

Të lexuarit me fëmijën u jep prindërve mundësinë për të shpenzuar një kohë cilësore me të. Kjo do të ndikojë në cilësinë e atashimit prind-fëmijë dhe në krijimin e një marrëdhënieje të suksesshme emocionale. Ky moment shërben që fëmija të shoqërizojë leximin me një eksperiencë pozitive dhe të formojë qëndrimet e saj ndaj të lexuarit si aktivitet. Koha që fëmijët do të shpenzojnë në prehrin e prindërve të tyre

²⁵³ Romanet e Jules Verne janë për një moshë më të rritur, por disa autorë të letërsisë për fëmijë i kanë përshtatur ato për mosha më të vogla.

²⁵⁴ Piumini, R. (2014). *Rreth Botës për 80 Ditë*. (V. Dono, Përkth.) Tiranë: Albas.

²⁵⁵ Hemphill, L., & Tivan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 426-451.

duke dëgjuar leximin do t'i bëjë ata të duan librin si një objekt njësoj siç duan lodrat e tjera dhe kafshët prej pambuku. Pasioni i fëmijës për librat do të zbresë më pas nga faqet e shtypura (të para si objekt) për librin në tërësi si një mjet për të mësuar.

Kështu, dëshira për librin do të shndërrohet në një uri për njohuri dhe arritje intelektuale.

- *Mësimi dhe dashuria për librin*

Duke ndjekur leximin e prindërve fëmija do të mësojë bazat e simbolikës së librit: si mbahet një libër; si kthehen faqet; kapakët dhe fletët e brendshme që lëvizin nga fillimi deri në fund të leximit. Fëmijët mësojnë të imitojnë sjelljet që shohin, menjëherë, si për shembull detaje të ndjekjes me gisht të rreshtave apo prekjen e faqes me gisht përpara se të kalosh në faqen tjetër.

- *Njohja e fonemave (njohja fonologjike)*

Fëmija do të mësojë të diferencojë fonemat, fjalë të ndryshme, tingujt e rrokjeve dhe tingujt e shkronjave. Kjo njohje fonologjike është një shprehje që fëmijët duhet ta mësojnë përpara se ata të mësojnë të lexojnë. Fëmijët me njohje më të lartë fonologjike mësojnë të lexojnë më shpejt se të tjerët, edhe duke marrë parasysh Koeficientin e Inteligjencës²⁵⁶. Kjo njohje mund të arrihet më së miri duke lexuar vjersha dhe strofa që rimojnë. Njohja e fonemave i ndihmon fëmijët, gjithashtu, të gjërmëzojnë fjalët dhe duke realizuar këtë i ndihmon ata të lexojnë dhe shkruajnë pa gabime në shkollë.

Sénéchal dhe LeFevre²⁵⁷ zbuluan se niveli i njohjes fonologjike të zhvilluar në periudhën parashkollore është parashikues i arritjeve në lexim në fundin e klasës së parë.

- *Shtimi i fjalorit dhe formave gramatikore*

Leximi do t'i prezantojë fëmijët me fjalë që nuk do të mund të përdoren në bashkëbisedimet e përditshme. Librat përmbajnë fjalë të dialekteve të ndryshme nga vendi ku fëmija po rritet. Gjithashtu, librat përmbajnë fjalë që janë “të vjetra” që mund të mos përdoren më në të folurin e ditëve të sotme. Fëmijët nuk do të dinin për

²⁵⁶ Mosiman, R., & Mosiman, M. (2009). *Op.cit.*, fq. 43

²⁵⁷ Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). *Loc.cit.*

çatitë me qerpiç, dhomën me minder e me sofër, e gjëra të tjera si këto, nëse nuk do t'u lexoheshin përrallëza të një kohe të shkuar.

Hayes dhe Ahrens zbuluan se librat përdorin 50% më shumë fjalë të rralla sesa diskutimet televizive dhe bashkëbisedimet e studentëve të ciklit të dytë në universitet²⁵⁸. Sipas tyre, një fëmijë që “ushqehet” vetëm me biseda të përditshme dhe televizion popullor do të hasë vetëm pak nga shembujt/fjalët, që përbëjnë shumicën e çështjeve në testet e standardizuara për të matur arritjet akademike, si dhe në testet më të zakonshme të inteligjencës që vlerësojnë ecurinë verbale të fëmijëve dhe përcaktojnë se në cilën klasë do të bëjë pjesë fëmija.

Padyshim që në libra mund të hasen fjali më të ndryshme dhe komplekse nga sa përdoren në gjuhën e folur. Librat ndryshojnë edhe nga njëri-tjetri në detajet përshkruese që ata ofrojnë. Për shembull, një dialog mes dy magjistarësh do të ndryshonte tërësisht në përmbajtje nga një vajzë që po i flet kukullës së saj. Përshkrimi i një ngjarje historike në një fushëbetejë do të përdorte fjalë e fjali cilësisht të ndryshme nga aventurat verore të dy djemve në Shpellën e Piratëve. Librat përcjellin, gjithashtu, gjuhën individuale të autorit/es të tyre²⁵⁹.

Cathrine Snow dhe kolegët e saj zbuluan gjetjen më të qëndrueshme në fushën e shkrim-këndimit. Ata pohuan se sa më shumë fjalor të grumbullojë fëmija në një kohë më të hershme, aq më shumë ai/ajo do të rrisë kuptimin për konceptet dhe për historitë që do të lexojë. Fjalori i fëmijës ka një korrelacion me kuptueshmërinë tërësore të materialit të lexuar. Përveç njohjes fonologjike, një fjalor i gjerë do të bëjë që fëmija të mësojë më shpejt të lexojë dhe gjithashtu të bëhet një lexues më i aftë. Aty nga klasa e katërt, fëmijët me fjalor më të gjerë kanë kuptueshmëri më të madhe të pjesëve të lexuara dhe për rrjedhojë më shumë avantazh në mësimet. Ky ritëm i përparuar vazhdon edhe në gjimnaz²⁶⁰.

²⁵⁸ Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2001). Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 39-52.

²⁵⁹ Mosiman, R., & Mosiman, M. (2009). *Op.cit.*, fq. 45-46

²⁶⁰ *Ibid.*, fq. 45

- *Zhvillim i imagjinatës dhe zgjidhja e problemeve*

Librat mund të shërbejnë si një mjet efektiv për të stimuluar dhe promovuar kreativitetin e fëmijëve. Duke lexuar libra me ilustrime pa shumë tekst të shkruar, fëmijët mësojnë të përdorin imagjinatën e tyre aktive dhe të (ri)krijojnë përfaqësime mendore të historisë që shohin²⁶¹. Shpesh fëmijët i lidhin figurat me eksperiencat e tyre jetësore ose imazhet dhe skemat familjare. Kjo “aftësi” e fëmijëve përdoret edhe në terapi me ta.

Shumë përralla, tregime, libra për fëmijë do të prezantojnë një problem dhe do të ofrojnë zgjidhje të ndryshme për to. Nëse arushi i vogël, në përrallën “Arushi që kërkonte babanë”, ka humbur rrugën dhe nuk gjen babanë e tij, kafshët e pyllit mbledhen të gjejnë babanë e tij duke i prezantuar fotografitë dhe profesionet e arinjve. Kështu, njëkohësisht përralla u mëson fëmijëve të bashkohen e të punojnë në grup për të gjetur zgjidhje si dhe u ofron një alternativë optimale për problemin e arushit.

Fëmija prezantohet me situata që kërkojnë njohur dhe aftësi specifike për t’u përballuar. Për shembull, në përrallën “Tre derrkucët”, fëmijët njihen me përdorimin e materialeve të ndryshme për të ndërtuar shtëpi të cilat kanë fortësi të ndryshme. Kështu, secili material e përballon në shkallë të ndryshme “fryrjen dhe shfryrjen” e ujkut duke përfutur kështu shtëpi gjithnjë e më rezistente²⁶².

- *Rritje e kuriozitetit*

Fëmijët janë të mbushur me “pse?”. Ata do të duan të mësojnë gjithnjë e më shumë sapo të kuptojnë se ata mund të marrin shpjegime. Sa më shumë të ngacmohen ata me informacione të reja, aq më shumë do të duan të shpjegojnë fenomenet natyrore, sjelljen dhe ndjenjat njerëzore, e do të duan të njihen gjithnjë e më shumë me vende dhe personazhe të tjera. Kështu, fëmija do të fillojë të kërkojë gjithnjë e më shumë “pse?” pas çdo “sepse”-je që do të marrë²⁶³.

²⁶¹ Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? *Reading Horizons*, 37, 130-142.

²⁶² Ibid., fq. 46-47

²⁶³ Ibid., fq. 47

- *Zgjerim të njohurive të përgjithshme*

Librat përmbajnë informacione të fushave të ndryshme. Temat që mund të lexohen në historitë e librave janë të pafundme. Fëmijët mund të vizitojnë vende të reja, qytete që nuk i kanë parë, të bëjnë udhëtime në kohë të ndryshme duke përjetuar pallatet mbretërore të lashtësisë, luftërat, kultura të ndryshme, madje edhe të udhëtojnë në hapësirë, të njohin kafshë që nuk i kanë parë ndonjëherë apo të cilat janë zhdukur. Duke qenë se sasia e njohurive individuale është një komponent i inteligjencës, mund të thuhet se sa më shumë t'u lexohet fëmijëve aq më inteligjentë do të rriten ata.

Duke qenë se koha e leximit është, ndër të tjera, edhe një kohë vetëm për vetëm me prindin dhe fëmijën, njohuritë e fëmijës do të shtohen edhe si pasojë e diskutimeve të mëtejshme mbi librin që ai/ajo do të zhvillojë më prindin. Shtimi i fjalorit do të praktikohet ditë pas dite nëse çdo libër ndiqet nga një diskutim më i gjerë rreth tij. Kjo është gjithashtu edhe një rrugë e sigurt për të mësuar konceptet, pasi prindi do të jetë aty për të shpjeguar fjalët e reja dhe për të nxitur mësimin e koncepteve, sjelljeve dhe përballimin e situatave, etj.²⁶⁴

- *Vlerësim estetik i artit dhe të bukurës*

Së fundi, fëmijët arrijnë të vlerësojnë të bukurën dhe artin nëpërmjet ilustrimeve që gjenden në librat e tyre. Ndjeshmëria estetike është e rëndësishme sepse është një formë parësore e eksperiencës në të cilën varen të gjitha konjcionet, gjykimet dhe veprimet. Ajo është një pushtet fundamental dhe i veçantë i krijimit të imazheve nga imagjinata²⁶⁵.

Sa më shumë të mësojnë fëmijët rreth botës, aq më shumë zbulojnë ata rreth vetes së tyre: kush janë, cilat janë vlerat e tyre dhe cilat janë qëndrimet e tyre. Këto insajte personale janë mjaftueshëm për t'i bërë librat e mirë një pjesë të rëndësishme të shtëpisë dhe shkollës së fëmijëve²⁶⁶.

²⁶⁴ Ibid., fq. 46

²⁶⁵ Brody, H. S. (1977). How Basic is Aesthetic Education? Or Is It the Fourth R? *Educational Leadership*, 11, 134-141.

²⁶⁶ Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of Children's Literature* (bot. i 3). Boston: Allyn and Bacon.

2.6 TEKNIKA TË PËRSHTATSHME TË LEXIMIT TË PËRBASHKËT

2.6.1 *Librat me ilustrime*

Një pikturë vlen sa mijëra fjalë. Pikturat, pamjet, fotografitë tregojnë më shumë nga sa mund të tregojnë fjalët, veçanërisht në kushtet e foshnjave dhe fëmijëve parashkollore, të cilët nuk e njohin simbolikën e shumicës së fjalëve në gjuhën e tyre. Ilustrimet përdoren për të shoqëruar tekstin në shumë fusha shkencore dhe jo-shkencore duke krijuar një marrëdhënie të lehtë dekorative, emocion-nxitëse dhe kontrolluese dhe marrëdhënie të fortë përsëritëse, organizuese, rrëfyese, përmbledhëse dhe shpjeguese²⁶⁷. Librat e fëmijëve duhet doemos të përmbajnë ilustrime të cilat shërbejnë për të zgjeruar, shpjeguar, interpretuar ose dekoruar tekstin e shkruar²⁶⁸. Për më tepër, thotë Bodmer²⁶⁹, ilustrimet ofrojnë “tekste” në vetvete, të cilat do të tregojnë një histori lehtësisht të ndryshme po aq sa dy fjalë sinonime që nuk kanë kurrë tërësisht të njëjtin kuptim.

Fang²⁷⁰ më 1996, theksoi rëndësinë e ilustrimeve të librave për fëmijë, për të rritur kuptueshmërinë e historisë. Ilustrimet që shoqërojnë tekstin përcaktojnë më së miri skenën ku zhvillohen ngjarjet duke ofruar detaje pamore të saj. Ato përcaktojnë dhe zhvillojnë personazhet kryesore dhe dytësore, me tiparet e tyre. Po ashtu, ilustrimet lejojnë fëmijët të shohin edhe personazhet që ndërveprojnë me heronjtë e historisë, p.sh. prindërit apo kafshët shtëpiake. Nëpërmjet ilustrimeve zgjerohet ose zhvillohet fabula duke treguar më shumë detaje për ndodhitë ndërmjet aktiviteteve të kryera nga heronjtë, apo duke u paraprirë disa ngjarjeve. Për shembull, është e lehtë që fëmijët t’i paraprijnë dialogut të Kësulëkuqes me ujkun kur e shohin ujkun që “fshihet” pas një shkurreje në sfond. Me ose pa qëllim, ilustrimet ndonjëherë tregojnë një histori lehtësisht të ndryshme nga teksti, duke ofruar kështu një këndvështrim tjetër për ngjarjen. Megjithatë, jo gjithnjë ka mospërputhje të tekstit të shkruar nga ilustrimi. Shpesh, ilustrimet kontribuojnë në ruajtjen e koherencës së ngjarjeve në

²⁶⁷ Marsh, E. E., & White, M. D. (2003). A Taxonomy of Relationships Between Images and Text. *Journal of Documentation*, 59, 647-672.

²⁶⁸ Bodmer, G. R. (1992). Approaching the Illustrated Text. Në G. E. Sadler, *Teaching Children's Literature* (fv. 72-79). NY: The modern Language Association of America., fq. 72

²⁶⁹ Loc.cit.

²⁷⁰ Fang, Z. (1996). *Loc.cit.*

tekst. Kjo është veçanërisht e rëndësishme në historitë e shkruara në vetë të parë “Unë po vrapoj...”, ku fëmija mund të shohë se kush është “unë” që mund të jetë një zog, një flutur, një derrkuc apo një fëmijë tjetër.

Së fundi, ilustrimet përforcojnë tekstin. Fëmijët mbështeten te ilustrimet për të ndërtuar kuptimin e tyre për ngjarjen. Ata fokusohen në karakteristikat e figurave për të nxjerrë dhe ndërtuar kuptimin e historisë²⁷¹. Ky, në të vërtetë, është funksioni primar i librave me figura. Të tilla mund të jenë për shembull pamje nga një fshat, pamje nga xhungla me kafshët që shëtisin nëpër pyll, apo fotografi të frutave, qyteteve dhe sendeve e personazheve të tjerë.

2.6.2 Strategji të përshatshme të të lexuarit

Studimet²⁷² sugjerojnë se mënyra sesi u lexohet fëmijëve është më e rëndësishme se koha që u lexohet atyre. Në një studim të kryer në kushtet e një ndërhyrjeje në shtëpi²⁷³, ku prindërit u trajnuan të shtonin pyetjet e hapura për fëmijët e tyre gjatë leximit, u zbulua se mënyra dhe stili i leximit për fëmijën ndikon aftësitë e tyre gjuhësore.

Libri nis të lexohet nga ballina. Fillimisht do të lexohet titulli, do të lexohet emri i autorit, do të ndiqet figura në ballinë për të krijuar një ide se për çfarë flet historia. Ky veprim do të ndezë interesin dhe kuriozitetin për librin. Më pas, faqe pas faqeje do të mësohen detajet e historisë nëpërmjet tekstit dhe ilustrimeve, deri në kapakun e fundit të librit.

Leximi për parashkollorët mund të ofrohet në kushte individuale, kur prindi është duke lexuar për fëmijën parashkollor, ose mund të ofrohet në kushte grupi kur

²⁷¹ Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.

²⁷² Mikulecky, L. (1996). family literacy: Parent and Child Interactions. *Family Literacy: Directions in Research and Implications for Practice.*, Archived. Gjetur në http://aded.tiu11.org/disted/FL_IPQ_SG/71.pdf, parë së fundi më 10 Maj 2015

²⁷³ Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, D. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

një kujdestar, edukator apo mësues është duke lexuar për grupin në kopshtin e fëmijëve.

Disa ndryshime të vogla do të përshtaten në varësi të kushteve të mjedisit ku po lexohet. Në rastin kur prindi po lexon për fëmijën, ky i fundit mund të jetë ulur në prehrin e prindit dhe do të mund të prekë librin e të shohë nga afër figurat. Kur një mësuese lexon për grupin, fëmijët janë të gjithë të ulur përballë librit dhe mësuesja mban librin në një pozicion të dukshëm mbi nivelin e fëmijëve si skena e mini-teatrit të kukullave që ata kanë në kopsht. Kjo mundëson shikueshmërinë e ilustrimeve, të cilat shtojnë fakte të rëndësishme që teksti nuk i tregon përgjatë leximit, ose thjesht, mund të tregojnë sesi duket skena apo personazhet e ngjarjes²⁷⁴.

Si në rastin kur i lexojnë vetëm një fëmije edhe në rastin kur i lexojnë një grupi fëmijësh, nevojitet që, të rriturit të tregojnë me gisht fjalët, të ndjekin me gisht rreshtat ndërsa lexojnë dhe të tregojnë, po me gisht, figurat ilustruese. Disa libra janë tërësisht pa fjalë, dhe ata i paraqesin të gjitha ngjarjet vetëm nëpërmjet figurave²⁷⁵.

Që të ruhet vëmendja e fëmijës/ve, të rriturit lexojnë duke ndryshuar zërat sipas personazheve, në një formë aktrimi ku edhe fëmija përfshihet dhe e shijon edhe më shumë leximin. Siç thotë Mem Fox, një shkrimtare australiane për fëmijë: “Nuk ka një mënyrë të duhur për të lexuar me zë, përveçse të përpiqemi të jemi sa me ekspresivë të jetë e mundur. Ndërsa lexojmë një tregim, ne duhet të jemi të vetëdijshëm për pozicionin e trupit tonë, sytë tanë dhe shprehjen e tyre, kontaktin me sy me fëmijën ose fëmijët, ndryshueshmërinë e zërit tonë, dhe animimin e përgjithshëm facial. Por, secili nga ne do të ketë formën e vet të veçantë të leximit”²⁷⁶.

Lidhja pozitive me leximin dhe librat krijohet duke parë të rriturit që modelojnë entuziazmin dhe angazhimin e tyre. Pritshmëritë e tyre ndikojnë qëndrimet e fëmijëve ndaj përdorimit të librit. Norma mesatare e leximit për parashkollorët për kënaqësi duhet të jetë 15-30 minuta çdo ditë²⁷⁷.

²⁷⁴ Bodmer, G. R. (1992). *Op.cit.*, fq. 72-73

²⁷⁵ Fang, Z. (1996). *Loc.cit.*

²⁷⁶ Hahn, M. L. (2002). *Op.cit.*, fq. 62

²⁷⁷ Munson-Benson, C. (2005). *Op.cit.*, fq. 56

Leximi një-për-një do të ishte më i kënaqshëm, më intim, me më shumë vëmendje të dedikuar për fëmijën, me më shumë mundësi për të shpjeguar konceptet e reja dhe më shumë vëmendje të dedikuar fëmijës përgjatë aktivitetit të leximit.

Megjithatë, në leximin në grup të gjitha këto mund të përshtaten për të ofruar një lexim më efektiv, duke vështuar audiencën, duke ruajtur kontaktin me sy me secilin fëmijë çast pas çasti, duke iu përgjigjur disa nga pyetjeve të fëmijëve përgjatë leximit, në një formë interaktive. Për të ruajtur stilin aktoresk të leximit me zëra të ndryshëm, pasionant dhe të gjallë, në leximin në grup do të nevojitet që lexuesi/ja të mbajë një nivel më të lartë zëri për të arritur te të gjithë dëgjuesit.

Leximi i efektshëm nevojitet të jetë pjesërisht ndërveprues. Fëmijët humbasin vëmendjen nëse do t'u lexohen 206 fjalë nga teksti pa u dhënë atyre mundësinë të tregojnë një objekt apo kafshë që duket lehtësisht në ilustrim²⁷⁸. Disa fëmijë më aktivë do t'i tregojnë personazhet dhe objektet në figurë edhe pa u pyetur nga lexuesi i rritur.

Sfida në leximin në grup është se fëmijët nuk kanë të gjithë të njëjtin nivel kuptueshmërie dhe nuk kanë të njëjtën eksperiencë leximi. Jo të gjithë fëmijëve u lexohet në shtëpi njësoj, për pasojë, fëmijët do të kenë stërvitur vëmendjen e tyre në nivele të ndryshme.

Të rriturit duhet të bëjnë durim me një fëmijë që po mëson të dëgjojë dhe të kushtojë vëmendje, duke shmangur televizionin apo objekte të tjera që mund t'u tërheqin vëmendjen, duke eksperimentuar me histori më të sofistikuara për të parë nëse fëmija kërkon më shumë stimul për të qenë i përfshirë dhe duke mos hamendësuar, gjithsesi, se librat me më pak ilustrime dhe më shumë tekst do të përshpejtojnë përparimin e fëmijës²⁷⁹.

Në fund të historisë, në të dy këto forma leximi, për të përfutur një kuptueshmëri më të lartë vlen të pasojë një diskutim i shkurtër mbi ngjarjen, ndjenjat, personazhet dhe fjalë apo koncepte të reja. Kombinimi i tekstit intrigues, artit dhe temave që gjenden në librat me ilustrime i ushqejnë fëmijët me ide, stimulojnë imagjinatën dhe kuriozitetin e tyre dhe u dhurojnë atyre një fjalor të pasur për t'u

²⁷⁸ Fang, Z. (1996). *Loc.cit.*

²⁷⁹ Munson-Benson, C. (2005). *Loc.cit.*

përdorur në diskutimet dhe pyetjet në lidhje me librin²⁸⁰. Dy mënyra të ndërveprimit të mësuesve me fëmijët u evidentuan nga Beck dhe McKeown²⁸¹: njëra shërbente për qartësimin e përmbajtjes dhe fjalorit të ri dhe tjetra për përfshirjen e fëmijëve në vazhdimin e historisë duke i pyetur për materialin e sapo lexuar.

2.7 VLERËSIMI I ZHVILLIMIT GJUHËSOR NË MOSHËN PARASHKOLLORE

Vlerësimi i zhvillimit gjuhësor të fëmijëve deri më sot, përgjithësisht, është realizuar në raste klinike për të evidentuar deficienat gjuhësore, prapambetjet apo çrregullime të tjera si afazia. CELF Preschool-2 (Vlerësimi Klinik i Bazave të Gjuhës)²⁸² i vitit 2006, nga autorët Semel, Wiig dhe Secord është një nga testet klinike të përdorur për të vlerësuar aftësitë gjuhësore në fëmijët e moshës 3-6 vjeç. CELF Preschool-2 prodhon një vlerësim tërësor të gjuhës, përbërjen perceptivë të gjuhës, përbërjen shprehëse të gjuhës dhe indeksin e rezultatit. Një tjetër instrument klinik është Indeksi i Mikrostrukturës Narrative (INMIS)²⁸³ përgatitur nga Justice dhe koleget e saj më 2006, i cili përdoret për të vlerësuar produktivitetin dhe kompleksitetin gjuhësor të fëmijëve 5-12 vjeç. Këto do të përdoren më pas për t'u krahasuar me rezultatet e testeve shkollore. Një instrument tjetër është Indeksi i Kompleksitetit Narrativ (INC)²⁸⁴ i dizenuar nga Petersen, Gillam dhe Gillam më 2008 për t'u përdorur si instrumente të monitorimit të përparimit si pasojë e një ndërhyrjeje klinike.

Përtej aspekteve klinike, vazhdimisht është vërejtur nevoja për të monitoruar zhvillimin gjuhësor të fëmijëve, nga edukatorët, mësuesit apo programe e fushata qeveritare të arsimimit. Gjithashtu, për të vlerësuar paraprakisht nëse fëmija i moshës parashkollore ka krijuar tashmë aftësinë të kuptojë, përthithë dhe përvetësojë

²⁸⁰ Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1999). *Loc.cit.*

²⁸¹ Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.

²⁸² Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*. San Antonio: Pearson Education.

²⁸³ Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School Age Children's Narrative Performance. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.

²⁸⁴ Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115-130.

njohuritë që do të marrë me kalimin në shkollë. Për të vlerësuar aftësitë narrative të fëmijëve në trendin natyral të zhvillimit, Laura Justice²⁸⁵ dhe kolegët e saj, më 2009, prezantuan një instrument të vlerësimit gjuhësor të moshës parashkollore, të përshtatshëm për t'u përdorur nga edukatorët dhe profesionistët tjerë për të vlerësuar aftësitë gjuhësore shprehëse të parashkollorëve në një kontekst narrativ, p.sh. tregimi i një historie. Ky është Protokollit i Vlerësimit Narrativ²⁸⁶²⁸⁷.

Një tjetër instrument shumë i njohur për të përfutur vlerësimin e aftësive gjuhësore dhe përshtatshmërinë për shkollë është testi i fjalorit të fotografive i Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test - PPVT), hartuar për herë të parë më 1959 nga Dunn dhe Dunn, dhe që në 2007 ka zhvilluar botimin e tij të katërt²⁸⁸. Ky instrument ashtu si PVN është përdoret për fëmijët e moshës parashkollore. Testi i Peabody vlerëson fjalorin e fëmijës sipas gjuhës standarde angleze.

Justice dhe kolegët e saj këmbëngulën se forma dhe përmbajtja e gjuhës së fëmijëve parashkollorë mund të vlerësohet në një kontekst narrativ (tregimtar) nëpërmjet Protokollit të Vlerësimit Narrativ (PVN)²⁸⁹. Kështu, ky protokoll ekzaminon pesë aspekte të gjuhës: strukturën e fjalisë, strukturën e frazës, modifikuesit/ndryshuesit, emrat dhe foljet. Ky është një instrument i mirë për të realizuar monitorimin e zhvillimit të gjuhës në programet parashkollore ose ndërhyrjet gjuhësore²⁹⁰. Kështu, PVN, duke vlerësuar kontekstin narrativ, vlerëson më shumë komponentë gjuhësorë sesa thjesht sasinë e fjalorit të fëmijës siç bën PPVT-4.

Në Shqipëri, për shkak të mungesës së instrumenteve të standardizuara, është e vështirë të diskutohet për një instrument të vlerësimit të aftësive narrative. Përdorimi i PVN përfshin prodhimin e një narrative fiktive, të fantazuar, nga një fëmijë duke përdorur si nxitës libra me figura dhe kodimin e tregimit të prodhuar me anë të një formulari të standardizuar që përfshin strukturën e fjalisë (p.sh. përdorimin

²⁸⁵ Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2009). A Scalable Tool for Assessing Children's Language Abilities Within a Narrative Context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.

²⁸⁶ Loc.cit.

²⁸⁷ Përshtatur në shqip: Protokollit i Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN)

²⁸⁸ Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-Fourth Edition (PPVT-4)*. Pearson.

²⁸⁹ Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2009). A Scalable Tool for Assessing Children's Language Abilities Within a Narrative Context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.

²⁹⁰ Loc.cit.

e fjalive komplekse), strukturën e frazës (p.sh. përdorimin e frazave emërore të shtjelluara/elaboruara), modifikuesit gjuhësor (p.sh. përdorimin e ndajfoljeve), emrat (p.sh. përdorimi i formave pronore të emrave), dhe foljet (p.sh. përdorimi i saktë i kohëve të shkuara). Ndryshe nga instrumentet e tjerë, të cilët janë krijuar veç të tjerash për t'u përdorur në një kuadër klinik, PVN vlerëson aftësinë e fëmijëve parashkollore për të shprehur aftësitë e tyre gjuhësore në kontekstin narrativ.

Narrativa i referohet tregimtarisë, që si përcaktim, është prodhimi i një historie ose tregimi të eksperiencave dhe ngjarjeve të vërteta ose fiktive. Narrativa shpesh trajtohet si lloji i diskursit që mund të rrjedhë nga bashkëbisedimi dhe ekspozimi. Ajo përfshin prodhimin ose kuptimin, përthithjen e disa fjalive dhe shprehjeve që shpalosen në kohë. Narrativat, tregimet, mund të nxirren nga fëmijët si një mënyrë për të vlerësuar aftësitë dhe nivelin e tyre gjuhësor të diskursit, gjithashtu edhe përdorimin e formave specifike ose funksioneve gjuhësore në një kontekst natyror dhe jo si detyrë e kushtëzuar (si p.sh. riprodhimi, imitimi i fjalive, mësimi përmendësh).

Vlerësimi narrativ realizohet në nivele të makro-strukturës²⁹¹ dhe mikro-strukturës²⁹². PVN karakterizohet si një instrument që vlerëson karakteristikat e mikro strukturës narrative, duke qenë se dokumenton prezencën e strukturës sintaksore, morfologjike dhe leksikun që fëmija përdor gjatë procesit të krijimit të një historie narrative²⁹³. Vlerësimi i mikro strukturës narrative shihet si një mënyrë për të dhënë një vlerësim të përafërt të aftësive shprehëse të fëmijës në një kontekst natyror dhe funksional.

²⁹¹ Van Dijk, T. A. (1976). Narrative Macro-Structures, Logical and Cognitive Foundations. *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 1, 547-568.

²⁹² Hoffman, L. (2013). *Narrative Language Microstructure Analysis*. Virginia: University of Virginia.

²⁹³ Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2009). *Loc.cit.*

KAPITULLI II

3 METODOLOGJIA

3.1 HYRJE

Në këtë kapitull është prezantuar metodologjia e përdorur për të ndërmarrë këtë studim dhe për të analizuar të dhënat nga terreni. Në vijim është paraqitur identifikimi i problemit, qëllimi, objektivat dhe hipotezat e studimit. Gjithashtu, në këtë kapitull, janë paraqitur në formë operacionale variablat e interesit të ndjekura nga dizajni, kampioni, instrumentet dhe procedurat e ndjekura për zbatimin në terren të këtij studimi. Së fundi në këtë kapitull është përshkruar mënyra e mbledhjes, përpunimit dhe analizimit të të dhënave dhe kufizimet metodologjike të këtij dizajni.

Ky studim është konceptuar në formën e një thujse-eksperimenti, një metodë kjo që ndihmon të maten ndikimet e drejtpërdrejta të variablit të pavarur (variablit të ndërhyrjes) mbi variablin e varur (variablin që do të matet). Për të studiuar ndikimin e leximit të përbashkët si një faktor që ndikon zhvillimin gjuhësor të fëmijëve parashkollore, studiuesja në këtë studim ofroi një program specifik leximi të përbashkët për një grup fëmijësh, të cilët ishin pjesë e grupit eksperimental (n=17) dhe e krahasoi me një grup kontrolli.

Thujse-eksperimenti është një metodë që ashtu si një eksperiment i zakonshëm, përfshin variablin e pavarur dhe të varur, por që ndodh në një situatë ku shpërndarja e pjesëmarrësve në studim nuk mund të bëhet në mënyrë rastësore (nuk mund të randomizohen grupet)²⁹⁴. Fëmijët pjesëmarrës në këtë studim qëndruan në mjediset e tyre në shtëpi dhe në kopsht dhe u siguruan të mos ndryshonin asgjë tjetër në rutinën e tyre, përveç elementit të shtuar e të mbajtur nën kontroll nga studimi, në

²⁹⁴ Goodwin, C. J. (2010). *Research in Psychology: Methods and Design* (bot. i 6). USA: John Wiley & Sons., fq. 363

këtë rutinë, që ishte ndërhyrja eksperimentale. Matjet u realizuan në kohë të ndryshme, por në mjedisin natyral²⁹⁵ të fëmijëve.

Për të vlerësuar disa variabla ndërhyrës në sfondin e këtij studimi u mblodh informacion nga prindërit, të cilët vetëraportuan mbi esimet e tyre ndaj leximit (BPL) dhe mjedisin letrar familjar (MLF) që ata kanë ndërtuar në shtëpitë e tyre për mirërritjen e fëmijëve. Këto të dhëna u përdorën për të krahasuar fëmijët e studimit në kohën e fillimit të studimit.

Për të përpunuar dhe analizuar të dhënat në këtë studim është përdorur programi kompjuterik IBM-SPSS-21. Analizat e zhvilluara për të përfutur rezultatet janë mbështetur në analizat statistikore deskriptive dhe analizat inferenciale të statistikës *t* dhe *F*.

3.2 PARAQITJA E PROBLEMIT

Ideja për realizimin e këtij studimi mori nismën nga interesi personal dhe profesional i studiueses për psikologjinë e zhvillimit të fëmijëve parashkollore. Vëzhgimet rastësore joshkencore të realizuara mbi zhvillimin gjuhësor dhe aftësitë narrative të fëmijëve dhe studentëve me të cilët studiuesja është hasur në punën e saj, kanë tërhequr vëmendjen e saj për mënyrat e ndryshme shprehëse që ata zotëronin. Stilet e veçanta dhe nivelet e aftësive që ata performojnë kanë ndezur kërshërinë për rolin që luan ekspozimi ndaj librave dhe leximit në performancën gjuhësore. E gjithë kjo, erdhi e u transformua në trajtën shkencore të prezantuar në këtë studim, fokusuar në rolin që luan përfshirja e fëmijëve parashkollore në aktivitetin e leximit të përbashkët në zhvillimin e shprehive të tyre gjuhësore.

Siç është paraqitur qysh në hyrjen e këtij disertacioni, situata aktuale në Shqipëri për sa i përket aftësive të leximit të nxënësve në shkollë nuk është shpresëdhënëse. Të dhënat nga studimet e INSTAT dhe studime të tjera të realizuara në vend mbi aftësitë gjuhësore dhe të shkrim-këndimit të fëmijëve nuk tregojnë rezultate të kënaqshme. Përdorimi i librave dhe aktiviteteve të tjera si tregimi i

²⁹⁵ Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company., fq. 34

historive, këndimi i këngëve me fëmijët, loja me fëmijët dhe shpenzimi i një kohe të caktuar duke numëruar, emëruar sendet, etj., si aktivitete mbështetëse dhe nxitëse të zhvillimit gjuhësor, kryhen relativisht pak nga prindërit. Të dhënat tregojnë se prindërit nuk janë mjaftueshëm të kujdesshëm dhe të përkushtuar për të ndihmuar fëmijët e tyre në ecurinë e zhvillimit gjuhësor dhe letrar (shkrim-këndimi).

Duke pasur parasysh këtë problem, studiuesja u motivua të dizajnoje një studim të aplikuar që nuk do të mbetej një studim i njëanshëm i procesit të zhvillimit gjuhësor, por do të gërshetonte zhvillimin në sferën konjitive me atë në sferën biheviorale dhe në sferën sociale, si pjesë të rëndësishme të zhvillimit tërësor.

3.3 QËLLIMI I STUDIMIT

Ky studim synon të hulumtojë marrëdhënien ndërmjet leximit të përbashkët dhe zhvillimit gjuhësor në moshën parashkollore në kontekstin e mësimin të gjuhës shqipe. Studimi synon, gjithashtu, vlerësimin e ndikimit të aktivitetit të leximit të përbashkët duke e zërthyer atë në tre komponentë:

1. mjedisi letrar familjar – i cili i referohet kushteve mjedisore të përshtatshme për zhvillimin e aktivitetit të leximit të përbashkët,
2. besimi i prindërve ndaj leximit – i cili i referohet besimeve dhe sjelljeve të prindërve në favor të leximit të përbashkët me fëmijët e tyre parashkollore dhe
3. aktiviteti i drejtpërdrejtë i leximit të përbashkët në një grup fëmijësh – i cili i referohet ndërhyrjes së ndërmarrë duke ofruar lexim të përbashkët për një grup fëmijësh në institucion.

Studimi është mbështetur mbi dijet empirike që burojnë nga studime të ndryshme, të cilat kanë theksuar rëndësinë që ka të folurit dhe të dëgjuarit në mbështetjen e zhvillimit të hershëm gjuhësor. Studiuesit kanë hulumtuar marrëdhënien ndërmjet leximit dhe zhvillimit gjuhësor në vitet e hershme të jetës. Studimet e fundit, gjithashtu, theksojnë rëndësinë që ka të folurit dhe të dëgjuarit e gjuhës në mbështetjen e zhvillimit të hershëm gjuhësor. Aftësitë gjuhësore verbale në vitet e hershme janë të lidhura drejtpërsëdrejti me aftësitë e mëvonshme për të lexuar dhe për të shkruar (zhvillimi letrar).

3.4 OBJEKTIVAT E STUDIMIT

Duke gjykuar mbi situatën aktuale të promovimit dhe nxitjes së zhvillimit të aftësive gjuhësore dhe të shkrim-këndimit në Shqipëri, për të arritur qëllimin e këtij studimi, janë përcaktuar këto objektiva:

- Hulumtimi i aftësive gjuhësore të fëmijëve parashkollore si pasojë e faktorëve mjedisorë, më specifikisht, mjedisit letrar familjar në të cilin ata rriten.
- Shqyrtimi i ndikimit të këtyre faktorëve të jashtëm: mjedisit letrar familjar dhe mjedisit letrar në institucion, që ndikojnë zhvillimin gjuhësor të fëmijëve në moshën parashkollore.
- Vlerësimin e aftësive gjuhësore të fëmijëve në lidhje me besimin e prindërve të tyre ndaj leximit për të hulumtuar ndikimin që ky i fundit ka në ecurinë e zhvillimit.
- Matja e ndikimit të drejtpërdrejtë të leximit të përbashkët me zë në zhvillimin e aftësive gjuhësore të fëmijëve parashkollore.

3.5 HIPOTEZAT E STUDIMIT

Hipoteza e parë e këtij studimi është mbështetur në studimet e bëra me fëmijët parashkollore për të vlerësuar sesi zhvillohet fjalori i tyre, të cilat kanë treguar se ka një marrëdhënie pozitive mes mjedisit letrar familjar dhe aftësive gjuhësore të fëmijëve²⁹⁶. Pasurimi i mjedisit letrar familjar do të sjellë zhvillimin e fjalorit të fëmijëve në moshën parashkollore. Zhvillimi i aktiviteteve letrare si, lexim i përbashkët, diskutim mbi materialet e lexuara, lojë me lodrat alfabet, etj., do të përmirësojnë fjalorin dhe aftësitë shprehëse të fëmijës parashkollore. Evidencat empirike tregojnë se mjedisi i pasur letrar familjar dhe ekspozimi i fëmijëve ndaj librave rritin fjalorin e tyre po ashtu edhe dijen fonologjike²⁹⁷.

Mbi këto dije u formulua hipoteza e parë e këtij studimi:

²⁹⁶ Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). *Loc.cit.*

²⁹⁷ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). *Loc.cit.*

H₁: Ka një marrëdhënie pozitive ndërmjet mjedisit letrar familjar dhe zhvillimit të aftësive gjuhësore narrative të fëmijëve parashkollorë.

Një tjetër element që ndikon zhvillimin gjuhësor dhe specifisht zhvillimin e fjalorit të fëmijës parashkollor është besimi i prindërve ndaj leximit. Prindërit që vlerësojnë dhe që kanë besime pozitive për leximin i përfshijnë fëmijët e tyre në më shumë aktivitete të leximit dhe shkrimit²⁹⁸. Studime të bëra me nënat e fëmijëve parashkollorë, si prindi që shpenzon kohën më të madhe në mirërritjen e fëmijës, tregojnë se nënat që kishin një besim të qëndrueshëm për modelet e leximit angazhoheshin më shumë në praktika të përshtatshme të edukimit për fëmijët e tyre. Ato u lexonin më shumë fëmijëve dhe gjithashtu përfshiheshin në diskutime për pjesët e lexuara²⁹⁹. Për pasojë, besimi i prindërve ndaj leximit, i cili ka prirjen të përkthehet në sjellje dhe aktivitete nxitëse të zhvillimit gjuhësor do të ndikojë drejtpërdrejtë në të.

Këto përfundime nga studimet e mëhershme çuan në formulimin e hipotezës së dytë të këtij studimi:

H₂: Ka një marrëdhënie pozitive ndërmjet besimit të prindërve ndaj leximit dhe zhvillimit të aftësive gjuhësore narrative të fëmijëve parashkollorë.

Një faktor që vlerësohet të ketë ndikim të drejtpërdrejtë mbi zhvillimin gjuhësor të fëmijëve parashkollorë është leximi i përbashkët. Bus, van IJendoorn dhe Pellegrini më 1995³⁰⁰ mblodhën 29 studime që analizonin ndikimin që ka leximi nga prindërit mbi fëmijët e tyre. Përfundimet e këtij studimi bënë të ditur se t'u lexosh fëmijëve do të rezultojë në rritje gjuhësore, shkrim-këndim të shpejtë dhe arritje më të mëdha në lexim. Kjo ndodh pavarësisht nga statusi socio-ekonomik apo diferencat metodologjike të studimeve të analizuara. Gjithashtu, ky ndikim fillon të bjerë kur fëmija mëson të lexojë vetë. Këto rezultate u përforcuan edhe nga kërkimet e Mol dhe koleget e saj në vitin 2009³⁰¹, të cilat rishqyrtuan 31 eksperimente dhe thujse eksperimente të lidhura me leximin e përbashkët në moshën parashkollore. Ata

²⁹⁸ Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). *Loc.cit.*

²⁹⁹ DeBaryshe, B. D. (1995). *Loc.cit.*

³⁰⁰ Bus, A. G., van IJendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). *Loc.cit.*

³⁰¹ Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). *Loc.cit.*

zbuluan një madhësi efekti të moderuar për aftësitë e gjuhës së folur dhe theksuan se cilësia e leximit dhe shpeshësia janë të dyja të rëndësishme. Megjithatë, me një madhësi efekti më të vogël, njohja e shkronjave u konsiderua një rezultat i rëndësishëm i kësaj lloji ndërhyrjeje.

Mbështetur mbi këto të informacione dhe përfundime nga studime të tjera, u formulua hipoteza e tretë e këtij studimi:

H₃: Leximi i përbashkët për fëmijët parashkollore në kopsht do të përmirësojë zhvillimin e aftësive të tyre narrative.

3.6 PËRCAKTIMI OPERACIONAL I VARIABLAVE

3.6.1 Mjedisi Letrar Familjar (MLF)

Mjedisi letrar familjar i referohet sjelljeve dhe aktiviteteve letrare që prindërit zhvillojnë në mjedisin familjar me fëmijët e tyre siç janë: leximi i librave ose të parit e revistave së bashku me fëmijën, diskutimi mbi materialet që lexohen, tregimi i përrallave fëmijëve, të luajturit me lodra alfabet, leximi i teksteve të shkurtra si tabelat dhe shenjat në rrugë, të shkuarit në librari me fëmijën, si dhe aktivitetet e leximit që prindi bën për çlodhjen e vet (i cili është një aktivitet që mund të shihet dhe imitohet nga fëmija), shfletimi i librave në mënyrë të pavarur nga vetë fëmija dhe kërkesat e fëmijës që prindi t'i lexojë një përrallë apo një tregim.

Të gjitha këto aktivitete përmbliidhen në një indikator të vetëm: MLF, i cili tregon pasurinë (ose varfërinë) e mjedisit letrar në familjen ku fëmija po rritet.

3.6.2 Besimi i Prindërve ndaj Leximit (BPL)

Besimi i prindërve ndaj leximit përshkruan shkallën në të cilën prindërit bien dakord ose jo me besimet në përputhje me mësimin e shpejtë të shkrim-këndimit dhe ndikimit mjedisor në zhvillimin gjuhësor. Ky variabël përbëhet nga besimet e prindërve për leximin me zë për fëmijët e tyre, qëndrimet dhe perceptimet e prindërve për mënyrën sesi fëmijët mësojnë, si dhe efikasitetin e prindërve në dhënien e ndihmës për fëmijët e tyre në procesin e të mësuarit të gjuhës dhe shkrim-këndimit. (p.sh. *“Disa fëmijë janë oratorë (folës) të lindur, të tjerë janë më të qetë. Prindërit*

nuk kanë ndonjë ndikim mbi këtë”, “Leximi i ndihmon fëmijët të mësojnë për gjëra që nuk i shohin në jetën reale (p.sh. Eskimezët ose arinjtë polarë)” dhe “Unë i lexoj fëmijës sa herë që ai/ajo dëshiron”, etj.)

3.6.3 Aftësitë Narrative (AN) të fëmijës

Aftësitë narrative të fëmijës përmbledhin format gjuhësore që fëmijët përdorin për t’u shprehur. Ato përmbledhin përdorimin e saktë të fjalive të thjeshta dhe të përbëra, fjalitë mohuese dhe pyetëse, përdorimin e frazave me dy emra ose me emër dhe mbiemër, përdorimin e saktë të ndajfoljeve dhe mbiemrave të niveleve sipërore, përdorimin e saktë të emrave me dy gjymtyrë, emrave në shumës dhe së fundi, përdorimin e saktë të foljeve në kohë të shkuar, folje me dy gjymtyrë dhe folje specifike të avancuara.

3.7 DIZAJNI I STUDIMIT

Studimi i kësaj teme është një studim i psikologjisë të aplikuar. Studimi është zbatuar jashtë laboratorit, në terrenin natyral ku gjenden fëmijët e moshës parashkollore, në institucionin e kopshtit. Zhvendosja e laboratorit në situatën e ambientit natyral është karakteristike për metodën e thujse-eksperimentit me grupe të ndara ku bëhen matjet në dy kohë të ndryshme (pre-test-post-test)³⁰². Për këtë arsye, kjo metodë u përzgjedh si metoda më e përshtatshme për kërkimin që do të synonte përgjithësimin e efekteve të testimit në situatën natyrale.

3.7.1 Karakteri i studimit

Studimi u dizajnuar në formën e një thujse-eksperimenti, si një metodë e kërkimit të aplikuar e cila shërben për të matur ndikimin e variablit të pavarur (leximit të përbashkët) në variablin e varur (shprehitë gjuhësore) pas kryerjes së ndërhyrjes eksperimentale (i quajtur: Programit të Leximit të Përbashkët). Thujse-eksperimenti zhvillohet atëherë kur nuk ka kontroll të plotë të variablit të pavarur dhe kur grupi i kontrollit nuk është ekuivalent me grupin eksperimental³⁰³. Për këtë arsye kjo metodë

³⁰² Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Op.cit.*, fq. 54

³⁰³ Goodwin, C. J. (2010). *Op.cit.*, fq. 323-324

u përzgjedh si metoda më e mirë për të zbatuar këtë studim të aplikuar në kushtet aktuale.

Thuajse-eksperimenti u përshtat sipas një nga formave më të përhapura në kërkimet në psikologjinë e edukimit dhe zhvillimit, që përfshin një grup eksperimental dhe një grup kontrolli, të cilat i nënshtrohen një pre-testi dhe një post-testi, por që nuk kanë domosdoshmërisht kushte të barabarta para eksperimentit për kampionet³⁰⁴.

Për grupin eksperimental, u hartua një plan i detajuar ndërhyrjeje që kërkonte një punë të përshkruar mirë për t'u ndjekur rreptësisht nga ekipi i studimit. Ekipi i studimit u ngrit nga studiuesja, nën udhëheqjen e saj, duke rekrutuar studente vullnetare në vitin e tretë të studimeve të ciklit të parë në degën e psikologjisë, Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës. Ky ekip u përbë nga 7 vetë dhe ndoqi udhëzimet dhe procedurat përgjatë gjithë kohështirjes së studimit në terren.

Ndërhyrja eksperimentale konsistoi në ofrimin e një programi leximi të quajtur "Programi i Leximit të Përbashkët", për fëmijët e grupit të eksperimentit. Për një periudhë 6 javore, 17 fëmijëve të grupit eksperimental iu ofrua një program leximi intensiv dhe janë kryer matjet e aftësive gjuhësore para dhe pas ndërhyrjes.

3.7.2 Matjet e thuajse-eksperimentit

Matjet e realizuara për thuajse-eksperimentin janë Vlerësimet e Aftësive Narrative (VAN) para dhe pas ndërhyrjes. Për këtë, fëmijët u regjistruan gjatë kohës që ata prodhuan narrativa në një lexim të pretenduar të librave me ilustrime. Fëmijëve, iu kërkua të "lexonin", të tregonin një histori, nga libri që iu dha në dorë.

Paraqitja skematike e dizajnit të këtij studimi është paraqitur në diagramin në vijim:

³⁰⁴ Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Op.cit.*, fq. 47

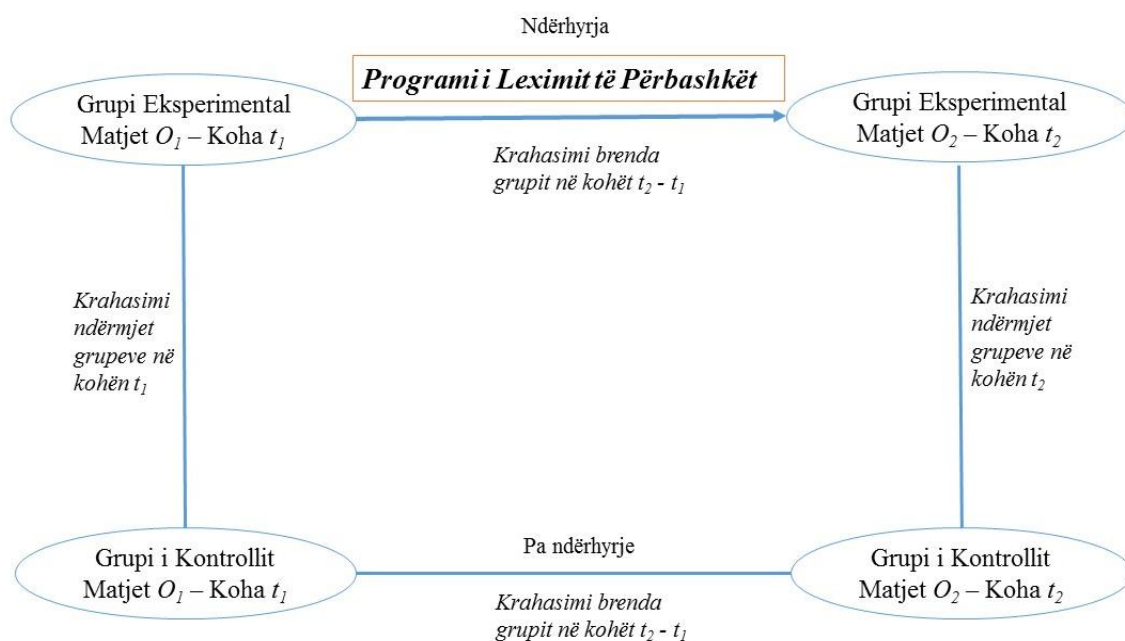


Fig. Paraqitja skematike e dizajnit thuajse-eksperimental

3.7.3 Vrojtimi

Prindërit e fëmijëve të të dy grupeve, grupit eksperimental dhe atij të kontrollit, pasi dhanë aprovimin e tyre për pjesëmarrjen në studim, plotësuan një pyetësor në lidhje me sjelljet dhe besimet e tyre për leximin me zë për fëmijën që do të merrte pjesë në studim. Pyetësorët me vetëraportim iu shpërndanë prindërve në ambientet e kopshtit dhe u kthyen të plotësuara po aty. Ky vrojtim synonte të siguronte matjet e nevojshme për Besimin e Prindërve ndaj Leximit (BPL) si dhe Mjedisin Letrar Familjar (MLF) që ata krijojnë për fëmijët e tyre në shtëpi.

3.8 KAMPIONI

Kampioni i përfshirë në këtë studim është kampion konvenience dhe me gjykim. Është përzgjedhur me gjykim moshë 3-5 vjeç për shkak të nevojës që fëmijët të zotëronin një nivel të caktuar gjuhësor për të realizuar matjet në fazën e pre-testit. Kështu, ata do të mund të mateshin për fjalorin dhe shprehitë gjuhësore, aftësitë narrative që zotëronin dhe do të kishin një nivel kuptueshmërie të tekstit të ofruar më tej në program. Kështu, u shfrytëzua dija se ekzistenca e një bagazhi fillestar gjuhësor,

të fjalorit dhe njohjes fonologjike, ndihmon kuptueshmërinë e teksteve që u lexoheshin fëmijëve.

Pas moshës dy vjeç, fëmijët zotërojnë disa parakushte për të mësuar dhe përvetësuar disa aftësi të reja motorike dhe konjitive siç janë: gatishmëria, vëmendja, motivimi dhe mundësia për fedback dhe praktikë³⁰⁵.

Gjithashtu, fëmijët u përzgjedhën jo më shumë se 5 vjeç, sepse fëmijët 5-6 vjeçarë në kopsht marrin mësim të leximit dhe shkrimit të shkronjave dhe numrave, pasi ata përgatiten për shkollë. Ata njohin shkronjat dhe munden të lexojnë fjalë të shkurtra, duke filluar të hyjnë gradualisht në fazën e lexuesit të pavarur. Kështu, u siguroa që fëmijët të hynin në këtë studim me një nivel gjuhësor të konsiderueshëm (3 vjeçarët tashmë dihet se e kanë kaluar pragun e 300 fjalëve në repertor si dhe kanë filluar të ndërtojnë fjali të plota³⁰⁶, dhe sipas rregullave të sintaksës), por ata ende nuk dinë të lexojnë.

34 fëmijë të kësaj moshe dhe prindërit e tyre u përfshinë në këtë studim. Shpërndarja gjinore e fëmijëve në këtë kampion ishte e balancuar. Ai u përbë nga 55% djem (n=19) dhe nga 45% vajza (n=15).

Fillimisht u rekrutuan 22 fëmijë për grupin eksperimental 3 prej të cilëve u përjashtuan nga studimi pasi munguan për një kohë të gjatë nga programi. 2 fëmijë të tjerë, megjithëse ndoqën Programin e Leximit të Përbashkët, u përjashtuan nga studimi, pasi nuk u arritën të mblidheshin pyetësorët e plotësuar prej prindërve të tyre. Kjo e reduktoi në 17 numrin e fëmijëve të këtij grupi.

21 fëmijë të tjerë, pjesë e grupit të kontrollit, u vlerësuan në fillim të gjashtë javëve për aftësitë e tyre gjuhësore. Për të gjithë këta fëmijë u mor miratimi dhe u mblodhën të dhënat me pyetësorët e plotësuar nga prindërit e tyre. Megjithatë, në fazën e dytë, 4 fëmijë nuk mundën të regjistroheshin duke prodhuar historitë e tyre për shkak të shkëputjes, ose mungesës për një kohë të gjatë nga kopshti. Për rrjedhojë, zbriti në 17 edhe numri përfundimtar i fëmijëve në grupin e kontrollit.

³⁰⁵ Karaj, Th. (2004). *Op.cit.*, fq. 207-208

³⁰⁶ Nadelman, L. (2004). *Op.cit.*, fq.36

Kopshtet ku është realizuar studimi janë zgjedhur me konveniencë, sipas kontaktit që studiuesja mundi të realizojë me drejtueset e kopshteve të përfshira në studim. Janë përzgjedhur dy kopshte private, kopshti “4 Stinët” dhe kopshti “Engjëjt e jetës”, të cilët ofrojnë kushte të përshtatshme për zhvillimin e matjeve dhe ndërhyrjes. Densiteti i fëmijëve në këto kopshte mundëson kushtimin e vëmendjes së nevojshme për secilin fëmijë si dhe njohjen e karakteristikave individuale gjuhësore të tyre ndryshe nga kopshtet shtetërore të cilat kanë një numër fëmijësh mbi kapacitetin e tyre.

Kopshtet e përzgjedhura ndjekin të njëjtin program edukativ mbështetur në direktivat e dhëna nga Ministria e Arsimit dhe e Sporteve. Programet edukative të të dy kopshteve u shqyrtuan për të siguruar që asnjë nga kopshtet nuk kishte një nivel më të avancuar të programit edukativ dhe specifikisht në programin edukativ në temat gjuhësore nga kopshti tjetër. Pasja e të njëjtit program edukativ lejon që fëmijët e përfshirë në këtë studim të kenë një begrund të njëjtë edukimi nga të dy institucionet.

Randomizimi i subjekteve në grupet e eksperimentit nuk është i nevojshëm në këtë lloj dizajni, pasi vetë thujse-eksperimenti nuk e kërkon një gjë të tillë. Thujse-eksperimenti, në vetvete, është një eksperiment ku nuk është i mundur randomizimi i subjekteve në grupe, por ku grupet qëndrojnë në kushtet e tyre fillestare.

Familjet nga të cilat vijnë fëmijët i përkasin një statusi socio-ekonomik mesatar, me të ardhura familjare të kombinuara mesatarisht 70000 deri në 90000 lekë në muaj. Vlerësimi i statusit socio-ekonomik është mbështetur mbi të dhënat e INSTAT³⁰⁷ dhe përlllogaritjet e rrogës mesatare të regjistruar në Shqipëri për vitin 2014³⁰⁸, viti i realizimit të studimit.

3.8.1 Përjashtime nga studimi

Nga studimi janë përjashtuar fëmijët e diagnostikuar paraprakisht me nevoja të veçanta të sferës konjitive dhe çrregullime të spektrit autik, për shkak të natyrës të

³⁰⁷ INSTAT. (2015, Maj 10). *Republika e Shqipërisë: Instituti i Statistikave*. Gjetur në www.instat.gov.al: <http://www.instat.gov.al/al/themes/t%C3%AB-ardhurat-e-familjeve.aspx>

³⁰⁸ Tradingeconomics.com. (2015, Maj 10). *Trading Economics: Albania Average Monthly Wages*. Gjetur në <http://www.tradingeconomics.com/>: <http://www.tradingeconomics.com/albania/wages>

studimit. Ky studim synon të masë ndryshimin e përftuar nga leximi i përbashkët për fëmijët që kanë potencial konjitiv për të zhvilluar aftësitë e tyre gjuhësore si pasojë e një ndërhyrjeje të këtij lloji.

Rrjedhimisht, fëmijët me nevoja të veçanta të sferës konjitive nuk do të mund të përshatashin me intensitetin e kësaj ndërhyrjeje dhe kjo nuk do t'u sillte atyre asnjë ndryshim apo përfitim. Për më shumë, këta fëmijë dhe ata me çrregullim të spektrit autik, nuk përmbushin kriterin e parë të përzgjedhjes së fëmijëve në këtë studim që është ai i zotërimit të një niveli mbi fillestar të aftësive gjuhësore.

Gjithashtu, rezultatet e përfuara nga këta fëmijë do të kishin si faktor ndërhyrës edhe nevojën e veçantë që ata kanë (kufizimin e aftësisë), për rrjedhojë, rezultatet e përfuara nuk do të ishin të krahasueshme me pjesën tjetër të grupit.

Së fundi, forma e ndërhyrjes në këtë studim është e qasjes bihejviorale dhe sociale. Ajo përmban aktivitete të leximit të përbashkët me ose pa ndërveprim mes lexuesit dhe dëgjuesit të tregimit, ndërkohë, që këta fëmijë do të kishin më tepër nevojë për ndërhyrje të llojit klinik.

3.8.2 Limitet e përzgjedhjes së kampionit

Numri i fëmijëve në grupin e eksperimentit dhe grupin e kontrollit, është një numër jo shumë i madh për të siguruar të dhëna përgjithësuese. Megjithatë, natyra e ndërhyrjes nuk mund të toleronte një numër më të madh fëmijësh pasi, dhënia e leximit të përbashkët për më shumë sesa 20 fëmijë (siç ishte parashikuar fillimisht) do të ishte joefektive si pasojë e distancës që fëmijët do të kishin nga lexuesja dhe ilustrimet e librit.

Sigurisht që, për të arritur edhe më mirë te dëgjuesit, pjesëmarrësit e studimit, grupi i leximit mund të ishte edhe më i vogël (me 6-8 vetë), por kjo do të ulte sigurinë e rezultateve të studimit. Kështu, u gjykua se kompromisi për të mbajtur numrin rreth 20 është një alternativë e mirë që nuk dëmton të dyja aspektet e studimit (grupet e studimit për matjet nuk janë shumë të vogla dhe grupet e leximit nuk janë shumë të mëdha). Edhe pas përjashtimeve të pjesëmarrësve për shkak të mungesës së të dhënave, kampioni final me 17 pjesëmarrës jep mjaftueshëm të dhëna për të përlogaritur rezultatet e këtij studimi.

Si një tjetër alternativë e dizajnit, u mendua që grupi i leximit (nëse do të ishte më i madh – për të siguruar më shumë të dhëna në dispozicion të analizës) mund të ndahej në 2 grupe më të vogla për të ndjekur seancën e leximit në “turne” të ndryshme. Kjo alternativë u përjashtua, pasi u gjykua se nuk ofronte siguri për studimin pasi mund të ndërhynte variabla të tjerë si koha kur do të lexohej, dhe stili i leximit, i cili pavarësisht se do të mendohej të ishte i njëjtë, mund të mos arrinte dublikimin e plotë.

3.9 INSTRUMENTET

Instrumentet e përdorur në këtë studim janë disa llojesh duke siguruar kështu një mozaik të plotë e të mirë kompozuar të të dhënave të mbledhura:

3.9.1 Pyetësi me vetëraportim për prindërit

Për të përfutur tablonë e përgjithshme në të cilën rriten fëmijët jashtë kopshtit, iu shpërnda të gjithë prindërve të fëmijëve pjesëmarrës në studim, një pyetësor me vetëraportim. Ky pyetësor është i përbërë nga tre seksione ku:

- Seksioni i parë përbëhet nga Inventari i Mjedisit Letrar Familjar (IMLF) (shuma e një sërë pyetjesh lidhur me librat dhe leximin në mjedisin e familjes),
- Seksioni i dytë përbëhet nga Inventari i Besimit të Prindërve ndaj Leximit (IBPL)³⁰⁹ dhe
- Seksioni i tretë dhe i fundit përbëhet nga pyetjet demografike për fëmijën dhe prindërit.

Seksioni 1: Inventari i Mjedisit Letrar Familjar (IMLF) është prodhuar sipas operacionalizimit të këtij variabli duke konsideruar elementët më të rëndësishëm të shkrim-këndimit të përshtatshëm në një mjedis familjar. Ky inventar synon të masë sjelljet dhe aktivitetet specifike letrare të zhvilluara në familje midis prindërve dhe fëmijëve të moshës parashkollore.

³⁰⁹ DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). *Loc.cit*

IMLF konsiston në:

1. shpeshësinë e kryerjes së aktiviteteve të përbashkëta të shkrim-këndimit në shtëpi ose jashtë saj,
2. llojet dhe kohën e shpenzuar për kryerjen e këtyre aktiviteteve, dhe
3. shpeshësinë e kryerjes së aktiviteteve letrare individuale nga vetë prindi dhe fëmija.

Ky inventar u përgatit në formën e një shkalle me 10 pohime operationale, të cilat shprehin shpeshësinë e kryerjes së aktiviteteve letrare në shtëpi. Kjo shkallë u krijua për efekt të këtij studimi mbështetur në kombinimin e instrumenteve nga studime të ndryshme³¹⁰³¹¹³¹²³¹³. Ajo vlerësohet me një shkallë 4 pikëshe Likert ku 1=Kurrë dhe 4=Gjithmonë. Edhe ky instrument është testuar paraprakisht për këtë studim. Pikëzimi i këtij inventari varion nga 10 në 40 pikë, ku rezultatet më të larta të grumbulluara në IMLF tregojnë mjedis më të pasur letrar në familje.

Seksioni 2: Inventari i Besimit të Prindërve ndaj Leximit (IBPL) është një inventar i cili është testuar dhe vlerësuar në disa vende të ndryshme dhe me popullata që vijnë nga kultura të ndryshme nga njëra tjetra. Autorët e parë, Barbara DeBaryshe dhe Janeen Binder studiuuan në një popullatë afro-amerikane. Të tjera riestime të këtij inventari në kultura të ndryshme janë bërë me nëna amerikano-meksikane³¹⁴, prindër

³¹⁰ Iltus, S. (2006). *Loc.cit.*

³¹¹ INSTAT (2010). *Loc.cit.*

³¹² PIRLS. (2006). *Learning to Read Survey - PIRLS Home Questionnaire*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.

³¹³ Tamo, A., & Karaj, Th. (2007). *Loc.cit.*

³¹⁴ Rodriguez, B. L., Hammer, S. C., & Lawrence, F. R. (2009). Parent Reading Belief Inventory: Reliability and Validity With a Sample of Mexican American Mothers. *Early Educational Development*, 50, 826-844.

hispanikë në Florida, ShBA³¹⁵, prindër të etnive të ndryshme në jugun e Teksasit, ShBA³¹⁶, prindër serbë³¹⁷ dhe së fundi në një kampion me prindër shqiptarë³¹⁸.

IBPL është një shkallë me 42 pohime, që shprehin qëndrime ndaj leximit ose sjellje e aktivitete lexuese, të cilat vlerësohen në një shkallë 4 pikëshe Likert ku: 1=Aspak dakord dhe 4=Plotësisht dakord. Rezultatet e IBPL variojnë nga 42 në 168 pikë, ku rezultatet më të larta tregojnë besim më të fortë të prindërve në të mirat që sjell leximi për fëmijët e tyre.

Inventari i Besimit të Prindërve ndaj Leximit përmban 7 nënshkallë:

1. Pjesëmarrja verbale – përbëhet nga pohimet 7, 14, 15, 16, 20, 21, 27 dhe 29 – e cila lidhet me vlerësimin për pjesëmarrjen verbale aktive të fëmijës gjatë leximit të përbashkët. Kjo shkallë përmban pohime si: “Leximi i bën fëmijët folës dhe dëgjues më të mirë.” dhe “Unë i bëj shumë pyetje fëmijës gjatë leximit.”
2. Burimet – përbëhet nga pohimet 22, 33, 37 dhe 42 – vlerëson idenë nëse burimet e kufizuara janë një pengesë për leximin. Kjo shkallë përmban pohime si: “Edhe nëse do të doja, unë jam shumë i/e zënë me punë dhe shumë i/e lodhur për të lexuar për fëmijën.” dhe “Unë nuk i lexoj fëmijës sepse nuk kemi asgjë për të lexuar.”
3. Efikasiteti i mësimdhënies – përbëhet nga pohimet 1, 4, 6, 17, 30, 31, 32, 36 dhe 41 – identifikon pikëpamjet në rolin e prindërve si mësues të aftësive që lidhen me shkollën. Kjo shkallë përmban pohime si: “Si prind, unë luaj një rol të rëndësishëm në zhvillimin e fëmijës.” dhe “Fëmijët dalin më mirë në shkollë kur prindërit i mësojnë gjera në shtëpi, gjithashtu.”

³¹⁵ Martelo, M. L. (2013). *Early Literacy Practices and Beliefs about Education among Hispanic Families in Jacksonville, Florida*. Florida: UNF Theses and Dissertations. Gjetur në <http://digitalcommons.unf.edu/etd/455>

³¹⁶ Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J., & Kim, M. (2013). Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats. *Early Education and Development, 24*, 123-137.

³¹⁷ Radišić, J., & Ševa, N. (2013). Exploring the Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Example of Serbia. *Psihologija, 46*, 315-330.

³¹⁸ Dhima, S. (2015). A Reliability Study of Parent Reading Belief Inventory (PRBI) - the Case of Albania. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 122-133*.

4. Ndjenjat pozitive – përbëhet nga pohimet 2, 3, 5, 8, 10, 11, 13, 15, 26, 34 dhe 35 – ndjenjat pozitive të shoqëruara me leximin. Kjo shkallë përmban pohime si: “Unë kënaqem kur lexoj me fëmijën tim.” dhe “Më kujtohet se sa më pëlqente kur më lexonin kur isha fëmijë.”
5. Instruksionet e leximit – përbëhet nga pohimet 9, 12, 18 dhe 25 – vlerëson përshtatshmërinë e instruktimit direkt për leximin. Kjo shkallë përmban pohime si: “Fëmija im është shumë i vogël për të mësuar të lexojë” dhe “Kur lexojmë, unë i kërkoj fëmijës të tregojë me gisht shkronja ose numra të shënuara në libër.”
6. Bazat e dijes – përbëhet nga pohimet 24, 28, 38, 39 dhe 40 – vlerëson idenë nëse fëmijët mësojnë e marrin udhëzime morale apo njohuri praktike nga librat. Kjo shkallë përmban pohime si: “Unë përpiqem ta bëj tregimin më real për fëmijën duke e lidhur me ngjarje nga jeta e tij/saj” dhe “Tregimet zhvillojnë imagjinatën e fëmijës.”
7. Inputi mjedisor – përbëhet nga pohimet 19 dhe 23 – vlerëson rëndësinë e mjedisit në zhvillimin gjuhësor. Kjo shkallë përmban pohime si: “Disa fëmijë janë oratorë (folës) të lindur, të tjerë janë më të qetë. Prindërit nuk kanë ndonjë ndikim mbi këtë.” dhe “Fëmijët trashëgojnë aftësitë e tyre gjuhësore nga prindërit, e kanë në gjene.”

17 pohime të IBPL ishin pohime të kthyeshme të cilat shprehen në formë negative dhe në fazën e analizimit të të dhënave u rikoduan mbrapsht për të përfutur rezultatet e sakta. Të tilla pohime janë: “Fëmijës tim nuk i pëlqen që t’i lexojnë.” dhe “Unë nuk i lexoj fëmijës tim sepse ai/ajo nuk qëndron urtë.” etj.

IBPL synon të masë shkallën në të cilën prindërit kanë besime pozitive ose jo ndaj të mirave që leximi i përbashkët ka për fëmijët e tyre parashkollore. Instrumenti nuk është i standardizuar më parë por është përkthyer, përshtatur dhe testuar në kuadër të këtij studimi.

Seksioni 3: Seksioni i pyetjeve demografike përmban pyetje për të dhënat demografike për fëmijët dhe prindërit e tyre:

1. Për fëmijët: moshën dhe gjinia e fëmijës

2. Për prindërit: punësimi, moshja, edukimi dhe të ardhurat e kombinuara familjare.

3.9.2 Protokoll i Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN) të fëmijëve

Aftësitë gjuhësore, narrative të fëmijëve u vlerësuan me anë të një instrumenti vlerësues të aftësive gjuhësore i përkthyer dhe i përshtatur në gjuhën shqipe. Ky instrument është Protokoll i Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN) përshtatur në shqip nga Protokoll i Vlerësimit Narrativ³¹⁹. PVAN ekzaminon pesë aspekte të gjuhës: strukturën e fjalisë, strukturën e frazës, modifikuesit/ndryshuesit, emrat dhe foljet.

Ky protokoll nuk është i standardizuar në variantin e tij në gjuhën shqipe, por është pilotuar dhe testuar në shërbim të këtij studimi përpara se të përdorej si instrument bazë. PVAN është një instrument që shoqërohet me një udhëzues për kodimin e ndryshoreve operacionale. Instrumenti i kodimit gjithashtu u përkthye dhe u përdor nga studiuesja për të realizuar kodimin e narrativave të fëmijëve në këtë studim.

Shkalla synon të masë shpeshtësinë e formave gjuhësore të sakta të përdorura nga një fëmijë gjatë prodhimit të një narrative. Ky është një nga instrumentet e prodhuar vitet e fundit dhe që synon të masë zhvillimin krahasuar me standardet gjuhësore më shumë sesa një aspekt të funksionimit klinik gjuhësor siç shumë teste të tjera kanë për qëllim.

PVAN dokumenton nëse fëmija përdor 18 forma të dallueshme gjuhësore në narrativën e tij dhe shpeshtësinë e këtij përdorimi. Instrumenti i kodimit të PVAN përdoret për të koduar prezencën e këtyre 18 formave të organizuara në pesë grupe:

1. Struktura e fjalisë (katër komponentë): Fjali e përbërë me bashkërenditje, Fjali e përbërë me nënrenditje, Fjali negative, Fjali pyetëse.
2. Struktura e frazës (tre komponentë): Frazë emërore e shtjelluar, Emër i përbërë, Frazë me parafjalë.
3. Modifikuesit (dy komponentë): Ndajfolje, Ndajfolje të avancuar (sipërore).

³¹⁹ Justice, L. M., Bowels, R., Pence, K., & Gosse, C. (2009). *Loc.cit.*

4. Emrat (tre komponentë): Emrat shumës, Forma pronore e emrave, Emra të nivelit të dytë.
5. Foljet (gjashtë komponentë): Folje ndihmëse + folje kryesore, Këpujë “jam” + ..., Kohë e shkuar e çrregullt, Kohë e shkuar e rregullt, Folje të nivelit të dytë, Folje të përbëra.

Të gjitha elementet e kësaj shkalle vlerësohen në një shkallë katër pikëshe, sipas shpeshhtësisë së ndodhjes së tyre, në një shkallë renditëse 0=nuk ndodh, 1=ndodh një herë, 2=ndodh dy herë dhe 3+=ndodh tre ose më shumë herë. Rezultatet e PVAN variojnë nga 0 në 54 pikë, ku fëmijët që marrin pikë më të larta paraqesin aftësi më të mira narrative.

Sipas instrumentit (protokollit) të kodimit, për modifikuesit, emrat dhe foljet shënohet pikë vetëm për përdorimin e parë (unik) dhe nuk shënohen përsëritjet e së njëjtës fjalë. Ndërsa, për strukturën e fjalisë dhe strukturën e frazës shënohen edhe rastet kur këto struktura nuk kanë një përdorim unik.

3.9.3 *Librat me përralla dhe tregime*

Librat me përralla dhe tregime, në këtë studim, marrin formën e instrumenteve të realizimit të matjeve dhe të ndërhyrjes. Librat u përdorën për të nxitur prodhimin e historive nga fëmijët. Për të prodhuar histori u përdorën edhe fotografi të cilat kishin imazhe të festave, piknikëve, e aktivitete të tjera të përzgjedhura me marrëdhënie të personazheve.

Kështu, u përdorën pesë libra të shkurtër me ilustrime dhe me shkrime në gjuhë të huaj dhe gjashtë piktura që tregonin ngjarje, festa, aktivitete familjare apo shoqërore, të cilat fëmijët pretenduan se po i lexonin duke prodhuar kështu narrativa të shumëllojshme të cilat u regjistruan dhe më pas u koduan.

3.9.4 *Regjistri i vëzhgimeve*

Së fundi, për të regjistruar një ecuri të fëmijëve në grupin eksperimental, u përgatit një regjistër vëzhgimi. Vëzhgimet e realizuara gjatë ndërhyrjes dhe gjatë regjistrimeve të narrativave të fëmijëve janë shënuar në këtë regjistër për të mbledhur më shumë informacion cilësor mbi ecurinë e fëmijëve gjatë këtij procesi. Në këtë

regjistër, gjithashtu, u shënuan mungesat e fëmijëve të cilat shërbyen për të përjashtuar nga studimi fëmijët që munguan për 1 javë rresht (=4 seanca), ose më shumë.

3.10 PROCEDURA E REALIZIMIT TË STUDIMIT

Procedura e realizimit të këtij studimi ishte kohëgjatë dhe e ndarë në disa faza të cilat ndihmuan në mbledhjen e informacionit nga disa burime dhe në disa forma. Studimi u realizua në tryezë dhe në terren:

3.10.1 Reflektimi për çështjen

Çështja e zhvillimit gjuhësor, sigurisht, është një fushë mjaft e studiuar ndër vite dhe vende të ndryshme. Për vite e vite me radhë është kërkuar të zbulohet sesi fëmijët e mësojnë gjuhën që flasin dhe më tej si mund t'i ndihmojmë ata të mësojnë më shpejt dhe më mirë. Gjuha, njohja, kuptimi dhe leximi më i mirë i saj janë të një rëndësie të veçantë për ecurinë akademike të fëmijëve dhe më tej, edhe në suksesin akademik dhe profesional të të rriturve.

Studime më të shpeshta janë realizuar për zhvillimin gjuhësor në foshnjëri dhe përgjatë periudhës kritike të mësimin të gjuhës. Moshë parashkollore, nga ana tjetër, ka një tjetër specifikë të zhvillimit gjuhësor. Ndryshe nga thjesht zhvillim si koncept i ndryshimeve përgjatë ciklit të jetës, në këtë moshë, zhvillimi gjuhësor shihet edhe si një proces ku mund të ndërhyhet me forma për ta përshpejtuar dhe përmirësuar cilësisht këtë zhvillim.

3.10.2 Studimi në tryezë

Ky studim filloi në tryezë me shqyrtimin e literaturës dhe studimeve të realizuara më parë për këtë çështje, përzgjedhjen e procedurave të përshtatshme për formatin e studimit dhe me hartimin e planit të veprimit, dokumenteve dhe materialeve që do të shërbenin në studim.

U kontrolluan dhe u shfrytëzuan për një kohë të gjatë Biblioteka Kombëtare e Shqipërisë dhe biblioteka të tjera elektronike në internet, si dhe, baza të dhënash të revistave shkencore botërore me fokus në fushën e zhvillimit, gjuhësisë, komunikimit,

etj. Literatura e shqyrtuar përmbledhi informacione teorike dhe empirike nga fusha e zhvillimit dhe specifikisht zhvillimi gjuhësor. Kështu, u shqyrtuan libra, artikuj dhe studime të realizuara nga figura të shquara kontribuuese në këtë fushë si Chomsky, Piaget, Vygotsky, Skinner, Bandura, Bruner, Justice, Sénéchal, Wiegel, Snow, DeTemple, Ezell, etj. Studimet e realizuara në këtë fushë janë të gjitha të studiuara në kontekstin e gjuhës angleze. Në dijeninë e studiueses, nuk ka studime të ngjashme për fëmijët parashkollore që kanë gjuhë të parë gjuhën shqipe.

Në këtë fazë të studimit u hartua kalendari i ndërhyrjes për studimin në terren, u përgatitën materialet shpjeguese për stafin edukator dhe prindërit e fëmijëve të cilët do të kontaktoheshin për të dhënë aprovimin e tyre për vazhdimin e procedurave të ndërhyrjes.

Po ashtu, përgjatë kohës së shqyrtimit të literaturës dhe informacioneve ekzistuese për çështjen u studiuan dhe u përgatitën materialet e trajnimit për studentet vullnetare dhe u hartuan, u formatuan dhe u shumëfishuan pyetësorët.

3.10.3 Përgatitja e instrumenteve

Instrumentet e përdorur për këtë studim, siç u shpjegua edhe më sipër, janë dy llojesh sipas funksionit:

- 1) Instrumentet që u përgatitën për realizimin e matjeve:
 - a. Pyetësori i përdorur për prindërit (i përbërë nga Inventari i Inventari i Mjedisit Letrar Familjar dhe Inventari i Besimit të Prindërve ndaj Leximit),
 - b. Protokollin e Vlerësimit të Aftësive Narrative, dhe
- 2) Instrumente në shërbim të matjeve dhe të ndërhyrjes: librat me anë të të cilave fëmijët realizuan leximin e pretenduar dhe librat e tjerë që iu lexuan fëmijëve gjatë programi të leximit të përbashkët.

Pyetjet e Inventarit të Mjedisit Letrar Familjar (IMLF) u përshtatën nga disa studime të shqyrtuara nga studiuesja pasi u realizua operacionalizimi i variablit të mjedisit letrar familjar.

Inventari i Besimit të Prindërve ndaj Leximit (IBPL)³²⁰ u përkthye nga anglishtja në një ekip prej katër vetash: dy psikologë dhe dy përkthyes të gjuhës angleze. Më pas u realizua përkthimi i versionit shqip në gjuhën angleze për të bërë krahasimin dhe për të parë qëndrueshmërinë e koncepteve. Pohimet e kësaj shkalle u randomizuan me anë të programit kompjuterik Excel, përpara se instrumenti të hidhej në terren për të mos lejuar kështu, që prindërit të identifikonin pohimet e ngjashme apo pohimet që synojnë kontrollin e dyfishtë të përgjigjeve apo edhe pohimet e së njëjtës shkallë.

Në fund të pyetësorit me vetëraportim për prindërit u shtua edhe rubrika e pyetjeve demografike për fëmijët dhe prindërit, e cila përfshinte moshën, gjininë, arsimin, punësimin dhe të ardhurat familjare.

Protokolli i Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN)³²¹ u siguria me lejen e autores së parë, Laura Justice, me të cilën kontaktoi vetë studiuesja. PVAN u përkthye në gjuhën shqipe në ekip me përkthyes dhe psikologë dhe u konsultua me pedagogë të gjuhës shqipe të Universitetit “Eqerem Çabej”, Gjirokastrë dhe pedagogë të gjuhës angleze të Universitetit të Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja. Kështu u përftua varianti përfundimtar i këtij protokoll, ku u siguria një përshtatje e plotë në gjuhën shqipe.

PVAN u shoqërua gjithashtu me udhëzuesin e kodimit të tij³²², i cili ishte përgatitur nga të njëjtët autorë dhe u përkthye në shqip për t’u përdorur në fazën e kodimit të narrativave të regjistruara.

Së fundi, u përzgjedhën librat dhe fotografitë që do të përdreshin për matjet dhe ndërhyrjen. Librat dhe fotografitë që do të përdreshin për prodhimin e historive nga leximi i pretenduar i fëmijëve u zgjedhën në gjuhë të huaj që të ruhej siguria, në studim, se këto libra nuk janë në shtëpitë e fëmijëve (kështu, ulej ndjeshëm mundësia që këto libra të njiheshin nga fëmijët).

³²⁰ DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). *Loc.cit.*

³²¹ Justice, L. M., Bowels, R., Pence, K., & Gosse, C. (2009). *Loc.cit.*

³²² *Loc.cit.*

Librat, përrallat dhe tregimet që do të lexoheshin u përzgjedhën në një ekip prej dy ekspertesh të zhvillimit të fëmijës, ku bënte pjesë studiuesja dhe një tjetër doktorante në disiplinën e zhvillimit të fëmijëve. Librat u zgjedhën nga gama e librave të shkruar për moshën e fëmijëve, me ilustrime, me një nivel gjuhësor të përshtatshëm për t'u kuptuar dhe me tema didaktike nga ku ata mund të mësonin përveç gjuhës edhe mbi tema si marrëdhëniet bashkëpunuese me motrat dhe vëllezërit, përballimin e humbjes, sjellje të përshtatshme, dëgjimin e të rriturve, sigurinë vetjake, pritjen e motrës/vëllait të vogël dhe elementë të ndryshëm të natyrës apo fantastiko-shkencorë. Librat e përdorur përmbanin përralla dhe tregime të shkurtra, rreth 4 deri në 5 faqe, të ilustruara me figura, të cilat u lexuan me një frekuencë përsëritëse, 3 deri në 4 herë secili.

Këta libra ishin:

1. "Përrallëza për fëmijë 4 vjeç." nga Shtëpia Botuese Aedition³²³, dhe
2. "Tutu mëson të dëgjojë.", libër didaktik me përralla dhe tregime për parashkollorët³²⁴ përgatitur nga shkrimtarë të këshilluar dhe udhëzuar nga specialistë psikologë të Qendrës Shqiptare për Zhvillimin e Shëndetit Mendor. Gjatë kohës së përgatitjes së këtij libri didaktik, më 2010-2011, pjesë e grupit të punës për supervizimin e autoreve të përrallave dhe tregimeve të "Tutu mëson të dëgjojë" ishte dhe vetë studiuesja.
3. Së fundi, ishte libri "Dy miqtë dhe ketrushi"³²⁵ botim i shtëpisë botuese Vëllezërit Tafa, një libër i plotë me 22 faqe e me ilustrime. I cili u lexua vetëm një herë, i plotë, në seancën e fundit Programit të Leximit të Përbashkët (PLP).

3.10.4 Pilotimi i instrumenteve

Si pjesë e procesit të përgatitjes për studimin në terren ishte edhe pilotimi i instrumenteve. Pyetësi i prindërve i përbërë nga IMLF dhe IBPL, u pilotua fillimisht në një grup prej 12 prindërish të fëmijëve parashkollorë. Më pas, i njëjti instrument, i përditësuar me ndryshimet e nevojshme u përdor në një kampion prej

³²³ Aedition. (2014). *Përrallëza për Fëmijë 4 vjeç*. (M. Çabej, Re., & V. Muçi, Përkth.) Tiranë: Arba.

³²⁴ Mamaqi, A., & Rrozhani, R. (2011). *Tutu Mëson të Dëgjojë*. (QShZhShM, Re.) Tiranë: Ilar.

³²⁵ Karlin, K. (2008). *Dy Miqtë dhe Ketrushi*. Tiranë: Vëllezërit Tafa.

265 prindërisht në qytetin e Tiranës, për të provuar besueshmërinë dhe vlefshmërinë e instrumentit si të tërë³²⁶.

Të dy këto instrumente rezultuan me alfa Cronbach'u të lartë në këtë kampion të madh ku IBPL kishte alfa $\alpha = 0.89$ (n=42) ndërsa IMLF kishte $\alpha = 0.83$ (n=10)³²⁷.

U testua besueshmëria e IBPL në tërësi, si dhe nënshkallëve që e përbëjnë atë në të njëjtin kampion. Kështu, edhe nënshkallët u vlerësuan të besueshme në kontekstin shqiptar dhe u gjykua se ato mund të përdoren lehtësisht në këtë kontekst: 1) Pjesëmarrja Verbale (PV) – vlerësimi për pjesëmarrjen verbale aktive të fëmijës gjatë leximit të përbashkët (8 pohime; $\alpha = 0.76$), 2) Burimet (B) – nëse burimet e kufizuara janë një pengesë për leximin (4 pohime; $\alpha = 0.73$), 3) Efikasiteti i Mësimdhënies (EM) – pikëpamjet në rolin e prindërve si mësues të aftësive që lidhen me shkollën (9 pohime; $\alpha = 0.62$), 4) Ndjenja Pozitive (NP) – të shoqëruara me leximin (11 pohime; $\alpha = 0.80$), 5) Instruktimi i Leximit (IL) – përshtatshmëria e instruktimit direkt për leximin (4 pohime; $\alpha = -0.16$), 6) Bazat e Dijes (BD) – nëse fëmijët mësojnë marrin udhëzime morale apo njohuri praktike nga librat (5 pohime; $\alpha = 0.62$), dhe 7) Inputi Mjedisor (IM) – rëndësia e mjedisit në zhvillimin gjuhësor (2 pohime; $\alpha = 0.43$)³²⁸.

Nga ana tjetër, PVAN u pilotua nga studiuesja me 15 fëmijë parashkollore të një kopshti në qytetin e Gjirokastrës, të cilët prodhuan narrativa duke pretenduar leximin e librave të kopshtit të tyre. Edhe ky instrument, në fazën e pilotimit, rezultoi me një alfa Cronbach shumë të mirë, ku $\alpha = 0.71$ (n=18).

Besueshmëria e shkallëve të përdorura për të realizuar matjet në këtë studim rezultoi shumë e mirë në fazën e pilotimit kështu që të tre këto instrumente u përdorën me siguri në matjet e studimit. Siç paraqitet në *Kapitullin III – Rezultatet*, alfa e

³²⁶ Dhima, S. (2014b). Parent Reading Belief Constructing Home Literacy Environment. *The 2nd International Conference on Research and Education – “Challenges Toward the Future” (ICRAE2014), 30-31 May 2014*, . Shkodra, Albania: University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”.

³²⁷ Loc.cit.

³²⁸ Dhima, S. (2015). A Reliability Study of Parent Reading Belief Inventory (PRBI) - the Case of Albania. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 122-133.

Cronbach për secilin instrument u riestua dhe instrumentet rezultuan sërish me besueshmëri të lartë, pavarësisht numrit modest të kampionit në këtë studim.

3.10.5 Përgatitja për terrenin

Përpara daljes në terren u bë përgatitja e materialeve dhe u ngrit një ekip kërkimor, i cili u trajnuar për të asistuar në procedurat e studimit. U rekrutuan 6 studente të ciklit të parë të studimeve në psikologji si vullnetare për të qenë pjesë e grupit të punës. Po ashtu studiuesja u asistua në këtë studim nga me një kolege profesioniste e psikologjisë të zhvillimit.

Librat, figurat dhe fletët e vizatimit për ngjyrosje (të cilat u përdorën si shpërblim për fëmijët pjesëmarrës në studim) u shumëfishuan për përdorim. Të gjitha materialet e tjera ndihmëse si lapsat dhe sidomos mjetet e regjistrimit të narrativave, diktofonët, u siguruan për qëllimet e studimit.

Përveç trajnimit dhe udhëzimeve për ndjekjen ekzakte të procedurave të paracaktuara, u realizuan takime të kohë pas kohëshme me ekipin e studimit për të rrahur mendimet dhe për të realizuar mbikëqyrjen dhe monitorimin e ecurisë dhe zbatimit të procedurave.

3.10.6 Marrja e miratimit

Drejtoret e institucioneve të përfshira në studim, stafi edukator i tyre dhe prindërit e fëmijëve që frekuentonin këto kopshte u informuan për procesin dhe procedurat e studimit. Studiuesja, që realizoi informimin e të gjitha palëve në vetë të parë, u kujdes të mos shpaloste informacione që do të ndërhyjnë apo korruptonin në ndonjë mënyrë rezultatet e studimit.

Stafi i mësueseve të kopshteve u informua në lidhje me studimin dhe iu kërkua të vazhdonte procesin mësimor edukativ si zakonisht, pasi studimi nuk do të ndërhynte në programin ditor të institucionit. Pasi u shqyrtua programi ditor edukativ u ra dakord që ky studim të zbatohet gjatë orarit të pas drekës, kur fëmijët kanë një orar të lirë në pritje të largimit nga kopshti.

Pas stafit të mësueseve, u kontaktuan personalisht prindërit e fëmijëve të grupeve të fëmijëve që do të përfshiheshin në studim. Atyre iu shpjegua procedura e

realizimit të studimit. Prindërve të fëmijëve në grupin e kontrollit iu shpjegua se pasi ata të plotësonin pyetësorin, ekipi i studimit do të realizonte disa ushtrime leximi (regjistrime të tregimeve narrative) me fëmijët. Ndërsa prindërve të grupit eksperimental iu sqarua se, përveç ushtrimeve të leximit të pretenduar nga fëmijët, ekipi studimor do t'u lexonte atyre përralla dhe tregime nga libra të përshtatshme për moshën e tyre dhe do të diskutonte me fëmijët mbi historitë. Ata ranë dakord që fëmijët e tyre të merrnin programin e leximit dhe t'i nënshtroheshin ushtrimeve të leximit që do t'u jepte studiuesja. Po ashtu, disa nga prindërit ndryshuan orarin e tyre të përditshëm për marrjen e fëmijës nga kopshti për t'u përshtatur me orarin e përfundimit të aktivitetit të Programit të Leximit të Përbashkët.

Vetëm pasi prindërit dhe stafi edukator dhanë miratimin e tyre u bë i mundur vazhdimi i procesit të studimit dhe kontaktimi me fëmijët. Fëmijët u përshtatën shumë shpejt me prezencën e grupit studimor, duke dhënë kështu, miratimin e tyre për këtë proces.

Për nga natyra edukative e formatit të këtij studimi, nuk u has asnjë vështirësi në marrjen e miratimit nga prindërit dhe kujdestarët e fëmijëve. Në të vërtetë, procedura u mirëprit nga të gjitha palët: stafi i mësueseve, prindërit, dhe fëmijët, sidomos ata të grupit eksperimental që u takuan me studiuesen dhe ekipin përgjatë gjithë programit. Këta të fundit nuk e fshehën entuziazmin e tyre çdo herë sapo shihnin të shfaqej ekipi i studimit në ambientet e kopshtit.

3.10.7 Trajnimi i vullnetareve

Studentet vullnetare, të cilat u lexuan fëmijëve dhe vëzhguan procesin e leximit sipas udhëzimeve të studiueses dhe nën mbikëqyrjen e saj, u trajnuan paraprakisht për procesin e ndërhyrjes. Ato punuan në çifte për të mundur një korrektësi të vëzhgimit dhe leximit.

Vullnetaret u zgjodhën vajza për shkak të gjykimit të studiueses se për të ofruar programin e leximit më së miri do të duhej një zë i ngrohtë e amësor dhe se vajzat studente të psikologjisë kanë njohuri mjaftueshëm mbi zhvillimin e fëmijës për të kapërcyer disa faza të trajnimit.

Studentet vullnetare u trajnuan në dy ditë nga studiuesja, e cila udhëhoqi dhe mbikëqyri procesin për njohjen dhe realizimin e detyrave dhe udhëzimeve për leximin sipas standardeve të përshtatshme në një grup fëmijësh parashkollorë. Vullnetaret u trajnuan në lidhje me kërkesat specifike të leximit të përshtatshëm për një grup fëmijësh, i cili është i ndryshëm nga leximi individual për një fëmijë apo edhe leximi me të cilin studentet ishin praktikuar, leximin për vete. Ato u trajnuan dhe praktikuan mbajtjen e librit në mënyrë të përshtatshme për t'u parë nga të gjithë fëmijët, leximin rrjedhshëm dhe me intonacionin e duhur sipas personazheve dhe ngjarjeve në tregim dhe ruajtjen e kontaktit me sy me librin dhe grupin e fëmijëve. Vullnetaret u udhëzuan sesi të vlerësonin pyetjet që fëmijët do të drejtonin gjatë leximit dhe të kontrollonin audiencën për të vlerësuar nëse do të përgjigjen ose jo. Gjithashtu, ato praktikuan bërjen e pyetjeve në fund të leximit për të ndihmuar fëmijët të kuptojnë dhe mësojnë më shumë nga leximi. Karakteristika të tjera të leximit të përbashkët me fëmijët janë përshkruar në *Kapitullin 1 – Shqyrtimi i Literaturës*. Për realizimin e këtij trajnimi studiuesja është certifikuar si trajnuese nga UNICEF në një trajnim të posaçëm në programin “Shqipëria Lexon”, në vitin 2010 (Shtojca VII).

Krahas trajnimit për leximin, vullnetaret u trajnuan edhe për mbajtjen e shënimeve, në formën e një regjistri-ditar, për të gjitha takimet, duke vendosur theksin te ndërhyrjet e secilit fëmijë gjatë leximit, kushtimit të vëmendjes përgjatë procesit dhe detajeve të komunikimit të tyre në kohën e vizatimeve dhe ngjyrosjes. Për të realizuar vëzhgimet, vullnetaret do të punonin në grupe dyshe, ku njëra do të lexonte dhe tjetra do të shënonte vëzhgimet e saj në regjistër.

Ekipi kërkimor u trajnua gjithashtu për të ndihmuar edhe gjatë procesit të regjistrimit të narrativave dhe për të transkriptuar regjistrimet. Kodimi i regjistrimeve më pas, u bë ekskluzivisht nga studiuesja, e cila bëri edhe interpretimin e rezultateve.

Përpara nisjes të procesit të leximit dhe vëzhgimit, vullnetaret ushtruan teknikat e leximit në një grup tjetër fëmijësh, të ndryshëm nga fëmijët e studimit.

Së fundi, ato u bashkuan në çifte ku u caktuan të zbatonin detyrat e leximit dhe vëzhgimit sipas karakteristikave dhe aftësive të tyre personale, nëse ishin më mirë si lexuese apo si vëzhguese. Dy studente vullnetare lexuan, dy vëzhguan dhe dy të tjerat ndihmuar transkriptimet dhe asistuan regjistrimet. Studiuesja nuk mungoi në asnjë

nga seancat e programit të leximit, duke qenë kështu dëshmitare e parë e procesit dhe vëzhgimeve të realizuara.

3.10.8 Studimi në terren

Studimi në terren ishte faza më argëtuese dhe emocionuese e këtij studimi. Ai zgjati për një periudhë afërsisht 14 javore. Procesi filloi me kontaktimin e kopshteve dhe kërkesën për leje për të zhvilluar thujse-eksperimentin dhe matjet relevante në ambientet e tyre. Pas 2 javësh, pasi u mor leja nga drejtoret e këtyre institucioneve arsimore (2 kopshte private në qytetin e Tiranës), u deshën 3 javë përgatitje për të siguruar terrenin e përshtatshëm për kryerjen e këtij studimi. Gjatë kësaj kohe u përzgjedh dhoma, ambienti ku do të zhvillohej leximi i përbashkët dhe u diskutuan oraret e kontaktimit me fëmijët.

Njëkohësisht me përgatitjet e mjedisit, u shpërndanë pyetësorët për prindërit e fëmijëve nga mosha 3-5 vjeç. Po ashtu, u mor miratimi i tyre për fazën e ndërhyrjes (për prindërit e fëmijëve të grupit eksperimental) duke u shpjeguar atyre se procesi do të përfshinte 15 minuta lexim dhe 15 minuta diskutim me fëmijët në grup. Prindërve të të dy grupeve iu shpjegua aktiviteti i leximit të pretenduar si një “lojë komunikimi” që do të realizohej me fëmijët.

Gjithashtu, në këtë kohë, u shqyrtuan materialet e leximit në secilin kopsht. Bibliotekat e të dy kopshteve rezultuan të ishin të varfra, në të njëjtin nivel. Këto biblioteka kishin më pak se 20 tituj për të gjithë fëmijët, dhe për më tepër, librat ishin të pamirëmbajtur e gati gati të palexueshëm.

Pas përgatitjes së terrenit u krijua kontakti me fëmijët. Ky kontakt filloi me afërsisht 2 javë matje para ndërhyrjes, në të dy kopshtet. Kjo periudhë zgjati dy javë për të lehtësuar njohjen e fëmijëve me ekipin e studimit. Ditët e para ekipi i studimit u paraqit në ambientet e kopshteve vetëm për të bërë prezantim dhe biseda informale me fëmijët për të thyer akullin në praninë e figurave të njohura për ta, mësueseve të tyre. Menjëherë pasi u fitua besimi i fëmijëve dhe stafit nga ekipi kërkimor, filluan regjistrimet për matjet dhe mësueset u tërhoqën nga ambienti i studimit. Më tej, vijoi ndërhyrja vetëm në njërin kopsht, ndërsa kopshti tjetër u la në rutinën e tij të zakonshme. Kjo periudhë zgjati 6 javë ku u ofrua leximi i përbashkët për fëmijët e

grupit të ndërhyrjes. Fëmijët e grupit të kontrollit nuk u kontaktuan për këtë periudhë 6-javore. Pas kësaj kohe, ekipi kërkimor u kthye në të dy kopshtet për të kryer edhe 1 javë matje të tjera, pas ndërhyrjes. Matjet u regjistruan për t'u transkriptuar dhe analizuar më vonë në tryezë.

3.11 PROGRAMI I LEXIMIT TË PËRBASHKËT (PLP)

Programi i Leximit të Përbashkët (PLP) është një program që synon ofrimin e leximit të përrallave dhe tregimeve të shkruara për fëmijët parashkollore. Ky program është i mbështetur në një plan pune të detajuar që mundëson dhënien e leximit në sasi dhe në cilësi. Kohështrirja e programit në 24 seanca leximi siguron një sasi të konsiderueshme të seancave të leximit për fëmijët. Gjithashtu, 24 seanca sigurojnë përsëritjen e mjaftueshme të secilit tekst që do të lexohet.

3.11.1 Faza e pre-testit

Në fillim të zbatimit të studimit në terren, ekipi kërkimor kontaktoi me fëmijët pjesëmarrës në studim, në grupin e eksperimentit dhe në grupin e kontrollit dhe u kërkoi atyre të tregonin histori duke parë ilustrimet e ofruara. Fëmijëve iu dhanë librat dhe vizatimet dhe iu kërkua të tregonin histori duke pretenduar se po i lexonin librat ndërsa shihnin figurat apo duke parë fotografi të shtypura në format të gjerë. Librat e dhëna për t'u shfletuar nga fëmijët, me qëllimin që ata të ndërtonin histori, u përzgjodhën me personazhe të njohur për fëmijët por, në gjuhë të huaj, për t'u siguruar në këtë mënyrë që këto libra nuk do t'u ishin lexuar fëmijëve më parë në shtëpi dhe ata nuk do të njihnin historinë e shkruar.

Fillimisht, fëmijët patën rezistenca për të "lexuar" duke u shprehur se nuk dinin të lexonin, por pasi u kaloi ndrojtja ata u dukën se po argëtoheshin shumë nga ky aktivitet dhe madje, kërkonin të lexonin edhe më shumë materiale. Në rastet kur fëmijëve iu lejua të lexonin më shumë se një herë, për shkak të insistimit të tyre, u mor për vlerësim vetëm regjistrimi i parë.

Regjistrimet u përsëritën vetëm në rastet kur historia u ndërpre për rrethana të ndryshme nga jashtë (4 raste) për t'u dhënë mundësinë fëmijëve që të prodhonin një

histori nga fillimi në fund. Historitë e prodhuara nga fëmijët u regjistruan me diktofon dhe u transkriptuan për të bërë më pas matjet përkatëse.

Në të dy grupet, eksperimental dhe të kontrollit, u përdorën të njëjtat materiale dhe e njëjta teknikë pune për të mbledhur historitë e prodhuara për fazën e parë të testimi.

Narrativat e prodhuara nga fëmijët u vlerësuan me anë të Protokollit të Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN) të përshtatur në shqip për këtë studim.

3.11.2 Faza e ndërhyrjes

Pasi përfunduan regjistrimet e fazës së parë, filloi zbatimi i programit të ndërhyrjes. Programi i Leximit të Përbashkët konsistoi në leximin katër ditë radhazi për çdo javë, për gjashtë javë të njëpasnjëshme. Grupi i kontrollit vazhdoi rutinën e tij të përditshme pa asnjë ndryshim, ndërsa rutinës të grupit eksperimental iu shtua edhe një element i ri, aktiviteti i leximit të përrallave dhe tregimeve, shoqëruar me diskutime të shkurtra pas leximit. PLP zgjati për gjashtë javë, në katër seanca lexim për çdo javë (e martë-e premte) dhe tre ditë pushim (e shtunë-e hënë) duke bërë një total prej njëzetë e katër seancash. Seancat e leximit u realizuan në fund të ditës, në orën 16:00. Ky është orari kur fëmijët janë duke pritur të merren nga prindërit e tyre pasi dita e kopshtit ka përfunduar, i cili u përzgjedh për të mos ndërhyrë në programin edukativ mësimor në kopsht.

Në dy javët e para (8 seanca) fëmijëve iu lexuan përralla të ilustruara për fëmijë 4-vjeçarë nga libri “Përrallëza për fëmijë 4 vjeç”³²⁹. Në javën e tretë, në programin e leximit të përbashkët, u shtuan përrallat dhe tregimet nga libri “Tutu mëson të dëgjojë”³³⁰. Në dy javët e para, fëmijët dëgjuan t’iu lexohej një përrallë apo tregim me ilustrime në një seancë. Në katër javët pasuese, fëmijëve iu shtua koha e leximit duke ofruar dy materiale leximi në të njëjtën seancë. Kjo bëri që PLP të ishte mjaft intensiv në fjalor dhe përmbajtje.

³²⁹ Aedition. (2014). *Op.cit.*

³³⁰ Mamaqi, A., & Rrozhani, R. (2011). *Op.cit.*

Të dy librat e programit të leximit të përbashkët janë të përshtatshëm për moshën parashkollore. Ata janë të shkruar me një gjuhë të kuptueshme në përputhje me të gjitha kriteret e nevojshme për shkrimin e historive për këtë moshë. Kriteret e përshtatshme për librat që u lexohen parashkollorëve janë përshkruar në *Kapitullin 1 – Shqyrtimi i Literaturës*.

Libri me përrallëza për katër-vjeçarët përmban përralla me ilustrime të mëdha të cilat zënë të gjithë hapësirën e faqes së shtypur dhe teksti i shtypur gjendet mbi figurë. Tekste të shkurtra, 4-8 rreshta në çdo faqe. Kështu, ky libër është i mundshëm të ndiqet lehtësisht nga fëmijët parashkollorë të cilët shohin ilustrimet ndërsa dëgjojnë historinë. Nga ana tjetër, libri i Tutusë, përmban përralla dhe tregime me ilustrime në sipërfaqe më të vogla dhe më shumë tekst të shkruar, kjo u dha mundësinë fëmijëve të njihen me faqe teksti të librit letrar dhe mënyrës së leximit të këtyre librave.

Nisja e leximit me përrallat nga libri “Përrallëza për fëmijë 4 vjeç” dhe më pas vazhdimi, pas disa seancash, me librin “Tutu mëson të dëgjojë”, u bë qëllimisht për të bërë një kalim gradual të fëmijëve në lexime nga “një nivel më i ulët” në “një nivel më të lartë”. Fëmijët u prezantuan me materialet më të thjeshta, që kërkonin një kohëzgjatje më të shkurtër të vëmendjes. Kjo bëri që vëmendja e tyre të kalitej ditë pas dite, duke vijuar me përralla dhe tregime që kërkojnë më shumë vëmendje, pastaj dy përralla apo tregime në të njëjtën seancë dhe duke u mbyllur me një lexim më të gjatë, librin “Dy miqtë dhe ketrushi”.

Shpërndarja e përrallave që do të lexoheshin u planifikua me përsëritjen e çdo përralle tre deri në katër herë. Për këtë arsye u përzgjedhën fillimisht tetë përralla të ndryshme nga të dy librat, të cilat do të përsëriteshin në intervale kohore të ndara nga njëra-tjetra. Pesë përralla të tjera u përzgjedhën për t’u lexuar kur të gjykohej se fëmijët do të toleronin shtimin e intensitetit të leximit me dy përralla në një seancë. Në të vërtetë, plani i shtimit të përrallave në seancë u zbatua shumë më shpejt nga parashikimi, qysh në javën e tretë të ndërhyrjes. Kështu, të dy librat u përfshinë njëkohësisht në program dhe me kërkesën e fëmijëve lexoheshin me radhë, brenda së njëjtës seancë, një përrallë nga “libri blu” dhe një nga “libri jeshil”, siç i quanin ata. Frekuenca e përsëritjes së përrallave ishte e përshtatshme për të mundësuar përvetësimin e materialit gjuhësor nga fëmijët.

Ditën e fundit të programit, ditën e njëzetë e katërt, fëmijët ndoqën me shumë vëmendje dhe kërshëri një histori, nga një libër i tërë, me 22 faqe me ilustrime e tekste të shkurtra. Ky ishte libri “Dy miqtë dhe ketrushi” nga seria e librave “Smufi dhe Bibo”³³¹. Libri përmban ilustrime dhe tekste të shkurtra mbi figurën e shtypur në gjithë gjerësinë e faqes. Leximi i tij zgjati 18 minuta dhe fëmijët vërtetuan se kishin ushtruar gjatë kohës së PLP si vëmendjen e tyre ashtu edhe dëshirën për aktivitetin e leximit të përbashkët.

Ditë pas dite vërehej se vëmendja e fëmijëve po kalitej dhe përqendrimi i tyre po rritej, edhe në historitë që kishin më pak ilustrime. Çdo ditë, interesi i tyre për leximin shihej në mënyrën si ata i prisnin lexueset dhe nga përshtypjet që sillnin prindërit nga diskutimet me ta. Ata raportonin se fëmijët e tyre flisnin gjatë për historitë që dëgjonin gjatë programit të leximit të përbashkët edhe në shtëpi.

Gjatë javëve të ndërhyrjes, pas çdo seance leximi, fëmijët u shpërblyen me vizatime dhe figura për t’u ngjyrosur dhe kohë pas kohe (të premten e çdo jave) edhe me lojëra fizike. Ky ishte një shpërblim i zgjedhur për t’ua lehtësuar marrëdhënien me programin e leximit dhe për ta bashkëshoqëruar aktivitetin e leximit me një aktivitet të kënaqshëm jo thjesht si një formë mësimdhënie që ata janë të detyruar ta marrin.

U zgjodhën pikërisht vizatimi dhe ngjyrosja dhe aktivitetet fizike pasi konsiderohen të jenë aktivitete me më pak komunikim për të mos ndërhyrë në aftësitë gjuhësore të fëmijëve. Fëmijët e përfundonin marrjen e strukturuar të aktivitetit gjuhësor me diskutimet e shkurtra pas leximit të përrallës apo tregimit.

3.11.3 Kalendari i ndërhyrjes – PLP

Ndërhyrja u ndërmor në një periudhë kohore gjashtë javë. Kjo është një kohë e përshtatshme për të realizuar një ndërhyrje intensive dhe një kohë e pamjaftueshme për të vërejtur ndryshime të maturimit. Kështu, ky afat kohor mundëson përjashtimin e maturimit si faktor ndërhyrës në rezultatet e studimit.

Përrallat u lexuan sipas një kalendari nga java e tretë në javën e tetë të studimit. Ato u lexuan nga 1 përrallë për çdo seancë në javën e parë dhe të dytë të

³³¹ Karlin, K. (2008). *Op.cit.*

leximit dhe nga 2 përralla në javën e tretë deri në javën e gjashtë të leximit. Dy javët e para të studimit shërbyen për të bërë matjet e pre-testit ndërsa java e nëntë ishte java kur u realizuan matjet e post-testit.

Shpërndarja e punës në kohështrirje për realizimin e testeve dhe ndërhyrjes është paraqitur në kalendarin më poshtë.

Kalendari i ndërhyrjes në javë:

| | Java 1 | Java 2 | Java 3 | Java 4 | Java 5 | Java 6 | Java 7 | Java 8 | Java 9 |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Pre-testim | X | X | | | | | | | |
| Ndërhyrje | | | X | X | X | X | X | X | |
| Sasia e materialeve të lexuara | | | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2* | |
| Post-testim | | | | | | | | | X |

* ditën e fundit të studimit u lexua 1 përrallë nga një libër i plotë.

Në javën e parë të leximit u lexuan këto përralla:

1. Neli shpëtimtarja
2. Gropa e Kelit
3. Doti dhe moti
4. Dyqani i madh i lodrave

Në javën e dytë të leximit u lexuan këto përralla:

1. Surpriza e Lizës
2. Peneli i Erjonit
3. Mami uron “Natën e mirë”
4. Doti dhe moti

Në javën e tretë të leximit u lexuan këto përralla fillimisht nga libri “Tutu” dhe më pas libri ‘Blu’:

1. Biskota e fundit; Gropa e Kelit

2. Biçikleta; Neli shpëtimtarja
3. Vëllaçkoja; Dyqani i madh i lodrave
4. Tutuja mëson të dëgjojë; Surpriza e Lizës

Në javën e katërt të leximit u lexuan:

1. Zogu i vogël Xhexhe; Dyqani i madh i lodrave
2. Pushi dhe babushi; Doti dhe moti
3. Biskota e fundit; Peneli i Erjonit
4. Vëllaçkoja; Mami uron “Natën e mirë”

Në javën e pestë të leximit vijuan të lexoheshin dy përralla në seancë,:

1. Biçikleta; Neli shpëtimtarja
2. Tutuja mëson të dëgjojë; Surpriza e Lizës
3. Pushi dhe babushi; Gropa e Kelit
4. Zogu i vogël Xhexhe; Mami uron “Natën e mirë”

Në javën e gjashtë dhe të fundit të leximit u lexuan 2 përralla për seancë dhe në ditën e fundit u lexua përralla-libër:

1. Biskota e fundit; Doti dhe moti
2. Vëllaçkoja; Peneli i Erjonit
3. Tutuja mëson të dëgjojë; Dyqani i madh i lodrave
4. Dy miqtë dhe ketrushi

3.11.4 Faza e post-testit

Në fund të gjashtë javëve ekipi i studimit u mobilizua në të dy grupet për të realizuar regjistrime të tjera historish narrative të prodhuara nga fëmijët duke pretenduar leximin e librave apo të figurave. Të gjithë fëmijët pjesëmarrës në studim, në pre-test, të cilët ndoqën programin e leximit dhe ata që nuk e ndoqën programin e leximit në grupin e kontrollit, iu nënshtruan fazës së post-testit.

Në këtë fazë u realizuan regjistrime për vlerësimin në post-test dhe u përdorën sërish libra me ilustrime e tekst në gjuhë të huaj si dhe fotografi, por këto ishin të reja, të ndryshme nga librat dhe figurat e fazës së parë të testimit, në mënyrë që fëmijët të

mos kishin fituar ambientim me pamjet. Historitë u regjistruan dhe transkriptuan njësoj si në fazën e parë për të bërë matjet dhe vlerësimet me anë të protokollit të vlerësimit të aftësive narrative.

Në këtë fazë, ajo çka vihej re menjëherë dhe fare lehtësisht ishte dëshira e fëmijëve të grupit eksperimental për të “lexuar” librat që ekipi i studimit ofroi. Në anën tjetër, në grupin e kontrollit, megjithëse fëmijët nuk i kishin harruar pjesëtaret e ekipit dhe u gëzuan kur u ritakuan me to, u shfaq rezistencë për të lexuar. Fëmijët ruanin ende arsytimin, se ata nuk dinin të lexonin.

3.12 MBLEDHJA E TË DHËNAVE

Të dhënat u mblodhën nga pyetësi i prindërve në formë të shkruar, të raportuar nga vetë ata, si dhe u regjistruan me diktofon historitë narrative të fëmijëve në leximin e pretenduar. Regjistrimet u transkriptuan dhe u bënë matjet përkatëse me anë të Protokollit të Vlerësimit të Aftësive Narrative të fëmijëve.

Gjithashtu, u mbajtën shënime vëzhgimet e ekipit të studimit gjatë ndërhyrjes, të cilat sigurojnë se ndërhyrja ka pasur një ecuri të përshtatshme.

3.13 ANALIZA E TË DHËNAVE

Studimi thujse-eksperimental ka komponentë sasiorë dhe komponentë cilësorë, për këtë arsye për hedhjen dhe përpunimin e të dhënave u përdor programi kompjuterik IBM-SPSS-21. Të dhënat u pastruan, u koduan në program e më pas u rikoduan sipas nevojës për të realizuar analizat përkatëse.

Statistika deskriptive³³² u zbatua për të analizuar të dhënat sasiore të grumbulluara, për t'i përshkruar ose përmbledhur ato dhe për të pasqyruar parametrat e studimit. Ndërsa statistikat inferenciale³³³ u realizua mbi modelet ekonometrike, vlerësimi i të cilave u realizua me anë të testeve statistikore³³⁴ *testi-t* dhe ANOVA dhe u studiua korrelacioni mes variablave, rëndësia e tyre dhe saktësia e zgjedhjes së tyre

³³² Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (bot. i 3). London: SAGE Publications., fq. 65

³³³ Ibid., fq. 49

³³⁴ Ibid., fq. 52

në funksion të vlerësimit të modelit. Kështu u mundësua vlerësimi i parametrave dhe testimi i hipotezave statistikore në këtë studim.

Po ashtu u realizuan analiza cilësore dhe interpretime të rezultateve për ndryshimet specifike, rast pas rasti, të fëmijëve duke i ilustruar këto me shembuj e citime nga regjistrimet e fëmijëve apo shënime nga ditari i mbajtur nga vullnetaret gjatë fazës së ndërhyrjes.

3.14 ASPEKTET ETIKE

Një vëmendje e veçantë në këtë studim iu kushtua çështjeve dhe aspekteve etike, gjatë dizenjimit dhe zbatimit të metodës të thujse-eksperimentit. Vetë metoda në këtë aspekt është disi delikate pasi kontakti i drejtpërdrejtë me pjesëmarrësit e studimit kërkon një kujdes më të madh në respektimin e etikës studimore.

Etika në studim u zbatua duke filluar me dhënien e informacionit në lidhje me studimin dhe marrjen e miratimit nga pjesëmarrësit për të qenë pjesë në të. Duke qenë se fëmijët janë të mitur, miratimi për pjesëmarrjen e tyre u kërkua nga prindërit ose kujdestarët e tyre parësorë. Por studiuësja nuk u mjaftua me kaq, ajo kërkoi edhe aprovimin direkt të fëmijëve që morën pjesë. Asnjë fëmijë nuk u detyrua dhe as u sforcua të ishte pjesë e studimit.

Studiuësja dhe ekipi kërkimor respektuan kohën e qëndrimit dhe përfshirjes së fëmijëve në aktivitetin e leximit të përbashkët. Koha ishte e njëjtë në çdo takim dhe përkonte me nevojat dhe aftësitë e fëmijëve për të mbajtur vëmendjen në një aktivitet. Fëmijët që frekuentojnë kopshtin janë të familjarizuar me aktivitete të tilla, ku kërkohet përqendrimi i vëmendjes dhe qetësi për të ndjekur një aktivitet në grup.

Në çdo takim u bë kujdes i veçantë që asnjë fëmijë të mos lëndohej në asnjë formë, psikologjike dhe fizike, nga fëmijë të tjerë (pjesëmarrës të studimit), të rritur (pjesëtarë të ekipit studimor), apo formati i procedurave të studimit (materialet dhe instrumentet e përdorura në studim). Gjithashtu, u bë kujdes të mos dëmtohej mjedisi i kopshtit apo objektet në të.

Shtimi i programit të leximit të përbashkët në aktivitetin ditor në kopsht nuk ndërhyri në asnjë aspekt në programin e miratuar paraprakisht nga drejtoria e institucionit, duke mos lejuar humbjen e informacioneve të ofruara prej tij.

Përzgjedhja e materialeve u bë me kujdes duke shqyrtuar secilin material me vëmendje dhe fokus në përmbajtjen e tij. Librat që u përdorën për t'u "lexuar" gjatë pre-testit dhe post-testit nga fëmijët, u përzgjedhën duke respektuar moshën e fëmijëve, përmbajtjen e pranueshme vizuale dhe historike dhe botimit nga shtëpi botuese serioze. Gjatë realizimit të matjeve, u respektua dëshira e fëmijëve për të bashkëpunuar dhe heshtja e tyre si dhe u shmang ndërhyrja në procesin e të menduarit të fëmijës, duke mos lejuar në këtë mënyrë ndryshimin e imponuar të ideve, skemave apo zëvendësimin e informacioneve ekzistuese me të reja, apo cilësimin e tyre si jo të sakta.

Librat, përrallat dhe tregimet e lexuara gjatë programit u përzgjedhën me maturi duke vlerësuar materialet në formë dhe në përmbajtje. U siguroa që përrallat dhe tregimet e lexuara të mos kishin fjalor, imazhe apo përmbajtje diskriminuese të çdo lloj forme, ofenduese, të papërshtatshme për moshën, keqedukuese, shprehje të dhunës apo keqtrajttimeve psikologjike dhe/ose fizike, etj.

Duke qenë se ndërhyrja e kryer nuk kishte asnjë efekt trajtues, përkundrazi ishte një vijimësi e aktivitetit të njohur të fëmijëve, fëmijët e përjashtuar nga studimi nuk vuajtën ndonjë pasojë të ndërprerjes së kësaj ndërhyrjeje.

Së fundi, u ruajtën me rigorozitet konfidencialiteti dhe të dhënat personale të fëmijëve dhe prindërve të tyre. Ashtu siç ishte rënë dakord me prindërit e fëmijëve dhe stafin edukator të kopshteve, asnjë e dhënë identifikuese e asnjë fëmije, prindi apo pjesëtari të stafit nuk u bë publike për palët e treta.

3.15 LIMITET E STUDIMIT

Një nga limitet kryesore të këtij studimi është mënyra e përzgjedhjes së kampionit, e cila nuk ishte në mënyrë rastësore. Kampioni në këtë studim u përzgjedh me konvencione dhe pjesëmarrësit nuk u randomizuan në grupet e eksperimentit, por u ruajtën në grupet e tyre natyrale.

Një tjetër limit i studimit aktual është kampioni modest i përfshirë në studim. Ky numër i vogël fëmijësh të vlerësuar $n=34$ (17 fëmijë për grupin eksperimental dhe 17 për grupin e kontrollit) limitojnë mundësitë e përgjithësimin të rezultateve për kampione më të gjera.

Numri i kampionit $n=34$, për prindërit e përfshirë në studim, ka kufizuar variancën e të dhënave të mbledhura për mjedisin letrar familjar dhe besimin e prindërve ndaj leximit, të cilat (duke mos pasur variancë të mjaftueshme) kanë kufizuar analizat korrelacionale mes variablave të marrë në studim.

Testet e përdorura në këtë studim nuk janë të standardizuara në kontekstin shqiptar dhe po ashtu PVAN nuk është i përshtatur për elementët gjuhësorë në gjuhën shqipe, por të gjitha testet matëse janë përkthyer, përshtatur dhe testuar enkas për qëllimet e këtij studimi.

Kohëzgjatja e ndërhyrjes dhe e realizimit të matjeve është një tjetër formë kufizuese e këtij studimi pasi koha e shkurtër, në të cilën janë bërë matjet, nuk mundëson vlerësimin longitudinal të efektit të ndërhyrjes.

Modeli i ndërhyrjes në grup mund të konsiderohet pjesërisht limit i këtij studimi, pasi nëse do të ishte zhvilluar privatisht duke ofruar lexim kokë më kokë për secilin fëmijë rezultatet mund të qenë të ndryshme.

Së fundi, në këtë studim nuk janë marrë parasysh disa variabla të tjerë ndërhyrës siç mund të jetë televizioni dhe filmat për fëmijë të dubluar në gjuhën shqipe, prezenca e gjyshërve në shtëpi kundrejt rritjes me dado para ose gjatë moshës parashkollore, radha e lindjes së fëmijës apo Koeficienti i tij i Intelligjencës, të cilët janë faktorë që mund të kenë ndikim mbi VAN dhe rrjedhimisht mbi rezultatet e këtij studimi.

KAPITULLI III

4 REZULTATET

4.1 HYRJE

Në këtë kapitull janë paraqitur të gjitha rezultatet e përfuara nga të dhënat e grumbulluara dhe përpunuara për këtë studim. Rezultatet janë prodhuar nga analizat statistikore të kryera me programin IBM-SPSS 21. Më poshtë ato paraqiten të renditura sipas llojit të analizës si dhe bazës që secila analizë krijon për vazhdimin me analizat e tjera: analiza përshkruese për të dhënat demografike, analiza e besueshmërisë së shkallëve dhe nënshkallëve të përdorura për të realizuar matjet, analiza korrelacionale për variablat e interesit, testimi i modelit të regresionit për korrelacionet mes variablave, analiza e variancës – ANOVA për krahasimin e grupeve para ndërhyrjes si dhe analiza e testit-t, për kampionë të pavarur dhe të varur, për matjen e ndikimit të ndërhyrjes së thujse-eksperimentit.

Në këtë thujse-eksperiment u bë një ndërhyrje te fëmijët 3-5 vjeç duke iu lexuar atyre përralla dhe tregime për 6 javë, me një shpeshësi me 4 seanca për çdo javë dhe u krahasuan aftësitë narrative të fëmijëve të grupit të eksperimentit dhe grupit të kontrollit në kohën para dhe pas ndërhyrjes. Këto aftësi narrative u matën përmes Protokollit të Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN) në kohën para ndërhyrjes (t_1) dhe kohën pas ndërhyrjes (t_2).

Për të parë nëse këto aftësi ndikoheshin nga faktorë të tjerë të jashtëm si besimi i prindërve ndaj leximit dhe mjedisi letrar familjar, u zhvillua edhe një pyetësor me prindërit e fëmijëve të përfshirë në studim nga ku u mor informacion në lidhje me këto variabla. Matjet u bënë me anë të instrumenteve përkatës dhe u krijuan variabla të reja, të cilat korrespondojnë me variablat e interesit, Mjedisi Letrar Familjar (MLF) dhe Besimi i Prindërve ndaj Leximit (BPL). Matja e këtyre dy variablave shërbeu gjithashtu për të krahasuar grupet në kohën para ndërhyrjes.

Variablat kompozit të interesit u krijuan duke marrë shumën e pohimeve të secilit prej instrumenteve. Mbështetur mbi numrin e pohimeve dhe vlerave minimale

dhe maksimale të mundshme për çdo pohim dhe shkallën në tërësi u përlogarit intervali i mundshëm i vlerave për secilën shkallë. Kështu:

1. Protokollin e Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN) përmban 18 pohime, dhe variabli i ri, VAN, varion në interval nga 0 deri në 54 pikë, ku pikët e larta tregojnë aftësi më të mira narrative.
2. Inventari i Mjedisit Letrar Familjar (IMLF) ka 10 pohime dhe, variabli i ri, gjithashtu u llogarit nga shuma e tyre. Ky variabël i ri varion nga 10 deri në 40 pikë, ku pikët e larta tregojnë mjedis më të pasur familjar në lidhje me leximin.
3. Inventari i Besimit të Prindërve ndaj Leximit (IBPL) përmban 42 pohime, nga të cilat 17 ishin pohime të kthyeshme dhe u rikoduan përpara se të merrej shuma e 42 pohimeve të instrumentit. Ky variabël i ri varion nga 42 deri në 168, ku pikët e larta tregojnë besim më të fortë ndaj leximit³³⁵.

Pjesëmarrësit në këtë studim u përzgjedhën jo në mënyrë rastësore dhe u kontaktuan ballë për ballë nga studiuesja, për rrjedhojë si pyetësorët e plotësuar nga prindërit ashtu edhe vlerësimet narrative janë plotësuar me kujdes duke mos pasur asnjë të dhënë të munguar. Megjithatë, u ndërmor procedura e pastrimit të të dhënave, nga ku u konfirmua se nuk kishte të dhëna të munguara në asnjë nga pjesëmarrësit. Në rastet kur u hasën vlerat ekstreme (n=3), ato nuk u hoqën nga baza e të dhënave pasi kampioni ishte shumë i vogël dhe nuk mund të tolerohej zvogëlimi më tej i këtij kampioni.

4.2 TË DHËNAT DEMOGRAFIKE PËR KAMPIONIN

Kampioni total i fëmijëve përbëhej nga 34 fëmijë të moshës 3-5 vjeç, të cilët frekuentonin institucionin e arsimit dhe edukimit parashkollor, kopshtin, dhe ende nuk kishin mësuar të lexonin. Ky kampion përbëhej nga dy grupe të barabarta me nga 17 fëmijë, të cilët nuk ishin të randomizuar, por u ruajtën në trajtën e tyre fillestare. Ndarja sipas gjinisë është: në grupin e kontrollit 53% (n=9) ishin djem dhe 47% (n=8) ishin vajza; ndërsa në grupin eksperimental 59% (n=10) ishin djem dhe 41% (n=7)

³³⁵ Më shumë informacion për instrumentet e përdorura gjendet në *Kapitullin 2 – Metodologjia*

ishin vajza. Kjo shpërndarje gjinore mundëson që grupet të jenë të krahasueshme në baza gjinore.

Prindërit e këtyre fëmijëve u përfshinë, gjithashtu, në studim duke plotësuar pyetësorët e shpërndarë për të matur MLF dhe BPL. Pyetësorët u plotësuan kryesisht nga nënat me përjashtim të vetëm një pyetësori, në grupin e kontrollit, i cili u plotësua nga babai i fëmijës.

Të gjitha familjet i përkisnin një statusi socio-ekonomik mesatar, me të ardhura familjare të kombinuara mesatarisht 70000 deri në 90000 lekë në muaj³³⁶³³⁷.

4.3 ANALIZA E BESUESHMËRISË SË SHKALLËVE

U zhvilluan analizat e besueshmërisë së shkallëve për të tre variablat e interesit: vlerësimi i aftësive narrative (VAN) me anë të Protokollit të Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN), mjedisi letrar familjar (MLF) me anë të Inventarit të Mjedisit Letrar Familjar (IMLF) dhe besimi i prindërve ndaj leximit (BPL) me anë të Inventarit të Besimit të Prindërve ndaj Leximit (IBPL). U testua alfa e Cronbach'ut për të parë sesa të përshtatshme ishin të tre këta instrumente të përdorur në studim. Të tre instrumentet u gjetën se kishin besueshmëri të kënaqshme brenda kufijve të lejuar, megjithëse kampioni ishte relativisht i vogël. Analiza e besueshmërisë bazuar në indikatorin e Cronbach'ut rezultoi në vlerat e mëposhtme: për PVAN $\alpha = 0.72$ dhe në fazën e dytë $\alpha = 0.70$ (n=18), për IMLF $\alpha = 0.70$ (n=10), për IBPL $\alpha = 0.78$ (n=42).

Të dhënat e detajuara për secilën nga shkallët dhe nënshkallët janë paraqitur në Tabelën 1.

Tabela 1: Analiza e besueshmërisë: koeficienti Alfa e Cronbach

| | Numri i pohimeve | Alfa e Cronbach'ut | Mesatare | Devijimi Standard | Min. | Maks. |
|-------------------|------------------|--------------------|----------|-------------------|------|-------|
| PVAN ₁ | 18 | 0.72 | 14.68 | 6.65 | 4 | 30 |
| PVAN ₂ | 18 | 0.70 | 20.91 | 6.71 | 11 | 32 |
| IMLF | 10 | 0.70 | 34.82 | 3.32 | 23 | 40 |
| IBPL | 42 | 0.78 | 145.12 | 7.97 | 127 | 160 |

³³⁶ INSTAT. (2015, Maj 10). *Loc.cit.*

³³⁷ Tradingeconomics.com. (2015, Maj 10). *Loc.cit.*

| | Numri i pohimeve | Alfa e Cronbach'ut | Mesatare | Devijimi Standard | Min. | Maks. | |
|--------------------|----------------------------|--------------------|----------|-------------------|------|-------|----|
| Nënshkallët e IBPL | Pjesëmarrja verbale | 8 | 0.66 | 27.74 | 2.76 | 22 | 32 |
| | Burimet | 4 | 0.40 | 15.24 | 0.96 | 13 | 16 |
| | Efikasiteti i mësimdhënies | 9 | 0.47 | 31.82 | 2.30 | 28 | 36 |
| | Ndjenja pozitive | 11 | 0.75 | 40.59 | 2.95 | 34 | 44 |
| | Instruktimi i leximit | 4 | -0.75 | 10.56 | 1.28 | 6 | 13 |
| | Bazat e dijes | 5 | 0.63 | 17.32 | 1.90 | 13 | 20 |
| | Inputi mjedisor | 2 | 0.36 | 5.44 | 1.46 | 2 | 8 |

Bazuar në këtë analizë, megjithëse ky studim nuk synon standardizimin e instrumenteve, gjykohet se përdorimi i këtyre shkallëve është shumë i përshtatshëm për kampionin e përzgjedhur në Shqipëri dhe për vazhdimin e përdorimit të tyre në këtë studim. Ndryshimi i alfa të Cronbach në fazën e dytë për VAN nuk është i rëndësishëm dhe nuk e ul besueshmërinë e këtij instrumenti. Për sa i përket IMLF, ai rezulton me një alfa të besueshme. Në anën tjetër IBPL ka një situatë specifike. Alfa e Cronbach për të është shumë e mirë për përdorimin e shkallës në total, por jo për të gjitha nënshkallët. Megjithatë, sugjerohet që të gjitha këto instrumente të testohen edhe në kampione më të mëdhenj për të arritur në një konkluzion më të qëndrueshëm.

4.4 SHPËRNDARJA NORMALE

Variablat e reja që u krijuan nga instrumentet e përdorura në studim u testuan për shpërndarje normale. Bazuar në rezultatet e këtyre testeve u përzgjedhën edhe modelet e analizave statistikore të përdorura.

Shpërndarja normale e variablave nënkupton frekuencën e shpërndarjes dhe vlerësimin probabilitar të ndodhjes së një vlere³³⁸. Në bazë të kësaj shpërndarjeje do të vendoset mbi llojin e testeve statistikore që do të përdoren për analizë.

³³⁸ Field, A. (2009). *Op.cit.*, fq. 24

Testet e shpërndarjes normale konsistuan në krahasimin e mesatares, mesores, modës dhe devijimeve standarde për secilin variabël. Më pas u shqyrtuan vlerat e animit (skewness) dhe të lartësisë së shpërndarjes (kurtosis). Gjithashtu, u panë edhe grafikët me histogramën e shpërndarjes normale, si dhe grafikët e probabilitetit për shpërndarje normale (P-P plot). Testi i fundit për shpërndarje normale është testi i Kolmogorov-Smirnov dhe Shapiro-Wilk. Bazuar në krahasimet e lartpërmendura, mund të themi se ndryshoret e krijuara tregojnë tendencën për shpërndarje normale, pavarësisht ndonjë devijimi të lehtë. Këto devijime të lehta nuk u morën në konsideratë duke qenë se kampioni i marrë në studim është i vogël.

Të gjitha vlerat e testeve të shpërndarjes normale dhe grafikët respektivë bazuar në ndryshoret e reja janë paraqitur, analizuar dhe përpunuar sikurse tregohet në vijim.

Tabela 2: Të dhënat për tendencën qendrore të variablave të interesit

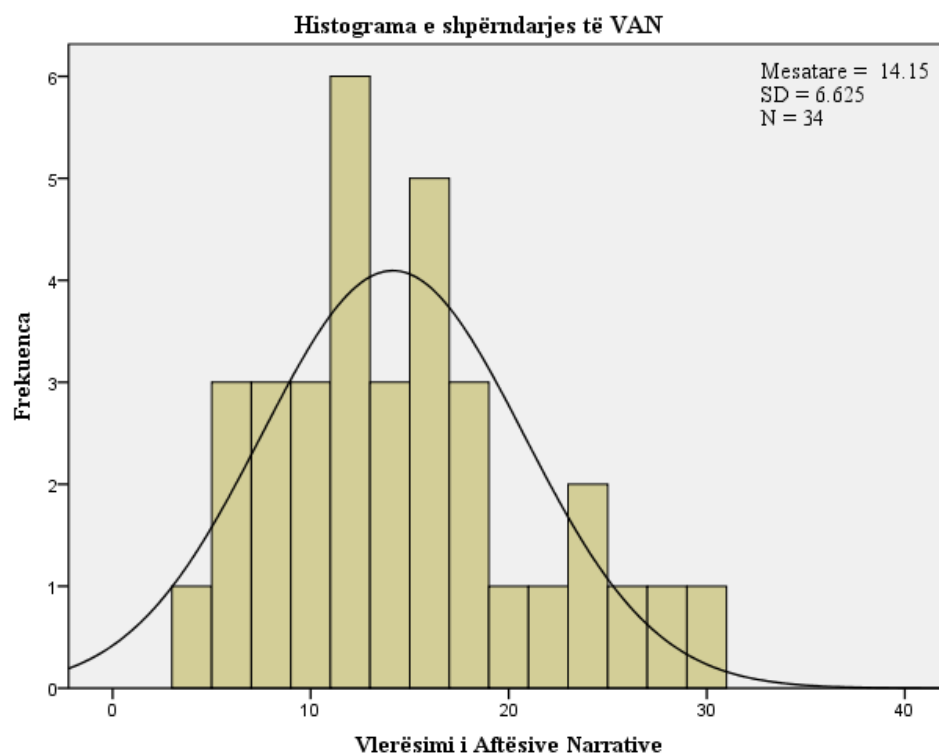
| | | VAN | MLF | BPL |
|----------------------------|-------------------|-------|-----------------|--------|
| N | Të vlefshme | 34 | 34 | 34 |
| | Vlera që mungojnë | 0 | 0 | 0 |
| Mesatare | | 14.15 | 34.82 | 145.12 |
| Mesore | | 14.00 | 35.00 | 146.50 |
| Modë | | 11 | 33 ^a | 138 |
| Devijimi standard | | 6.625 | 3.316 | 7.969 |
| Animi | | .612 | -1.223 | -.427 |
| Gabimi standard në anim | | .403 | .403 | .403 |
| Lartësia | | -.180 | 3.455 | -.193 |
| Gabimi standard në lartësi | | .788 | .788 | .788 |
| Minimum | | 4 | 23 | 127 |
| Maksimum | | 30 | 40 | 160 |

^a Ekzistojnë disa moda. Është paraqitur vlera më e vogël.

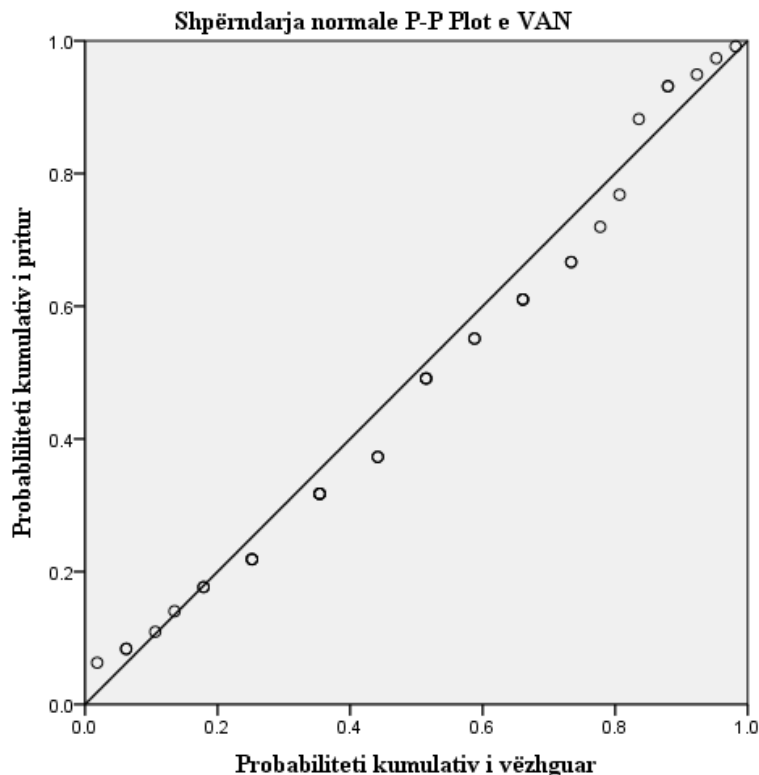
Për të gjithë kampionin (n=34) rezultatet e shpërndarjes janë për VAN Mesatare=14.15 (nga 54), DS=6.63, animi=0.61 dhe lartësia=-0.18. Ndërsa për MLF rezultatet janë Mesatare=34.82 (nga 40), DS=3.32, animi=-1.22 dhe lartësia=3.45. Për sa i përket BPL, rezultatet e shpërndarjes paraqiten me një shpërndarje shumë më

pranë shpërndarjes normale krahasuar me dy variablat e tjerë. BPL ka Mesatare=145.12 (nga 168), DS=7.97, animi=-0.43 dhe lartësia=-0.19.

Grafikët në vijim paraqesin në mënyrë vizuale të dhënat e shpërndarjes për secilin variabël. Histograma dhe P-P plot i VAN tregojnë një shpërndarje shumë të mirë çka mund të dallohet edhe vizualisht, siç paraqitet edhe nga të dhënat numerike në Tabelën 1. Shpërndarja e VAN paraqitet e shëndetshme dhe P-P plot tregon një tendencë brenda normales.

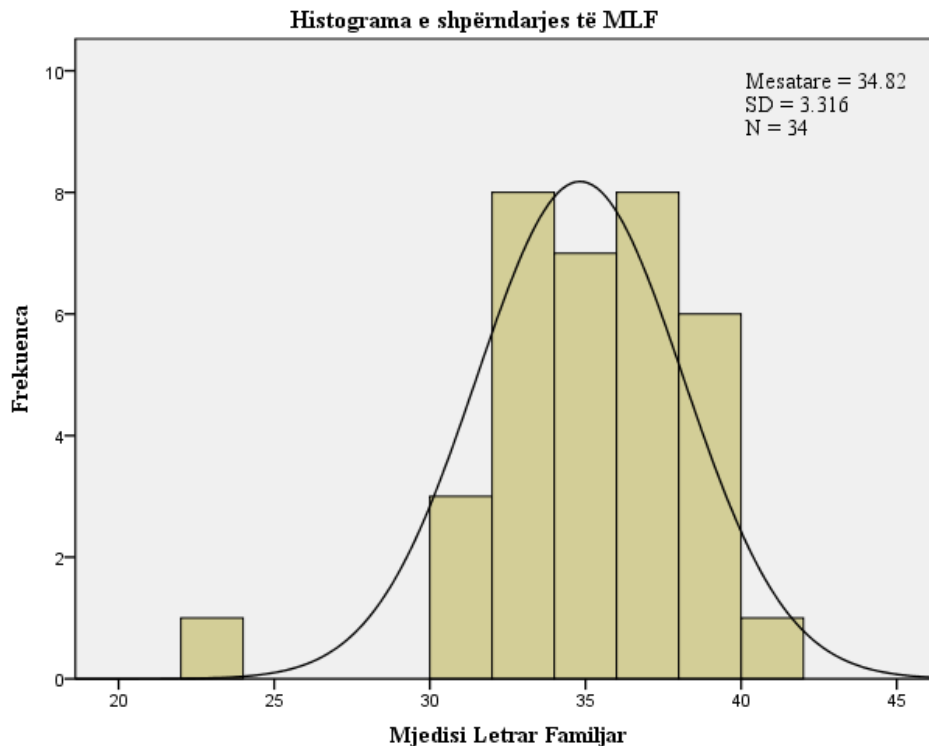


Grafiku 1: Histograma e shpërndarjes të Vlerësimit të Aftësive Narrative

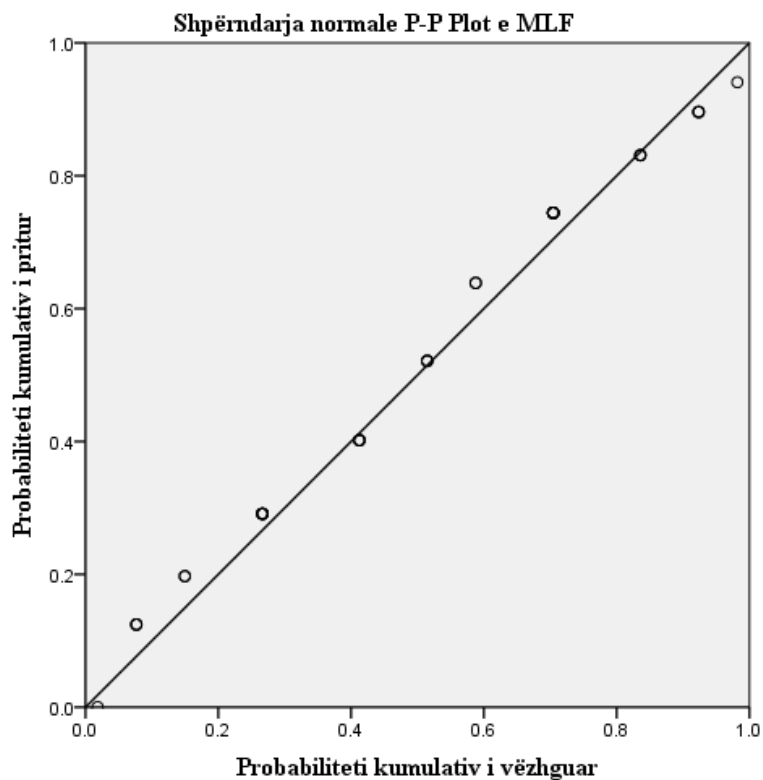


Grafiku 2: Shpërndarja normale P-P plot e VAN

MLF ka një anim të lehtë negativ të paraqitur edhe në histogramën në Grafikon 3, ndërsa P-P plot tregon një shpërndarje probabilitare më të rregullt. MLF ka një lartësi disi mbi parametrat standard (3.46), por P-P plot tregon një tendencë mjaft pranë ideale. Mbështetur mbi parametrat e tjerë të shpërndarjes dhe numrit jo të madh të kampionit në këtë studim edhe MLF konsiderohet të ketë një shpërndarje normale.



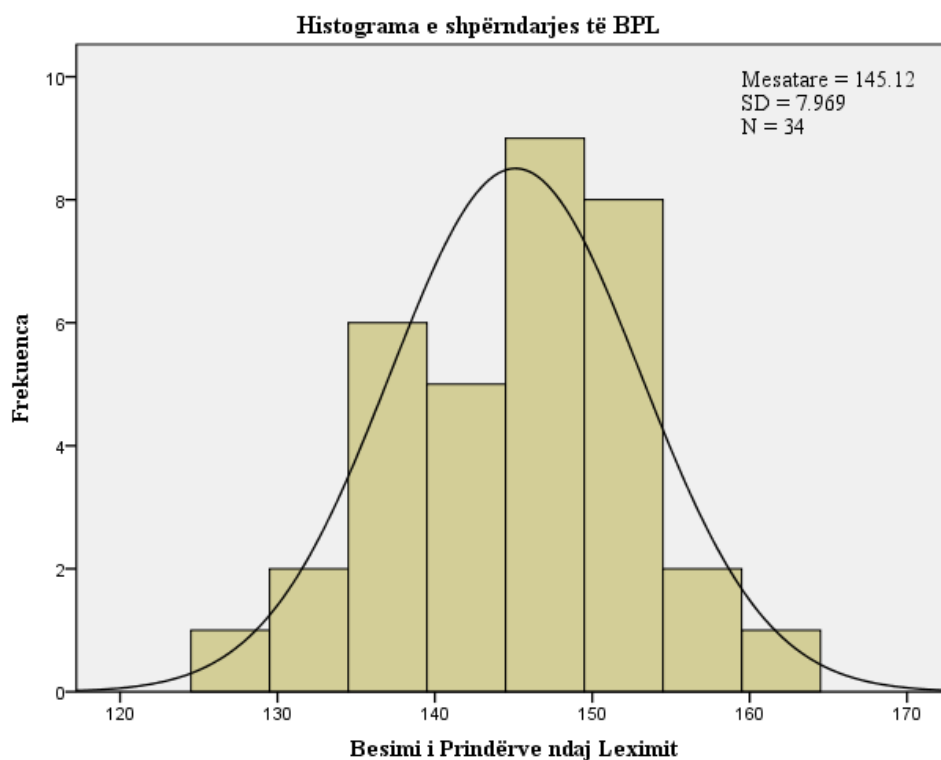
Grafiku 3: Histograma e shpërndarjes të Mjedisit Letrar Familjar



Grafiku 4: Shpërndarja normale P-P plot e MLF

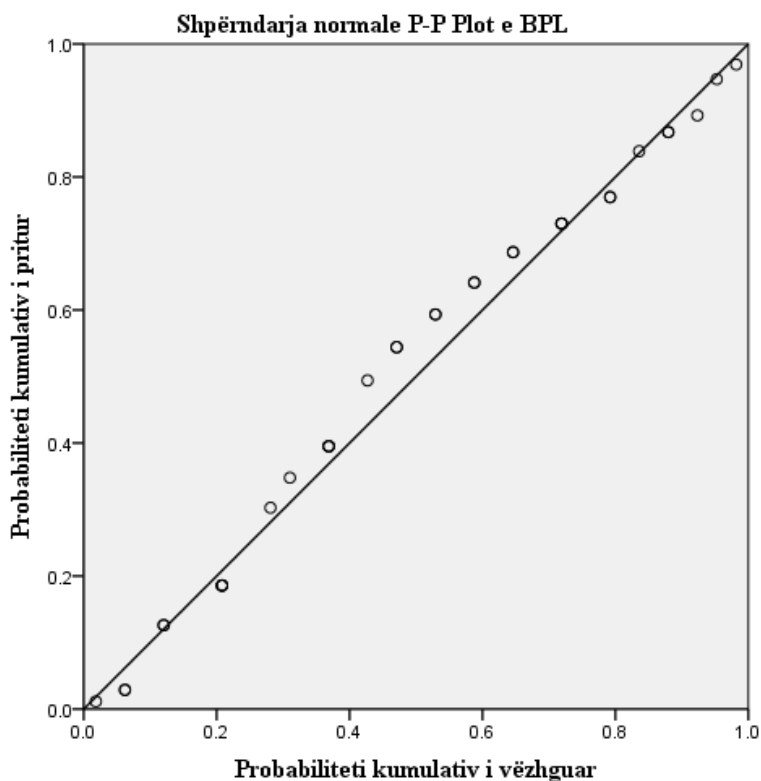
Së fundi, histograma e BPL paraqet grafikisht shpërndarje shumë të rregull dhe po ashtu P-P plot sjell një pamje të rregullt të shpërndarjes për probabilitetin e këtij variabli të interesit.

BPL dhe VAN janë grafikë disi më të sheshtë sesa MLF, megjithatë të tre këto grafikë ilustrojnë një shpërndarje shumë të mirë, çka lejon zhvillimin e analizave statistikore parametrike për variablat e interesit³³⁹.



Grafiku 5: Histograma e shpërndarjes të Besimit të Prindërve ndaj Leximit

³³⁹ Field, A. (2009). *Op.cit.*, fq. 132



Grafiku 6: Shpërndarja normale P-P plot e BPL

Testi i Kolmogorov-Smirnov dhe testi i Shapiro-Wilk ritheksojnë edhe njëherë shpërndarjen normale të këtyre variablave, me devijimet e lehta (MLF në Shapiro-Wilk, mund të rezultojë me pikëpyetje), ndërsa në Kolmogorov-Smirnov rezultojnë me shpërndarje normale: Kështu, për VAN: $D(34)=0.20$, $p>0.05$, për MLF: $D(34)=0.18$, $p>0.05$ dhe për BPL: $D(34)=0.20$, $p>0.05$.

Tabela 3: Testimi i normalitetit për variablat e interesit

| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----|--------------------|-----------------|-----------------------|--------------|-----------------|-----------------------|
| | Statistikë | Gradët e lirisë | Rëndësia statistikore | Statistikë | Gradët e lirisë | Rëndësia statistikore |
| VAN | .098 | 34 | .200* | .955 | 34 | .177 |
| MLF | .127 | 34 | .184 | .903 | 34 | .006 |
| BPL | .103 | 34 | .200* | .973 | 34 | .543 |

* Kjo është vlera më e ulët e rëndësisë statistikore.

Shpërndarja e variablave në këtë studim është normale, për rrjedhojë testet statistikore që do të përdoren janë teste parametrike³⁴⁰.

4.5 TESTIMI I HOMOGENITETIT TË VARIABLAVE

Homogjeniteti i variablave u testua për të parë nëse ato ndryshonin ndërsa kalohet nga njëri nivel në tjetrin për secilën variabël. Mbështetur në krahasimin midis dy grupeve, grupit eksperimental dhe grupit të kontrollit për të tre variablat e interesit testi i homogjenitetit të Levene rezultoi statistikisht i parëndësishëm, vlerat p janë $p > 0.05$ për të tre variablat, çka do të thotë se grupet nuk janë të ndryshme mes njëri-tjetrit për sa i takon këtyre kritereve. Në këtë kuadër, kjo gjetje tregon se mund të procedohet me analizat e tjera statistikore, të cilat pritet të sjellin rezultate të qëndrueshme për krahasimet mes këtyre grupeve.

Të dhënat e detajuara për testin e Levene për homogjenitetin e variancave janë paraqitur në Tabelën 4.

Tabela 4: Testimi i homogjenitetit të variancës së variablave

| Testi i homogjenitetit të variancës | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------|-------------------|-----------------------|------|
| | Statistika e Levene | Gradët e lirisë 1 | Gradët e lirisë 2 | Rëndësia statistikore | |
| VAN | Bazuar në Mesatare | .425 | 1 | 32 | .519 |
| | Bazuar në Median | .381 | 1 | 32 | .542 |
| | Bazuar në Median dhe me Gradët e Lirisë të rregulluara | .381 | 1 | 27.059 | .542 |
| | Bazuar në mesataren e rregulluar | .397 | 1 | 32 | .533 |
| MLF | Bazuar në Mesatare | 2.481 | 1 | 32 | .125 |
| | Bazuar në Median | 1.433 | 1 | 32 | .240 |
| | Bazuar në Median dhe me Gradët e Lirisë të rregulluara | 1.433 | 1 | 18.955 | .246 |
| | Bazuar në mesataren e rregulluar | 1.937 | 1 | 32 | .174 |
| BPL | Bazuar në Mesatare | .096 | 1 | 32 | .759 |
| | Bazuar në Median | .212 | 1 | 32 | .649 |
| | Bazuar në Median dhe me Gradët e Lirisë të rregulluara | .212 | 1 | 31.984 | .649 |
| | Bazuar në mesataren e rregulluar | .119 | 1 | 32 | .732 |

³⁴⁰ Field, A. (2009). *Loc.cit.*

4.6 ANALIZAT KORRELACIONALE

U zhvilluan analizat korrelacionale ndërmjet variablave të reja, si dhe u pa kovarianca ndërmjet tyre. Vlerësimi për aftësitë narrative, ndryshe nga sa u hipotetizua nuk korreloi as me mjedisin familjar letrar dhe as me besimin e prindërve ndaj leximit. Ndërsa MLF dhe BPL u gjetën se kishin një korrelacion statistikisht të rëndësishëm ndërmjet njëra tjetrës.

Vlerat konkrete të korrelacioneve janë paraqitur në Tabelën 5 më poshtë:

Tabela 5: Korrelacioni ndërmjet variablave të interesit

| | | Korrelacionet | | |
|-----|------------------------|---------------|--------|-----|
| | | VAN | MLF | BPL |
| VAN | Korrelacioni Pearson | 1 | | |
| | Rënd.stat. (1-drejtim) | | | |
| | N | 34 | | |
| MLF | Korrelacioni Pearson | -.017 | 1 | |
| | Rënd.stat. (1-drejtim) | .463 | | |
| | N | 34 | 34 | |
| BPL | Korrelacioni Pearson | .139 | .430** | 1 |
| | Rënd.stat. (1-drejtim) | .216 | .006 | |
| | N | 34 | 34 | 34 |

** Korrelacioni është statistikisht i rëndësishëm në nivelin 0.01 (me një drejtim)

Pritej që mjedisi letrar familjar (MLF) dhe besimet e prindërve për leximin (BPL) të korrelojnë secila pozitivisht me vlerësimin e aftësive narrative (VAN) të fëmijëve, por kjo nuk rezultoi statistikisht e rëndësishme në këtë studim. Korrelacionet e gjetura janë respektivisht $r_p = -0.02$, $p > 0.05$, dhe $r_p = 0.14$, $p > 0.05$. Të dyja këto korrelacione janë pothuaj zero dhe gjykohet se kjo mungesë korrelacioni mund të rezultojë për shkak të mungesës së variancës në MLF dhe BPL. Matjet u përfunduan nga vetëraportimi i prindërve, të cilët pohuan shkallën në të cilën ata kryenin aktivitetet letrare dhe shkallën në të cilën besonin se fëmijët do të përfitojnë të mira nga leximi i përbashkët dhe u vu re një tendencë e tyre për të raportuar mjedisin e tyre letrar familjar në një nivel sa më të pasur dhe po ashtu besimin e tyre për leximin ata e raportuan mjaft lart. Duke qenë se pyetjet ishin të drejtpërdrejta (p.sh.: “Lexoni libra

ose shihni revista së bashku me fëmijën”; “Diskutoni për ato që keni lexuar”, etj.), ishte e thjeshtë të paramendohej se cilat mund të ishin përgjigjet “e duhura”. Gjykohet se kjo situatë mund të reduktohej deri diku përmes një vizitave ku të zhvilloheshin vëzhgime të mjediseve të shtëpisë për të vlerësuar mjedisin letrar familjar, por për besimin ndaj leximit nuk është e mundur të identifikohet një mënyrë objektive e matjes. Në shkencat sociale, besimet maten përmes vetëraportimeve të drejtpërdrejta apo jo dhe, po ashtu, shkalla e BPL është dizenuar nga autorët për t’u përdorur me vetëraportim.

MLF dhe BPL janë përlogaritur si variabla të vazhdueshëm, por për të dhënë një paraqitje më të përmbledhur, u bë një grupim i tyre në katër nivele që u kategorizuan si: 1=nivel shumë i ulët, 2=nivel i ulët, 3=nivel i moderuar dhe 4=nivel i lartë. Frekuencat e MLF dhe BPL në këto kategori janë paraqitur në Tabelën 6, më poshtë.

Sikurse vërehet në këtë tabelë, 82.4% e prindërve raportuan për MLF të lartë dhe 85.3% e tyre rezultojnë me BPL të lartë. Kjo përqindje shumë e lartë dhe mungesë variance në rezultatet e përfuara nga kampioni i këtij studimi, ndikon në cilësinë e vlerës numerike të korrelacionit (r) dhe rëndësisë statistikore (p) në përlogaritjen e marrëdhënies korrelacionale të këtyre variablave të pavarur me variablin e varur VAN.

Tabela 6: Frekuencat e shpërndarjes së MLF dhe BPL si variabla kategorikë

| | | Frekuenca | Përqindje | Përqindje e vlefshme | Përqindje kumulative |
|-----|------------|-----------|-----------|----------------------|----------------------|
| MLF | I ulët | 1 | 2.9 | 2.9 | 2.9 |
| | I moderuar | 5 | 14.7 | 14.7 | 17.6 |
| | I lartë | 28 | 82.4 | 82.4 | 100.0 |
| | Total | 34 | 100.0 | 100.0 | |
| BPL | I moderuar | 5 | 14.7 | 14.7 | 14.7 |
| | I lartë | 29 | 85.3 | 85.3 | 100.0 |
| | Total | 34 | 100.0 | 100.0 | |

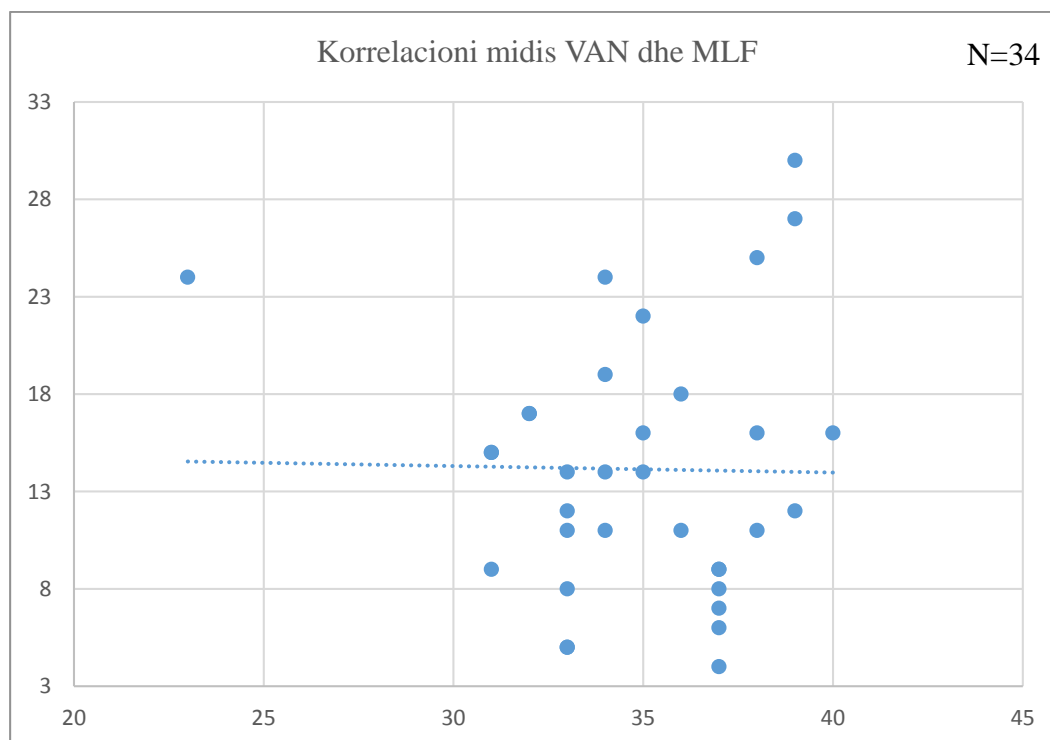
Në anën tjetër, ka një korrelacion pozitiv dhe statistikiisht të rëndësishëm $r_p=0.43$: $p<0.01$, midis MLF dhe BPL çka tregon konsistencën e përgjigjeve të

prindërve për pohimet në pyetësin e shpërndarë. Kjo gjetje ka kuptimin që prindërit, të cilët besojnë se leximi ka ndikime pozitive në zhvillimin e fëmijës, krijojnë një mjedis letrar familjar të pasur.

Grafikët e mëposhtëm, të ndërtuar në bazë të kombinimit të të dhënave për secilin pjesëmarrës në studim, paraqesin marrëdhënien midis variablave dhe linjën e progresit të tyre sipas kësaj marrëdhënieje.

Marrëdhënia midis VAN dhe MLF e paraqitur në Grafikon 7 më poshtë rezulton e paqëndrueshme dhe nuk ka një linjë tendence të vlerësueshme. Shpërndarja e pjesëmarrësve sa i takon kësaj marrëdhënie është kaotike dhe linja e tendencës tregon se marrëdhënia është inekzistente, një rezultat që u nxor edhe nga analiza korrelacionale mes tyre.

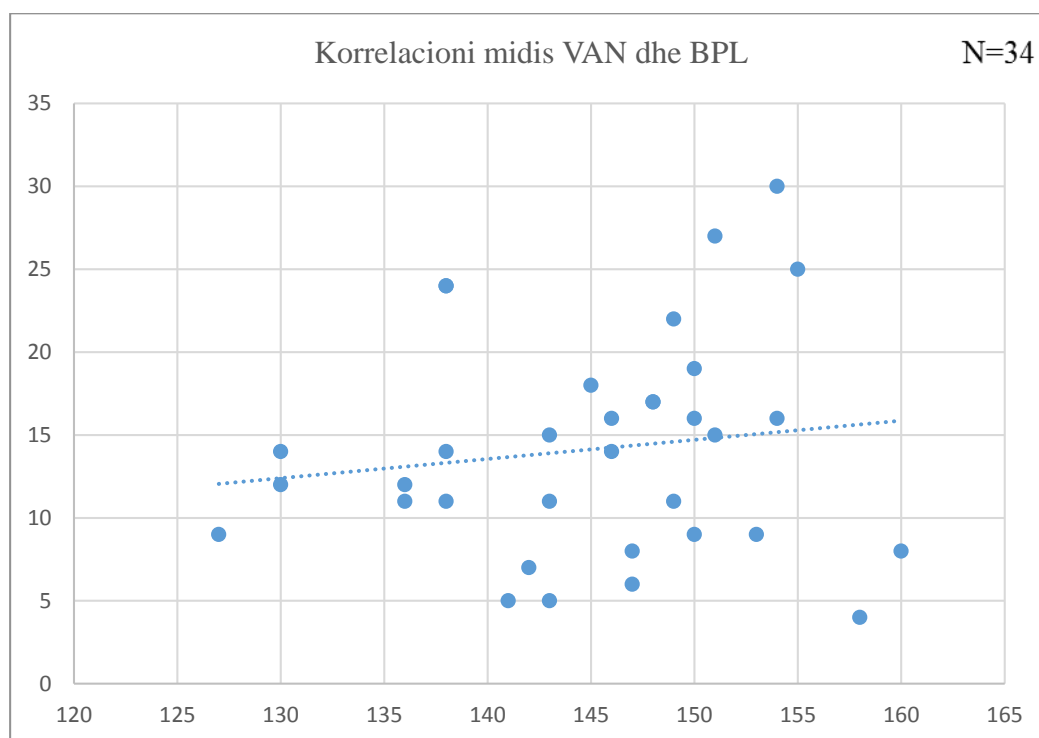
Gjithashtu, në grafik vërehet një pozicionim vertikal i pikave, çka tregon edhe njëherë mungesën e variancës. Kjo ilustron një tendencë të pjesëmarrësve për të raportuar të njëjtin nivel të pasurisë të mjedisit të tyre letrar në familje, specifikisht në vlerat midis 30-40 pikë për mjedisin letrar familjar përkatës.



Grafiku 7: Korrelacioni midis VAN dhe MLF

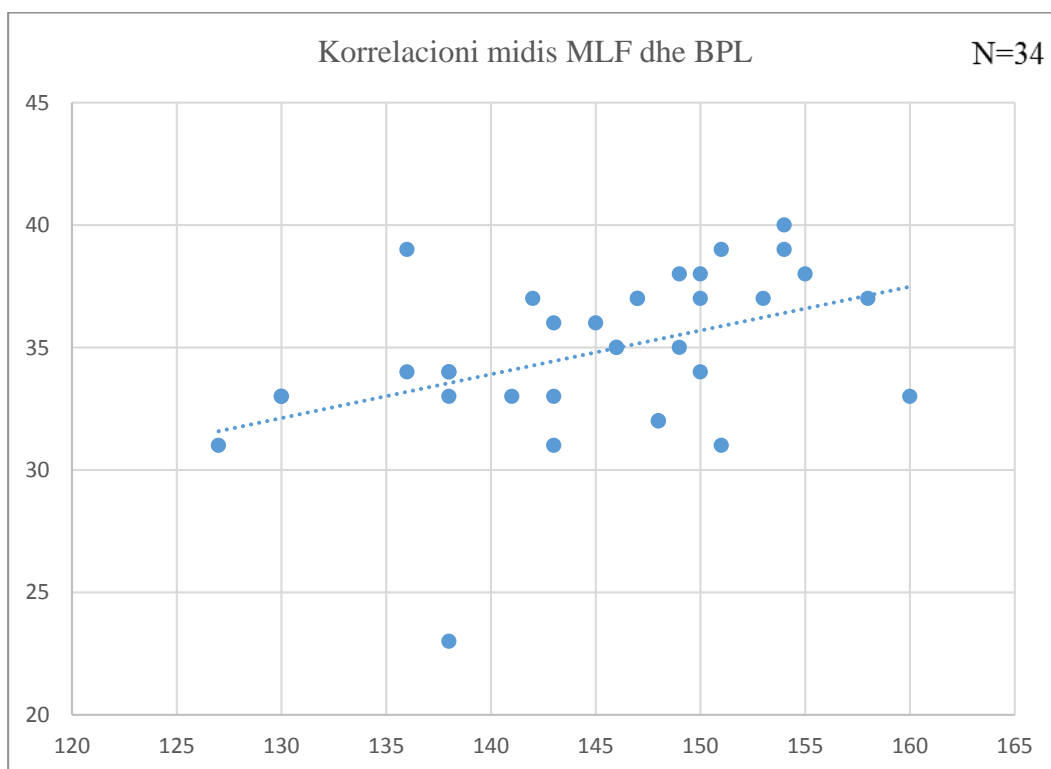
Në testimin e marrëdhënies mes VAN dhe BPL, sikurse paraqitet në Grafikon 8, vërehet edhe grafikiisht, nëpërmjet linjës së tendencës, një marrëdhënie shumë e lehtë, por analiza korrelacionale tregoi se nuk ishte statistikisht e rëndësishme. Shpërndarja kaotike e pjesëmarrësve në këtë grafik tregon mungesën e marrëdhënies, e cila siç u diskutua dhe më lart (edhe në rastin e MLF), vjen për shkak të mungesës së variancës në BPL.

Edhe në këtë rast vërehet tendenca e prindërve për të pohuar një nivel të lartë besimi në vlerat 127-160 (me shumicën e tyre lokalizuar në rangun 140-155).



Grafiku 8: Korrelacioni midis VAN dhe BPL

Nga ana tjetër, shumë e dukshme është edhe në Grafikon 9 paraqitur më poshtë, marrëdhënia midis MLF dhe BPL, duke treguar pjesëmarrësit në linjën e progresit të saj. Vetëm një nga pjesëmarrësit ndodhet më larg linjës së tendencës, por përjashtimi i tij nga analiza nuk ndryshon rëndësinë e korrelacionit midis këtyre variablave. Për këtë arsye, ky pjesëmarrës nuk u konsiderua si një vlerë skajore që duhet të hiqet për shkak të ndikimit që mund të ketë në rezultate.



Grafiku 9: Korrelacioni midis MLF dhe BPL

Një analizë korrelacioni u realizua ndërmjet VAN dhe njërës nga nënshkallët e BPL, që është nënshkalla e Pjesëmarrjes Verbale (PV). Kryerja e kësaj analize të marrëdhënies mes VAN dhe PV u gjykua si domethënëse në këtë studim, pasi PV ishte një nënshkallë e cila jo vetëm rezultoi me një alfa Cronbach’u shumë të mirë për numrin e pohimeve të përfshira, $\alpha = 0.66$ (n=8), por edhe sepse i referohet drejtpërsëdrejti sjelljeve të prindërve në përfshirjen e tyre verbale në lexim dhe jo qëndrimeve (si në rastin e nënshkallës së ndjenjave pozitive ndaj leximit, e cila gjithashtu rezultoi me alfa Cronbach të lartë). Kjo nënshkallë përfshin pohime si: “Gjatë leximit ne flasim për pikturat po aq sa edhe lexojmë historinë”, “Kur lexojmë, unë i kërkoj fëmijës të më ndihmojë gjatë tregimit të historisë”, etj. Këto pohime janë tregues të drejtpërdrejtë të sjelljes në lidhje me leximin, ndryshe nga pohimet e ndjenjave pozitive, apo shkallëve të tjera të cilat lidhen me qëndrimet, që jo domosdoshmërisht përkthehen në sjellje.

Nënshkalla Ndjenja Pozitive që rezultoi gjithashtu me një alfa Cronbach’u shumë të mirë $\alpha = 0.75$ (n=11), nuk u testua për marrëdhënien korrelacionale që ajo ka me VAN, pasi, megjithëse, kishte një shpërndarje normale, ajo nuk kishte variancë

të rezultateve të variablit: 86% e kampionit i përkisnin nivelit 4=ndjenja pozitive të larta. Për këtë arsye nuk rezultoi të kishte korrelacion midis këtyre variablave.

Shpërndarja e PV ishte normale, çka lejonte ndërmarrjen e kësaj analize të testit parametrik: Mesatare=27.7, DS=2.8, Mesore=28.0, Moda=31, animi=-0.34 dhe lartësia=-0.88.

Gjithashtu, varianca e PV, sipas ndarjes kategorike në 4 nivele, rezultoi të ishte më e pranueshme duke qenë se 22% e kampionit grupoheshin në nivelin pjesëmarrje verbale e moderuar dhe 78% në nivelin pjesëmarrje verbale e larë.

Korrelacioni ndërmjet PV dhe VAN rezultoi pozitiv dhe statistiki i rëndësishëm, $r_p=0.33$ për $p<0.05$. Tabela 7, që pasqyron këtë korrelacion dhe të dhënat e tjera, është paraqitur më poshtë:

Tabela 7: Korrelacioni midis Pjesëmarrjes Verbale dhe Vlerësimit të Aftësive Narrative

| | | Korrelacion | |
|-----|----------------------|-------------|----|
| | | VAN | PV |
| VAN | Korrelacioni Pearson | 1 | |
| | Rënd.stat. (1-drejt) | | |
| | N | 34 | |
| PV | Korrelacioni Pearson | .333* | 1 |
| | Rënd.stat. (1-drejt) | .027 | |
| | N | 34 | 34 |

* Korrelacioni është statistiki i rëndësishëm në nivelin 0.05 (me një drejt).

Ky korrelacion tregon që me rritjen e pjesëmarrjes verbale të prindërve gjatë procesit të leximit me fëmijën rriten edhe aftësitë narrative të këtij të fundit. Në këtë kontekst, përforcohet ideja se megjithëse besimi i prindërve ndaj leximit mund të mos jetë indikator i drejtpërdrejtë për VAN, sjelljet që përfshijnë diskutim dhe ndërveprim gjatë leximit mund të jenë elementë të mirë për të parashikuar VAN të fëmijëve.

Në këtë kuadër, u ndërtua modeli i regresionit ndërmjet pjesëmarrjes verbale për të parashikuar VAN tek fëmijët si pasojë e PV. Më poshtë është paraqitur përmbledhja e këtij modeli ku $R=0.33$, $p<0.05$ dhe $R^2=0.11$.

Tabela 8: Përmbledhja e modelit të regresionit PV dhe VAN

| Përmbledhja e modelit ^b | | | | |
|------------------------------------|-------------------|----------|-----------------------|-------------------------------|
| Model | R | R Katror | R Katror e rregulluar | Gabimi standard i parashikuar |
| | .333 ^a | .111 | .083 | 6.345 |

a. Parashikuesi: (Konstant), Pjesëmarrja Verbale
 b. Variabli i varur: VAN

Analiza ANOVA tregon se $F(1,32)=3.98$, $p=0.05$, çka mundëson arritjen në konkluzionin se testimi i regresionit, megjithëse në një kampion mjaft të vogël për këtë analizë, rezulton në gjetjen se PV është një parashikues shumë i mirëbesuar i VAN.

Tabela 9: ANOVA për modelin e regresionit PV dhe VAN

| ANOVA ^a | | | | | |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----------------------|-------|-----------------------|
| Model | Shuma e katrorëve | Gradët e lirisë | Mesatarja e katrorëve | F | Rëndësia statistikore |
| Regresion | 160.122 | 1 | 160.122 | 3.978 | .055 ^b |
| Mbetje | 1288.142 | 32 | 40.254 | | |
| Total | 1448.265 | 33 | | | |

a. Variabli i varur: VAN
 b. Parashikuesi: (Konstant), PV

Në Tabelën 10, më poshtë, jepen koeficientët parashikues të modelit të regresionit mes PV dhe VAN, sikurse shihet nga rezultatet në tabelë, parametrat e modelit të regresionit tregojnë se kur nuk ka pjesëmarrje verbale nga prindërit niveli konstant i VAN është $b_0=-8.02$. Me rritjen e pjesëmarrjes verbale do të rriten rezultatet e VAN me $b_1=0.33$.

Në këtë rast b_0 mban vlera negative, të cilat nuk janë të logjikshme për llojin e matjeve pasi nuk mund të përftohen matje negative për VAN, por kjo shpjegohet matematikisht me Intervalin e Konfidencës për b_1 i cili në këtë kampion prej 34 pjesëmarrësish shkon nga $[-30.8$ në $+14.7]$ në kushtet e konstantes. Ndërsa ky Interval i Konfidencës shkon nga $[0.0$ në $+1.6]$ në kushtet e Pjesëmarrjes Verbale ($PV=0.8$),

çka ofron një interval ndikimi pozitiv të ndërhyrjes (në këtë rast variablit të pavarur, PV).

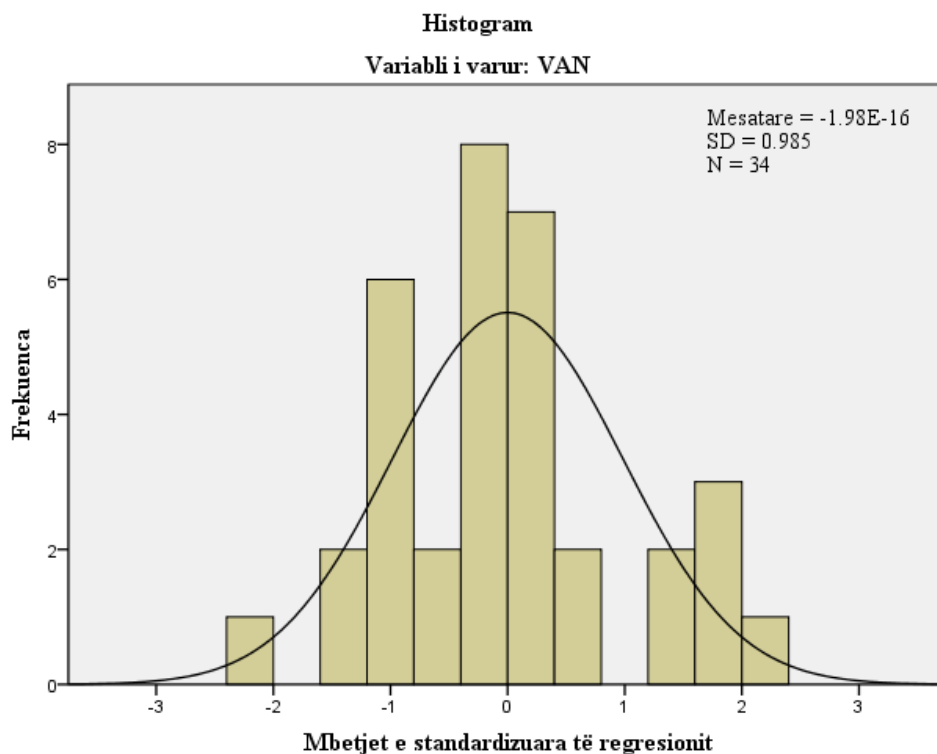
Tabela 10: Koefficientët parashikues të modelit të regresionit PV dhe VAN

| Modeli | Koefficientët ^a | | | t | Rëndësia statistikore |
|-------------|----------------------------------|-----------------|-------------------------------|-------|-----------------------|
| | Koefficientët e pa standardizuar | | Koefficientët e standardizuar | | |
| | B | Gabimi standard | Beta | | |
| (Konstante) | -8.022 | 11.169 | | -.718 | .478 |
| PV | .799 | .401 | .333 | 1.994 | .055 |

a. Variabli i varur: VAN

Modeli i paraqitur sipas regresionit tregon se ka një marrëdhënie pozitive pjesëmarrja verbale mund të parashikojë deri në $R^2=11.1\%$ të aftësive narrative të fëmijëve.

Në Grafikon 10, më poshtë, është paraqitur gabimi në parashikim bazuar në modelin e regresionit. Për $N=34$, Mesatare=-1.98 dhe $DS=0.99$, ky model regresioni, pavarësisht se nuk ka koefficient shumë të lartë përcaktimi, siguron një parashikim ku gabimet kanë shpërndarje normale (ashtu siç pritet nga një regresion i mirë).



Grafiku 10: Histograma e gabimit në parashikim për modelin e regresionit PV dhe VAN

4.7 ANALIZA E KRAHASUESHMËRISË SË GRUPEVE – ANOVA

Pavarësisht mungesës së randomizimit të grupeve, grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental duhej të kishin karakteristika të ngjashme për të mundësuar vlerësimin e ndikimit të ndërhyrjes eksperimentale mbi këtë të fundit. Për këtë arsye, u siguria që kopshtet të kishin të njëjtin program edukimi dhe u studiuu sfondi familjar i fëmijëve duke matur MLF dhe BPL të tyre. Krahasueshmëria e grupeve u testua nëpërmjet analizave të variancës. Këto analiza synojnë të vërtetojnë hipotezën nul se grupet e përfshira në studim nuk vijnë nga MLF dhe BPL të ndryshme.

Në këtë studim u testua nëse një ndërhyrje tek fëmijët nga 3-5 vjeç për 6 javë ndikonte në aftësitë e tyre narrative. Përzgjedhja e fëmijëve pjesëmarrës u bë me leverdi dhe kopshtet e përzgjedhura u caktuan në mënyrë rastësore nëse do t'i përkisnin grupit të kontrollit apo grupit eksperimental. Pas kësaj ndarjeje u realizuan dy teste të analizës së variancës ANOVA për të testuar nëse grupet kishin variancë të krahasueshme me njëra tjetrën në lidhje me mjedisin letrar familjar dhe besimin e prindërve ndaj leximit. Nëse këto teste do të rezultojnë statistikisht të rëndësishëm (do

të hidhej poshtë hipoteza nul), atëherë do të cenohej parakushti i krahasueshmërisë së grupeve duke reduktuar ndikimin e ndërhyrjes studimore.

Në Tabelën 11, më poshtë, paraqiten të dhënat për homogjenitetin e variancave të grupit të kontrollit dhe atij eksperimental për mjedisin letrar familjar. Rezultatet tregojnë që ky parakusht është plotësuar, pra grupet kanë varianca homogjene për MLF, $F(1,32)=2.86$, $p>0.05$.

Tabela 11: Testi i homogjenitetit të variancave për MLF

| Testi i homogjenitetit të variancave për MLF | | | | |
|--|-------------------|-------------------|-----------------------|--|
| Statistika e Levene | Gradët e lirisë 1 | Gradët e lirisë 2 | Rëndësia statistikore | |
| 2.864 | 1 | 32 | .100 | |

Tabela 12, ku paraqitet ANOVA e grupeve për MLF, tregon se grupet nuk ndryshonin nga njëri-tjetri para se të fillonte ndërhyrja, në lidhje me mjedisin letrar familjar ndaj të cilit fëmijët ishin të ekspozuar. $F(1,32)=1.86$, $p>0.05$. Thënë ndryshe, fëmijët e të dy grupeve në këtë studim ishin njësoj të ekspozuar ndaj një niveli të ngjashëm të MLF. Pra, ndryshimet që mund të rezultojnë pas ndërhyrjes i atribuohen kryesisht ndërhyrjes dhe jo MLF të fëmijëve në familjet e tyre.

Tabela 12: ANOVA për variancat ndërmjet grupeve me faktor MLF

| ANOVA për MLF | | | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------|-----------------------|-------|-----------------------|
| | Shuma e katrorëve | Gradët e lirisë | Mesatarja e katrorëve | F | Rëndësia statistikore |
| Varianca ndërmjet grupeve | 19.882 | 1 | 19.882 | 1.855 | .183 |
| Varianca brenda grupeve | 343.059 | 32 | 10.721 | | |
| Totali | 362.941 | 33 | | | |

Në Tabelën 13 paraqiten të dhënat për homogjenitetin e variancave të grupit të kontrollit dhe atij eksperimental për besimin e prindërve ndaj leximit. Rezultatet tregojnë që edhe ky parakusht, për të pasur grupe homogjene për BPL, është plotësuar, $F(1,32)=0.06$, $p>0.05$.

Tabela 13: Testi i homogjenitetit të variancave për BPL

| Testi i homogjenitetit të variancave për BPL | | | |
|--|-------------------|-------------------|-----------------------|
| Statistika e Levene | Gradët e lirisë 1 | Gradët e lirisë 2 | Rëndësia statistikore |
| .056 | 1 | 32 | .815 |

Tabela 14, ku paraqitet ANOVA e grupeve për BPL, tregon se grupet nuk ndryshonin nga njëri-tjetri, para se të fillonte ndërhyrja, në lidhje me besimet e prindërve ndaj leximit. $F(1,32)=2.36$, $p>0.05$. Kjo nënkupton se fëmijët e të dy grupeve në këtë studim ishin njësoj të ekspozuar ndaj niveleve të ngjashme të BPL. Pra, ndryshimet që mund të rezultojnë te fëmijët pas ndërhyrjes mund t'i dedikohen ndërhyrjes dhe jo BPL të prindërve të tyre.

Tabela 14: ANOVA për variancat ndërmjet grupeve me faktor BPL

| ANOVA për BPL | | | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------|-----------------------|-------|-----------------------|
| | Shuma e katrorëve | Gradët e lirisë | Mesatarja e katrorëve | F | Rëndësia statistikore |
| Varianca ndërmjet grupeve | 144.118 | 1 | 144.118 | 2.363 | .134 |
| Varianca brenda grupeve | 1951.412 | 32 | 60.982 | | |
| Total | 2095.529 | 33 | | | |

4.8 ANALIZA E NDËRHYRJES EKSPERIMENTALE

- *Statistika për grupin eksperimental*

Grupi eksperimental u ekspozua katër herë në javë për gjashtë javë të njëpasnjëshme, ndaj leximit të përbashkët. Në matjen e parë të aftësive narrative të fëmijëve, mesatarja e nivelit bazë ishte $Mesatara_{t1}=12.24$, dhe devijimi standard $DS=5.08$. Në matjen e dytë, kjo mesatare u rrit me 10.11 pikë duke shkuar në $Mesatara_{t2}=22.35$, me devijim standard $DS=7.37$. Rritja e devijimit standard në fazën e dytë të matjeve tregon se përmirësimi i aftësive narrative nuk ishte në nivel të njëjtë për të gjithë pjesëmarrësit në studim. Grupi është bërë më pak homogjen në këtë fazë.

Një tjetër indikator i matjes së tendencës qendrore për aftësitë narrative të fëmijëve ishte dhe moda, e cila ndryshoi nga $Moda_{t1}=9$ në matjen e parë, në

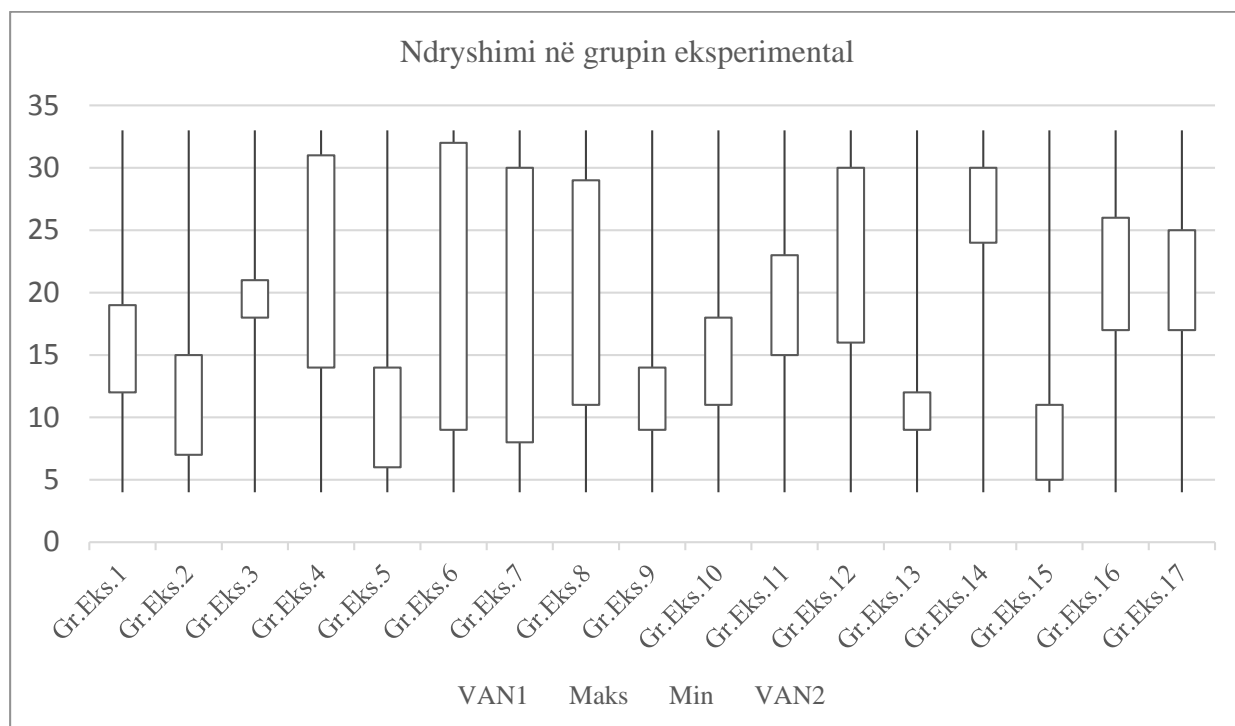
Moda₁₂=30 në matjen e dytë. Kjo tregon përmirësim shumë të madh në vlerësimet e shumicës së fëmijëve në kohën e dytë. Të dhëna më të detajuara të tendencës qendrore për grupin eksperimental lidhur me aftësitë narrative të fëmijëve, janë paraqitur në Tabelën 15, më poshtë.

Tabela 15: Të dhëna normative për grupin eksperimental

| Statistika për Grupin Eksperimental | | | |
|--|-------------|------------------------|------------------------|
| | | <u>VAN₁</u> | <u>VAN₂</u> |
| N | Të vlefshme | 17 | 17 |
| | Të munguara | 0 | 0 |
| Mesatare | | 12.24 | 22.35 |
| Median | | 11.00 | 23.00 |
| Moda | | 9 | 30 |
| Devijimi Standard | | 5.081 | 7.373 |
| Minimum | | 5 | 11 |
| Maksimum | | 24 | 32 |

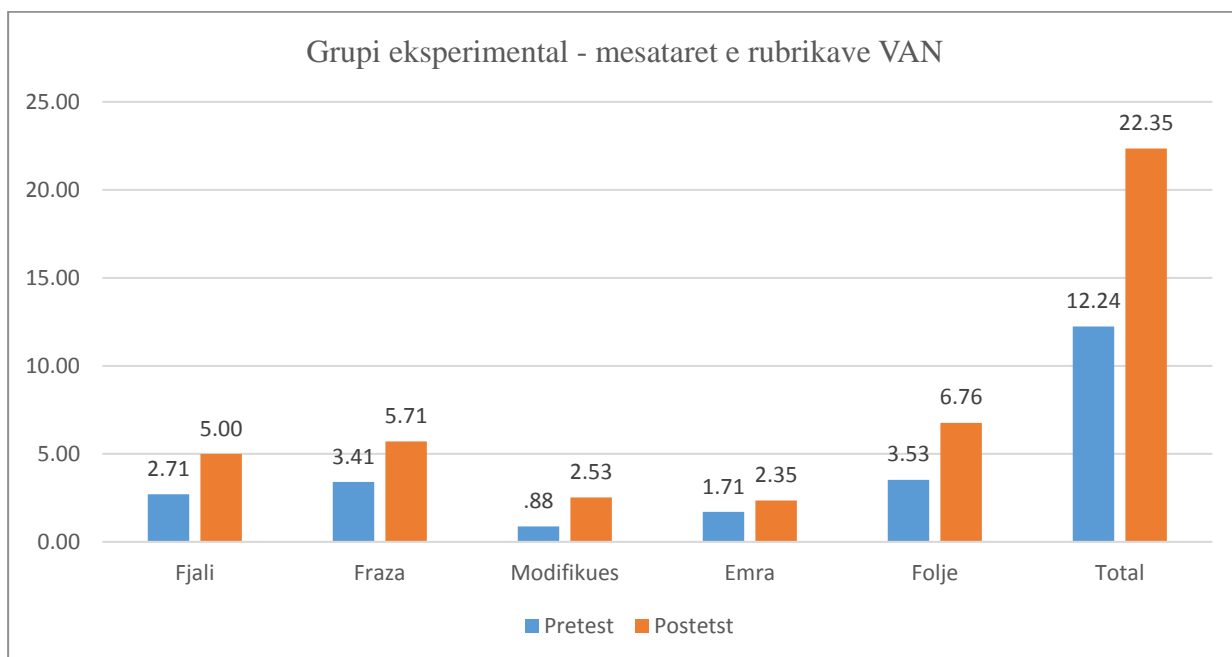
Në Grafikon 11 janë paraqitur ndryshimet specifike të secilit prej fëmijëve në aftësitë e saj/tij narrative ndërmjet kohës së parë dhe të dytë. Duke veçuar vetëm 2 fëmijë, të cilët kanë diapazon ndryshimi të vogël, në grupin eksperimental, fëmijët kanë ndryshime dukshëm të rëndësishme.

Kjo gjetje tregon përmirësim të konsiderueshëm të tyre në aftësitë narrative. Përmasat e kolonave të secilit fëmijë të paraqitura në Grafikon 11, më poshtë, tregojnë diapazon të madh ndryshimi për pjesën më të madhe të fëmijëve, n=15.



Grafiku 11: Ndryshimi për secilin pjesëmarrës në grupin eksperimental

Grafiku 12, më poshtë, paraqet rezultatet mesatare për secilën rubrikë të VAN të vlerësuar për grupin eksperimental. Siç mund të shihet lehtësisht, grupi eksperimental ka ndryshime rritëse në post-test, duke paraqitur përmirësim në mesataren e rezultateve në të gjitha rubrikat e VAN. Vlerat e ndryshimit janë statistikisht të konsiderueshme. Ato variojnë nga 0.64 për rubrikën e emrave (që kanë ndryshimin më të vogël) në 2.29 pikë ndryshimi i mesatares të rubrikës së fjalive dhe 2.30 ndryshimi i mesatares të rubrikës së frazave. Ndryshimi më i madh paraqitet në rubrikën e foljeve, ku ndryshimi i përdorimit të tyre është në mesatare me 3.23 pikë.



Grafiku 12: Ndryshimet e mesatareve për secilën rubrikë të VAN në grupin eksperimental

Në fazën e post-testit nga fëmijët e grupit eksperimental, gjatë tregimit të narrativave u dëgjuan të shqiptoheshin më shumë folje të avancuara – “donte ta merrte dhe ta çonte”; emra specifike (të avancuara) – “eksperiment”; emra të përbërë – “pema gjysh”; modifikues të avancuara – “një vajzë shumë e bukur”, “e mrekullueshme”; fraza emërore të shtjelluara – “pemë e madhe gjigande”, “u mërzit shumë”; etj. Një listë më e gjatë shembujsh është ilustruar në PVAN në Shtojcën III të këtij studimi.

▪ *Statistika për grupin e kontrollit*

Në grupin e kontrollit u bë matja e kohës së parë (t_1) për aftësitë narrative të fëmijëve (Mesatare $_{t1}$ =17.12, DS=7.26) dhe më pas, ky grup vazhdoi me rutinën e tij të zakonshme pa asnjë lloj ndërhyrjeje tjetër nga studimi. Pasi përfundoi ndërhyrja në grupin eksperimental, fëmijëve të grupit të kontrollit, gjithashtu, iu përsërit matja për aftësitë narrative. Kjo matje e dytë rezultoi e ndryshuar, Mesatare $_{t2}$ =19.47, DS=5.83. Ndryshimi i mesatareve të Vlerësimit të Aftësive Narrative për grupin e kontrollit është vetëm 2.35 pikë, gjë që nënkupton një ndryshim jo të qenësishëm nga koha t_1 e

matjes në kohën t_2 të matjes. Ulja e vlerës së devijimit standard në grupin e kontrollit tregon se në fazën e dytë të matjeve grupi është bërë më homogjen.

Indikatori tjetër i tendencës qendrore ishte moda, e cila rezultoi në ulje të vlerës krahasuar me matjen në kohën e parë – ndryshe nga grupi eksperimental. Kjo ulje mund të interpretohet si një ulje e lehtë e nivelit të pikëve të fituara në aftësitë narrative të fëmijëve.

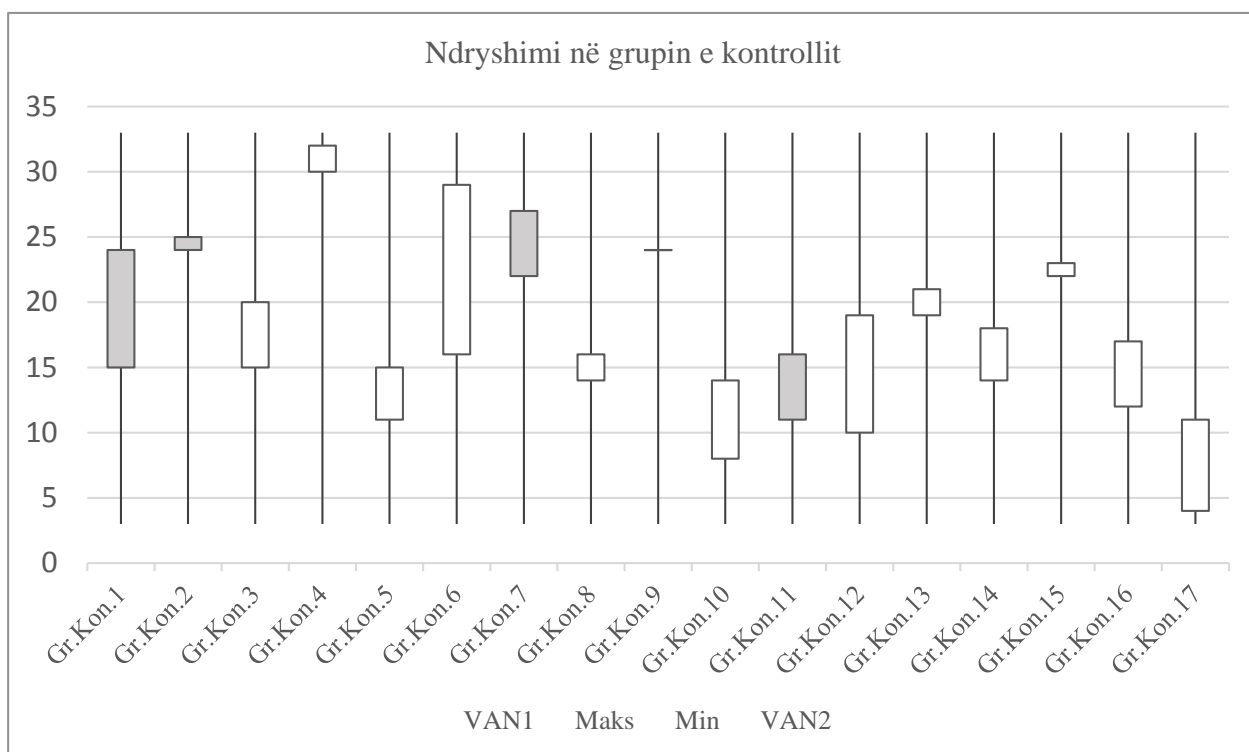
Në Tabelën 16, më poshtë, paraqiten të dhëna më të detajuara të tendencës qendrore për grupin eksperimental për aftësitë narrative të fëmijëve.

Tabela 16: Të dhëna normative për grupin e kontrollit

| Statistika për Grupin e Kontrollit | | | |
|------------------------------------|-------------|------------------|------------------|
| | | VAN ₁ | VAN ₂ |
| N | Të vlefshme | 17 | 17 |
| | Të munguara | 0 | 0 |
| Mesatare | | 17.12 | 19.47 |
| Median | | 16.00 | 19.00 |
| Moda | | 14 ^a | 11 ^a |
| Devijimi Standard | | 7.262 | 5.832 |
| Minimum | | 4 | 11 |
| Maksimum | | 30 | 32 |

^a Ekzistojnë disa moda. Është paraqitur vlera më e vogël.

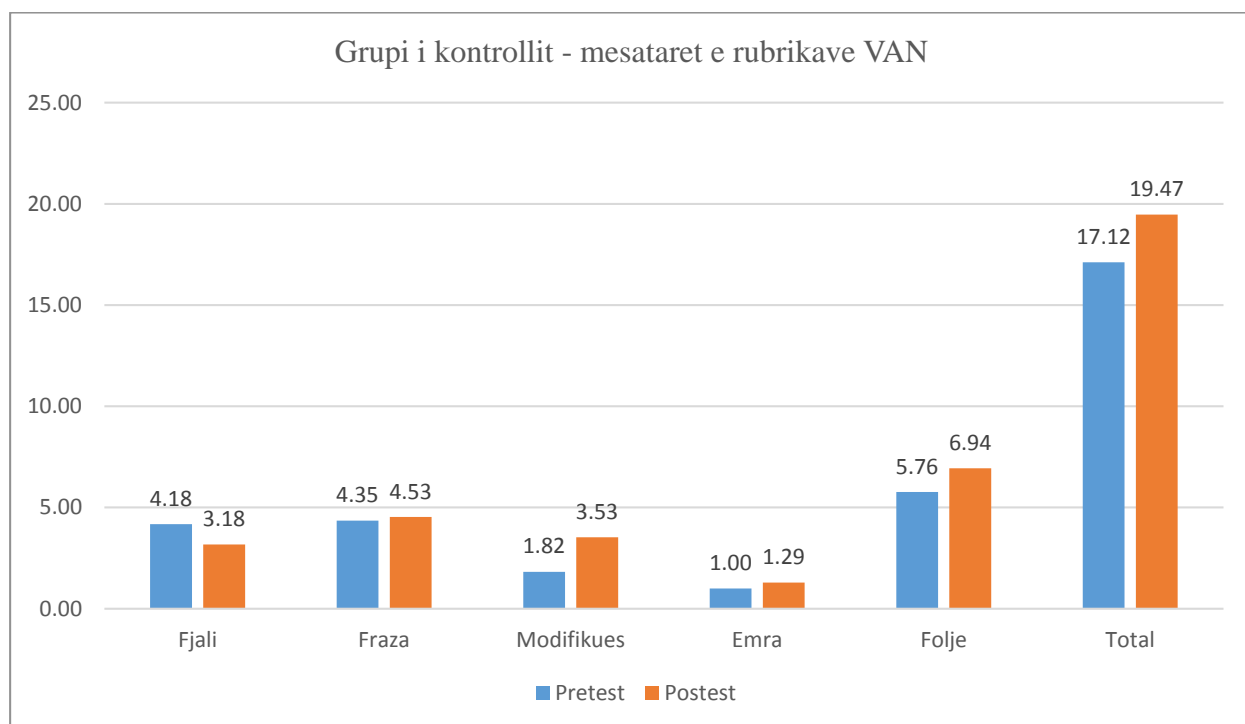
Grafiku 13, në vijim, tregon vizualisht ndryshimet në matjet e kohës së parë dhe të dytë, në lidhje me aftësitë narrative të fëmijëve në grupin e kontrollit. Krahasuar me *Grafikun 11 – Ndryshimi për secilin pjesëmarrës në grupin eksperimental*, ndryshimet janë shumë më të vogla. Vetëm 2 fëmijë nga 17 fëmijë rezultojnë me ndryshime të mëdha rritëse në dy matjet e kohëve të ndryshme. Këto ndryshime shkojnë deri në 10 pikë. 10 fëmijë të tjerë kanë ndryshime më të vogla nga vlerësimi në t_1 në vlerësimin në t_2 . Ndërsa, 1 fëmijë nuk ka asnjë lloj ndryshimi duke u vlerësuar me të njëjtat pikë si në kohën t_1 ashtu dhe në kohën t_2 . Ajo që është edhe më befusuese është se, 4 fëmijë kanë rënie të rezultateve nga koha t_1 në kohën t_2 . Këta fëmijë janë paraqitur me ngjyrim gri në *Grafikun 13*, më poshtë.



Grafiku 13: Ndryshimi për secilin pjesëmarrës në grupin e kontrollit

Në Grafikon 14, më poshtë, tregohen mesataret e secilës rubrikë të VAN për grupin e kontrollit. Siç vihet re edhe nga kolonat në grafik, ndryshimet nuk janë shumë të mëdha dhe luhatjet nuk janë gjithnjë rritëse. Në fazën e post-test fëmijët e grupit të kontrollit përdorin fjalitë në një nivel më të dobët, përdorin në të njëjtin nivel frazat dhe emrat, ndërsa kanë një përmirësim të lehtë në rubrikat e modifikuesve dhe foljeve.

Së fundi, në tërësi, grupi paraqitet lehtësisht më mirë në fazën e dytë, por ky ndryshim, siç do të shihet edhe më tej (në analizën e testit-t), nuk rezulton statistikisht i rëndësishëm.



Grafiku 14: Ndryshimet e mesatareve për secilën rubrikë të VAN në grupin e kontrollit

4.9 ANALIZA TESTI-T PËR KAMPIONË TË PAVARUR

Krahasimi i mesatareve të secilit grup para dhe pas ndërhyrjes reflekton një ndryshim të konsiderueshëm për grupin eksperimental me përkatësisht 10.11 pikë. Ndërsa për grupin e kontrollit ky ndryshim është 2.35 pikë. Për të vërtetuar nëse ky ndryshim ishte statistikisht i rëndësishëm, u zhvillua testi-t për kampionë të pavarur. Të dhënat përshkruese për grupin eksperimental dhe të kontrollit janë paraqitur në Tabelën 17, më poshtë.

Tabela 17: Statistika për grupet e pavarura për VAN në t_1 dhe VAN në t_2

| Statistika për grupet e pavarura | | | | |
|----------------------------------|----------|----|------------------|-----------------------------|
| Grupi Eksperimental | | | | |
| | Mesatare | N | Devijim standard | Gabimi standard në mesatare |
| VAN ₁ | 12.24 | 17 | 5.081 | 1.232 |
| VAN ₂ | 22.35 | 17 | 7.373 | 1.788 |
| Grupi i Kontrollit | | | | |
| | Mesatare | N | Devijim standard | Gabimi standard në mesatare |
| VAN ₁ | 17.12 | 17 | 7.262 | 1.761 |
| VAN ₂ | 19.47 | 17 | 5.832 | 1.415 |

Variabli i Vlerësimit të Aftësive Narrative (VAN) të fëmijëve është variabël interval dhe u testua për shpërndarje normale dhe homogjenitetin e variancës. Këto parakushte u përmbushën, dhe së bashku me faktin që rezultatet vijnë nga grupe të pavarura, testi-t për grupe të pavarura është testi i përshtatshëm për analizën dalluese ndërmjet grupeve³⁴¹.

Ndryshimi ndërmjet grupeve mbështetet edhe në analizën e testit-t, ku ndryshimi i mesatareve të grupeve në pre-test u gjet $t(32)=-2.271$, $p<0.05$, ndërsa ndryshimi i mesatareve të grupeve në post-test u gjet $t(32)=1.264$, $p>0.05$. Pra, meqenëse ndryshimi i mesatareve të grupeve në rezultatet e pre-testit është i lartë dhe statistikisht i rëndësishëm (kjo do të thotë se, rezultatet e grupit të kontrollit janë më të mira sesa rezultatet e grupit eksperimental në kohën t_1), ky ndryshim zbehet në t_2 duke i sjellë grupet në të njëjtin nivel, madje me grupin eksperimental lehtësisht përpara grupit të kontrollit (ndërsa ky i fundit nuk ka ndryshim të konsiderueshëm në mesatare në kohën t_2), sikurse demonstrohet edhe në Tabelën 18.

Tabela 18: Testi-t për kampionet e pavarura

| Testi-t për kampionet e pavarura | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|------------------------------|-------|
| | Testi i Levene për varianca të njëjta | | testi-t për mesatare të barabarta | | | | | |
| | F | Rëndësia Statistikore | t | Gradët e Lirisë | Rënd. stat. (2-drejtime) | Diferenca mesatareve | Diferenca e gabimit standard | |
| VAN ₁ | Supozim i variancave të barabarta | 2.720 | .109 | -2.271 | 32 | .030 | -4.882 | 2.150 |
| | | | | -2.271 | 28.637 | .031 | -4.882 | 2.150 |
| VAN ₂ | Supozim i variancave të barabarta | 2.654 | .113 | 1.264 | 32 | .215 | 2.882 | 2.280 |
| | | | | 1.264 | 30.388 | .216 | 2.882 | 2.280 |

³⁴¹ Field, A. (2009). *Op.cit.*, fq.326

Korrelacioni midis rezultateve të VAN nga koha t_1 në kohën t_2 për të dy grupet tregon një qëndrueshmëri statistikisht të rëndësishme të shkallës matëse (PVAN) $r=0.45$, $p<0.01$. Nga kjo gjetje rezulton se instrumenti i vlerësimit të aftësive narrative ka konsistencë, dhe matjet nuk ndryshojnë në kohë për shkak plotësimit të instrumentit, siç paraqitet në Tabelën 19.

Tabela 19: Korrelacioni i rezultateve të VAN në kohën t_1 dhe t_2

| Korrelacioni i rezultateve VAN në Kohën t_1 dhe t_2 | | | |
|--|-------------------------|------------------|------------------|
| | | VAN ₁ | VAN ₂ |
| VAN ₁ | Korrelacioni Pearson | 1 | |
| | Rënd.stat. (2-drejtime) | | |
| | N | 34 | |
| VAN ₂ | Korrelacioni Pearson | .452** | 1 |
| | Rënd.stat. (2-drejtime) | .007 | |
| | N | 34 | 34 |

** Korrelacioni është statistikisht i rëndësishëm në nivelin 0.01 (me dy drejtime).

Mbështetur mbi rezultatet e statistikës-t të fazës pre-test dhe post-test u përlloraritën madhësitë e efektit për secilën fazë. Kështu, vlera r për fazën e parë midis grupeve është përlloraritur të jetë $r=0.37$. Sipas kufirit të vlerave për madhësitë e efektit³⁴², kjo vlerë e r përfaqëson një madhësi efekti mesatare. Kështu mund të thuhet se në fazën para ndërhyrjes fëmijët kishin rezultate të ndryshme me efekt të rëndësishëm.

Madhësia e efektit për testet-t për kampionë të pavarur u llogarit për rezultatet në fazën e post-testit dhe rezultoi të ishte e ulët, $r=0.22$. kjo vlerë është poshtë 0.3, që është kufiri për vlerat mesatare të madhësisë të efektit³⁴³. Kjo do të thotë se në fazën e post-testit ndryshimi nuk është statistikisht i rëndësishëm dhe as nuk ka një efekt të rëndësishëm.

³⁴² Field, A. (2009). *Op.cit.*, fq. 332; 341

³⁴³ Loc.cit.

Kështu vlerësohet se, pavarësisht se fëmijët e grupit eksperimental filluan studimin me rezultate më të ulëta statistikisht të rëndësishme dhe me efekt të konsiderueshëm, ky ndryshim dhe efekt u arrit të zhdukej në saj të ndërhyrjes.

4.10 ANALIZA TESTI-T PËR KAMPIONË TË VARUR

Hipoteza kryesore e studimit në këtë disertacion ka të bëjë me ndikimin e leximi të përbashkët në aftësitë narrative të fëmijëve. Kjo hipotezë u testua nëpërmjet testit-t për kampionë të varur. Variabli i aftësive narrative i plotësonte parakushtet e përdorimi të testit-t për kampionë të varur: shpërndarje normale të rezultateve të pjesëmarrësve dhe variabli i matur ishte në shkallë interval³⁴⁴.

- *Testi-t për Grupin e kontrollit*

Statistikat për kampionë të varur për grupin e kontrollit prezantuar në Tabelën 20 dhe Tabelën 21, tregojnë se korrelacioni i matjeve është statistikisht i rëndësishëm, $r=0.68$, $p<0.01$. Ky korrelacion tregon konsistencën në përgjigjet e të njëjtit kampion në kohë të ndryshme duke përdorur të njëjtin instrument (PVAN).

Tabela 20: Statistika për kampion të varur për grupin e kontrollit

| | | Statistika për kampion të varur | | | |
|----------|------------------|---------------------------------|----|-------------------|-----------------------------|
| | | Mesatarja | N | Devijimi standard | Gabimi standard në mesatare |
| Grupi | VAN ₂ | 19.47 | 17 | 5.832 | 1.415 |
| Kontroll | VAN ₁ | 17.12 | 17 | 7.262 | 1.761 |

Tabela 21: Korrelacioni për instrumentin për kampion të varur për grupin e kontrollit

| | | Korrelacioni për kampionë të varur | | |
|----------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| | | N | Korrelacion | Rëndësia statistikore. |
| Grupi | VAN ₂ & VAN ₁ | 17 | .679 | .003 |
| Kontroll | | | | |

³⁴⁴ Field, A., (2009) Loc.cit.

Për grupin e kontrollit ndryshimi në kohën t_2 nga koha t_1 nuk është statistikisht i rëndësishëm dhe kjo konfirmohet nga testi-t ku $t(16)=1.79$ për $p>0.05$. Kjo do të thotë se pavarësisht se në vlerat bruto të aftësive narrative të fëmijëve ka rritje me 2.35 pikë, ky ndryshim nuk do të thotë se fëmijët e grupit të kontrollit rezultojnë të kenë përmirësim të dukshëm në aftësitë e tyre narrative në kohën t_2 , sikurse paraqitet në Tabelën 22, më poshtë.

Tabela 22: Testi-t për kampion të varur për grupin e kontrollit

| | Diferencat e varura | | | t | Gradët e lirisë | Rëndësia statistikore. (2-drejtime) |
|-------------------------------------|---------------------|------------|-----------------------------|-------|-----------------|-------------------------------------|
| | Mesatare | Dev. Stand | Gabimi standard në mesatare | | | |
| VAN ₂ - VAN ₁ | 2.353 | 5.408 | 1.312 | 1.794 | 16 | .092 |

Madhësia e efektit për grupin e kontrollit u përlllogarit për të vlerësuar efektin e testit-t. Vlera e këtij efekti rezultoi të ishte mesatare, $r=0.40$. Kjo do të thotë, se edhe pse efekti ishte jo-domethënës, ai përfaqëson një efekt deri diku të konsiderueshëm.

- *Testi-t për Grupin eksperimental*

Sikurse konstatohet nga Tabela 23 dhe Tabela 24, edhe matjet për grupin eksperimental janë konsistente. Korrelacioni ndërmjet matjes në kohën e parë dhe të dytë rezulton të jetë statistikisht i rëndësishëm, me vlerën $r=0.54$, $p<0.05$. Kjo konfirmon dhe njëherë konsistencën e përgjigjeve të kampionit në këtë grup.

Tabela 23: Statistika për kampion të varur për grupin eksperimental

| Statistika për kampionë të varur | | | | | |
|----------------------------------|------------------|-----------|----|-------------------|-----------------------------|
| | | Mesatarja | N | Devijimi standard | Gabimi standard në mesatare |
| Grupi Eksperimental | VAN ₂ | 22.35 | 17 | 7.373 | 1.788 |
| | VAN ₁ | 12.24 | 17 | 5.081 | 1.232 |

Tabela 24: Korrelacioni për instrumentin për kampion të varur për grupin eksperimental

| Korrelacioni për kampionë të varur | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|----|-------------|-----------------------|
| | | N | Korrelacion | Rëndësia statistikore |
| Grupi Eksperimental | VAN ₂ & VAN ₁ | 17 | .543 | .024 |

Për grupin eksperimental, matjet në aftësitë narrative të fëmijëve në kohën pas ndërhyrjes treguan rritje në vlerat e tyre bruto me mbi 10 pikë diferencë nga matja e nivelit bazë. Ky ndryshim rezultoi të jetë ndryshim statistikisht i rëndësishëm $t(16)=6.64$ për $p < 0.001$. Kjo e dhënë tregon se aftësitë narrative të fëmijëve të grupit të eksperimentit jo vetëm që pësuan rritje në vlerat bruto, por këta fëmijë rezultuan shumë më mirë në arritjet në aftësitë e tyre narrative, krahasuar me kohën e parë kur u realizuan matjet. Të dhënat e testit-t janë paraqitur në Tabelën 25, më poshtë.

Tabela 25: Testi-t për kampion të varur për grupin eksperimental

| Testi-t i varur – Grupi Eksperimental | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------|------------------|-----------------------------|-------|-----------------|-------------------------------------|
| | Diferencat e varura | | | t | Gradët e lirisë | Rëndësia statistikore. (2-drejtime) |
| | Mesatare | Devijim Standard | Gabimi standard në mesatare | | | |
| VAN ₂ - VAN ₁ | 10.118 | 6.284 | 1.524 | 6.639 | 16 | .000 |

Meqenëse testi-t për kampionë të varur rezultoi statistikisht i rëndësishëm u përllorarit edhe madhësia e efektit për këtë analizë, $r=0.85$ i cili përfaqëson një madhësi efekti shumë të madhe në këtë studim thujse-eksperimental. Kjo vlerë e r është mbi kufirin 0.5^{345} , për një vlerë të lartë të këtij efekti. Kjo do të thotë se ndryshimi i rezultateve të fëmijëve në grupin e kontrollit ishte statistikisht i rëndësishëm, shumë domethënës dhe shumë i madh. Duke gjykuar mbi rezultatet e përftuara, mund të thuhet se ndërhyrja kishte një ndikim shumë të madh.

³⁴⁵ Field, A. (2009). *Op.cit.*, fq. 332; 341

Bazuar në analizat e mësipërme vërtetohet hipoteza kryesore e këtij studimi, se ndërhyrja me anë të leximit të përbashkët për fëmijët parashkollore do të rezultojë me përmirësimin e aftësive të tyre narrative.

4.11 REZULTATE NGA VËZHGIME TË SFONDIT TË STUDIMIT

Fëmijët e grupit eksperimental u ndoqën me vëzhgime të pastrukturuara të sfondit të studimit përgjatë gjithë procesit të ndërhyrjes. Këto vëzhgime janë përmbledhur më poshtë në formë narrative për të prezantuar një panoramë të përgjithshme të ecurisë së këtij procesi.

Një nga elementët më të dukshëm ishte entuziazmi me të cilin fëmijët prisnin ekipin e studimit çdo ditë në kopsht. Ata ishin shumë të dëshiruar për t'u lexuar dhe vëmendja e tyre dukej të rritej në mënyrë progresive ditë pas dite.

Pas pak javësh, ata kërkuan më shumë lexime dhe shpesh propozonin përrallën që dëshironin t'u lexohej. Kjo gjë u reflektua edhe ndryshimin e programit të leximit përpara kohës së planifikuar në skedulën e studimit (siç është shpjeguar në *Kapitullin II – Metodologjia*).

Fëmijët dëshironin të lexonin edhe vetë libra pas leximit të vullnetares në studim. Madje, kishte syresh që preferonin të lexonin libra më shumë sesa të ngjyrosnin apo të zhvillonin lojën e lirë që u ofrohej si shpërblim pas seancës së leximit. – Kjo dëshirë nuk iu plotësua fëmijëve për të mos ndërhyrë në matjet e studimit në fazën përfundimtare.

Megjithatë, në kohën e tyre të lirë (gjatë lojës) disa fëmijë u vërejtën të merrnin libra dhe t'i shfletonin ato duke pretenduar lexim ose thjesht duke parë figurat pa bërë zë.

Gjatë seancave të leximit fëmijët pikasin dhe përsërisnin fjalë specifike të avancuara si: e përhimtë, drithëruese, i mekur, thirrjet 'o lila o lila!' etj., të cilat u tërhiqnin më së shumti vëmendjen.

Fëmijët përfshiheshin në diskutime interaktive me lexuesen ose bashkëmoshatarët edhe pas përfundimit të pjesës së leximit për të treguar se cila ishte pjesa që u pëlqeu më shumë nga tregimi/përralla.

Në fazën e post-test më shumë se gjysma e fëmijëve të grupit eksperimental, ndryshe nga faza e pre-test e të dy grupeve dhe post-test të grupit të kontrollit, ndiqnin me gisht tekstet e shkruara në libër përveçse tregonin me gisht figurat.

Për më tepër, dy nga fëmijët e grupit eksperimental, ndoqën me gisht tekstet e shkruara, të pailustruara me figurë, (tekstet në faqet e fundit të librit ku në të vërtetë shkruheshin emrat e autorëve të tekstit dhe informacione për botimin) duke vazhduar kështu, historinë që po prodhonin. Në të kundërt fëmijët e grupit të kontrollit vazhduan të tregonin me gisht vetëm figura në mënyrë rastësore gjatë tregimit të historisë, për shembull, “Luleshtrydhja shkoi te shtëpia” duke vendosur gishtin mbi figurën e shtëpisë.

KAPITULLI IV

5 DISKUTIMET

5.1 HYRJE

Në këtë kapitull janë paraqitur diskutimet e detajuara mbi rezultatet e studimit të realizuar në kuadër të këtij disertacioni. Rezultatet e prodhuara nga ky studim janë përthyer në kontekstin e familjeve dhe kulturës shqiptare.

Ky studim është realizuar në një kampion me një status socio-ekonomik mesatar dhe kështu është pritur që mjedisi letrar familjar të jetë i pasur e i larmishëm, duke reflektuar kështu mesatare të lartë të vlerësimit të aftësive narrative të fëmijëve.

Mbështetur mbi objektivat e studimit dhe hipotezat e ngritura, rezultatet e përftuara u analizuan në mënyrë kritike. Hipotezat e studimit u diskutuan veçmas për vërtetimin ose jo të tyre. Kështu, hipotezat që paraqiten më poshtë u shqyrtuan dhe u argumentuan sipas kontekstit shqiptar, të mbështetura gjithashtu në literaturën dhe studimet ekzistuese.

- H₁: Ka një marrëdhënie pozitive ndërmjet mjedisit letrar familjar dhe zhvillimit të aftësive gjuhësore narrative të fëmijëve parashkollore.
- H₂: Ka një marrëdhënie pozitive ndërmjet besimit të prindërve ndaj leximit dhe zhvillimit të aftësive gjuhësore narrative të fëmijëve parashkollore.
- H₃: Leximi i përbashkët për fëmijët parashkollore në kopsht do të përmirësojë zhvillimin e aftësive të tyre narrative.

5.2 DISKUTIM MBI BESUESHMËRINË E SHKALLËVE MATËSE

Variablat që u morën në shqyrtim në këtë studim ishin Mjedisi Letrar Familjar (MLF), Besimi i Prindërve ndaj Leximit (BPL) dhe Vlerësimi i Aftësive Narrative (VAN) të fëmijëve. Këto variabla u matën me anë të instrumenteve, të cilat u përkthyer dhe u testuan në kuadër të këtij studimi, me qëllim pasjen e instrumenteve që do të grumbullonin të dhëna sasiore të matshme dhe të krahasueshme, dhe që do të shërbenin për t'u përpunuar nëpërmjet analizave statistikore.

MLF u mat me anë të Inventarit të Mjedisit Letrar Familjar (IMLF), një shkallë që u krijua dhe u testua enkas për këtë studim. IMLF është studiuar në kontekstin shqiptar dhe ka rezultuar i besueshëm edhe në një kampion të gjerë prindërisht, $n=265$, me një alfa Cronbach'u IMLF $\alpha = 0.89$ ($n=10$)³⁴⁶. Ky inventar u përdor në studimin aktual dhe rezultoi i besueshëm për këtë studim me një alfa Cronbach'u IMLF $\alpha = 0.70$ ($n=10$), megjithëse kampioni i prindërve në këtë studim është më i vogël ($n=34$). Kjo alfë është një indikator se instrumenti është i kuptueshëm dhe i besueshëm edhe në studimin aktual.

BPL u mat me anë të Inventarit të Besimit të Prindërve ndaj Leximit (IBPL), një shkallë që është dizenuar nga studiueset amerikane Barbara DeBaryshe dhe Janeen Binder më 1994³⁴⁷. Edhe IBPL ka rezultuar i besueshëm edhe në një kampion më të gjerë prindërisht shqiptarë, $n=265$, me një alfa Cronbach'u IBPL $\alpha = 0.90$ ($n=42$)³⁴⁸. Ky instrument i përdorur sërish në këtë studim rezultoi i besueshëm me një alfa Cronbach'u IBPL $\alpha = 0.78$ ($n=42$).

IBPL përbëhet nga 7 nënshkallë në versionin e tij origjinal. Të shtatë nënshkallët u testuan për besueshmërinë e tyre në fazën e pilotimit për një kampion të gjerë³⁴⁹ si dhe në këtë studim. Në studimin pilot të realizuar me 265 prindër të qytetit të Tiranës, koeficientët e nënshkallëve janë disi më të larta sesa në studimin aktual, dhe kjo i dedikohet numrit të pjesëmarrësve në studim. Në studimin pilot, rezultatet për alfa të Cronbach për secilën nënshkallë ishin: 1) Pjesëmarrja Verbale (PV) – vlerësimi për pjesëmarrjen verbale aktive të fëmijës gjatë leximit të përbashkët (8 pohime; $\alpha = 0.76$), 2) Burimet (B) – nëse burimet e kufizuara janë një pengesë për leximin (4 pohime; $\alpha = 0.73$), 3) Efikasiteti i Mësimdhënies (EM) – pikëpamjet në rolin e prindërve si mësues të aftësive që lidhen me shkollën (9 pohime; $\alpha = 0.62$), 4) Ndjenja Pozitive (NP) – të shoqëruara me leximin (11 pohime; $\alpha = 0.80$), 5) Instruktimi i Leximit (IL) – përshtatshmëria e instruktitimit direkt për leximin (4 pohime; $\alpha = -0.16$), 6) Bazat e Dijes (BD) – nëse fëmijët mësojnë, marrin udhëzime

³⁴⁶ Dhima, S. (2014b). *Loc.cit.*

³⁴⁷ DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). *Loc.cit.*

³⁴⁸ Dhima, S. (2014b). *Loc.cit.*

³⁴⁹ Dhima, S. (2015). *Loc.cit.*

morale apo njohuri praktike nga librat (5 pohime; $\alpha = 0.62$), dhe 7) Inputi Mjedisor (IM) – rëndësia e mjedisit në zhvillimin gjuhësor (2 pohime; $\alpha = 0.43$)³⁵⁰.

Ndërsa, në studimin aktual, alfat e Cronbach për secilën nga nënshkallët janë në përgjithësi disi më të ulëta, çka mund t'i atribuohet numrit më të vogël të kampionit që i është përgjigjur pyetësorit. Prindërit pjesëmarrës në këtë studim, ishin prindërit e fëmijëve të shpërndarë në grupin eksperimental dhe atë të kontrollit dhe ishin 34 prindër.

Megjithëse me një kampion të vogël për të realizuar një analizë besueshmërie, alfa Cronbach, ka një konsistencë të gjetjeve të besueshmërisë në studimin pilot dhe studimin aktual, ku vërehet se disa nga nënshkallët janë problematike në nivelin e besueshmërisë: Nënshkalla Pjesëmarrja Verbale ka të bëjë me vlerësimin për pjesëmarrjen verbale aktive të fëmijës gjatë leximit të përbashkët. Ajo përbëhet nga 8 pohime që shprehin aktivitetet që prindërit kryejnë gjatë leximit të përbashkët me fëmijët e tyre, për t'i përfshirë ata në një lexim interaktiv si, “Kur lexojmë, unë përpiqem të dukem entuziast/e kështu fëmija nuk e humbet interesin”, “Kur lexojmë, unë i kërkoj fëmijës të më ndihmojë gjatë tregimit të historisë”, “Unë i bëj shumë pyetje fëmijës gjatë leximit”, etj. Në këtë studim nënshkalla PV ka një alfa Cronbach'u: $\alpha=0.66$ ($n=8$), e cila konsiderohet një alfë e mirë për numrin e kampionit pjesëmarrës në studim dhe numrin e pohimeve që ajo ka. Pohimet që përbëjnë këtë nënshkallë janë të shprehura në një formë të tillë, që është e vështirë të gjykosësh përgjigjen “e duhur” dhe janë të shprehura qartësisht në formën e aktivitetit të kryer ose jo. Për rrjedhojë nënshkalla konsiderohet të jetë kuptuar nga prindërit dhe ata kanë mundur t'i përgjigjen sipas rastit në mënyrë të përshtatshme.

Nënshkalla Burimet vlerëson nëse burimet e kufizuara në shtëpi janë një pengesë për leximin e përbashkët. Ajo përbëhet nga 4 pohime që shprehin mundësinë e prindërve për të lexuar me fëmijët e tyre si, “Unë nuk i lexoj fëmijës, sepse nuk kemi një vend të qetë ose një dhomë të përshtatshme në shtëpi”, “Unë nuk i lexoj fëmijës, sepse kam shumë gjëra të tjera më të rëndësishme për të bërë si prind”, etj. Në studimin aktual nënshkalla B ka një alfa Cronbach'u $\alpha=0.40$ ($n=4$), e cila është shumë e ulët dhe konsiderohet problematike. Të gjitha pohimet e kësaj nënshkalle

³⁵⁰ Loc.cit.

janë të shprehura në formë “të kthyeshme” (negative), çka mund të ketë vështirësuar kuptueshmërinë e tyre nga prindërit duke i vënë ata në pozitën e “zgjedhjes” së përgjigjes “së duhur” në kushtet e pasigurisë për të identifikuar se cila mund të jetë ajo. Në kulturën tonë, ku përgjithësisht prindërit sakrifikojnë për t’i orientuar fëmijët drejt shkollimit, librave, dijeve, pavarësisht mënyrës që zgjedhin, do të ishte e vështirë për ta të pranonin se “nuk kanë mundësi” të bëjnë “gjënë e duhur” për mirërritjen e fëmijës së tyre, sidomos kur ata mundën të hamendësojnë sesi do të ishte mënyra më e mirë e rritjes. Në këtë rast, duke u lexuar fëmijëve.

Nënshkalla Efikasiteti i Mësimdhënies është, gjithashtu, një nënshkallë problematike. Ajo ka një alfa Cronbach’u, po ashtu, të ulët $\alpha=0.47$ ($n=9$). Kjo shkallë vlerëson pikëpamjet e prindërve për rolin e tyre si mësues të aftësive që lidhen me shkollën. Ajo përbëhet nga 9 pohime që lidhen me perceptimet e prindërve për këtë rol që ata kanë si, “Si prind, unë luaj një rol të rëndësishëm në zhvillimin e fëmijës”, “Unë jam mësuesi më i rëndësishëm i fëmijës tim”, “Përgjegjësinë e të mësuarit të fëmijëve e kanë kopshtet/shkollat, jo prindërit”, etj. Këto pohime, në kulturën shqiptare, lënë vend për konfuzion për prindërit. Në gjykimin e studiueses, prindërit shqiptarë e kanë të vështirë të dallojnë nëse duhet të merren me arsimimin e fëmijës së tyre në shtëpi apo t’ia lënë të gjithë përgjegjësinë “personave kompetentë” siç janë mësuesit. Autoriteti akademik i mësuesit është një autoritet që prindi ka tendencën të mos e vërë në diskutim, edhe nëse mund të dyshojnë në është e saktë apo jo. Përveç kësaj, lidhur edhe me nënshkallën Burimet, që është prezantuar më sipër, prindërit paraqiten të lëkundur të vendosin për arsimimin e fëmijëve në shtëpi, duke e parë së jashtmi këtë proces dhe duke u fokusuar vetëm në sigurimin e infrastrukturës së nevojshme për vazhdimin e arsimit. Shpesh, prindërit mendojnë edhe se fëmija do të “jetë lodhur” mjaftueshëm duke mësuar në kopsht apo në shkollë, ndaj ata nuk duhet ta mbingarkojnë edhe me mësim në shtëpi.

Nënshkalla e Ndjenjave Pozitive është një nënshkallë që rezulton e besueshme në këtë studim dhe lidhet me ndjenjat e prindërve që shoqërojnë leximin. Në këtë studim ajo rezulton me një alfa Cronbach’u $\alpha=0.75$ ($n=11$), që është e mirë dhe konsiderohet e kuptuar. Ajo përbëhet nga 11 pohime, të cilat shprehin ndjenjat që prindërit kanë ndaj leximit të përbashkët me fëmijën e tyre si, “Mua më duket e mërzitshme ose e vështirë të lexoj për fëmijën tim”, “Mua më pëlqen t’i lexoj fëmijës

tim”, “Unë dua që fëmija im t’i dojë librat”, etj. Është e lehtë të vlerësohet që të gjithë prindërit, u lexojnë ose jo fëmijës së tyre, përfshihen ose jo në arsimimin/mësimdhënien me fëmijën e tyre, gjithnjë do të duan që fëmijët t’i duan librat dhe ta duan arsimin. Në kulturën shqiptare, dashuria për arsimin është një element shumë i dukshëm që prindërit përpiqen t’ua ushqejnë fëmijëve të tyre që në vegjëli, e deri në moshë madhore, kur çdo familje dëshiron që fëmija të përfundojë arsimin e lartë universitar. Për këtë arsye, edhe prindërit pjesëmarrës në këtë studim nuk shfaqën asnjë konfuzion në përgjigjet që dhanë në elementët e nënshkallës së ndjenjave pozitive. Përveç kësaj, kjo nënshkallë rezultoi të mos kishte variancë mjaftueshëm për të procesuar analizat korrelacionale. Në këtë studim, 86% e kampionit rezultuan të kishin ndjenja pozitive të larta ndaj leximit. Mungesa e variancës bëri të pamundur studimin e marrëdhënies korrelacionale të kësaj nënshkalle me VAN.

Nënshkalla e Instruktimt të Leximit rezulton të jetë nënshkalla më e pakuptuar nga prindërit pjesëmarrës në këtë studim dhe po ashtu edhe në studimin pilot³⁵¹ dhe studimin me prindër hispanikë në Florida, ShBA³⁵². Në studimin aktual, ajo rezulton me një alfa Cronbach’u $\alpha=0.75$ dhe përbëhet nga 4 pohime që matin përshtatshmërinë e instruktimt direkt për lexim si, “Prindërit duhet t’u mësojnë fëmijëve të lexojnë përpara se ata të shkojnë në shkollë”, “Fëmija im është shumë i vogël për të mësuar të lexojë”, etj. Vështirësia në kuptueshmërinë e kësaj nënshkalle lidhet po ashtu me nënshkallën Burimet dhe Efikasitetin e Mësimdhënies. Edhe njëherë, këtu, konfirmohet konfuzioni i prindërve për “cili është roli i tyre në dhënien e instruksioneve të shkrim-këndimit për fëmijën e tyre”. Shpesh, në kulturën shqiptare, prindërit janë pasivë dhe presin që gjithçka që lidhet me arsimimin e fëmijës, të zhvillohet në shkollë dhe për më tepër, në moshën kur ata shkojnë në shkollë, jo më herët.

Në një analizë më të thellë, duke njohur kulturën dhe historinë e Shqipërisë, mund të gjykohet se edhe prindërit e fëmijëve pjesëmarrës në këtë studim kanë qenë pak ose aspak të ekspozuar ndaj leximit në familje dhe sidomos leximit interaktiv. Pavarësisht se të rinj në moshë, dhe tashmë në një kohë ku informacioni nuk mungon dhe ndikimet ndërkombëtare janë të shumta, sërish këta prindër nuk performojnë

³⁵¹ Dhima, S. (2015). *Loc.cit.*

³⁵² Martelo, M. L. (2013). *Loc.cit.*

sjelljet prindëruese më të përshtatshme për sa i takon leximit. Në këtë kuadër, mund të gjykohet se mospërputhja ndërmjet besimeve (njohuritë për praktikën e duhura – në lidhje me leximin për fëmijët) dhe sjelljes së performuar është rrjedhojë e stileve të prindërimit të mësuara brez pas brezi.

Bazat e Dijes, nënshkalla tjetër e IBPL, vlerëson nëse fëmijët mësojnë, marrin udhëzime morale apo njohuri praktike nga librat. Kjo nënshkallë ka rezultate deri diku të kënaqshme për sa i përket besueshmërisë të saj me një alfa Cronbach'u $\alpha=0.63$ ($n=5$). Megjithatë, këto rezultate janë të ulëta, prandaj nënshkalla BD nuk u konsiderua për të ndërmarrë analiza të mëtejshme korrelacionale në këtë studim. Kjo nënshkallë përbëhet nga 5 pohime si, “Tregimet zhvillojnë imagjinatën e fëmijës”, “Fëmija mëson dhe nxjerrë moralin nga tregimet që lexojmë”, etj. Po ashtu si në vlerësimin e ndjenjave pozitive, prindërit janë të ndërgjegjshëm se librat dhe leximi i përbashkët ndihmojnë në zhvillimin intelektual të fëmijës së tyre. Ajo që mund të interpretohet më në thellësi, parë si një nënshkallë e lidhur me nënshkallët e tjera, është se, megjithëse prindërit besojnë se librat dhe leximi përbëjnë bazat e dijes për fëmijët e tyre, ata sërish ia besojnë këtë gjë shkollës (apo kopshtit) dhe nuk e konsiderojnë si një element të rëndësishëm të mjedisit letrar familjar, që ata vetë do të ndërtojnë në shtëpinë e tyre.

Së fundi, Inputi Mjedisor është një nënshkallë me dy pohime, të cilat janë “Disa fëmijë janë oratorë (folës) të lindur, të tjerët janë më të qetë. Prindërit nuk kanë ndonjë ndikim mbi këtë” dhe “Fëmijët trashëgojnë aftësitë e tyre gjuhësore nga prindërit, e kanë në gjene”. Kjo nënshkallë vlerëson rëndësinë e mjedisit në zhvillimin gjuhësor të fëmijës. Në rezultatet e përfuara për këtë nënshkallë mund të kuptohet se prindërit janë të pavendosur nëse fëmijët lindin me disa aftësi si oratorë, pra i trashëgojnë ato nga prindërit e tyre apo nëse vetë prindërit, mund të kontribuojnë në zhvillimin e tyre gjuhësor. Prindërit, në kontekstin shqiptar e kanë të vështirë të përcaktojnë nëse inputi mjedisor është i vyer për nxitjen e zhvillimit gjuhësor të fëmijëve në moshën parashkollore. Nënshkalla rezultoi të ketë një alfa Cronbach'u të ulët dhe të pakonsiderueshme $\alpha=0.36$ ($n=2$).

Në anën tjetër, variabli i tretë i interesit ishte Vlerësimi i Aftësive Narrative (VAN), i cili u mat me anë të Protokollit të Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN).

Ky protokoll u përshtat, pilotua dhe u konsiderua në kuadër të këtij studimi. Ai rezultoi i besueshëm për këtë studim me alfa Cronbach'u PVAN $\alpha = 0.72$ (n=18).

Megjithëse i besueshëm në këtë studim, Protokoli i Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN), ka disa vështirësi teknike të përdorimit të tij në kontekste të tjera, përtej kontekstit gjuhësor në të cilin është krijuar. PVAN është një instrument i dizenuar për komponentët gjuhësorë të gjuhës angleze, dhe që mat përdorimin e fjalive, frazave, modifikuesve, emrave dhe foljeve sipas cilësive dhe trajtave që ato marrin në këtë gjuhë. Për pasojë, në një gjuhë tjetër, e cila mund të ketë më shumë ose më pak komponentë për PVAN, mund mos paraqesë vlefshmërinë e duhur. Kështu, duke qenë se në gjuhën shqipe përdoren më shumë lloje fjalish të nënrenditura, dhe më shumë lloje modifikuesish dhe po ashtu ka më shumë trajta të kohëve të foljes, të cilat nëse do të zërtheheshin në variabla operationale dhe do të mateshin veçmas do mund të prodhonin rezultate të ndryshme të VAN.

5.3 DISKUTIM MBI SHPËRNDARJEN E VARIABLAVE

Në studim morën pjesë 34 fëmijë të moshës 3-5 vjeç dhe prindërit e tyre, të cilët ishin 33 nëna dhe 1 baba. Për të hulumtuar mbi mjedisin letrar familjar, ku rriten fëmijët, u kërkua nga prindërit të raportnin lidhur me mjediset dhe besimet e tyre të lidhura me leximin për fëmijën parashkollor.

Rezultatet e këtij studimi tregojnë se prindërit janë të informuar në lidhje me të mirat e leximit për fëmijët e tyre, ndaj dhe krijojnë mjedise të pasura letrare në familjet e tyre dhe kanë besim se leximi është një aktivitet i vyer për t'u zhvilluar me fëmijën parashkollor në shtëpi, pavarësisht se fëmija i tyre ndjek kopshtin gjatë ditës.

Rezultatet tregojnë se, me një mesatare $M=34.8$ (nga 40 që është maksimumi i mundshëm i shkallës MLF) dhe devijim standard $DS=3.3$, prindërit e marrë në studim tregojnë se mjediset letrare familjare (MLF), ku ata i rrisin fëmijët, janë në mënyrë të konsiderueshme të pasura. 82.4% e prindërve raportojnë mjedise të pasura letrare për fëmijët e tyre në shtëpi.

Siç rezulton në këtë studim, prindërit kanë tendencën t'u lexojnë libra fëmijëve, t'u tregojnë atyre përralla, të diskutojnë mbi ato që lexuan, të luajnë me

lodra alfabet apo edhe të vizitojnë librari me fëmijët e tyre, si dhe të kryejnë aktivitete të tjera të pavarura lexuese.

Për sa u takon besimeve të tyre, prindërit pjesëmarrës në këtë studim, besojnë se leximi është një aktivitet i dobishëm për mësimin e gjuhës dhe të folurit për fëmijën parashkollor. Sipas të dhënave të grumbulluara nga studimi për besimin e prindërve ndaj leximit, me një mesatare $M=146.1$ (nga 168 që është maksimumi i IBPL) dhe $DS=7.9$, prindërit raportojnë besim të lartë në masën 85.3%.

Sërish, mund të arrihet në përfundimin se prindërit shqiptarë kanë besimin se leximi është një aktivitet i dobishëm për fëmijën. Ata përfshihen në aktivitete lexuese me fëmijën, u lexojnë fëmijëve, besojnë se mund të jenë mësues për fëmijën e tyre, etj. Gjithashtu, leximi, në një perspektivë më afatgjatë, mund të perceptohet si pararendës i formimit akademik të mëvonshëm të fëmijës, që përkthehet në ndjekjen e studimeve në cikle më të larta të formimit.

Duke gjykuar mbi rezultatet përshkruese të sipërpërmendura, në lidhje me Mjedisin Letrar Familjar (MLF) dhe Besimin e Prindërve ndaj Leximit (BPL) të raportuar nga vetë prindërit pjesëmarrës në këtë studim pritej që të kishte rezultate pozitive edhe për Vlerësimin e Aftësive Narrative (VAN).

Duke pasur një MLF të pasur të raportuar nga vetë prindërit në këtë studim, u prit që edhe VAN i fëmijëve të ishte i lartë. Rezultate të larta të VAN priteshin edhe në kushtet e të pasurit BPL të lartë. Në të vërtetë, VAN i fëmijëve rezultoi të ishte në mesatare jo shumë i lartë, Mesatare=14.2 (nga 54 që është maksimumi i VAN) me devijim standard $DS=6.6$.

Këto rezultate të VAN (nën mesataren e testit) mund të jenë pasojë e mungesës së standardizimit të pyetësorit në gjuhën shqipe. Siç u diskutua edhe për besueshmërinë e shkallës, mund të mendohet se një zbrëthim më i plotë e më i detajuar i elementëve gjuhësorë, sipas komponentëve specifikë dhe shembujve të trajtave dhe formave në gjuhën shqipe, do të mund të prodhonte rezultate të ndryshme e për rrjedhojë edhe analiza e vlerësime të tjera.

Po ashtu, një arsye e këtij hendeku midis MLF/BPL dhe VAN, mund të rezultojë si pasojë e mënyrës së përfutimit të matjeve. Të dhënat për MLF dhe BPL

janë mbledhur me anë të vetëraportimit nga prindërit, dhe kjo metodë mbledhjeje mbart me vete riskun se vetëraportuesit mund të zgjedhin të raportojnë ndryshe nga çfarë ndodh realisht duke iu referuar më së shumti asaj që mendohet si më e përshtatshme për të ndodhur. Ky gjykohet se mund të jetë një rast i tillë. Ndërsa rezultatet e VAN janë përfutur duke u vlerësuar nga studiuesja, duke u përpjekur të jetë sa më objektive për të dy grupet e fëmijëve.

5.4 DISKUTIMI I TESTIMIT TË HIPOTEZAVE H₁ DHE H₂

Në këtë studim matjet janë realizuar nëpërmjet pyetësorëve me vetëraportim nga prindërit dhe me anë të testit psikometrik të zbatuar nga studiuesja në studim. Dy elementët e matur me anë të pyetësorit janë Mjedisi Letrar Familjar (MLF) dhe Besimi i Prindërve ndaj Leximit (BPL). Të dy këto komponentë tregojnë një konsistencë në rezultatet në këtë studim e cila vërtetohet nga korrelacioni mes tyre $r(32)=0.43, p<0.01$.

Kjo marrëdhënie pozitive dhe statistikisht e rëndësishme tregon se komponentët e këtij pyetësori kanë qëndrueshmëri dhe se ashtu siç parashikohet matin atë gjë për të cilën janë dizenuar. Kjo lejon analizimin dhe diskutimin e mëtejshëm të rezultateve të këtij studimi me sigurinë se instrumentet e përdorur janë në gjendje të prodhojnë rezultate të besueshme.

Kjo gjetje përputhet me gjetjet e DeBaryshe dhe studiuesve të tjerë se nënat që kanë një besim të qëndrueshëm për modelet e leximit angazhohen më shumë në praktika të përshtatshme të edukimit për fëmijët e tyre, lexojnë më shumë me ta dhe gjithashtu përfshihen në diskutime për pjesët e lexuara³⁵³. Prindërit që vlerësojnë dhe që kanë besime pozitive për leximin i përfshijnë fëmijët e tyre në më shumë aktivitete të leximit dhe shkrimit³⁵⁴. Po ashtu, Gonzalez dhe kolegët e tij³⁵⁵ zbuluan marrëdhënie pozitive mes mjedisit letrar familjar dhe besimit të prindërve ndaj leximit, çka mbështet gjithashtu këtë gjetje.

³⁵³ DeBaryshe, B. D. (1995). *Loc.cit.*

³⁵⁴ Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). *Loc.cit.*

³⁵⁵ Gonzalez, J. E., Rivera, V. Y., Davis, M. J., & Taylor, A. B. (2010). *Loc.cit.*

Hipotezat e këtij studimi janë grupuar sipas metodës së përdorur për të përfutur të dhënat dhe sipas analizave statistikore të përdorura për t'i testuar ato. Kështu, hipoteza H₁ dhe hipoteza H₂ testojnë marrëdhënien korrelacionale midis variablave të interesit. Të dy këto hipoteza janë diskutuar në vijim.

H₁: Ka një marrëdhënie pozitive ndërmjet mjedisit letrar familjar dhe zhvillimit të aftësive gjuhësore narrative të fëmijëve parashkollorë.

Hipoteza e parë bazohet në marrëdhënien pozitive ndërmjet mjedisit letrar familjar dhe zhvillimit të aftësive gjuhësore të fëmijëve parashkollorë dhe sugjeron se Mjedisi Letrar Familjar është një nga faktorët që lidhet pozitivisht me VAN. Logjikshëm, pritet që në një mjedis ku janë prezentë shumë elementë të MLF si libra me përralla e me tregime, lodra alfabet, revista me figura, etj., dhe ku këto përdoren për qëllime edukative ose thjesht janë prezentë në mjedis, fëmija do të zhvillojë një fjalor të pasur.

Studimet, gjithashtu, kanë treguar se ka një marrëdhënie pozitive mes MLF dhe VAN. Kështu, Bus et.al. më 1995³⁵⁶, zbuluan një marrëdhënie pozitive midis ekspozimit ndaj librave dhe fjalorit në fëmijët e kopshtit. Gjithashtu, Sénéchal dhe kolegët e saj e çuan më tej studimin e kësaj çështje dhe arritën në përfundimin se mjedisi i pasur letrar familjar dhe ekspozimi i fëmijëve ndaj librave rrit jo vetëm fjalorin e tyre³⁵⁷, por gjithashtu edhe dijen e tyre fonologjike³⁵⁸. Po ashtu, Weigel dhe kolegët, më 2006, pohuan se ka një marrëdhënie pozitive midis mjedisit letrar familjar dhe aftësive gjuhësore të fëmijëve³⁵⁹.

Rezultatet e këtij studimi nuk mundën të provonin të njëjtën gjë. Në këtë studim, korrelacioni pozitiv i parashikuar rezultoi zero për arsyen kryesore të mungesës së variancës në të dhënat e mbledhura. 82.4% e prindërve raportuan MLF të pasur. Kjo MLF kaq e lartë mund të ketë rezultuar ose për shkak të përzgjedhjes së kampionit, ku vërtet këta fëmijë vijnë nga familje me MLF shumë të pasur, ose prindërit kanë mbiraportuar MLF në shtëpitë e tyre për t'u paraqitur “më të mirë” në

³⁵⁶ Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). *Loc.cit.*

³⁵⁷ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). *Loc.cit.*

³⁵⁸ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). *Loc.cit.*

³⁵⁹ Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). *Loc.cit.*

sy të studiueses. Kjo gjë, vërehet edhe në shpërndarjen grafike në *Grafikun 7 – Korrelacioni midis VAN dhe MLF*, ku përgjigjet e prindërve kanë një tendencë të grupuar vertikalisht midis pikëve maksimale (30-40 pikë) për të vetëraportuar mjedisin letrar që ata kanë ndërtuar në familjet e tyre.

Po ashtu, nuk mund të përjashtohet këtu, se një arsye tjetër pse raportimi i MLF dhe BPL është kaq i lartë lidhet me statusin socio-ekonomik të familjeve pjesëmarrëse në studim. Në këtë studim, prindërit bëjnë pjesë në një nivel socio-ekonomik mesatar, e për rrjedhojë është e pritshme që të kenë krijuar disa kushte të përshtatshme të mirërritjes së fëmijëve në shtëpi. Kjo, megjithatë, nuk do të thotë se ata i zbatojnë të gjitha praktikatat e mirërritjes në kuadrin e stimulimit gjuhësor. Parë më në detaje, kjo do të thotë se prindërit vërtetë mund të kenë krijuar kushtet e një mjedisi të pasur letrar në familje, dhe kjo i referohet MLF të lartë (dhe pa variancë). Megjithatë, ata nuk zbatojnë të gjitha praktikat pozitive letrare e stimuluese për fëmijët e tyre, dhe kjo i referohet PV me variancë dhe jo shumë të lartë dhe sigurisht edhe rezultateve të VAN për çdo fëmijë në këtë studim.

Cilado qoftë arsyeja e këtij rezultati, duke mos pasur mjaftueshëm të dhëna të ndryshme për t'i shoqëruar me të dhënat e VAN, analiza korrelacionale nuk mundet të prodhojë rezultate të qenësishme.

Gjithashtu, në një diskutim më të thellë të pohimeve në pyetësor, vërehet se pyetësi ka seksione specifike që lidhen edhe me faktorë pasivë (p.sh. numri i librave në shtëpi, etj.), por edhe me faktorë aktivë (p.sh. numri i ndërveprimeve ndërmjet fëmijës dhe prindërve në lidhje me leximin). Pyetjet janë të drejtpërdrejta dhe prindërit e kanë të lehtë të parashikojnë se cila është përgjigjja “e duhur” për një mjedis letrar familjar të pasur.

Prindërit në këtë studim u kontaktuan personalisht nga studiuesja dhe ekipi kërkimor dhe gjithashtu ishin në dijeni të marrëdhënies së ekipit me stafin edukator, çka mund të ketë rezultuar në një vetëdërgjegjësim edhe më të lartë të tyre për të prezantuar veten “sa më mirë” përballë një ekipi studimor dhe stafit edukator. Edhe kjo, gjithashtu, mund të ketë sjellë si pasojë mbiraportim të MLF si pasojë e krahasimit social.

Ky mbiraportim mund të ishte shmangur nëpërmjet vizitave në shtëpi dhe regjistrimit objektiv të elementeve letrare që ndodhen aty, siç bënë Tamo dhe Karaj në studimin e tyre³⁶⁰. Gjithsesi, kjo nuk vlen për BPL, për të cilin nuk ka një mënyrë më objektive për ta matur pasi bëhet fjalë për qëndrime dhe besime personale.

Megjithatë, nga vëzhgimet u vërejt se, fëmijët e grupit eksperimental ishin më të dëshiruar të lexonin dhe të zhvillonin lexim të pretenduar. Kjo lidhet me gjetjet e Elizabeth Sulzby-t, e cila zbuloi më 1985³⁶¹, se leximi i pretenduar mund të shihet si një provë që fëmijëve u është lexuar bollshëm. Ajo pohoi se sa më shumë përvoja leximi të kenë kaluar fëmijët, aq më të prirur do të jenë ata të dëshirojnë të lexojnë dhe të flasin (zhvillojnë shprehitë gjuhësore).

Kështu, edhe fëmijët e grupit eksperimental, ndryshe nga fëmijët e grupit të kontrollit në fazën e dytë të matjeve, por edhe gjatë kohës së Programit të Leximit të Përbashkët, dëshironin të lexonin më shumë. Në fazën e post-test më shumë se gjysma e fëmijëve të grupit eksperimental, ndryshe nga faza e pre-test e të dy grupeve dhe post-test e grupit të kontrollit, ndoqën me gisht tekstet e shkruara në libër përveçse tregonin me gisht figurat.

Për më tepër, dy nga fëmijët e grupit eksperimental, ndoqën me gisht tekstet e shkruara, të pailustruara me figurë (tekstet në faqet e fundit të librit ku në të vërtetë shkruheshin emrat e autorëve të tekstit dhe informacione për botimin), duke vazhduar kështu, historinë që po prodhonin. Në të kundërt, fëmijët e grupit të kontrollit vazhduan të tregonin me gisht vetëm figura në mënyrë rastësore gjatë tregimit të historisë, p.sh. ata thoshin: “Luleshtrydhja shkoi te shtëpia” duke vendosur gishtin mbi figurën e shtëpisë.

Kjo e dhënë e marrë nga vëzhgimet e zhvilluara në grupin eksperimental gjatë ndërhyrjes mund të vlerësohet si një indikator i leximit të shpeshtë që fëmijët (në këtë rast, fëmijët e grupit eksperimental) kanë marrë, në mjedisin e tyre në institucion, në këtë kohë. Megjithëse, një ndërhyrje afatshkurtër, për të cilën nuk dihet se çfarë efekti jehonë mund të ketë, ky tregues është një gjetje e mirë që vlerëson ndikimin e

³⁶⁰ Tamo, A., & Karaj, Th. (2007). *Loc.cit.*

³⁶¹ Sulzby, E. (1985). *Loc.cit.*

ekspozimit të fëmijëve ndaj leximit në njohjen e tyre fonologjike dhe leximin e pretenduar. Në anën tjetër është një dije e pranuar tashmë se përsëritja e një aktiviteti të pëlqyeshëm dhe shpërblyes në mënyrë të vazhdueshme dhe intensive rrit mundësinë që sjellja të imitohet dhe të përvetësohet kur rezulton e dobishme. Kjo qasje gjen mbështetje edhe në reagimin e fëmijëve në grupin eksperimental për të kërkuar në javët e fundit sa më shumë lexim.

H₂: Ka një marrëdhënie pozitive ndërmjet besimit të prindërve ndaj leximit dhe zhvillimit të aftësive gjuhësore narrative të fëmijëve parashkollorë.

Hipoteza bazohet në marrëdhënien pozitive që besimi i prindërve ndaj leximit ka me aftësitë narrative të fëmijëve. Studimet tregojnë se prindërit me BPL të lartë do të kenë rritur fëmijë me aftësi narrative më të zhvilluara dhe madje ata do të mund të lexojnë përpara se të shkojnë në shkollë. Besimet e prindërve për leximin fokusohen në elementët pozitivë të leximit siç janë: mënyra sesi fëmijët mësojnë, efikasitetin e prindërve në dhënien e ndihmës për fëmijët e tyre në procesin e të mësuarit të gjuhës dhe shkrim-këndimit apo edhe faktin nëse mësimi i shkronjave dhe leximit për fëmijën është detyrë e shkollës apo e prindërve, etj.

E njëjta situatë paraqitet me të dhënat e vetëraportuara nga prindërit edhe për BPL ku, 85.3% e tyre raportuan BPL të lartë. Edhe në kushtet e kësaj variance të variablilit procesimi i analizës korrelacionale është i pamundur. Korrelacioni pozitiv në këtë rast është $r(32)=0.14$, $p>0.05$, i cili gjithashtu është pothuaj zero.

Pavarësisht se shkalla e BPL është më e komplikuar, me pohime të shprehura në formë mohore dhe të tjera në formë pohore, dhe ka pohime për 7 nënshkallë të cilët ndryshojnë nga njëri te tjetri në elementin e mjedisit apo besimin që përfaqësojnë, edhe këtu, nuk përjashtohet mundësia që prindërit të kenë hamendësuar përgjigjet “e duhura”.

Përveç kësaj, në kulturën shqiptare, edukimi dhe arsimimi janë elemente të rëndësishëm në mirërritjen e fëmijëve në familje. Kështu, edhe nëse nuk i zbatojnë në praktikë, qëndrimet e individëve (në rastin e studimit aktual, prindërve) ndaj të lexuarit, të mësuarit dhe shkollës në përgjithësi kanë prirjen të jenë pozitive.

Në kushtet e pamundësisë për të përftuar rezultate të diskutueshme në lidhje me marrëdhënien mes variablave të interesit BPL dhe VAN në këtë studim, u analizua edhe marrëdhënia me një nga komponentët e BPL, e cila është Pjesëmarrja Verbale (PV) e prindërve gjatë leximit të përbashkët me fëmijët. Kështu, u testua nëse ekziston një marrëdhënie pozitive midis pjesëmarrjes verbale të prindërve gjatë leximit të përbashkët me fëmijët parashkollorë dhe aftësive të tyre narrative.

Pjesëmarrja Verbale u testua gjithashtu mbështetur në gjetjen e DeBaryshe se nënat që kishin një besim të qëndrueshëm për modelet e leximit angazhoheshin më shumë në praktika të përshtatshme të edukimit për fëmijët e tyre. Ato u lexonin më shumë fëmijëve dhe gjithashtu përfshiheshin në diskutime për pjesët e lexuara³⁶². Në këtë aspekt, PV do të ishte komponenti më përfaqësues dhe më ndikues për VAN e fëmijëve në studim.

PV përmbledh elementë si: “Kur lexojmë, unë përpiqem të dukem entuziast/e kështu fëmija nuk e humbet interesin”, “Kur lexojmë, unë i kërkoj fëmijës të më ndihmojë gjatë tregimit të historisë”, “Unë i bëj shumë pyetje fëmijës gjatë leximit”, “Kur lexojmë, unë dua që fëmija im të bëjë pyetje rreth librit”, “Gjatë leximit ne flasim për pikturat po aq sa edhe lexojmë historinë”, etj. Të gjitha këto pohime i referohen aktiviteteve konkrete që prindërit zhvillojnë me fëmijën parashkollor gjatë leximit dhe bazuar mbi këto pohime nuk është e lehtë të parashikohet cili është aktiviteti “i duhur” – si për shembull, të flasim për pikturat gjatë leximit apo të lexojmë historinë pa ndërprerje. Gjithashtu, pohimet e kësaj nënshkalle reflektojnë aktivitete specifike që kërkojnë kohë duke e zgjatur edhe më shumë procesin e leximit. Në këtë kuadër, gjykohet se prindërit kanë reflektuar sinqeritet, duke i pranuar vetes dhe sigurisht duke raportuar, se e kryejnë aktivitetin e të lexuarit me fëmijën e tyre. Kjo është e një rëndësie të lartë, pavarësisht mënyrës sesi realizohet apo aktivitetet që e pasojnë.

Varianca e variablit PV është e kënaqshme me 22% të kampionit që raportuan nivelin e një pjesëmarrjeje verbale të moderuar dhe 78% nivel pjesëmarrjeje verbale

³⁶² DeBaryshe, B. D. (1995). *Loc.cit.*

të larë. Prindërit raportojnë pjesëmarrje verbale me Mesatare=27.7 (nga 32 që është maksimumi i nënshkallës PV) dhe devijim standard DS=2.8.

Kjo hipotezë e re e ngritur si derivat i hipotezës H₂ u vërtetua nga analiza korrelacionale, nga e cila rezultoi një marrëdhënie pozitive $r(32)=0.33$, $p<0.05$. Kështu, mund të thuhet se pjesëmarrja verbale e ndikon pozitivisht zhvillimin e aftësive narrative të fëmijës.

Për të parashikuar VAN bazuar në vlerat e PV u përdor regresioni linear i thjeshtë. U gjet se ekuacioni i regresionit ishte statistikisht i rëndësishëm dhe kishte vlerën $R^2=11.1\%$. Bazuar në këtë analizë, VAN mund të parashikohet nga PV me vlerat e VAN që rriten me 0.8 njësi për çdo rritje në PV me 1 njësi. Megjithatë, PV rezultoi si një nga nënshkallët më të rëndësishme për të parashikuar ndryshimet në VAN, sugjerohet që ky faktor të shqyrtohet në studime të mëtejshme për të evidentuar nëse madhësia e kampionit ka apo jo ndryshim në marrëdhënien e këtyre dy variablave.

Megjithatë, bazuar në rezultatet e këtij studimi, mund të thuhet me siguri se pjesëmarrja verbale e prindërve duke shprehur entuziazëm në intonacionin e leximit, diskutuar dhe bërë pyetje mbi materialin që po lexohet si dhe duke komentuar figurat, gjatë leximit të përbashkët me fëmijët, ndikon në përmirësimin e zhvillimit të aftësive narrative të fëmijës në moshën parashkollore.

5.5 DISKUTIMIT I TESTIMIT TË HIPOTEZËS H₃

H₃: Leximi i përbashkët për fëmijët parashkollorë në kopsht do të përmirësojë zhvillimin e aftësive të tyre narrative.

Hipoteza e fundit, dhe më kryesorja e këtij studimi, konsideron se ndryshimet e aftësive narrative të fëmijëve vijnë për shkak të leximit të përbashkët. Të dhënat për testimin e kësaj hipoteze u mblodhën me anë të metodës së thujse-eksperimentit. Kjo metodë lehtëson testimin e drejtpërdrejtë të leximit të përbashkët, duke ndërhyrë te grupi eksperimental me një sasi të programuar leximi, ndryshe nga metoda e vetëraportimit të prindërve, të cilët, siç u diskutua më sipër, rezultojnë se kanë

tendencën të prezantohen si lexues dhe njohës të të mirave që sjell leximi i përbashkët për fëmijët e tyre.

5.5.1 Parakushtet e ndërhyrjes – krahasueshmëria e grupeve

Përpara se të fillonte ndërhyrja te fëmijët e grupit eksperimental, të dy grupet u krahasuan në MLF dhe BPL të raportuar nga prindërit e tyre për të vlerësuar nëse grupet kishin ndryshime ose jo në këto variabla.

Analiza e variancës ANOVA për MLF tregoi se nuk ka ndryshim midis grupit eksperimental dhe atij të kontrollit për sa i takon mjedisit letrar familjar, në të cilin ata rriten: $F(1,32)=1.86$, $p>0.05$. Pra, fëmijët e të dy grupeve të përfshirë në këtë studim ekspozohen njësoj ndaj një niveli të ngjashëm të MLF. Në këto kushte, ndryshimet që rezultuan në aftësitë narrative të fëmijëve pas ndërhyrjes mund t'i atribuohen ndërhyrjes eksperimentale dhe jo MLF të fëmijëve në familjet nga ku ata vijnë.

Analiza e variancës ANOVA për BPL tregoi se prindërit e fëmijëve në të dy grupet nuk kanë ndryshim në nivelin e besimit që ata kanë ndaj leximit: $F(1,32)=2.36$, $p>0.05$. Kjo gjetje tregon se fëmijët e të dy grupeve në këtë studim rriten nga prindër që ndajnë nivele të ngjashme të besimit për të mirat që leximi ka për fëmijët e tyre parashkollorë. Kështu, edhe në këtë rast, ndërhyrja me anë të leximit të përbashkët te fëmijët e grupit eksperimental është ajo që ka sjellë ndryshimet në aftësitë narrative, duke mos iu atribuar besimeve të prindërve mbi aktivitetin e leximit.

Kështu, duke marrë në konsideratë faktin që të dy grupet e fëmijëve vijnë nga familje që kanë mjedise letrare të ngjashme dhe rriten nga prindër që kanë besim të ngjashëm ndaj leximit, në këtë studim MFL dhe BPL janë përjashtuar si faktorë ndërhyrës në rezultatet e studimit. Të dy këto variabla u matën me anë të instrumenteve matëse, ku vetë prindërit raportuan mbi mjedisin letrar që kanë krijuar në familje dhe mbi besimet që ata kanë për leximin. Megjithatë, duke qenë se analiza e variancës për të dy instrumentet, MLF dhe BPL, tregoi variancë tepër të ulët dhe në mungesë të korrelacionit me VAN, arrihet në përfundimin se këto faktorë nuk mund të konsiderohen si faktorë ndërhyrës në aftësitë narrative të fëmijëve.

Rezultatet e analizës të ANOVA-s për krahasueshmërinë e sfondit familjar të të dy grupeve treguan se prindërit e të dy grupeve të fëmijëve pjesëmarrës në këtë

studim nuk ndryshojnë në mendimet që kanë për ndikimin që leximi do të ketë në edukimin dhe arsimimin e fëmijëve të tyre në moshën parashkollore. Kjo gjetje lejon vijimin e analizave të mëtejshme të grupeve për t'i krahasuar në kohë të ndryshme duke matur kështu, ndikimin e ndërhyrjes mbi grupin eksperimental.

Përveç këtyre faktorëve që mund të ndërhyjnë në studim, një tjetër faktor që mund të ndërhynte ishte mjedisi letrar në institucionin e kopshtit të fëmijëve. Ky faktor u shmang që në dizenjimin e studimit, duke qenë se studiuesja zgjodhi dy kopshte që kishin kushte të njëjta dhe zbatonin një program edukimi të ngjashëm sipas direktivave të Ministrisë të Arsimit dhe të Sporteve (MAS) dhe Drejtorisë Arsimore Rajonale Tiranë (DART). Për këtë arsye, mjedisi letrar në institucion as nuk u mat dhe as nuk u shqyrtua si variabël kontrollues në këtë studim. Megjithatë, nga vëzhgimet që u realizuan në të dy institucionet ku u krye studimi rezultoi të mos kishte ndryshime thelbësore në cilësi dhe sasi të mjediseve dhe mjeteve edukative dhe letrare.

5.5.2 Ndërhyrja thuajse-eksperimentale

Duke qenë se synimi i Hipotezës 3 ishte të vlerësonte ndikimin direkt të leximit të përbashkët (variablit të pavarur) mbi aftësitë narrative të fëmijëve parashkollorë (variabli i varur), leximi u manipulua për fëmijët e grupit eksperimental duke e shtuar sasinë dhe shpeshësinë e materialeve të lexuara, në mjediset e kopshtit, për këta fëmijë.

Testimi i parakushteve të krahasueshmërisë të grupeve, tregoi se leximi i përbashkët ishte i ngjashëm për të dy grupet si në shtëpi edhe në programin e edukimit të ofruar në institucionin e arsimit parashkollor. Fëmijët e grupit eksperimental iu nënshtruan programit intensiv të leximit të përbashkët me 4 seanca në javë për 6 javë rresht. Ndërsa fëmijët e grupit të kontrollit vijuan rutinën e tyre të zakonshme, e cila në programin e edukimit përmban një përrallë në muaj. Kjo përrallë përcaktohet në planin vjetor nga mësueset në grup dhe miratohet nga drejtoresha e kopshtit.

Fëmijët e të dy grupeve u vlerësuan për aftësitë e tyre narrative para dhe pas ndërhyrjes për të prodhuar të dhëna për testimin e Hipotezës 3. Ky vlerësim u testua

me anë të testit-t për kampionë të pavarur, për ndryshimet që dy grupet e fëmijëve kishin mes njëri-tjetrit para dhe pas ndërhyrjes. Gjithashtu, u testua testit-t për kampionë të varur, për ndryshimet që secili fëmijë pësoi në aftësitë personale narrative në kohën t_1 të matjeve dhe në kohën t_2 të matjeve, pra, ndryshimi brenda secilit grup para dhe pas ndërhyrjes.

Gjetjet e këtij studimi paraqitën ndryshim të rëndësishëm si midis grupeve ashtu edhe brenda grupeve, si dhe për secilin individ pjesëmarrës, të konsideruar veçmas, në studim.

▪ *Të dhënat bruto*

Ndryshimet u vërejtën edhe në të dhënat bruto ku për grupin eksperimental mesatarja ndryshoi nga $Mesatare_{VAN1}=12.2$, $DS_{VAN1}=5.1$, në $Mesatare_{VAN2}=22.4$, $DS_{VAN2}=7.4$. Këto rezultate tregojnë se mesatarja bruto e grupit eksperimental është rritur me 10.2 pikë. Domethënëse është gjetja se devijimi standard është rritur gjithashtu për grupin eksperimental në fazën e dytë të matjeve duke treguar se në kohën t_2 fëmijët janë bërë më të ndryshëm nga njëri-tjetri. Gjithashtu, ky ndryshim i devijimit standard sugjeron se ndërhyrja nuk ka pasur ndikim të njëtrajtshëm te të gjithë fëmijët dhe ata nuk janë zhvilluar në aftësitë e tyre narrative në të njëjtin nivel.

Rezultatet e ndryshimit të VAN për secilin fëmijë, siç janë ilustruar në mënyrë vizive në *Grafikun 11 – Ndryshimi për secilin pjesëmarrës në grupin eksperimental*, tregojnë se fëmijët nuk kanë pësuar ndryshim në të njëjtin nivel. Të dhënat tregojnë se fëmija që ishte më i dobëti në matjen e parë, mbeti më i dobëti në matjen e dytë, megjithëse pati një ndryshim prej 6 pikësh. Ndërsa fëmija me rezultatet më të mira në fazën e parë, nuk ishte më i miri edhe në matjen e dytë, pavarësisht se rritja e tij ishte e qëndrueshme dhe mbetet në treshen e fëmijëve me rezultate më të larta të VAN.

Fëmijët e grupit eksperimental patën ndryshim që varionte nga 3 pikë që ishte ndryshimi më i vogël i arritur nga 2 fëmijë, në 23 pikë që ishte ndryshimi më i madh i arritur nga vetëm një fëmijë. Moda e këtij ndryshimi ishte 8 pikë e arritur nga 4 prej fëmijëve në grupin eksperimental. Në kontekstin e studimit aktual, kjo ka kuptimin se leximi i përbashkët është një komponent i rëndësishëm në përmirësimin dhe zhvillimin e mëtejshëm të aftësive narrative, dhe ky përmirësim priret të jetë i qëndrueshëm nëse ekspozimi ndaj leximit është i vazhdueshëm.

Përmirësimi në nivele të ndryshme për secilin fëmijë mund të ketë disa arsye. Në gjykimin e studiueses, një arsye e brendshme e këtij ndryshimi i atribuohet karakteristikave personale të secilit fëmijë, vëmendjes së tij dhe ndoshta nivelit të inteligjencës. Parë së jashtmi, një arsye tjetër mund t'i atribuohet dizajnit të studimit. Kjo do të thotë se duke qenë se leximi u ofrua në grup dhe fëmijët qëndruan në distanca të ndryshme nga libri dhe lexuesja, leximi mund të mos ketë arritur në të njëjtin nivel pragu e vëmendjes dhe vetëdijes së secilit fëmijë. Nëse ndërhyrja do të kishte pasur të njëjtin ndikim të gjithë fëmijët, parashikimi statistikor do të ishte që fëmijët në grupin eksperimental të ruanin një nivel ndryshimi të përafërt dhe si grup, të ruanin të njëjtin devijim standard nga mesatarja.

Për sa i përket rezultateve specifike të rubrikave të Protokollit të Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN) me anë të të cilit janë kryer matjet, grupi eksperimental, ka përfutur rritje të mesatares në çdo rubrikë të tij. Kështu, në përfundim të ndërhyrjes fëmijët e grupit eksperimental ndërtojnë mesatarisht më shumë fjali dhe fraza, si dhe përdorin mesatarisht më shumë modifikues, emra, dhe folje. Ky ndryshim është më i madh për përdorimin e foljeve, mesatarja e të cilës rritet me 3.2 pikë në fazën e dytë. Ndërsa, është më e ulët për përdorimin e emrave, ku ndryshimi rritet me 0.6 pikë. Rubrikat e tjera variojnë nga 1.6 pikë rritje për përdorimin e modifikuesve, dhe 2.3 pikë për fjalitë dhe frazat. Këto ndryshime për secilën rubrikë tregojnë një zhvillim të rëndësishëm të aftësive shprehëse të fëmijëve të grupit eksperimental. Ndryshimi i konsiderueshëm në përdorimin e fjalive dhe frazave tregon gjithashtu se edhe historitë e prodhuara nga fëmijët e këtij grupi janë më të gjata dhe të shtjelluara.

Krijimet narrative të fëmijëve në këtë grup janë gjithashtu shumë interesante në shprehje. Pasi ndoqën rregullisht Programin e Leximit të Përbashkët, fëmijët e grupit eksperimental shqiptonin më shumë folje të avancuara si, “donte ta merrte dhe ta çonte”; emra specifike (të avancuara) si, “eksperiment”; emra të përbërë si, “pema-gjysh”; modifikues të avancuara si, “një vajzë shumë e bukur”, “e mrekullueshme”; dhe fraza emërore të shtjelluara si, “pemë e madhe gjigande”, “u mërzi shumë”; etj. Kjo gjetje reflekton idenë se fëmijëve të cilëve u lexohen materiale të ndryshme, që përmbajnë shumëllojshmëri fjalësh, shprehjesh, etj., krijojnë struktura të pasura

fjalish, të cilat aktivizohen sapo fëmijët ekspozohen ndaj ngacmuesve – ftues në rrëfim.

Në anën tjetër, grupi i kontrollit në të dhënat e tij bruto ka një rritje prej 2.4 pikësh në VAN. Pra, nga $Mesatare_{VAN1}=17.1$, $DS_{VAN1}=7.3$, në $Mesatare_{VAN2}=19.5$, $DS_{VAN2}=5.8$. Befasuese edhe në këtë gjetje është ndryshimi i devijimit standard. Në grupin e kontrollit devijimi standard ka një rënie në kohën t_2 , çka mund të sugjerojë se pa ndërhyrje, fëmijët sa vijnë e bëhen më të ngjashëm me njëri-tjetrin në aftësitë e tyre narrative dhe për fat të keq, fëmijët më të përparuar, vijnë e bëhen më të ngjashëm me fëmijët më të dobët. Kjo gjetje sugjeron se, pa stimulimin me anë të leximit, zhvillimi gjuhësor i fëmijëve mund të qëndrojë pothuaj në stanjacion dhe për më keq, të shkojë deri në humbjen e aftësive narrative të fëmijës.

Në analizën e matjes së ndryshimit midis VAN në kohën e parë dhe VAN në kohën e dytë për secilin fëmijë të grupit të kontrollit haset në një fenomen të paparashikuar. Krejtësisht ndryshe nga fëmijët e grupit eksperimental, përveç një fëmije që nuk ka asnjë ndryshim nga koha t_1 e matjeve VAN në kohën t_2 të matjeve VAN, 4 fëmijë të tjerë kanë rënie të rezultateve të tyre në VAN. Këta fëmijë variojnë nga një ndryshim -9 pikë në ndryshim -1 pikë, dhe janë paraqitur me ngjyrim gri në *Grafikun 13 – Ndryshimi për secilin pjesëmarrës në grupin e kontrollit*.

Kjo rënie në rezultatet e VAN të këtyre fëmijëve mund të jetë, gjithashtu, pasojë e rezistencës për të prodhuar narrativa. Rezistenca në vetvete i atribuohet mospëlqimit të leximit si aktivitet. Nga ana tjetër, një arsye e kësaj rënieje mund të jetë edhe fenomeni i harresës si pasojë e mospërsëritjes apo mosstimulimit të leximit të përbashkët dhe atij të pretenduar si aktivitet. Për rrjedhojë fëmijët do të harrojnë të përdorin fjalët dhe fjalitë e duhura përshkruese të figurës apo librit “që po lexojnë”. Tre prej këtyre fëmijëve, që pësuan rënie, ishin në të vërtetë, në pesëshen e fëmijëve me rezultate më të mira në t_1 çka sugjeron se fëmijët në kushte të mungesës së stimulimit gjuhësor, me kalimin e kohës, i humbasin shprehitë e tyre gjuhësore.

Fëmijët e tjerë të cilët paraqesin rritje të rezultateve të tyre në VAN, variojnë nga 1 në 13 pikë, dhe Moda e ndryshimit në këtë grup është 2 pikë. Kjo modë e ulët e ndryshimit sugjeron se ndryshimi është mjaft i vogël, sidomos krahasuar me grupin eksperimental i cili ka një modë ndryshimi prej 8 pikësh (6 pikë më shumë).

Po ashtu interesante janë edhe ndryshimet në mesataren e secilës rubrikë të PVAN të fëmijëve të grupit të kontrollit. Këta fëmijë përdorin në pothuaj të njëjtën masë frazat dhe emrat, me ndryshim rritës përkatësisht 0.2 dhe 0.3 pikë, dhe kanë një rritje shumë të vogël në modifikuesit dhe foljet e përdorura, përkatësisht 1.7 dhe 1.2 pikë ndryshim rritës. Ndërsa, përsa i përket fjalive, këta fëmijë, përdorin më pak fjali në narrativat e tyre, -1 pikë ndryshim në mesatare. Kjo gjetje sugjeron se fëmijët e pastimuluar me lexim të përbashkët, përveçse nuk përparojnë në aftësitë e tyre narrative, mund edhe të bëhen më të përtuar në krijimin e narrativave duke i bërë ato më të shkurtra dhe më pak kreative. Edhe këtu mund të mendohet që një arsye e rëndësishme e kësaj rënieje në rezultate të jetë harresa si pasojë e mungesës së përsëritjes dhe mungesës së stimulimit të fëmijëve përmes leximit të përbashkët.

Nga ana tjetër, duke u mbështetur në dijen se leximi nxit edhe imagjinatën e fëmijëve³⁶³, në këtë kuadër, gjykohet se mungesa e kreativitetit të fëmijëve mund të jetë edhe një mungesë e nxitjes së imagjinatës. Duke lexuar libra me ilustrime pa shumë tekst të shkruar, fëmijët mësojnë të përdorin imagjinatën e tyre aktive dhe të (ri)krijojnë përfaqësime mendore të historisë që shohin³⁶⁴. Gjetjet e këtij studimi tregojnë se fëmijët e grupit eksperimental, të cilët prodhuan fjali më komplekse, të larmishme dhe më të shumta në numër, ishin nxitur në imagjinatën dhe kreativitetin e tyre për t'i formuluar këto fjali, ndryshe nga fëmijët e grupit të kontrollit të cilët prodhuan narrativa më të varfra me më pak fjalë, fraza e fjali.

Parë në një këndvështrim tjetër, këto të dhëna sugjerojnë se programi i edukimit që zhvillohet në institucionet e arsimit parashkollor për fëmijët e kësaj moshe, i cili ka vetëm një përrallë leximi çdo muaj sipas temës mujore, është i pamjaftueshëm për të nxitur zhvillimin gjuhësor të fëmijëve të moshës parashkollore. Kopshtet, private dhe shtetërore, janë të udhëzuara të përgatisin një plan vjetor, ku mësueset detajojnë temat dhe detyrat që do të zhvillojnë sipas muajve përkatës. Për çdo muaj njëra nga javët parashikohet të jetë “java e përrallës”. Në këtë javë fëmijëve u lexohet një përrallë dhe më pas zhvillohen aktivitete në lidhje me të, kështu fëmijët diskutojnë, e ritregojnë, vizatojnë apo presin dhe ndërtojnë personazhet e përrallës. Por, sipas rezultateve të këtij studimi, leximi i vetëm një përralle në muaj (siç ka qenë

³⁶³ Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1999). *Loc.cit.*

³⁶⁴ Fang, Z. (1996). *Loc.cit.*

rutina e grupit të kontrollit), rezultoi të ishte i pamjaftueshëm për të nxitur maksimalisht zhvillimin gjuhësor të këtyre fëmijëve.

Në gjykimin e studiueses, kjo shpeshhtësi dhe sasi e leximit në program është e pamjaftueshme për të stimuluar në një nivel të kënaqshëm zhvillimin gjuhësor të fëmijëve parashkollore përmes leximit të përbashkët. Pavarësisht nëse leximi është interaktiv ose jo, leximi i vetëm një përralle, në vetëm një javë në muaj (javë në të cilën një fëmijë mund edhe të mungojë për arsye shëndetësore), është shumë pak për të ndihmuar fëmijën të përfitojë nga të mirat e leximit të përbashkët.

▪ *Analizat statistikore inferenciale*

Statistika-t e përdorur për të vlerësuar sasinë e ndryshimit të aftësive narrative për secilin grup prodhoi gjithashtu rezultate shumë interesante. Megjithëse vinin nga sfonde të ngjashme të mjediseve letrare familjare, ndryshimi i mesatareve të grupeve në pre-test u gjet të ishte $t(32)=-2.27$, $p<0.05$, çka tregon se grupet kanë një ndryshim statistikisht të rëndësishëm në fazën e pre-testit. Me gjithë përpjekjet e studiueses për të pasur grupe të krahasueshme, rezultatet e para treguan se fëmijët e grupit të kontrollit ishin më të përparuar në VAN sesa fëmijët e grupit eksperimental mbi të cilët do të zbatohet ndërhyrja. Të dhënat bruto për mesataret e këtyre grupeve janë: $Mesatare_{eksperimental}=12.2$ ($n=17$) ndërsa $Mesatare_{kontroll}=17.1$ ($n=17$).

Pritshmëritë për rezultatet e studimit ishin që grupet të mos kishin ndryshim statistikisht të rëndësishëm në matjet e kryera në fazën e pre-testit. Ky ndryshim statistikisht i rëndësishëm i rezultateve të prodhuara ndërmjet grupeve në fazën e parë mund t'i atribuohet mungesës së randomizimit dhe lejimit të grupeve në mjedisin e tyre natyral. Ndodhur në këto kushte, nuk konfirmohet një ngjashmëri e rezultateve nga analiza e pre-testit³⁶⁵. Megjithatë, elementët e tjerë të krahasueshëm tregojnë se fillimi i “garës” gjithsesi mbetet në kushte të barabarta.

Grupet e eksperimentit në fazën pre-test kanë një ndryshim domethënës mes tyre me një madhësi efekti mesatare, $r=0.37$. Kjo do të thotë se fëmijët e grupit të

³⁶⁵ Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Op.cit.*, fq. 47-48

kontrollit janë në mënyrë domethënëse dhe me një efekt të konsiderueshëm më mirë sesa fëmijët e grupit eksperimental në rezultatet e tyre në kohën t_1 .

Pas ndërhyrjes, në post-test, ndryshimi i rezultateve ndërmjet grupeve u gjet të ishte $t(32)=1.26$, $p>0.05$. Këto rezultate tregojnë se, megjithëse kishte një ndryshim statistikisht domethënës midis fëmijëve të grupit eksperimental dhe atij të kontrollit në pre-test, ky ndryshim nuk ekziston më në kohën t_2 , në post-test, duke i sjellë grupet në të njëjtin nivel të VAN. Madje, grupi eksperimental kalon lehtësisht përpara grupit të kontrollit në rezultate, siç shihet në mesataret e tyre në përfundim të ndërhyrjes, $Mesatare_{eksperimental}=22.4$ ($n=17$) ndërsa $Mesatare_{kontroll}=19.5$ ($n=17$).

Madhësia e efektit në këtë fazë, gjithashtu, rezultoi të ishte e ulët, $r=0.22$. Kjo vlerë poshtë kufirit 0.3 që është kufiri për vlerat mesatare të madhësisë të efektit³⁶⁶ tregon se ndryshimi nuk është i konsiderueshëm. Kështu, duke qenë se në fazën e post-testit ndryshimi nuk është statistikisht i rëndësishëm dhe as nuk ka një madhësi efekti të rëndësishme, arrihet në përfundimin se tashmë grupet kanë të njëjtin nivel gjuhësor. Ndryshimi që ekzistonte në kohën t_1 është zhdukur.

Këto përfundime sugjerojnë se pasi grupet nisën studimin me një përparësi domethënëse në aftësitë narrative të grupit të kontrollit, ndërhyrja me Programin e Leximit të Përbashkët bëri që fëmijët e grupit eksperimental të përmirësoheshin dukshëm duke eliminuar ndryshimin. Ky përmirësim i grupit eksperimental i atribuohet ekskluzivisht ndërhyrjes me PLP duke qenë se MLF dhe BPL u përjashtuan si faktorë ndërhyrës, pasi u verifikua se fëmijët vijnë nga mjedise familjare njësoj të pasura.

Megjithëse me rezultate më të larta të VAN sesa grupi eksperimental në pre-test, fëmijët e grupit të kontrollit nuk ndryshuan në matjet në post-test. Rezultatet e testit-t të ndërmarrë për të vlerësuar ndryshimin e aftësive narrative të fëmijëve të grupit të kontrollit në kohën e fundit të studimit treguan se ndryshimi ishte statistikisht jo i rëndësishëm, $t(16)=1.79$ për $p>0.05$. Kjo do të thotë se, në kushtet e mungesës së stimulimit me lexim të përbashkët aftësitë narrative të fëmijëve nuk ndryshojnë në një periudhë kohore 6 javë. Pavarësisht se janë në një institucion

³⁶⁶ Loc.cit.

arsimor dhe ndjekin çdo ditë programin e edukimit të miratuar për kopshtin, fëmijët nuk ndryshojnë në mënyrë domethënëse në aftësitë e tyre narrative për një periudhë 6 javore.

Vetëm një ndryshim i lehtë dhe jo domethënës, i cili mund t'i atribuohet maturimit të fëmijëve në këtë grup është përfaqësuar nga madhësia e efektit. Për grupin e kontrollit, madhësia e efektit rezultoi të ishte mesatare, $r=0.40$. Kjo do të thotë, se edhe pse ndryshimi ishte jodomethënës, ai përfaqëson një efekt deri diku të konsiderueshëm.

Pavarësisht se në kushte të njëjta të mjedisve letrare në familje, dhe në kushte të njëjta mjedisore letrare në kopsht, fëmijët e grupit eksperimental tregojnë se kanë një ndryshim në kohën e dytë të matjeve. Matjet në aftësitë narrative të fëmijëve në kohën pas ndërhyrjes treguan një ndryshim statistikiq të rëndësishëm $t(16)=6.64$ për $p < 0.001$. Ndryshimi brenda grupit eksperimental është i madh dhe shumë domethënës statistikiq. Kjo e dhënë tregon se aftësitë narrative të fëmijëve të grupit eksperimental jo vetëm që pësuan rritje në vlerat bruto, por këta fëmijë rezultuan shumë më mirë e me një ndryshim të rëndësishëm në arritjet e tyre në aftësitë narrative, krahasuar me kohën e parë kur u realizuan matjet.

Madhësia e efektit të ndikimit të ndërhyrjes me Programin e Leximit të Përbashkët rezultoi të ishte me një vlerë shumë të madhe, $r=0.85$. Kjo madhësi efekti është shumë e lartë, çka do të thotë se ndikimi i ndërhyrjes është shumë i konsiderueshëm. Mbështetur mbi rezultatet e përfutuara nga studimi dhe përmirësimin e arritur nga grupi eksperimental i cili iu nënshtrua ndërhyrjes, gjykohet se leximi i përbashkët arriti të përmirësojë rezultatet e VAN të fëmijëve të moshës parashkollore.

Duke mbajtur në konsideratë se kushtet e tjera mjedisore letrare janë të njëjta për të dy grupet dhe fëmijët e grupit të kontrollit nuk pësuan ndonjë ndryshim si pasojë e rritjes, ndryshimi i aftësive narrative të fëmijëve të grupit eksperimental logjikshëm i atribuohet ndërhyrjes me anë të programit të leximit të përbashkët dhe jo faktorëve të tjerë. Në gjykimin e studiueses, ky efekt është një parashikues shumë i mirë i përmirësimit të aftësive narrative të fëmijëve parashkollorë përmes ofrimit të leximit të përbashkët.

Zhvillimi i aftësive narrative mund të përkthehet, gjithashtu, në zhvillimin e fjalorit të fëmijës parashkollor. Kjo lidhet me gjetjet e studimeve të tjera të zhvilluara në kontekstin e gjuhës angleze nga studiues të ndryshëm, të cilët kanë zbuluar një lidhje pozitive midis ekspozimit ndaj librave me histori e tregime dhe fjalorit për fëmijët e kopshtit dhe parametrave të tjerë të gjuhës orale siç është njohja e fonemave (tingujve)³⁶⁷. Bus dhe kolegët e saj gjithashtu³⁶⁸, zbuluan një marrëdhënie pozitive ndërmjet ekspozimit ndaj librave dhe fjalorit të fëmijëve të kopshtit.

Megjithëse në një grup relativisht të madh në numër për qëllime të leximit, siç u shpjegua edhe në limitet e kampionit në *Kapitullin III – Metodologjia*, ndërhyrja pati një ndikim të rëndësishëm dhe arriti të ketë efekt te të gjithë fëmijët e grupit, pavarësisht se në nivele të ndryshme. Kjo do të thotë se ofrimi i leximit të përbashkët në klasat e fëmijëve parashkollorë, pavarësisht numrit të fëmijëve në klasë do të ishte një vlerë e shtuar e programit arsimor dhe do të stimulonte përmirësimin e aftësive narrative të fëmijëve.

Fëmijët e grupit eksperimental, të cilët u ekspozuan ndaj leximit të përbashkët patën një ndryshim të dukshëm edhe nëpërmjet vëzhgimeve cilësore të zhvilluara gjatë ndërhyrjes. Këta fëmijë u përfshinë në lexim të pretenduar gjatë kohës së tyre të lirë. Ata merrnin librat dhe përdornin stil gjuhësor letrar ose formal kur përfshiheshin në *lexim të pretenduar* (bëjnë sikur lexojnë). Ata kërkonin gjithashtu audiencë, duke kërkuar t'i lexonin njëerës ose disa prej anëtareve të ekipit kërkimor. Ky vëzhgim përputhet me gjetjet e Sulzby-t³⁶⁹, e cila pohoi se sa më shumë përvoja leximi të kenë kaluar fëmijët, aq më të prirur do të jenë ata të dëshirojnë të lexojnë dhe të flasin (zhvillojnë shprehitë gjuhësore), dhe Snow³⁷⁰, e cila mbështeti idenë se fëmijët që kanë dëgjuar t'u lexohen libra e t'u recitohen vargje përfshihen më shumë në lexim të pretenduar.

Një tjetër element i rëndësishëm i kësaj ndërhyrjeje, i cili u vu re gjatë vëzhgimeve të sfondit të studimit, ishte dashuria që fëmijët zhvilluan për librin dhe

³⁶⁷ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). *Loc.cit.*

³⁶⁸ Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). *Loc.cit.*

³⁶⁹ Sulzby, E. (1985). *Loc.cit.*

³⁷⁰ Snow, C. E. (2004). *Loc.cit.*

leximin. Kjo gjetje përputhet edhe me gjetjet e Hahn³⁷¹ në studimin e saj se fëmijët do të mësoheshin të donin librin dhe leximin pavarësisht ndërveprimit. Fëmijët e grupit eksperimental prisnin me shumë dëshirë ekipin e lexueseve, ata kërkuan shumë shpejt të shtoheshin numri i përrallave që po u lexohej, dhe po ashtu, kërkonin të lexonin vetë libra pas çdo seance leximi.

E nëse, siç pohon Hahn³⁷², se kjo gjë do t'u mbetet atyre në kujtesë për t'u përdorur ndoshta më vonë në zhvillimin e tyre akademik, atëherë ky studim do të ketë lënë shenjë në kujtesën e këtyre fëmijëve. Për këtë arsye, një studim longitudinal do të ishte shumë i dobishëm dhe do të gjeneronte rezultate interesante e të vlefshme për psikologjinë e zhvillimit dhe atë të edukimit.

Në fund të këtij diskutimi, studiuesja arsyeton se duke qenë se leximi është një faktor i rëndësishëm në zhvillimin e fjalorit të fëmijëve parashkollore, dhe ky i fundit ndihmon në njohjen fonologjike³⁷³ dhe më pas në aftësitë e leximit të fëmijëve në shkollën fillore³⁷⁴, zhvillimi i aktivitetit të leximit të përbashkët në këtë moshë do të ndihmonte fëmijët dukshëm në arritjet e tyre në lexim dhe më tej, në ato akademike.

5.6 PIKAT E FORTA TË KËTIJ STUDIMI

Ky studim, është një studim i rëndësishëm i aplikuar në fushën e psikologjisë të zhvillimit dhe edukimit në Shqipëri. Studimi u krye me një metodologji të mirëfilltë shkencore dhe një dizajn të specifikuar në detajet më të imta. Studimi u dizajnuar si një thujtë-eksperiment dhe u ndërmor në mjediset e dy institucioneve të arsimit parashkollor.

Ky, është i pari studim i këtij lloji në kontekstin e zhvillimit gjuhësor të fëmijëve parashkollore që kanë gjuhën e nënës gjuhën shqipe. Studime kaq specifike mbi një çështje me mjaft interes në fushën e psikologjisë së zhvillimit janë inekzistente në kontekstin shqiptar. Studimi prodhoi të dhëna dhe analiza që lidhen drejtpërdrejtë me komponentët gjuhësorë të gjuhës shqipe.

³⁷¹ Hahn, M. L. (2002). *Loc.cit.*

³⁷² *Loc.cit.*

³⁷³ Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). *Loc.cit.*

³⁷⁴ Hemphill, L., & Tivan, T. (2008). *Loc.cit.*

Dizajni thujse-eksperimental i përdorur për testimin e hipotezave të këtij studimi rezulton të jetë një metodë e vlefshme për të matur efektin që ka leximi i përbashkët në aftësitë narrative të fëmijëve parashkollorë, duke sjellë një matje të detajuar rast pas rasti për fëmijët dhe duke bërë matje të individualizuara për ta. Po ashtu, kombinimi i një metode thujse-eksperimentale me një metodë vetëraportuese përbën një vlerë të shtuar në këtë studim.

Ky studim lindi në një truall bosh në kontekstin shqiptar, çka vështirëson ngritjen e hipotezave. Megjithatë, hipotezat u ngritën të mbështetura mbi një literaturë bashkëkohore të huaj dhe studime të realizuara në vite dhe vende të ndryshme.

Një tjetër pikë e fortë e këtij studimi është se ai sjell një këndvështrim dhe perceptim të ri dhe mbi aktivitetin e leximit të përbashkët, prind-fëmijë ose mësues-fëmijë. Nëse deri më tani leximi i përbashkët ishte konsideruar si një aktivitet argëtues i kohës së lirë apo si një aktivitet çlodhës para gjumit, ky studim nxjerr në pah vlerat edukative dhe arsimore të këtij aktiviteti. Kjo do të thotë se paskëtaj leximi i përbashkët do të mund të shtohet si një komponent i çmuar në krijimin e mjediseve letrare në familje dhe në institucionet e arsimit parashkollor.

Studimi paraqet kushtet fizike të familjeve dhe institucioneve të arsimit parashkollor dhe gjeneron rekomandime të rëndësishme, të cilat mund të sjellin një ndryshim të qenësishëm në procesin e edukimit të fëmijëve dhe sidomos në sferën e zhvillimit gjuhësor në programin e tyre të edukimit.

Studimi eksploron, gjithashtu, qëndrimet e prindërve ndaj leximit, çka plotëson tablonë e mirërritjes së fëmijëve dhe zhvillimit të tyre gjuhësor në moshën parashkollore.

Në këtë studim janë përshtatur dhe përdorur tre instrumente të rëndësishëm për matjen dhe vlerësimin e MLF, BPL dhe VAN, të cilat janë instrumente që do të shtohen në grupin e instrumenteve që përdorin profesionistët e psikologjisë të zhvillimit dhe psikologjisë të edukimit.

Hulumtimi i çështjes së zhvillimit gjuhësor duke konsideruar leximin si një faktor nxitës në një kontekst që del përtej detyrimit për të lexuar një përrallë/tregim në institucione të edukimit reflekton maturi dhe hap horizonte të reja për studiuar.

Një tjetër pikë, gjithashtu e fortë e këtij studimi është përdorimi i analizave statistikore inferenciale krahas analizave statistikore deskriptive, të cilat e çojnë studimin në një shkallë më të përparuar analitike si një vlerë e kërkimeve shkencore në Shqipëri.

Së fundi, por jo më pak e rëndësishme, ky studim ofron një sërë rekomandimesh shumë të rëndësishme që do të shërbejnë për ndërgjegjësimin e prindërve për mirërritjen dhe edukimin e fëmijëve të tyre në moshën parashkollore, duke ndihmuar përshpejtimin e zhvillimit të tyre gjuhësor. Rekomandimet e tjera të ofruara nga ky studim do të shërbejnë në një gamë edhe më të gjerë të zhvillimit dhe edukimit duke u përfshirë në programet e edukimit të institucioneve të arsimit parashkollor, çka do të gjenerojë një nivel edhe më të lartë dhe më të sigurt të zhvillimit dhe edukimit si dhe performancës akademike të fëmijëve në Shqipëri.

5.7 PIKAT E DOBËTA TË KËTIJ STUDIMI

Përveç pikave të forta ky studim ka edhe disa pika të dobëta. Një nga këto pika të dobëta është përdorimi i instrumenteve të pastandardizuara për kontekstin shqiptar. Instrumentet e përdorura ishin thjesht dhe vetëm të përshtatura për qëllime të këtij studimi.

Më kryesori nga këto instrumente ishte Protokollin e Vlerësimit të Aftësive Narrative (PVAN). Ai shfaq disa vështirësi teknike të përdorimit të tij në kontekste të gjuhëve të tjera, pasi ai është përgatitur si një instrument që vlerëson komponentët gjuhësorë të gjuhës angleze. Kështu, duke qenë se në gjuhën shqipe përdoren më shumë lloje fjalish të nënrenditura dhe më shumë lloje modifikuesish, ashtu sikurse ka më shumë trajta të kohëve të foljes, të cilat nëse do të zërtheheshin të gjitha në variabla operationale dhe do të mateshin veçmas do mund të prodhonin rezultate të ndryshme të VAN.

Metodologjia e përdorur dhe kampioni i përfshirë në studim kufizon mundësinë për përgjithësim të rezultateve. Kampioni ishte relativisht i vogël për shkak të nevojës për të ofruar kushtet optimale për realizimin e aktivitetit të leximit të përbashkët në grup. Kjo kufizon mundësinë për të bërë përgjithësime në popullatën e gjerë e cila mund të ofrojë një varietet ndryshimesh të karakteristikave përfaqësuese.

Mënyra e përzgjedhjes së kampionit në këtë studim, gjithashtu mund të përbëjë një tjetër element kufizues për përgjithësimin e rezultateve. Kampioni u zgjodh në mënyrë jorastësore dhe kjo mund të ndikojë përfaqësimin e popullatës prej tij. Nga ana tjetër, kampioni ishte i vogël për të bërë përgjithësime dhe deri diku i madh për të zhvilluar një aktivitet leximi të përbashkët të dedikuar.

Prindërit dhe fëmijët pjesëmarrës në këtë studim vijnë nga një status socio-ekonomik mesatar. Kjo, gjithashtu kufizon përgjithësimin për familjet të tjera të cilat mund të mos i kenë mundësitë ekonomike të krijimit të kushteve letrare të përshtatshme në familje. Po ashtu, kampioni lë jashtë studimit familjet me status socio-ekonomik më të zhvilluar të cilat mund të kenë edhe më shumë pasuri në kushtet e MLF.

Kohëzgjatja e realizimit të këtij studimi prodhon rezultate që dëshmojnë efektin e menjëhershëm, akut, të ndërhyrjes. Nga ana tjetër, koha e ndërhyrjes dhe dizajni i studimit nuk mundësojnë vlerësimin e efektit të mëvonshëm apo të efektit jehonë të ndërhyrjes.

Një tjetër pikë e dobët e këtij studimi është përdorimi i pyetësorëve me vetëraportim nga prindërit, të cilat mund të kenë prodhuar rezultatet e cilësuar si të pranueshme në shoqëri në vend të raportimeve reale të situatës së MLF të fëmijëve në studim.

Metoda e vetëraportimit mund të ketë ndikuar në studim, pasi prindërit mund të jenë ndier në presionin e të qenit të vlerësuar nga mësueset dhe ekipi i studimit

Boshllëku në literaturë për kontekstin shqiptar për një çështje kaq të detajuar është gjithashtu një pikë e dobët e këtij studimi, pasi nuk mundëson krahasueshmërinë e tij me të ngjashmit.

KAPITULLI V

6 KONKLuzionET

Në këtë kapitull janë paraqitur përmbledhtazi përfundimet e këtij studimi sipas rezultateve dhe diskutimeve të realizuara përgjatë kohështirjes së realizimit dhe shkrimit të tij.

Studimi pati si qëllim kryesor evidentimin dhe vlerësimin e ndikimit të leximit të përbashkët në zhvillimin gjuhësor të fëmijëve në moshën parashkollore. Për të hulumtuar dhe vlerësuar këtë ndikim u zbatua një ndërhyrje me anë të një programi leximi për fëmijët parashkollorë, i cili u quajt “Programi i Leximit të Përbashkët”.

Ky studim lindi pas identifikimit të një problemi në sferën e mirërritjes, zhvillimit dhe edukimit, i cili ishte i lidhur me aftësitë e shkrim-këndimit dhe ato gjuhësore. Studimi hulumtoi ndikimin e leximit të përbashkët mbi zhvillimin gjuhësor dhe specifikisht aftësitë shprehëse gjuhësore të fëmijëve të moshës parashkollore. Ky ndikim, në terma afatgjatë do të ndikojë në suksesin akademik të fëmijëve, ndaj dhe është me vlerë të studiohet në këtë etapë të jetës së fëmijës.

Për të realizuar matjet në këtë studim u përdorën disa instrumente që nuk ishin përdorur më parë në kontekstin shqiptar. Pas përshtatjes dhe testimeve paraprake, ato rezultuan se janë të kuptueshme për kontekstin ku janë zbatuar. Këto instrumente rezultojnë të kenë besueshmëri të mirë në kontekstin shqiptar e për pasojë vlejnë të konsiderohen të përdorshme në këtë kontekst, si në këtë studim, edhe në studime të tjera.

Një nga konkluzionet e para të rëndësishme të nxjerra nga ky studim është se prindërit janë të ndërgjegjshëm për kushtet e përshtatshme për një mjedis letrar familjar të pasur në familje. Ata kanë përgjithësisht besime të forta dhe pozitive ndaj të mirave që ka leximi i përbashkët në moshën parashkollore për pasojë ata kanë tendencën të ndërtojnë mjedise të pasura letrare në familjet e tyre.

Në këtë studim rezulton se 82.4% e prindërve pjesëmarrës raportojnë se ata krijojnë një mjedis letrar të pasur në familje për fëmijën e tyre parashkollor. Edhe më

shumë prindër, 85.3%, raportojnë besime të larta pozitive për të mirat që leximi i përbashkët sjell për fëmijët e tyre në moshën parashkollore.

Fëmijët e rritur në mjedise të pasura letrare në familje pritet të kenë një zhvillim gjuhësor më të mirë se fëmijët e rritur në mjedise më të varfra letrare në familje. Po ashtu, fëmijët e rritur nga prindër me besim të lartë ndaj leximit pritet të jenë më të përparuar në aftësitë e tyre gjuhësore e narrative se bashkëmoshatarët e rritur nga prindër që nuk besojnë në të mirat e leximit.

Në këtë studim, vlerësimi i kësaj marrëdhënieje nuk u bë i mundur për shkak se të gjithë fëmijët pjesëmarrës, rezultojnë sipas raportimeve të prindërve të tyre, të jenë duke u rritur në mjedise të pasura letrare në familje dhe se vetë prindërit kanë besime të larta për të mirat e leximit për fëmijët parashkollorë.

Një nga aktivitetet që ndikon më së shumti në përmirësimin e zhvillimit të aftësive narrative të fëmijës në moshën parashkollore është pikërisht leximi i përbashkët i shoqëruar me një pjesëmarrje verbale të prindërve duke shprehur entuziazëm gjatë leximit, diskutuar dhe bërë pyetje mbi materialin që po lexohet si dhe duke komentuar figurat, gjatë leximit të përbashkët me fëmijët. Edhe kjo është diçka për të cilën prindërit pjesëmarrës në këtë studim janë të ndërgjegjshëm, 78% e prindërve raportojnë se përfshihen në diskutime dhe nxisin fëmijën e tyre që të marrë pjesë aktive gjatë leximit të përbashkët.

Pjesëmarrja verbale gjatë leximit të përbashkët ka një korrelacion pozitiv dhe statistikisht të rëndësishëm, $r(32)=0.33$, $p<0.05$, çka vërteton se pjesëmarrja verbale e ndikon zhvillimin e aftësive narrative të fëmijës pozitivisht.

Ndërhyrja e ndërmarrë në këtë studim, programi intensiv i leximit të përbashkët, pati një ndikim shumë të fortë në përmirësimin e aftësive narrative të fëmijëve pjesëmarrës në program. Grupi eksperimental ndryshoi dukshëm rezultatet e tij në VAN ndërsa grupi i kontrollit nuk pati ndryshim. Megjithëse filloi ndërhyrjen me rezultate më të ulëta mesatare të VAN, grupi eksperimental arriti të zhvillohet dhe të tejkalojë arritjet e grupit të kontrollit.

Në kohë, grupi i kontrollit nuk shfaqti ndryshime të dukshme dhe statistikisht të rëndësishme.

E kundërta ndodhi, në kohën pas ndërhyrjes, për grupin eksperimental, i cili pati një ndryshim të madh dhe statistikisht të rëndësishëm të përfaqësuar me vlerën $t(16)=6.64$ për $p < 0.001$. Madhësia e efektit të ndikimit të ndërhyrjes me Programin e Leximit të Përbashkët rezultoi të ishte me një vlerë shumë të lartë dhe domethënëse, $r=0.85$.

Kështu, së fundi, mbështetur mbi gjetjet e këtij studimi mund të arrihet në përfundimin më të rëndësishëm të tij se leximi i përbashkët ka një ndikim shumë të madh në përshpejtimin dhe nxitjen e zhvillimit të aftësive gjuhësore të fëmijëve në moshën parashkollore.

KAPITULLI VI

7 REKOMANDIMET

Në këtë kapitull të fundit të këtij disertacioni janë prezantuar disa rekomandime të cilat janë gjeneruar nga rezultatet e studimit. Rekomandimet e dhëna janë ndarë në dy grupe:

1. rekomandime për përmirësimin e situatës, të cilat i referohen rekomandimeve praktike që mund të zbatohen në familje dhe në institucion për të ndihmuar fëmijët në zhvillimin e tyre gjuhësor dhe
2. rekomandime për studime të mëtejshme, të cilat i referohen rekomandimeve akademike dhe metodologjike për të hulumtuar më tej në këtë fushë studimi dhe për të sjellë përsëritje të studimit aktual apo studime të tjera më të gjera.

7.1 REKOMANDIME PËR PËRMIRËSIMIN E SITUATËS

Ky studim evidentoi në një masë të rëndësishme ndikimin e leximit të përbashkët në zhvillimin gjuhësor të fëmijëve të moshës parashkollore. Duke gjykuar mbi këto rezultate është me vlerë të jepen disa rekomandime, të cilat do të shërbejnë në mirërritjen dhe përsheptimin e zhvillimit gjuhësor të fëmijëve parashkollorë.

Pas identifikimit të ndikimit nxitës të mjedisit letrar në zhvillimin gjuhësor të fëmijëve parashkollorë buruan rekomandimet e mëposhtme:

Mbështetur mbi zbulimin e ndikimit që ka mjedisi letrar familjar mbi aftësitë narrative të fëmijëve parashkollorë është me rëndësi të krijohen mjedise letrare familjare të pasura për fëmijët e moshës parashkollore ku të ketë libra për fëmijë, kënde bibliotekë, lodra alfabet, piktura dhe materiale të tjera vizuale që mund të sigurohen nga fondet e larmishme të materialeve letrare në librari dhe dyqane lodrash.

Prindërit sugjerohen të zhvillojnë aktivitete të ndryshme të lidhura me zhvillimin gjuhësor dhe të shkrim-këndimit siç mund të jenë leximi i librave, lojërat me lodrat alfabet, mësimi i shkronjave nga një libër për fëmijë me ilustrime, tregimi i

përrallave, recitimet, këndimet, e të tjera aktivitete të kësaj natyre. Këto aktivitete përveçse me karakter edukativ, janë edhe argëtuese dhe mundësojnë lidhje më të mirë prind-fëmijë.

Jo vetëm pasuria e mjedisit letrar në familje dhe leximi, por sidomos nxitja e pjesëmarrjes verbale të fëmijës gjatë leximit të përbashkët është një metodë që përshpejton zhvillimin e aftësive narrative. Për këtë arsye, rekomandohet që prindërit të përfshijnë fëmijët në pjesëmarrjen në diskutime për materialet e lexuara, pyetje dhe përgjigje për fjalët e reja dhe ngjarjet.

Në institucionet e arsimit parashkollor rekomandohet të pasurohen mjediset letrare në grupet e fëmijëve, ku të pasurohen këndet bibliotekë, të shtohen librat dhe revistat, si dhe të zëvendësohen vazhdimisht materialet e leximit që dëmtohen nga përdorimi.

Programi i edukimit rekomandohet të pasurohet me komponentë që nxisin zhvillimin gjuhësor. Aktivitetet letrare të parashikuara në programin edukativ të fëmijëve rekomandohet të shpeshtohen dhe të ruajnë cilësi dhe intensitet në përputhje me moshën e fëmijëve në grup. Aktualisht programet e edukimit kanë kufizim në komponentët e tyre letrarë për këtë arsye rekomandohet që këto komponentë të shtohen dhe të bëhen të detyrueshme. Kjo do të bënte që fëmijët të merrnin njohuri gjuhësore dhe të ndihmoheshin në stimulimin dhe përshpejtimin e zhvillimit të tyre gjuhësor. Po ashtu, në këtë formë ata marrin njohuritë e para të shkrim këndimit çka do t'u shërbejë në të ardhmen e tyre akademike.

Së fundi, rekomandohet të zhvillohen më shumë seanca të leximit të përbashkët në grupet e fëmijëve në kopsht. Do të ishte me vend që krahas shtimit të sasisë dhe cilësisë të materialeve të lexuara, stafi mësimor të zbatojë teknika të përshtatshme dhe përfshirëse për të ofruar një lexim të përbashkët që nxit më së miri zhvillimin e aftësive narrative.

7.2 REKOMANDIME PËR STUDIME TË MËTEJSHME

Studime të mëtejshme në këtë fushë do të shtonin vlerat dhe sidomos dijet për fushën e psikologjisë së zhvillimit dhe psikologjisë të edukimit. Së pari, duke filluar

me ritestim, dhe standardizim të instrumenteve të përdorur në këtë studim për të pajisur me instrumente të standardizuara profesionistët e zhvillimit dhe të edukimit. Kjo vlen jo vetëm për Inventarët e Mjedisit Letrar Familjar dhe Besimit të Prindërve ndaj Leximit, por sidomos për Protokollin e Vlerësimit të Aftësive Narrative, i cili kërkon një punë më të madhe për ta përshtatur atë në komponentët e gjuhës shqipe.

Po ashtu, studime të mëtejshme mund të bëhen duke përsëritur me metodologji të ngjashme ose alternative këtë studim.

Përsëritje të studimit me kampion më të gjerë, kampion të zgjedhur në mënyrë rastësore ose kampion që ka status socio-ekonomik të ndryshëm, do të prodhonin rezultate të rëndësishme dhe do të siguronin një vlerë të shtuar shkencore në fushën e psikologjisë të zhvillimit dhe edukimit.

Po ashtu, në kuadër të përsëritjes së studimit me kampion tjetër, sugjerohet të specifikohet një kampion ku të merren parasysh faktorët ndërhyrës si radha e lindjes apo prezenca e gjyshërve dhe/ose dadove në shtëpi, të cilat janë faktorë përtej marrëdhënies së ngushtë prind-fëmijë.

Për sa i takon llojit të programit të ofruar në këtë studim, të tjera studime mund të zhvillohen duke i shtuar Programit të Leximit të Përbashkët komponentë cilësorë si llojin e leximeve të zgjedhura apo stilin dhe teknikat e leximit. Kjo do të mundësonte zbulimin e mëtejshëm nëse është vetëm sasia apo edhe cilësia e materialeve të lexuara që ndikojnë përmirësimin e aftësive narrative.

Një tjetër faktor që mund të vlerësohet në një studim të përsëritur mund të jetë edhe ndërveprimi gjatë leximit, duke i shtuar kështu Programit të Leximit të Përbashkët një element të ri cilësor që nuk u mat në këtë studim.

Duke qenë se ky studim mat efektin e menjëhershëm, akut, të ndërhyrjes, përsëritje të tjera me një dizajn longitudinal do të ishin të dobishme. Në këtë mënyrë do të mund të studiohet më tej nëse ndërhyrja me Programin e Leximit të Përbashkët ka një efekt jehonë edhe pas një kohe tjetër në të cilën fëmijët nuk janë stimuluar intensivisht me anë të leximit të përbashkët.

8 BIBLIOGRAFIA

8.1 BIBLIOGRAFI E CITUAR

- Abbeduto, L., & Beth, P. (2002). Preschool. Në N. J. Salkind, *Child Development* (fv. 333-336). NY, USA: Macmillan Reference USA.
- Aedition. (2014). *Përrallëza për Fëmijë 4 vjeç*. (M. Çabej, Re., & V. Muçi, Përkth.) Tiranë: Arba.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. Në R. Vasta, *Annals of Child Development. Vol 6. Six theories of child development* (fv. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Beci, B. (2010). *Gramatika e Gjuhës Shqipe*. Tiranë: Botime EDFa.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Bodmer, G. R. (1992). Approaching the Illustrated Text. Në G. E. Sadler, *Teaching Children's Literature* (fv. 72-79). NY: The modern Language Association of America.
- Bookheimer, S. (2002). Functional MRI of Language: New Approaches to Understanding the Cortical Organization of Semantic Processing. *Annual Review of Neuroscience*, 25, 151-188.
- Broudy, H. S. (1977). How Basic is Aesthetic Education? Or Is It the Fourth R? *Educational Leadership*, 11, 134-141.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company .
- Cherry, K. (2014, Tetor 1). *Genie: The Story of the Wild Child*. Gjetur në psychology.about.com:

<http://psychology.about.com/od/historyofpsychology/a/genie.htm>. Parë së fundi më 18 Shkurt 2015

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Chomsky, N. (1976). A Review of B.F.Skinner's Verbal Behavior. Në L. A. Jakobovits, & M. S. Miron, *Readings in the Psychology of Language* (fv. 142-145). New Jersey: Prentice-Hall. Gjetur në <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>. Parë së fundi më 10 Maj 2015

Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language*. (A. Belletti, & L. Rizzi, Red.) New York: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind* (bot. i 3). New York: Cambridge University Press.

De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. Në A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer, *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (fv. 15-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in the Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.

DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs About Reading Aloud to Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.

Dickinson, D., & Tabors, P. O. (2002). Fostering Language and Literacy in Classrooms and Homes. *Young Children*, 57, 10-18.

Diesendruck, G. (2007). Mechanisms of Word Learning. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 257-274). Hong-Kong: Blackwell Publishing.

Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-Fourth Edition (PPVT-4)*. Pearson.

Dhima, S. (2013). Parental Involvement in Reading Aloud with Their Preschool Children in Tirana. *International Conference on Education, ICT and Knowledge Society: Annual Journal of Conference Papers*, 92-98.

Dhima, S. (2014a). Differences in Parents' Reading Frequency with Preschool Children and Their Language Development. *International Journal on ICT Education, Knowledge Society & Open Governance*, 136-141.

- Dhima, S. (2014b). Parent Reading Belief Constructing Home Literacy Environment. *The 2nd International Conference on Research and Education – “Challenges Toward the Future” (ICRAE2014), 30-31 May 2014*,. Shkodra, Albania: University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”. Gjetur në <http://konferenca.unishk.edu.al/icrae2014/cd/pdfdoc/688.pdf>. Parë së fundi më 5 Maj 2015
- Dhima, S. (2015). A Realiability Study of Parent Reading Belief Inventory (PRBI) - the Case of Albania. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 122-133.
- Dhima, Th. (2012). *Gjuha Shqipe: Sintaksa* (bot. i Ribotim). Gjirokastër: Argjiro.
- Dhima, Th. (2014). *Histori e Gjuhësisë*. Tiranë: Infbotues.
- Ehrich, J. F. (2006). Vygotskian Inner Speech and the Reading Process. *Australian Journal of Education & Development Psychology*, 6, 12-25.
- Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing Parent-Child Book Reading in a Disadvantaged Community. *Australian Journal of Early Childhood*, 31, 20-25.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2006). *Shared Storybook Reading; Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? *Reading Horizons*, 37, 130-142.
- Feigenbaum, P. (2002). Private Speech: Cornerstone of Vygotsky's Theory of the Development of Higher Psychological Processes. Në D. Robbins, & A. Stetsenko, *Voices Within Vygotsky's Nonclassical Psychology: Past, Present, Future* (fv. 161-174). New York: Nova Science Pub Inc. Gjetur në http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009_11.dir/pdf1GpXwFkltX.pdf. Parë së fundi më 28 Prill 2015
- Ferguson, C. A., & Farwell, C. B. (1975). Words and Sounds in Early Language Acquisition. *Language*, 51, 419-439.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (bot. i 3). London: SAGE Publications.

- Gaskill, M. N., & Diaz, R. M. (1991). The Relation Between Private Speech and Cognitive Performance. *Infancia y Aprendizaje*, 45-58.
- Gentner, D., & Loewenstein, J. (2002). Relational Language and Relational Thought: The Development and Consequences. Në E. Amsel, & J. P. Byrnes, *Language, Literacy, and Cognitive Development of Symbolic Communication* (fv. 81-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gleitman, L., & Newport, E. (1995). The Invention of Language by Children: Environmental and Biological Influences on the Acquisition of Language. Në L. R. Gleitman, & M. Liberman, *Language: An Invitation to Cognitive Science* (bot. i 2nd, fv. 1-24). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gonzalez, J. E., Rivera, V. Y., Davis, M. J., & Taylor, A. B. (2010). Foundations of Young Children's Vocabulary Development: The Role of the Home Literacy Environment (HLE). *Early Childhood Services*, 4, 69-86.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J., & Kim, M. (2013). Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats. *Early Education and Development*, 24, 123-137.
- Goodwin, C. J. (2010). *Research in Psychology: Methods and Design* (bot. i 6). USA: John Wiley & Sons.
- Hahn, M. L. (2002). *Reconsidering Read-Aloud*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003, Pranverë). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, fv. 4-9. Gjetur Korrik 22, 2014, nga <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/early-catastrophe>. Parë së fundi më 22 Maj 2015.
- Hemphill, L., & Tivan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 426-451.
- Heo, J., Han, S., Koch, C., & Aydin, H. (2011). Piaget's Egocentrism and Language Learning: Language Egocentrism (LE) and Language Differentiation (LD). *Journal of Language Teaching and Research*, 733-739.
- Herodoti. (2014). *Historitë... që bëmave të njerëzve të mos u fashitet kujtimi me kohën*. (A. Minga, Përkth.) Tiranë: Botimet IDK.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2002). Language Development. Në N. J. Salkind, *Child Development* (fv. 228-232). NY, USA: Macmillan Reference USA.

- Hoffman, L. (2013). *Narrative Language Microstructure Analysis*. Virginia: University of Virginia.
- Hurford, J. R. (1991). The Evolution of the Critical Period for Language Acquisition. *Cognition*, 40, 159-201.
- Iltus, S. (2006). *Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education*. UNESCO.
- INSTAT. (2008). *Albania Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Tiranë, Albania: Albanian National Institute of Statistics.: National Institute of Statistics dhe United Nations Children's Fund.
- INSTAT. (2010). *Albania Demographic and Health Survey 2008-09*. Tirana, Albania: Institute of Statistics, Institute of Public Health dhe ICF Macro.
- INSTAT. (2015, Maj 10). *Republika e Shqipërisë: Instituti i Statistikave*. Gjetur në www.instat.gov.al: <http://www.instat.gov.al/al/themes/t%C3%AB-ardhurat-e-familjeve.aspx>. Parë së fundi më 10 Maj 2015
- Jacobs, G. M. (2001). Providing the Scaffold: A Model for Early Childhood/Primary Teacher Preparation. *Early Childhood Education Journal*, 125-130.
- Johnston, J. (2010, Shtator). Factors that Influence Language Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5.
- Jones, P. E. (2009). From 'External Speech' to 'Inner Speech' in Vygotsky: A Critical Appraisal and Fresh Perspectives. *Language & Communication*, 29, 166-181.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2009). A Scalable Tool for Assessing Children's Language Abilities Within a Narrative Context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School Age Children's Narrative Performance. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2009). A Scalable Tool for Assessing Children's Language Abilities Within a Narrative Context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning New Words from Storybooks: An Efficacy Study With At-risk Kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.

- Karaj, Th. (2004). *Psikologjia e Zhvillimit të Fëmijës*. Tiranë: Progres.
- Karlin, K. (2008). *Dy Miqtë dhe Ketrushi*. Tiranë: Vëllezërit Tafa.
- Kent, R. D. (2005). Speech Development. Në B. Hopkins, R. G. Barr, G. F. Michel, & P. Rochat, *The Cambridge Encyclopedia of Child Development* (fv. 249-256). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kostallari, A., Domi, M., Çabej, E., & Lafe, E. (1973). *Drejtshkrimi i Gjuhës Shqipe*. Tiranë: Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.
- Kostallari, A., Domi, M., Lafe, E., & Cikuli, N. (1976). *Fjalor Drejtshkrimor i Gjuhës Shqipe*. Tiranë: Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.
- Largo, R. H. (2000). *Vitet e Foshnjërisë: Zhvillimi i Foshnjërisë së Hershme i Parë nga Këndvështrimi Biologjik, Libri Tjetër i Edukimit*. Tiranë: Uegen.
- Levine, L. E., & Munsch, J. (2010). *Child Development: An Active Learning Approach*. online: SAGE Publication. Gjetur në www.sagepub.com/levine
- Locke, J. L. (1997). A Theory of Neurolinguistic Development. *Brain and Language*, 58, 265–326.
- Lust, B. C. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of Children's Literature* (bot. i 3). Boston: Allyn and Bacon.
- Lloshi, Xh. (2012). *Stilistika e Gjuhës Shqipe dhe Pragmatika*. Tiranë: Albas.
- Mamaqi, A., & Rrozhani, R. (2011). *Tutu Mëson të Dëgjojë*. (QShZhShM, Re.) Tiranë: Ilar.
- Marsh, E. E., & White, M. D. (2003). A Taxonomy of Relationships Between Images and Text. *Journal of Documentation*, 59, 647-672.
- Martelo, M. L. (2013). *Early Literacy Practices and Beliefs about Education among Hispanic Families in Jacksonville, Florida*. Florida: UNF Theses and Dissertations. Gjetur në <http://digitalcommons.unf.edu/etd/455>. Parë së fundi më 29 Maj 2015
- McCulloch, G. (2014, Korrik 16). *What Happens if a Child is Never Exposed to Language?* Gjetur në www.slate.com: http://www.slate.com/blogs/lexicon_valley/2014/07/16/children_not_exposed_to_language_nicaraguan_sign_language_wild_children.html. Parë së fundi më 18 Shkurt 2015

- McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2010, Korrik 20). *Nature and Nurture*. Gjetur në [www.education.com: http://www.education.com/reference/article/nature-nurture/](http://www.education.com/reference/article/nature-nurture/) Parë së fundi më 18 Shkurt 2015
- Memushaj, R. (2012). *Hyrje në Gjuhësi*. Tiranë: Toena.
- Mikulecky, L. (1996). Family literacy: Parent and Child Interactions. *Family Literacy: Directions in Research and Implications for Practice*, Archived. Gjetur në http://aded.tiu11.org/disted/FL_IPQ_SG/71.pdf. Parë së fundi më 24 Janar 2015
- Miller, P. H. (2009). *Theories of Developmental Psychology* (bot. i 5). New York: Worth Publishers.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.
- Mosiman, R., & Mosiman, M. (2009). *The Smarter Preschooler: Unlocking Your Child's Intellectual Potential*. Mesa, Arizona: Brighter Insights.
- Mueller Gathercole, V. C., & Hoff, E. (2007). Input and the Acquisition of Language: Three Questions. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 107-128). Hong-Kong: Blackwell Publishing.
- Munson-Benson, C. (2005). *Playful Reading: Positive, Fun Ways to Build the Bond Between Preschoolers, Books, and You*. Minneapolis: Search Institute.
- Nadelman, L. (2004). *Research Manual in Child Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neuman, S. B. (1999). Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Newport, E. L. (2002). Critical Periods in Language Development. Në L. Nadel, *Encyclopedia of Cognitive Science* (fv. 737-739). London: Macmillan Publishers Ltd./Nature Publishing Group.
- Newport, E. L., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical Thinking about Critical Periods: Perspectives on a Critical Period for Language Acquisition. Në E. Dupoux, *Language, Brain, and Cognitive Development* (fv. 481-489). Massachusetts: MIT Press.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Programme

- for International Student Assessment. Gjetur në <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>. Parë së fundi më 15 Janar 2015
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Programme for International Student Assessment. Gjetur në <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>. Parë së fundi më 15 Janar 2015
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. OECD Publishing. Gjetur në <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>. Parë së fundi më 15 Janar 2015
- O'Neill, T. (2013, Maj 12). *Why babies in every country on Earth say 'mama'*. Gjetur në <http://theweek.com/>: <http://theweek.com/article/index/243809/why-babies-in-every-country-on-earth-say-mama>. Parë së fundi më 18 Shkurt 2015
- Oueini, H., Bahous, R., & Nabhani, M. (2008). Impact of Read-Aloud in the Classroom: A Case Study. *The Reading Matrix*, 8, 139-157.
- Owens, R. E. (2012). *Language Development: An Introduction* (bot. i 8). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Palmer, D. C. (2008). On Skinner's Definition of Verbal Behavior. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 295-307.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary Acquisition from Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories: Do They Overcome the Matthew Effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115-130.
- Pettijohn, T. F. (1996). *Psikologjia: Një Hyrje Koncize* (bot. i 2). Tiranë: Lilo.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: W. W. Norton & Company. INC.
- Piaget, J. (1997). *Language and Thought of the Child: Selected Works* (Vëll. i 5). New York: Taylor & Francis.
- Piaget, J. (2004). *Psikologjia e Inteligjencës*. (Ç. Zëre, Përkth.) Tiranë: Plejad.
- Pinker, S. (1995). Why the Child Holded the Baby Rabbits: A Case Study in Language Acquisition. Në L. R. Gleitman, & M. Liberman, *An Invitation to Cognitive Science*. (bot. i 2, fv. 107-133). Cambridge, MA: MIT Press.

- PIRLS. (2006). *Learning to Read Survey - PIRLS Home Questionnaire*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Radišić, J., & Ševa, N. (2013). Exploring the Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Example of Serbia. *PSIHOLOGIJA*, 46, 315-330.
- Remson, L. H. (2007). Oral Language. Në B. J. Guzzetti, *Literacy for the New Millennium* (fv. 75-94). Westport, Connecticut: Praeger.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading Storybooks to Kindergarteners Helps Them Learn New Vocabulary Words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Rodriguez, B. L., Hammer, S. C., & Lawrence, F. R. (2009). Parent Reading Belief Inventory: Reliability and Validity With a Sample of Mexican American Mothers. *Early Educational Development*, 50, 826-844.
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized Language Input and Preschoolers' Vocabulary Development. *Child Language Input and Interaction: Key Concepts for the Speech-Language Pathologist; Thieme Medical Publishers*, 260-266.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*. San Antonio: Pearson Education.
- Sénéchal, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences. *International Reading Association*, 28, 360-374.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2001). Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 39-52.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skills: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-Related Differences in the Organization of Parent-Infant Interactions During Picture-Book Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of Storybooks as a Predictor of Young Children's Vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2009). *Life-Span Human Development*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Singer, D. G., & Revenson, T. A. (1996). *A Piaget Primer: How a Child Think*. New York: Plume.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C. E. (2004). What Counts as Literacy in Early Childhood? Në K. McCartney, & D. Phillips, *Handbook of early child development* (fv. 1-19). Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2006). Language Skills and Learning to Read: The Dyslexia Spectrum. Në M. J. Stackhouse, *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook* (fv. 1-14). West Sussex: Whurr Publishers Limited.
- Stoel-Gammon, C., & Sosa, A. V. (2007). Phonological Development. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 238-257). Hong-Kong: Blackwell Publishing.
- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favourite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Shafer, V. L., & Garrido-Nag, K. (2007). The Neurodevelopmental Bases of Language. Në E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (fv. 21-45). Hong-Kong: Blackwell Publishing.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence* (bot. i 7). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 39, 1-19.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 748-767.
- Tamo, A., & Karaj, Th. (2007). *Praktikat e Rritjes së Fëmijëve në Zonat e Thella Veriore dhe në Zonat Periurbane në Shqipëri*. Tiranë, Shqipëri: Qendra e Zhvillimeve Humane.

- Tradingeconomics.com. (2015, Maj 10). *Trading Economics: Albania Average Monthly Wages*. Gjetur në <http://www.tradingeconomics.com/>: <http://www.tradingeconomics.com/albania/wages>. Parë së fundi më 10 Maj 2015
- Van Dijk, T. A. (1976). Narrative Macro-Structures, Logical and Cognitive Foundations. *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 1, 547-568.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. USA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.
- Weigel, D. J., Lowman, J. L., & Martin, S. S. (2007). Language Development in the Years Before School: A Comparison of Developmental Assets in Home and Child Care Settings. *Early Child Development and Care*, 177, 719-734.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the Home Literacy Environment to Preschool-Aged Children's Emerging Literacy and Language Skills. *Early Child Development and Care*, 176, 357-378.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, D. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 89-100.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language* (bot. i 4). New York: Cambridge University Press.
- Zgourides, G. (2000). *Developmental Psychology*. Foster City: IDG Books Worldwide.
- Zmarich, C., & Bonifacio, S. (2005). Phonetic Inventories in Italian Children aged 18-27 months: a Longitudinal Study. *AISV Scuola Estiva 2006*. www.aisv.it

8.2 BIBLIOGRAFI E KONSULTUAR

DeBruin-Parecki, A. (2007). *Let's Read Together: Improving Literacy Outcomes with the Adult-Child Interactive Reading Inventory (ACIRI)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dolto, F. (2001). *Etapat Kryesore të Fëmijërisë*. (I. Rambli, Përkth.) Tiranë: Botimet Toena & Shtëpia e Librit dhe e Komunikimit.

IZhA. (2006). *Programe të Arsimit Parashkollor*. Tiranë. Gjetur në http://www.izha.edu.al/programet/programe%20parashkollore/203_PROGRAME_PER_PARASHKOLLORI.pdf

Mato, E., Kamani, P., Rrapo, S., Sina, E., Gjedia, R., Hala, M., . . . Guma, A. (2007). *Parashkollorët: Udhëzues për mësuesit e arsimit parashkollor*. Tiranë: instituti i Kurrikulave dhe i Standardeve.

Mato, E., Kamani, P., Sina, E., & Ndrio, M. (2010). *Një Botë për t'u zbuluar: Udhëzues Praktik për Mësuesit e Arsimit Parashkollor që Punojnë me Fëmijët e moshës 4-5 Vjeçare*. Tiranë: Save the Children në Shqipëri

Middendorf, C. (2009). *Building Oral Language Skills in Pre-K*. New York: Scholastic.

Montesori, M. (2009). *Zbulimi i Fëmijës*. (A. Mukli, Përkth.) Tiranë: Plejad.

Pennac, D. (2014). *Si një Roman*. (E. Tupja, Përkth.) Tiranë: Pegi.

Piumini, R. (2014). *Rreth Botës për 80 Ditë*. (V. Dono, Përkth.) Tiranë: Albas.

9 SHTOJCAT

9.1 SHTOJCA I – PYETËSORI PËR PRINDËRIT

Pyetësor për prindërit

Ju jeni përzgjedhur për të qenë pjesë e një studimi për fëmijët që shkojnë në kopsht. Duke plotësuar këtë pyetësor ju bini dakord të jeni pjesë e këtij studimi së bashku me fëmijën tuaj.

Ju lutemi, plotësoni pyetjet e mëposhtme duke iu referuar fëmijës tuaj që aktualisht ndjek kopshtin dhe që është përzgjedhur për të qenë pjesë e studimit.

Të dhënat tuaja dhe të fëmijës tuaj janë tërësisht konfidenciale dhe do të përdoren vetëm për qëllime studimore dhe nuk do të ndahen me asnjë palë të tretë.

1. Ky pyetësor po plotësohet nga:

1. Mamaja e fëmijës
2. Babai i fëmijës

2. Në tabelën e mëposhtme rrethoni shpeshësinë me të cilën fëmija juaj ose ju kryeni aktivitetet e listuar:

| Aktiviteti | Kurrë | Rrallë | Shpesh | Gjithmonë |
|--|-------|--------|--------|-----------|
| 1 Lexoni libra ose shihni revista së bashku me fëmijën | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 Diskutoni për ato që keni lexuar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 I tregoni përralla fëmijës suaj | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 Këndoni këngë me fëmijën | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 Luani me lodra alfabet (p.sh. kubat ose kartat me shkronjat e alfabetit) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 Lexoni tabelat dhe shenjat në rrugë | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 Vizitoni një librari me fëmijën | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 Ju vetë, sa shpesh lexoni për kënaqësinë tuaj (jo për fëmijën)? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 Fëmija juaj shikon/shfleton librat vetë | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 Fëmija juaj ju kërkon t'i lexoni diçka | 1 | 2 | 3 | 4 |

3. A i pëlqen fëmijës tuaj që t'i lexoni libra/tregime/përralla?

1. Nuk i pëlqen aspak
2. I pëlqen pak
3. I pëlqen deri diku
4. I pëlqen shumë

4. Kur lexoni, sa kohë shpenzoni duke i lexuar një tregim/përrallë/libër fëmijës suaj:

1. 15 ose më pak minuta
2. 16 – 30 minuta
3. 31 – 60 minuta
4. Më shumë se 60 minuta

5. Kur mendoni se është koha më e mirë për të lexuar një libër për fëmijën tuaj?

1. Çdo kohë është e mirë për të lexuar
2. Kur ai/ajo kthehet nga kopshti
3. Kur ai/ajo shtrihet për të fjetur gjumë
4. Në një kohë të lirë të posaçme për lexim

6. Sa shpesh i lexoni një tregim/përrallë/libër fëmijës suaj?

1. Çdo ditë ose pothuajse çdo ditë
2. 1 deri në 2 herë në javë
3. 1 deri në 2 herë në muaj
4. Kurrë ose pothuajse kurrë

7. Kush e zgjedh zakonisht tregimin/përrallën/librin që do t'i lexohet fëmijës suaj?

1. Vetë ai/ajo sipas dëshirës
2. Unë ose partneri/partnerja (personi që lexon)
3. Është gjithnjë i njëjti libër, nuk ka nevojë për zgjedhje
4. Është gjithnjë një i ri që e pikasim rastësisht së bashku

8. Nëse keni më shumë se një fëmijë; Cilit prej tyre i lexoni ose i keni lexuar më shumë?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. Fëmijës më të madh/Djalë | 2. Fëmijës më të vogël/Djalë |
| 3. Fëmijës më të madhe/Vajzë | 4. Fëmijës më të vogël/Vajzë |
| 5. Nuk kam fëmijë të tjerë | |

9. Rreth sa libra fëmijësh gjenden në shtëpinë tuaj? (Mos llogaritni revistat ose librat e shkollës)

1. 0 – 10
2. 11 – 25
3. 26 – 50
4. 51 – 100
5. Më shumë se 100

10. Sa herë keni lexuar për fëmijën tuaj në javën e fundit? _____-herë (shënoni 0 për asnjë herë)

11. Në ç'moshë ka qenë fëmija juaj kur ju keni filluar t'i lexoni atij/asaj?

- | | |
|---------------------|----------------|
| 1. Më pak se 6 muaj | 2. 6 – 12 muaj |
| 3. 12 – 18 muaj | 4. Mbi 18 muaj |

12. Lutemi, shënoni se sa dakord jeni me pohimet e mëposhtme

| | Pohimi | Aspak dakord | Jo dakord | Dakord | Plotësisht dakord |
|----------|---|--------------|-----------|--------|-------------------|
| 1 | Si prind, unë luaj një rol të rëndësishëm në zhvillimin e fëmijës. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Unë dua që fëmija im t'i dojë librat. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Fëmijës tim nuk i pëlqen që t'i lexojnë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Unë jam mësuesi më i rëndësishëm i fëmijës tim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Leximi me fëmijën tim është një moment special që ne na pëlqen ta ndajmë së bashku. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Pohimi | Aspak dakord | Jo dakord | Dakord | Plotësisht dakord |
|---|---------------------|------------------|---------------|--------------------------|
| 6 Përderisa fëmija im shkon në kopsht, mësuesja do t'i mësojë çdo gjë për të cilën ai ka nevojë, kështu që unë nuk duhet të shqetësohem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 Unë i bëj shumë pyetje fëmijës gjatë leximit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 Unë kënaqem kur lexoj me fëmijën tim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 Kur lexojmë, unë i kërkoj fëmijës të tregojë me gisht shkronja ose numra të shënuara në libër. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 Mua më duhet ta qortoj dhe ndëshkoj fëmijën sa herë që bëhemi gati për të lexuar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 Unë ndjehem i/e afërt dhe i/e dashur me fëmijën tim kur i lexoj atij/asaj. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 Fëmija im është shumë i vogël për të mësuar të lexoj. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 Unë i lexoj fëmijës sa herë që ai/ajo dëshiron. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 Leximi i bën fëmijët të jenë folës dhe dëgjues më të mirë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 Kur lexojmë, unë përpiqem të dukem entuziast/e që fëmija të mos humbasë interesin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 Fëmijët mësojnë fjalë të reja, ngjyrat, emrat, etj., nga librat. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 Fëmija im mëson shumë gjëra të rëndësishme nga unë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 Prindërit duhet t'u mësojnë fëmijëve të lexojnë përpara se ata të shkojnë në shkollë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 Disa fëmijë janë folës të lindur, të tjerë janë më të heshtur. Prindërit nuk kanë ndonjë ndikim mbi këtë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 Fëmija im ua di emërtimin shumë gjërave që ka parë nëpër libra. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 Kur lexojmë, unë i kërkoj fëmijës të më ndihmojë duke vazhduar tregimin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 Unë nuk i lexoj fëmijës sepse kam gjëra të tjera më të rëndësishme për të bërë si prind. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 Fëmijët trashëgojnë aftësitë e tyre gjuhësore nga prindërit, e kanë në gjene. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 Fëmija mëson aftësi të rëndësishme jetësore nga librat (p.sh. si të zbatojë një recetë gatimi, si të mbrohet nga të panjohurit). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 Unë lexoj me fëmijën tim në mënyrë që ai/ajo të mësojë shkronjat dhe të lexojë fjalë të thjeshta. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Pohimi | Aspak dakord | Jo dakord | Dakord | Plotësisht dakord |
|---|--------------|-----------|--------|-------------------|
| 26 Unë nuk i lexoj fëmijës tim sepse ai/ajo nuk qëndron urtë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 Kur lexojmë, unë dua që fëmija im të bëjë pyetje rreth librit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 Fëmija mëson dhe nxjerr moralin nga tregimet që lexojmë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 Gjatë leximit ne flasim për figurat po aq sa lexojmë tregimin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 Unë kam shumë pak mundësi për të ndihmuar fëmijën të dalë mirë në kopsht/shkollë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 Përgjegjësinë e të mësuarit të fëmijëve e kanë kopshtet/shkollat, jo prindërit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 Prindërit duhet të përfshihen në edukimin e fëmijëve. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 Unë nuk i lexoj fëmijës sepse nuk kemi asgjë për të lexuar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 Më kujtohet se sa më pëlqente kur më lexonin kur isha fëmijë. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 Mua më duket e mërzitshme ose e vështirë t'i lexoj fëmijës tim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 Fëmijët dalin më mirë në kopsht/shkollë kur prindërit u mësojnë gjëra edhe në shtëpi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37 Unë nuk i lexoj fëmijës sepse në shtëpinë tonë nuk kemi një vend të qetë ose një dhomë të përshtatshme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 Unë përpiqem ta bëj tregimin më real për fëmijën duke e lidhur me ngjarje nga jeta e tij/saj. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 Tregimet zhvillojnë imagjinatën e fëmijës. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 Leximi i ndihmon fëmijët të mësojnë rreth gjërave që nuk i shohin në jetën reale (p.sh. Eskimezët ose arinjte polarë). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41 Do të doja të ndihmoja fëmijën tim të mësojë, por nuk di se si. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42 Edhe nëse do të doja, unë jam shumë i/e zënë me punë dhe shumë i/e lodhur për të lexuar për fëmijën. | 1 | 2 | 3 | 4 |

13. Situata e punësimit të prindërve të fëmijës është*:

| | Nëna | Babai |
|-------------------------------|------|-------|
| i/e vetëpunësuar | 1 | 1 |
| i/e punësuar me kohë të plotë | 2 | 2 |

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| i/e punësuar me kohë të pjeshme | 3 | 3 |
| i/e papunë | 4 | 4 |

14. Moshë e prindërve*

1. Nëna _____ vjeç
2. Babai _____ vjeç

15. Niveli arsimor i prindërve të fëmijës është*:

| | Nëna | Babai |
|---------------------|------|-------|
| Arsim 8 vjeçar | 1 | 1 |
| Arsim i mesëm | 2 | 2 |
| Arsim i lartë | 3 | 3 |
| Master ose më shumë | 4 | 4 |

16. Sa janë të ardhurat mujore të kombinuara (nga të gjithë anëtarët e familjes)?

1. Deri në 30 mijë lekë
2. 30 mijë – 50 mijë lekë
3. 50 mijë – 70 mijë lekë
4. 70 mijë – 90 mijë lekë
5. Mbi 90 mijë lekë

17. Adresa juaj: _____ Tiranë

18. Fëmija juaj (për të cilin u plotësua ky pyetësor) është:

1. Djalë
2. Vajzë

19. Moshë e fëmijës: _____ muaj

Ju faleminderit për bashkëpunimin tuaj!

**Shënim: Nëse jeni prind i vetëm, shënoni "X" mbi prindin që mungon.*

**9.2 SHTOJCA II – PROTOKOLLI I VLERËSIMIT TË AFTËSIVE
NARRATIVE (PVAN)**

Nr.ID i fëmijës/Grupi _____

Data _____

Nr. i regjistrimit _____

| Nr. | Treguesi | Frekuenca e vëzhgimit | | | | Shembuj/Shënime |
|-----------------------------------|--|-----------------------|---|---|----|-----------------|
| Struktura e fjalisë | | | | | | |
| 1 | Fjali e përbërë me bashkërenditje* | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 2 | Fjali e përbërë me nënrenditje | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 3 | Fjali negative | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 4 | Fjali pyetëse* | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| Struktura e frazës | | | | | | |
| 5 | Frazë emërore e shtjelluar | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 6 | Emër i përbërë* | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 7 | Frazë me parafjalë | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| Modifikuesit (ndryshuesit) | | | | | | |
| 8 | Ndajfolje* | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 9 | Modifikues të avancuar (sipëror) Ndajfolje specifike | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| Emrat | | | | | | |
| 10 | Emrat shumë | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 11 | Forma pronore* | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 12 | Emra të nivelit të dytë | 0 | 1 | 2 | 3+ | |

| Foljet | | | | | | |
|---------------|---------------------------------|---|---|---|----|--|
| 13 | Folje ndihmëse + folje kryesore | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 14 | Këpujë “jam” + ... | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 15 | Kohë e shkuar e çrregullt | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 16 | Kohë e shkuar e rregullt | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 17 | Folje të nivelit të dytë | 0 | 1 | 2 | 3+ | |
| 18 | Folje të përbëra* | 0 | 1 | 2 | 3+ | |

***Këto pohime janë të detyrueshme në formën e shkurtuar të PVAN**

9.3 SHTOJCA III – UDHËZUES I KODIMIT TË PVAN

| Nr | Treguesi | Përshkrimi | Shembuj |
|----------------------------|-----------------------------------|---|---|
| Struktura e fjalisë | | | |
| 1 | Fjali e përbërë me bashkërenditje | Fjali që përmban një lidhëz bashkërenditëse që lidh dy pjesë të pavarura (p.sh. as, por, ose, pra). Mos shëno nëse pjesët janë lidhur me dhe . Ndryshe nga anglishtja, gjuha shqipe nuk ka nevojë që kryefjala të përsëritet në pjesën e dytë të fjalisë. | Arushi mori një top edhe donte ta fuste këtu te shporta. Fëmijët shkuan në plazh dhe luajtën me top. Djali kishte ditëlindjen dhe mori shumë dhurata. |
| 2 | Fjali e përbërë me nënrenditje | Fjalitë komplekse përmbajnë minimalisht 2 folje dhe lidhëza nënrenditëse që lidhin një pjesë të varur (renditur) të një pjesë e pavarur ose një tjetër e varur. (p.sh. i cili, që, kur, sepse). Gjithashtu fjali që shpjegojnë shkak (për + pjesore). | Ajo mori lodrën që e kishte lënë në tavolinë. Vajza qajti për diellin se ishte zhdukur. Iku me vrap për të kapur topin. |
| 3 | Fjali negative | Fjali që përdorin nuk/s' për të mohuar kuptimin e fjalisë. | Ajo nuk erdhi. Nuk kishte asnjë lodër. |
| 4 | Fjali pyetëse | Fjali që përmbajnë pyetje. Në shqip dallohen nga intonacioni dhe përdorimi i fjalëve pyetëse. (çfarë, kush, kur, kë, etj.). Pyetje që marrin përgjigje po ose jo që fillojnë me pjesëzën pyetëse A. | Do vish të luash me ne? Pse je e mërzitur? Dëshiron dhe ti një akulllore? |
| Struktura e frazës | | | |
| 5 | Frazë emërore e shtjelluar | Një frazë që përmban një ose më shumë ndryshues (përcaktorët, parafjalët, mbiemrat) përpara një emri në njëjës ose shumës. Mos shënoni nyjat para fjalës (një mace). Nëse fëmija përdor një formë pronore të gabuar mos jepni pikë (motra ti – motra jote). Në shqip përfshimë edhe prapashtesat përkëdhelëse. | Qeni i vogël... Një kapele e bukur... Të gjithë fëmijët... Koka e maces... |

| Nr | Treguesi | Përshkrimi | Shembuj |
|-----------------------------------|---|---|--|
| 6 | Emër i përbërë | Togfjalësha me lidhëza bashkërenduese që përdoren për të lidhur emrat si kryefjalë ose kundrinor: (dhe, as, por, ose, pra). | Qeni i madh dhe qeni i vogël Luleshtrydhja dhe motra |
| 7 | Frazë me parafjalë | Një frazë që përmban objektin e parafjalës, parafjalën dhe çdo ndajfolje ose mbiemër që e shoqëron. | Erdhi me mamanë. Libri mbi tavolinë. Hipi në pemë. |
| Modifikuesit (ndryshuesit) | | | |
| 8 | Ndajfolje | Fjalë e pandryshueshme që plotëson foljen duke treguar mënyrë, vend, kohë, shkak, qëllim, sasi të një ndodhie. | E bëri bukur vizatimin. Mami u kthye shpejt. |
| 9 | Modifikues të avancuar (sipëror) Ndajfolje specifike | Mbiemra ose ndajfolje që i japin një kuptim preciz emrit ose foljes. | Një kapele shumë e bukur. Bletët fluturojnë rreth e rrotull. |
| Emrat | | | |
| 10 | Emrat shumës | Emrat në formën shumës. | Lulet. Fëmijët. Tullumbacet. |
| 11 | Forma pronore | Emrat të shprehur në trajtën pronore, që përcaktojnë pronësi. (rasa dhanore) | Kapelja e luleshtrydhes. Shtëpia e nënës. |
| 12 | Emra të nivelit të dytë | Emra që janë më kompleks ose një formë më precize e një emri të zakonshëm. Jo emrat e përveçëm. | Pelë, sofër, gjol, zgjua, larva, etj. |
| Foljet | | | |
| 13 | Folje ndihmëse + folje kryesore | Folje ndihmëse që përdoret për të formuar kohët e përbëra. | Kisha bërë... Kam shkuar... Jam duke bërë Ishte duke qarë |
| 14 | Këpujë “jam” + ... | Folja “jam” si folje kryesore në një fjali. | Ai është i vogël. Unë jam. Vajza nuk ishte në shtëpi. |

| Nr | Treguesi | Përshkrimi | Shembuj |
|-----------|---------------------------|---|---|
| 15 | Kohë e shkuar e çrregullt | Folje që e kanë kohën e shkuar të çrregullt. | Bie – rashë Kam – kisha Vdes – vdiqa Rri – ndenja Jap – dhashë |
| 16 | Kohë e shkuar e rregullt | Folje që e kanë kohën e shkuar të rregullt. (prapashtesat –ja, -va, -ta...) | Qëndroj – qëndrova Vij – vija Punoj – punova |
| 17 | Folje të nivelit të dytë | Një folje që është me precize ose në një formë komplekse. | U drithërua. U struk. |
| 18 | Folje të përbëra | Një lidhës bashkërenditëse që lidh dy folje (veprime) të të njëjtit subjekt (kryefjalë). Mos shëno foljet e përsëritura për theksim (p.sh. ec e ec...) | Vrapova dhe u fsheha. Këndoi dhe kërcëu gjithë natën. U hodh e u kap. |

9.4 SHTOJCA IV – MIRATIMI I INFORMUAR

Stela Dhima
Universiteti i Tiranës
Fakulteti i Shkencave Sociale
Departamenti Pedagogji-Psikologji

Drejtuar: Drejtores së kopshtit _____.

LEJE E INFORMUAR PËR STUDIMIN

Emri im është Stela Dhima dhe unë jam duke kryer studimet doktorale në fushën e psikologjisë të zhvillimit të fëmijës. Për këtë jam duke kryer një praktikë studimore me fëmijët e moshës parashkollore të cilët ndjekin kopshtin.

Kjo praktikë studimore konsiston në leximin e librave nga dhe për fëmijët e moshës parashkollore. Mënyra sesi do të kryhet studimi është nëpërmjet një praktike shumë të thjeshtë siç është leximi i librave nga/për fëmijët e një grupi të vogël fëmijësh të moshës 3-5 vjeç të cilët do t'i zgjedhim bashkërisht në kopshtin që ju drejtoni.

Procesi do të jetë i thjeshtë dhe ne nuk do të ndërhyjmë në programin edukativ që kopshti zbaton. Pasi kemi shqyrtuar rutinën ditore të programit të fëmijëve parashkollorë, ne kemi vërejtur se pas orarit të drekës ka një orar të lirë që ne do të donim ta mbushnim me leximin e përrallave dhe tregimeve për fëmijë.

Në kopsht do të vijnë çdo ditë dy studente të psikologjisë që janë vullnetare në këtë studim dhe unë, studiuesja. Për 6 javët në vijim ne do t'u lexojmë fëmijëve përralla dhe tregime nga dy libra të cilët ju do t'i shqyrtoni dhe miratoni paraprakisht. Më pas do të zhvillojmë me ta aktivitete të lira si vizatime apo lojëra fizike, gjimnastikë, etj.

Përveç kësaj, ne do të kërkojmë nga fëmijët të lexojnë libra për ne. Ata do të ushtrohen të tregojnë përralla ose tregime nga librat dhe pikturat që ne do t'iu japim. Kjo do të ndodhi në javët e para dhe javën e fundit.

Ne do të kujdesemi për mirëqenien e të gjithë fëmijëve në grup. Ne do të kujdesemi që asnjë fëmijë të mos lëndohet fizikisht ose psikologjikisht në asnjë formë, nga të rriturit apo fëmijët e tjerë gjatë këtij aktiviteti. Gjithashtu, do të kujdesemi të ruajmë mjediset e kopshtit në gjendjen e tyre optimale dhe të respektojmë oraret e fëmijëve dhe të stafit.

Duke shpresuar në mirëkuptimin dhe aprovimin tuaj,

Me respekt,

Stela Dhima.

Stela Dhima
Universiteti i Tiranës
Fakulteti i Shkencave Sociale
Departamenti Pedagogji-Psikologji

Drejtuar: Drejtores së kopshtit _____.

LEJE E INFORMUAR PËR STUDIMIN

Emri im është Stela Dhima dhe unë jam duke kryer studimet doktorale në fushën e psikologjisë të zhvillimit të fëmijës. Për këtë jam duke kryer një praktikë studimore me fëmijët e moshës parashkollore të cilët ndjekin kopshtin.

Kjo praktikë studimore konsiston në leximin e librave nga dhe për fëmijët e moshës parashkollore. Mënyra sesi do të kryhet studimi është nëpërmjet një praktike shumë të thjeshtë siç është leximi i librave nga një grup i vogël fëmijësh të moshës 3-5 vjeç të cilët do t'i zgjedhim bashkërisht në kopshtin që ju drejtoni.

Ne do të kërkojmë nga fëmijët të lexojnë libra për ne. Ata do të ushtrohen të tregojnë përralla ose tregime nga librat dhe pikturat që ne do t'iu japim. Kjo do të ndodhi dy herë, një herë tani dhe hera e dytë do të jetë 6 javë më vonë.

Për të realizuar këtë, një grup studentesh të psikologjisë të cilat janë vullnetare në këtë studim dhe kolegia ime dhe/ose unë, do të vijmë në kopsht dhe do të kontaktojmë me fëmijët. Do t'iu japim atyre libra ose piktura dhe do t'iu kërkojmë të lexojnë prej tyre siç bëjnë mësueset apo prindërit e tyre për ta.

Ne do të kujdesemi për mirëqenien e të gjithë fëmijëve në grup. Ne do të kujdesemi që asnjë fëmijë të mos lëndohet fizikisht ose psikologjikisht në asnjë formë, nga të rriturit apo fëmijët e tjerë gjatë këtij aktiviteti. Gjithashtu, do të kujdesemi të ruajmë mjediset e kopshtit në gjendjen e tyre optimale dhe të respektojmë oraret e fëmijëve dhe të stafit.

Duke shpresuar në mirëkuptimin dhe aprovimin tuaj,

Me respekt,

Stela Dhima.

9.5 SHTOJCA V – FORMATI I REGJISTRIT TË VËZHGIMEVE TË FËMIJËVE GJATË PROGRAMIT TË LEXIMIT TË PËRBASHKËT

| Nr. | Emri | Data | Shënime |
|------------|-------------|-------------|----------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |
| 11 | | | |
| 12 | | | |
| 13 | | | |
| 14 | | | |
| 15 | | | |
| 16 | | | |
| 17 | | | |
| 18 | | | |
| 19 | | | |
| 20 | | | |

9.6 SHTOJCA VI – LISTA E PËRRALLAVE TË LEXUARA PËR FËMIJËT GJATË PROGRAMIT DHE SHPESHTËSIA E PËRSËRITJES SË TYRE.

| <i>Nr.</i> | <i>Titull</i> | <i>Libër</i> |
|------------|--------------------------|--|
| 1 | Neli shpëtimtarja | |
| 2 | Gropa e Kelit | |
| 3 | Doti dhe moti | Përrallëza për fëmijë 4 vjeç |
| 4 | Dyqani i madh i lodrave | <i>Aedition. (2014). Përrallëza për Fëmijë 4 vjeç. (M. Çabej, Re., & V. Muçi, Përkth.) Tiranë: Arba.</i> |
| 5 | Surpriza e Lizës | |
| 6 | Peneli i Erjonit | |
| 7 | Mami uron “Natën e mirë” | |
| 8 | Biskota e fundit | |
| 9 | Biçikleta | Tutu mëson të dëgjojë |
| 10 | Tutuja mëson të dëgjojë | <i>Mamaqi, A., & Rrozhani, R. (2011). Tutu Mëson të Dëgjojë. (QShZhShM, Re.) Tiranë: Ilar</i> |
| 11 | Pushi dhe babushi | |
| 12 | Vëllaçoja | |
| 13 | Zogu i vogël Xhexhe | |

9.7 SHTOJCA VII – CERTIFIKATË E PROGRAMIT “SHQIPËRIA LEXON”

