

**NDIKIMI I TË LEXUARIT NË ZHVILLIMIN KONJITIV,
EMOCIONAL DHE SOCIAL TË NXËNËSVE
ADOLESHENTË**

Flutura Dervishi

Dorëzuar

Universitetit Europian të Tiranës

Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve tëprogramittë Doktoratës në
Shkenca Sociale dhe Edukim, me profil Psikologji – Pedagogji, për marrjen
e gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Edmond Dragoti

Numri i fjalëve të punimit: 53696

UET, Qershor 2018

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjësinë time deklaroj se ky punim shkencor është shkruar prej meje, përveç pjesëve të cituara dhe të referuara, sipas udhëzimeve të Universitetit Europian të Tiranës. Ky punim nuk është prezantuar asnjëherë më parë para një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tërë apo pjesë të veçanta të tij.

Flutura Dervishi

E drejta e autorit © 2018. Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit.

Dedikim

**Familjes sime që më mbështeti në këtë rrugëtim të
gjatë, por të bukur!**

**Bashkëshortit Pëllumb dhe fëmijëve Kleodora dhe
Sidrit!**

FALËNDERIME

Ky studim nuk do të mund të realizohej dhe finalizohej pa ndihmën dhe mbështetjen e njerëzve, të cilët dua t'u shpreh mirënjohjen dhe t'i falënderoj.

Së pari, mirënjohje dhe falënderim i veçantë për udhëheqësin tim shkencor, Prof. Dr. Edmond Dragoti, i cili ka besuar tek unë dhe, falë konsultave, vërejtjeve dhe sugjerimeve të tij të vyera, munda të ridimensionoj përpjekjet e mia mbi këtë studim shkencor.

Mirënjohje dhe falënderime shkojnë edhe për stafin e profesorëve të Universitetit European të Tiranës, Prof. Asoc. Dr. Ylljet Aliçkaj, Prof. Asoc. Dr. Edi Puka, Prof. Dr. Erleta Mato, Prof. Asoc. Dr. Tomi Treska, falë të cilëve jam pajisur me një kulturë profesionale në fushën e Psikologjisë dhe të Pedagogjisë.

Dëshiroj të falënderoj përzemërsisht drejtuesit, mësuesit dhe nxënësit e shkollave 9 – vjeçare: “Sulë Harri”, “Abdyl Paralloi”, “Ptoleme Xhuvani”, Bradashesh, Lleshan, Balëz, Zavalinë, Kajan, të qarkut të Elbasanit, për bashkëpunimin e tyre në realizimin e testimit dhe të intervistave.

Gjithashtu, dëshiroj të falënderoj dhe prindërit e intervistuar, të cilët u treguan të gatshëm për të bashkëpunuar në realizimin e intervistave me ta.

Faleminderit shoqërisë sime (miqve dhe kolegëve), për inkurajimin e tyre për ta çuar përpara këtë punim!

Mirënjohje e veçantë shkon për familjen time, bashkëshortin dhe dy fëmijët e mi, të cilët besuan tek unë dhe më mbështetën në çdo hap gjatë gjithë këtij rrugëtimi të gjatë e të bukur. Faleminderit për sakrificat tuaja!

Abstrakt

Studimi hulumton ndikimin e të lexuarit në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të individit në periudhën e adoleshencës. Në studim, mungesa e një të lexuari të kuptimshëm shihet si një faktor që çon drejt analfabetizmit funksional. Qëllimi i këtij studimi është hulumtimi i ndikimit të të të lexuarit në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë. Studimi vërteton hipotezën se të lexuarit ndikon në zhvillimin konjitiv, zhvillimin emocional dhe zhvillimin social të nxënësve adoleshentë. Qasja kërkimore e zbatuar në studim është mikse. Studimi bazohet kryesisht në qasjen kërkimore sasiore, por mbështetet edhe nga qasja kërkimore cilësore. Kampioni i studimit përfshin nxënës të klasave të nënta, si edhe mësues të lëndës gjuhë shqipe të Elbasanit. Instrumentet e zbatuara në studim përfshijnë pyetësorë të strukturuar, intervista gjysmë të strukturuar, dhe test i standardizuar. Rezultatet dhe përfundimet kryesore të studimit vërtetojnë se interesi për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv, zhvillimin emocional dhe zhvillimin social të nxënësve adoleshentë. Të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv, zhvillimin emocional dhe zhvillimin social të nxënësve adoleshentë. Zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv, zhvillimin emocional dhe zhvillimin social të nxënësve adoleshentë. 10.6% e variancës sipas nxënësve dhe 19.8% e variancës sipas mësuesve në variablin e varur zhvillimi konjitiv i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. 10.3% e variancës sipas nxënësve dhe 20.6% e variancës në variablin e varur zhvillimi emocional i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. 10.5% e variancës

sipas nxënësve dhe 23.7% e variancës sipas mësuesve në variablin e varur zhvillimi social i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablat e e varur zhvillimin konjitiv, zhvillimin emocional dhe zhvillimin social të nxënësve adoleshentë. Rezultatet e analizës cilësore mbështesin rezultatet e analizës sasiore.

Fusha e studimit: Psiko- Pedagogji

Fjalët kyçe:të lexuarit, zhvillim konjitiv, zhvillim emocional, zhvillim social, analfabetizëm funksional,adoleshent.

Abstract

The study investigates the impact of reading on the cognitive, emotional and social development of the individual during the adolescent period. In the study, the lack of meaningful reading is seen as a factor leading to functional illiteracy. The purpose of this study is to investigate the impact of reading on the cognitive, emotional and social development of adolescent students. The study supports the hypothesis that reading affects the cognitive, emotional and social development of adolescent students.

The research approach implemented in the study is the mixed approach. The study is based mainly on quantitative research approaches but is also supported by qualitative approach. The study sample includes ninth grade students as well as teachers of the Albanian language in Elbasan. The instruments implemented in the study include structured questionnaires, semi-structured interviews, and standardized tests.

The main findings and conclusions of the study include:

The interest in reading affects the high level of reading and the cognitive, emotional and social development of adolescent students.

Reading influences the high level of reading and the cognitive, emotional and social development of adolescent students.

The implementation of teaching methods to promote reading influences the high level of reading and the cognitive, emotional and social development of adolescent students.

10.6% of variance according to students and 19.8% of variance according to teachers in the cognitive development' dependent variable is explained by interest in reading, reading level, and teaching methods to promote reading' independent variables.

10.3% of variance according to students and 20.6% of variance according to teachers in the emotional development' dependent variable is explained by interest in reading, reading level, and teaching methods to promote reading' independent variables.

10.5% of variance according to students and 23.7% of variance according to teachers in the social development' dependent variable is explained by interest in reading, reading level, and teaching methods to promote reading' independent variables.

Teaching methods' independent variable to promote reading have the strongest impact on the cognitive, emotional and social development of adolescent students' dependent variables.

The results of the qualitative analysis support the quantitative analysis results.

Field of study: Psycho-Pedagogy

Keywords: reading, cognitive development, emotional development, social development, functional illiteracy, adolescence.

Tabelae përmbajtjes

Abstrakti	IV
ABSTRACT	Error! Bookmark not defined.
KAPITULLI I	15
1. HYRJE.....	15
1.1 Argumentimi i problemit.....	15
1.2 Qëllimi dhe objektivat e studimit	16
1.3 Pyetjet kërkimore.....	17
1.4 Hipotezat	18
1.5 Variablat.....	19
1.6 Koncepte bazë të temës kërkimore	20
1.7 Rëndësia e studimit	22
1.8 Struktura e punimit	23
KAPITULLI II.....	26
2. SHQYRTIM LITERATURE DHE KORNIZA TEORIKE	26
2.1 Hyrje	26
2.2 Teoritë shkencore mbështetëse të studimit.....	26
2.2.1 Teoritë e zhvillimit të individit dhe e të nxënit	28
2.2.2 Teoritë e të lexuarit	34
2.3 Adoleshenca	37
2.3.1 Zhvillimi fizik në adoleshencë.....	37
2.3.2 Zhvillimi konjitiv i adoleshentit.....	38
2.3.3 Zhvillimi i personalitetit në adoleshencë.....	41
2.3.4 Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e personalitetit	42
2.3.5 Ndikimi i familjes në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentit.....	43
2.3.6 Ndikimi i moshatarëve në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentëve.....	45
2.3.7 Kompleksiteti i konceptit të vetvetes	47
2.3.8 Vetëdija personale në adoleshencë për rëndësinë e zhvillimit intelektual.....	49
2.4 Të lexuarit dhe roli i tij në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë	50
2.4.1 Kuptimi mbi të lexuarin	50
2.4.2 Të lexuarit e kuptimshëm	55
2.4.3 Teksti, lexuesi, të lexuarit.....	62
2.4.4 Strategjitë për një të lexuar të kuptimshëm	65
2.4.5 Bashkëpunimi me prindërit.....	74

2.4.6	Analphabetizmi funksional	74
2.4.7	Karakteristikat e nxënësve analphabetë funksionalë	76
2.4.8	Analphabetizmi funksional dhe disleksia.....	77
2.4.9	Analphabetizmi funksional në vende të ndryshme të botës	78
2.4.10	Analphabetizmi klasik dhe funksional në Shqipëri	79
2.4.11	Analphabetizmi funksional në Shqipëri	82
2.4.12	Vlerësimi i aftësive të të lexuarit nga PISA.....	83
2.4.13	Faktorët ndikues në shfaqjen e analphabetizmit funksional.....	88
2.4.14	Ndikimi i të lexuarit në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentëve	89
2.4.15	Stadet e të lexuarit.....	93
2.4.16	Ndikimi i të lexuarit në zhvillimin konjitiv e psiko – social të nxënësve adoleshentë.....	96
2.4.17	Roli i bibliotekave të shkollave në nxitjen e nxënësve për të lexuar.....	99
2.4.18	Trajtimi i analphabetizmit funksional në Shqipëri	100
KAPITULLI III		102
METODOLOGJIA.....		102
3.1	Qasja kërkimore dhe dizenjimi i studimit	102
3.2	Popullata dhe kampioni.....	104
3.3	Instrumentet.....	106
3.4	Grumbullimi dhe analiza e të dhënave.....	111
3.5	Analizat Statistikore.....	112
3.6	Vlefshmëria dhe besueshmëria e studimit	113
3.7	Etika e zbatuar në studim	114
3.8	Kufizimet e studimit	115
KAPITULLI IV		115
4.	ANALIZA E REZULTATEVE	116
4.1	Analiza deskriptive	116
4.2	Analiza inferenciale	138
4.3	Analiza cilësore	159
KAPITULLI V.....		166
5.	PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME	166
5.1	Përfundime	166
5.2	Rekomandime.....	171
6.	Referenca	174

7. Shtojca	180
------------------	-----

Lista e tabelave

Tabela 1: Vlerat e tendencës qendrore të variablave që lidhen me aftësinë e të lexuarit sipas nxënësve	116
Tabela 2: Vlerat e tendencës qendrore të variablave që lidhen me aftësinë e të lexuarit sipas mësuesve.....	117
Tabela 3: Vlerat e frekuencave të variablit interesi për të lexuarit sipas nxënësve	118
Tabela 4: Vlerat e frekuencave të variablit interesi për të lexuarit sipas mësuesve	118
Tabela 5: Vlerat e frekuencave të niveli i të lexuarit sipas nxënësve	120
Tabela 6: Vlerat e frekuencave të niveli i të lexuarit sipas mësuesve	121
Tabela 7: Vlerat e frekuencave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve.....	122
Tabela 8: Vlerat e frekuencave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve	123
Tabela 9: Vlerat e frekuencave të variablit progresi akademik i nxënësve sipas nxënësve ...	124
Tabela 10: Vlerat e frekuencave të variablit progresi akademik i nxënësve sipas mësuesve	125
Tabela 11: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve sipas nxënësve ..	126
Tabela 12: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve sipas mësuesve ..	127
Tabela 13: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve sipas nxënësve	128
Tabela 14: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve sipas mësuesve	129
Tabela 15: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi social i nxënësve sipas nxënësve	130
Tabela 16: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi social i nxënësve sipas mësuesve.....	131
Tabela 17: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i vetvlerësimit të nxënësve sipas nxënësve	132
Tabela 18: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i vetvlerësimit të nxënësve sipas mësuesve	132
Tabela 19: Vlerat e tendencës qendrore të variablave që lidhen me analfabetizmin funksional	134
Tabela 20: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar	134
Tabela 21: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst jo letrar	135
Tabela 22: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar dhe jo letrar.....	136

Tabela 23: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve	139
Tabela 24: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.....	140
Tabela 25: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve	142
Tabela 26: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve	143
Tabela 27: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve	144
Tabela 28: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.....	144
Tabela 29: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.....	146
Tabela 30: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.	147
Tabela 31: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.	149
Tabela 32: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.....	150
Tabela 33: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.	150
Tabela 34: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.	151
Tabela 35: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.	152

Tabela 36: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.	154
Tabela 37: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.	156
Tabela 38: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.	156
Tabela 39: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.	157
Tabela 40: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.	158

LISTA E SHKURTIMEVE

AEDP – Albanian Education Developement Project (Projekti për Zhvillimin e Arsimit në Shqipëri)

AKP – Agjencia Kombëtare e Provimeve

DAR – Drejtoria Arsimore Rajonale

Nxënës AF – Nxënës analfabetë funksionalë

Nxënës JoAF – Nxënës joanalfabetë funksionalë

R – Shkollat në zonat rurale

PISA – Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve (Programe for International Student Assessment)

U – Shkollat në zonat urbane

KAPITULLI I

1. HYRJE

1.1 Argumentimi i problemit

Shqipëria, vitet e fundit, është ballafaquar me një sërë problemesh që lidhen me braktisjen shkollore dhe një lloj analfabetizmi kulturor që shfaqet drejtpërsëdrejti me ndjekjen jo të kënaqshme të shkollës dhe me nivelin e ulët të leximit nga pjesa më e madhe e popullatës, e në veçanti, nga pjesa më e madhe e të rinjve.

Në raportin e dhënë nga AKP, mbi vlerësimin kombëtar të arritjeve të nxënësve të klasave të 3-ta dhe të 5-ta, të publikuar në 2015-tën, thuhet se 43% e nxënësve të klasës së 3-të dhe 60% e nxënësve të klasës së 5-të rezultojnë me njohuri që i përkasin nivelit nën mesatar. Vetëm 1% e nxënësve të të dyja klasave zotërojnë njohuri të nivelit të lartë.

Mosfrekuentimi i rregullt i shkollës nga një pjesë e nxënësve, mosangazhimi i tyre me leximin e librave, krahas faktorëve të tjerë social – ekonomikë e kulturorë, kanë çuar në shfaqjen e dukurisë së analfabetizmit klasik, që ka qenë i pranishëm ndër vite në vendin tonë, në radhët e nxënësve, megjithëse nga viti në vit janë bërë përpjekje për zhdukjen e tij.

Krahas analfabetizmit klasik, kohët e fundit është shfaqur dukuria e analfabetizmit funksional. Në raportin e Bankës Botërore, që i referohet rezultateve të arritura nga nxënësit tanë 15-vjeçarë, në studimin e kryer nga PISA në vitin 2012, ku mori pjesë dhe Shqipëria, theksohet se nxënësit tanë rezultuan 71% analfabetë funksionalë (që arritën nivelin minimal të aftësive të të

lexuarit në vitin 2000, shifër që erdhi në rënie në 52 % në vitin 2012 dhe në 51% në vitin 2015 (megjithëse në fokus të studimit nuk ishte fusha e leximit në vitin 2015). Shumë specialistë të arsimit besojnë se kjo situatë ndikon fuqishëm në zhvillimin e fëmijëve dhe adoleshentëve të sotëm që nesër do të bëhen qytetarë globalë të botës ku jetojmë.

Për të hulumtuar këtë temë kaq të ndjeshme dhe që është e një rëndësie të veçantë për faktin që një të ardhme të afërt të pritet që të dhënat dhe rekomandimet të jenë në ndihmë të nxënësve, mësuesve dhe prindërve për një shkollë më të shëndoshë dhe një trajtim sa më të përshtatshëm të zhvillimit të personalitetit të adoleshentëve, ishte e nevojshme të ngriheshin një sërë hipotezash dhe të interpretoheshin një sërë gjetjesh, si rezultat i kërkimit.

1.2 Qëllimi dhe objektivat e studimit

Qëllimi kryesor i këtij studimi është eksplorimi i frekuencave të të lexuarit tek adoleshentët e Elbasanit, marrëdhëniet ndërmjet të lexuarit dhe zhvillimit konjitiv, emocional dhe social, si dhe ndikimi i të lexuarit në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë. Gjithashtu studimi synon të eksplorojë frekuencat e analfabetizmit funksional tek nxënësit, si edhe lidhjen ndërmjet të lexuarit dhe nivelit të analfabetizmit funksional të testuar me anë të teksteve letrare dhe jo letrare.

Bazuar në qëllimin, studimi ka këto objektiva:

- Të eksplorojë frekuencat e variablit interesi për të lexuar tek nxënësit.
- Të eksplorojë frekuencat e variablit niveli i të lexuarit tek nxënësit.
- Të eksplorojë frekuencat e variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit tek nxënësit.
- Të eksplorojë frekuencat e variablit zhvillimi konjitiv tek nxënësit.

- Të eksplorojë frekuencat e variablit zhvillimi emocional tek nxënësit.
- Të eksplorojë frekuencat e variablit zhvillimi social tek nxënësit.
- Të eksplorojë frekuencat e variablit analfabetizmi funksional tek nxënësit.
- Të hulumtojë marrëdhëniet ndërmjet interesit të të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit dhe zhvillimit konjitiv të nxënësve.
- Të hulumtojë marrëdhëniet ndërmjet interesit të të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit dhe zhvillimit emocional të nxënësve.
- Të hulumtojë marrëdhëniet ndërmjet interesit të të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit dhe zhvillimit social të nxënësve.

1.3 Pyetjet kërkimore

Bazuar në natyrën e këtij studimi i cili bazohet nëstudimin e marrëdhënieve ndërmjet interesit të të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit dhe zhvillimit konjitiv, emocional dhe social të nxënësve, janë formuluar pyetjet kërkimore:

- Si janë të shpërndara frekuencat e variablave interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit tek nxënësit adoleshentë?
- Si janë të shpërndara frekuencat e variablave zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional, zhvillimi social tek nxënësit adoleshentë?
- Si janë të shpërndara frekuencat e variablit analfabetizmi funksional tek nxënësit adoleshentë?
- A ndikojnë variablat interesi i të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit në zhvillimin konjitiv të nxënësve adoleshentë?.

- A ndikojnë variablat interesi i të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit në zhvillimin emocional të nxënësve adoleshentë?.
- A ndikojnë variablat interesi i të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit në zhvillimin social të nxënësve adoleshentë?.

1.4 Hipotezat

Duke u bazuar në problemin kërkimor të parashtruar më lart, ky studim ka për qëllim të vërtetojë këto hipoteza:

Hipoteza 1:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin konjitiv të nxënësve.

Hipoteza nul 1:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit nuk ndikojnë në zhvillimin konjitiv të nxënësve.

Hipoteza 2:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin emocional të nxënësve.

Hipoteza nul 2:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit nuk ndikojnë në zhvillimin emocional të nxënësve.

Hipoteza 3:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin social të nxënësve.

Hipoteza 3:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit nuk ndikojnë në zhvillimin social të nxënësve.

1.5 Variablat

Nga studimet e gjetura dhe të parashtuara në pjesën “Shqyrtimi i literaturës”, ndër faktorët që ndikojnë në të lexuarit të nxënësit dhe në shfaqjen e dukurisë së analfabetizmit funksional janë: gjinia, mosha, kushtet ekonomike, sociale dhe kulturore familjare, roli i bashkëmoshatarëve, zhvillimi i shkencës dhe i teknologjisë, trendet e përgjithshme të zhvillimit të shoqërisë. Fokusi i studimit kufizohet vetëm në variablin të lexuarit, ndaj ndikimi i faktorëve të mësipërm, të cilët mund të konsiderohen si variabla ndërhyrës, nuk u morën parasysh.

Variablat e përzgjedhur në studim si variabla të pavarur përfshijnë: interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Variablat e përzgjedhur në studim si variabla të varur përfshijnë: zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional, dhe zhvillimi social i nxënësve.

Të lexuarit shihet në shkollë si një ndër faktorët kryesorë që ndikon në përmirësimin e rezultateve të nxënësve në mësim. Por, dukuria e analfabetizmit funksional tek adoleshentët, zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional dhe zhvillimi social vijnë nga një sërë faktorësh të ndryshëm, të natyrave objektive dhe subjektive, një ndër të cilët shihet dhe të lexuarit.

Siç shihet të lexuarit si variabël i pavarur supozohet si një faktor parashikues që ndikon në zhvillimin konjitiv, në zhvillimin emocional dhe në zhvillimin social të nxënësve adoleshentë.

1.6 Koncepte bazë të temës kërkimore

Për të hulumtuar ndikimin e të lexuarit në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë, studimi bazohet në një sërë konceptesh, të cilat mundësojnë arritjen e qëllimit të këtij studimi. Në vijim paraqiten në mënyrë të përmbledhur konceptet kryesore:

Adoleshenca: Sipas psikologëve (Petijohn, 1996), adoleshenca është etapë e zhvillimit fizik, social, emocional, intelektual, ku i riu zhvendoset drejt të rriturit. Adoleshenca është periudha moshore e kalimit nga fëmijëria, në i rritur. Përfshin një periudhë moshore nga 11 deri në 22 vjeç. Kjo është fazë e rëndësishme e njeriut, pasi në këtë periudhë moshore ndodhin ndryshime themelore të menjëhershme në të gjithë zhvillimin e njeriut, në aspektin: fizik, biologjik, konjitiv, emocional e social. Në adoleshencë bëhet ridimensionimi i personalitetit të individit. Adoleshenti është në kërkim të identitetit të tij personal.

Analfabetizmi është term, i cili përdoret për të treguar paaftësinë e leximit dhe shkrimit në ndonjë gjuhë zakonisht amtare të personave mbi 6 vjeç.

Analfabetizmi funksional është paaftësia e lexuesit për të kuptuar materialin që lexon, pavarësisht se mund të mos hasë në vështirësi në rrjedhshmërinë e të lexuarit. Koncepti i analfabetizmit funksional do të thotë që një individ mund të ketë aftësitë themelore në lexim, shkrim, matematikë, por s'ka aftësi për t'i zbatuar këto aftësi themelore për të përmbushur detyra që janë të nevojshme për të bërë zgjedhjet e duhura në jetën e përditshme.

Niveli 1 në PISA: Nivel i arritjeve të nxënësve në PISA është niveli më i ulët i krahasueshëm me notën pakaluese 4 në sistemin tonë të vlerësimit.

Niveli 2 në PISA:

Test: Teknikë ose instrument i përbërë nga një sistem i integruar pyetjesh, kërkesash, çështjesh, detyrash që duhen zgjidhur, për të matur dhe vlerësuar njohuritë, aftësitë, qëndrimet (Test i standartizuar; Test i hartuar nga mësuesi; Test objektiv; Test subjektiv)

Teste të standardizuara: Teste që jepen zakonisht në shkallë kombëtare, në kushte të njëjta dhe që vlerësohen në përputhje me procedura të njëjta.

Testimi është procedurë e posaçme e cila përdoret për matje ose për qëllime diagnostikuese.

Të lexuarit: Sipas përcaktimit që i bën M.Gjokutaj¹, duke iu referuar antologjisë “Studio gjithçka, arsyet vendin e parë”², të lexuarit është procesi i identifikimit të fjalëve të shtypura, duke përfshirë nocionin e të kuptuarit. Pra, të lexuarit është procesi i marrjes ose ndërtimit nga lexuesi të kuptimit nga fjalët e shtypura, në bazë të ndërveprimit të lexuesit , tekstit dhe kontekstit.

Të lexuarit e kuptimshëm:Procesi i marrjes ose ndërtimit nga lexuesi i kuptimit të fjalëve të shtypura, nëpërmjet ndërthurjes së kuptimit të nxjerrë nga teksti me njohuritë dhe përvojën e vetë lexuesit.

Të nxënit: Proces, përmes të cilit përvoja krijon ndryshim të përhershëm në njohuri ose sjellje.

Pyetje të hapura / pyetje divergjente: Pyetje që nuk kanë vetëm një përgjigje të saktë.

Pyetje të mbyllura / pyetje konvergjente: Pyetje që kanë vetëm një përgjigje të saktë.

Vlerësim: Procedura që përdoren për të marrë informacion rreth performancës së nxënësve.

Zhvillim psikik:Ndryshimet që ndodhin në personalitet gjatë rritjes së individit.

Zhvillim social: Ndryshimet përgjatë viteve, në mënyrën sesi lidhemi dhe komunikojmë me të tjerët.

Zhvillim konjitiv: Ndryshimet sistematike dhe të shkallëshkallshme, me anë të të cilave proceset mendore bëhen më komplekse dhe më të sofistikuara.

¹M.Gjokutaj, Didaktika e gjuhëshqipe, Tiranë 2014, fq.198

²AEDP, Studio gjithçka, arsyet vendin e parë, Tiranë 1998

1.7 Rëndësia e studimit

Të lexuarit është aftësi jetësore bazë që ndikon, përgjatë gjithë jetës, në zhvillimin e gjithanshëm të lexuesit, qoftë në drejtim të zhvillimit konjitiv, qoftë në drejtim të zhvillimit social dhe të zhvillimit emocional.

Të lexuarit, së bashku me faktorë të tjerë (individualë, mjedisorë, intelektualë), ndikon në çdo fazë të zhvillimit të individit. Në adoleshencë, të gjithë këta faktorë, së bashku, ndikojnë në zhvillimin personal në përgjithësi të adoleshentit, duke e përgatitur atë për një pjesëmarrje aktive në shoqërinë që është në zhvillim e sipër. Informacioni, që merret përmes të lexuarit e rrit adoleshentin, si nga ana intelektuale, ashtu edhe nga ajo emocionale.

Të lexuarit ndikon në zhvillimin konjitiv të adoleshentëve, në zhvillimin e fjalorit të tyre vetjak, duke i pajisur nxënësit me informacion të larmishëm shtesë, të marrë nga leximi i librave të printuar ose përmes leximeve virtuale, krahas njohurive të përvetësuara nga programi shkollor. Të lexuarit ndikon në zhvillimin emocional, duke rritur ndjenjën e vetëvlerësimit dhe të vetëbesimit, përmes suksesit. Të lexuarit ndihmon në zhvillimin mendor të adoleshentëve, duke reduktuar stresin e lexuesit. Gjithashtu, të lexuarit ndihmon në zhvillimin social të adoleshentëve, duke u dhënë mundësi atyre të përshtaten më lehtë në mjedise të ndryshme shoqërore.

Megjithatë, në ditët e sotme, problemet e të lexuarit janë bërë një çështje shumë e ndjeshme, jo vetëm te fëmijët e të rinjtë, por gati e mbarë shoqërisë në të gjithë botën. Modernizimi i jetës, zhvillimi me ritme të shpejta i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit, ka ndryshuar qasjen e lexuesit ndaj të lexuarit, si dhe mënyrat dhe stilet e të lexuarit. Tashmë, të rinjtë, duke përdorur të lexuarin *online*, nuk e shohin librin klasik si parësor.

Përmes studimeve të bëra nga PISA të 15 - vjeçarët , ku Shqipëria mori pjesë në vitin 2000, 2009, 2012 dhe 2015, për sa i përket fushës së të lexuarit, u vë re se nxënësit tanë paraqesin mangësi në aftësitë e tyre në lexim, duke mos arritur nivelin minimal të aftësive të të lexuarit. Kështu nga studimi i PISA-s i vitit 2000, rezultoi se 71% e nxënësve tanë nuk arritën nivelin minimal të të lexuarit, dhe 52% e adoleshentëve shqiptarë janë analfabetë funksionalë, pra që paraqesin vështirësi në të kuptuarin e asaj ç'ka lexojnë.

Ndaj dhe rëndësia e këtij studimi qëndron në faktin se ai, jo vetëm synon që, nga njëra anë, të japë një tablo të gjendjes sa më reale të të lexuarit në ditët e sotme, ku teknologjia e informacionit dhe komunikimit po kthehet në një mjet frekuentimi të rregullt nga adoleshentët, duke bërë që të rinjtë të largohen gjithnjë e më tepër nga të lexuarit, sidomos nga të lexuarit e thellë, por, nga ana tjetër, të sjellë një tablo të gjendjes sa më reale të dukurisë së analfabetizmit funksional në radhët e adoleshentëve, për të gjetur faktorët që ndikojnë në shfaqjen e analfabetizmit funksional, duke u ndalur më konkretisht në ndikimin që ka mungesa e të të lexuarit nga adoleshentë në shfaqjen e analfabetizmit funksional, duke sjellë rekomandime të vlefshme për vetë të rinjtë, prindërit, mësuesit dhe politikbërësit arsimorë, në mënyrë qasjen e brezit të ri me leximin e thellë e kritik.

1.8 Struktura e punimit

Ky punim shkencor është strukturuar nëpeshë kapituj, duke u ndalur në vështrimin historik, vështrimin teorik dhe në vështrimin metodologjik.

Në kapitullin e parë të punimit jepen informacione të rëndësishme të studimit, duke u ndalur në shkrimin e problemit dhe rëndësinë e studimit, pyetjet kërkimore dhe hipotezat e ngritura, si dhe në një përshkrim të shkurtër rreth metodologjisë së punimit dhe kampionimit të ngritur.

Në kapitullin e dytë të punimit hidhet dritë mbi gjetjet nga kërkimet që janë bërë nga studiues të ndryshëm në lidhje me zhvillimin e individit në periudhën e adoleshencës, si një nga periudhat më kritike të zhvillimit të gjithanshëm të individit, faktorët që ndikojnë pozitivisht përgjatë zhvillimit në këtë periudhë moshore. Gjithashtu, studimi paraqet studimet e autorëve të ndryshëm, në lidhje me rëndësinë e të lexuarit në zhvillimin e gjithanshëm të nxënësve, duke trajtuar marrëdhënien që ekziston ndërmjet të lexuarit dhe adoleshentëve, në ditët e sotme, kur teknologjia e informacionit dhe e komunikimit ka përparuar.

Një aspekt tjetër që trajtohet në këtë kapitull është çështja e dukurisë së analfabetizmit funksional, faktorët që ndikojnë në shfaqjen e tij, duke u ndalur në të lexuarin, mungesa e të cilit, shihet si një nga faktorët intelektualë që favorizon shfaqjen e analfabetizmit funksional tek adoleshentët.

Në kapitullin e tretë të punimit përshkruhet në mënyrë të detajuar metodologjia e përdorur për realizimin e këtij studimi. Metoda mikse e përgjedhur në studim, e cila mbizotërohet nga qasja sasiore, por e mbështetur edhe nga qasja cilësore. Në kapitull trajtohet popullata dhe kampionet e përzgjedhura të studimit, metodologjia e përzgjedhjes së kampioneve të studimit. Kapitulli përshkruan në mënyrë të detajuar instrumentet e studimit; test me nxënësit, pyetësorë për mësuesit dhe për nxënësit, si dhe intervista për mësuesit dhe nxënësit.

Në kapitullin e katërt të punimit pasqyrohen rezultatet e studimit të realizuara përmes testimit, pyetësorëve dhe intervistave gjysmë të strukturuar. Pra, në këtë kapitull, marrin përgjigje pyetjet kërkimore dhe hipotezat kërkimore të ngritura për këtë studim, nëpërmjet analizës së të dhënave parësore sasiore dhe cilësore përmes analizës së pyetësorëve dhe intervistave të realizuara me respondentët nxënës të klasave të nënta dhe mësues.

Në kapitull pasqyrohet përpunimi, interpretimi, analiza, sinteza dhe përgjithësimi i rezultateve të marra përmes testimit të realizuar me nxënësit e klasave të nënta, zhvillimit të pyetësorëve me nxënësit e klasave të nënta, pyetësorëve të zhvilluar me mësuesit, si edhe të rezultateve të intervistave gjysmë të strukturuar të zhvilluara me nxënës dhe me mësues.

Në kapitullin e pestë pasqyrohen përfundimet e arritura nga studimi mbi ndikimin e të lexuarit në zhvillimin konjitiv, zhvillimin emocional dhe zhvillimin social të nxënësve adoleshentë. Gjithashtu, në këtë kapitull jepen rekomandime për të gjithë aktorët përgjegjës për sa i përket të lexuarit dhe ndikimin që ka të lexuarit në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve.

KAPITULLI II

2. SHQYRTIM LITERATURE DHE KORNIZA TEORIKE

2.1 Hyrje

Shqyrtimi i literaturës në këtë studim është i ndarë në dy pjesë: në pjesën e parë shqyrtohen teoritë më të njohura mbi zhvillimin e gjithanshëm të individit në periudhën e adoleshencës, si: Teoria e zhvillimit konjitiv e Piazhës, teoria psiko – sociale e Eriksonit, duke u ndalur në zhvillimin të identitetit në periudhën e adoleshencës, teoria social – kulturore e Vigotskit, teoria e të mësuarit social e Bandurës, teoritë më të njohura në fushën e të lexuarit, të cilat theksojnë rolin e të lexuarit në zhvillimin e gjithanshëm të lexuesve, në përgjithësi, dhe të adoleshentëve, në veçanti.

Në pjesën e dytë, janë shqyrtuar studimet empirike mbi adoleshencën, zhvillimin e gjithanshëm të individit në këtë periudhë moshore dhe faktorët që ndikojnë në këtë zhvillim. Gjithashtu, në këtë pjesë janë shqyrtuar studimet empirike mbi të lexuarin, rolin që të lexuarit luan mbi zhvillimin e gjithanshëm të lexuesve, në përgjithësi, dhe të adoleshentëve, në veçanti. Po kështu, në këtë pjesë janë shqyrtuar studimet empirike mbi analfabetizmin funksional, faktorët që ndikojnë në shfaqjen e analfabetizmit funksional, të parë në këndvështrim të përgjithshëm.

Pjesa e parë

2.2 Teoritë shkencorembështetëse të studimit

Si në çdo studim shkencor, i cili ka nevojë për anën teorike, edhe studimi ynë u është referuar teorive të ndryshme që trajtojnë zhvillimin e gjithanshëm të individit në periudhën e adoleshencës, faktorët që ndikojnë në këtë zhvillim; rëndësinë e të lexuarit në zhvillimin konjitiv e psiko – social të adoleshentëve; dukurinë e shfaqjes së analfabetizmit funksional tek adoleshentët, faktorët favorizues të analfabetizmit funksional.

Teoritë, të cilat do të shqyrtohen në këtë studim dhe do të na ndihmojnë për të hedhur dritë dhe për të mbështetur studimin tonë rreth ndikimit të të lexuarit në adoleshencë dhe ndikimit që ka të lexuarit në shfaqjen ose jo të analfabetizmit funksional, janë menduar këto:

- Teoritë e të nxënësit;
- Teoritë e zhvillimit të individit në moshën e adoleshencës;
- Teoritë e të lexuarit.

Mbështetja në këto teori mund të kontribuojë në mënyrë të konsiderueshme në përmirësimin e cilësisë së të lexuarit të nxënësve, dhe, si rrjedhojë, në përmirësimin e nxënësve, jo vetëm në vitet e shkollimit, por edhe në të nxënës gjatë gjithë jetës.

Përmes teorive të të nxënësit, tregohen rrugët dhe strategjitë e duhura drejt një mësimdhënieje dhe nxënieje më produktive dhe më të qëllimshme. Përmes teorive të zhvillimit të adoleshentëve, jo vetëm mësojmë për rritjen dhe zhvillimin e tyre fizik, konjitiv, psikik e emocional të individit në periudhën e adoleshencës, por vlerësojmë çdo ndryshim që ndodh në këtë fazë të rëndësishme në zhvillimin e gjithanshëm të individit, në formimin e personalitetit të tij. Teoritë e të lexuarit na orientojnë drejt stileve të të lexuarit nga nxënësit dhe adoleshentët në ditët e sotme, gjë që na mundëson përdorimin e strategjive dhe teknikave sa më efikase gjatë punës me nxënësit, për ta bërë të lexuarin pjesë të kulturës së tyre.

2.2.1 Teoritë e zhvillimit të individit dhe e të nxënit

Të nxënit është procesi, përmes të cilit përvoja krijon ndryshim të përhershëm në njohuri ose sjellje. Proces i të nxënit është aktivitet i qëllimshëm dhe i vetëdijshëm i çdo individi. Ai është i orientuar drejt arritjes së rezultateve finale, që janë dituritë dhe shkathtësitë e reja. Çdo njeri nxë përgjatë gjithë jetës. Të nxënit përfshin një ndryshim të qëndrueshëm në personin që nxë. Pavarësisht nga mënyra se si nxëmë, të nxënit ndryshon nga një individ në tjetrin, nga njëra kohë në tjetrën, nga njëri brez në tjetrin. Njeriu nxë në mjedise në ndryshme: në familje, në shkollë, në rrethin shoqëror. Të nxënit realizohet edhe përmes medias së shkruar, vizive e asaj elektronike. Të nxënit është një fushë, e cila është studiuar gjatë dhe ka studime, të cilat hedhin dritë mbi stilet e të nxënit të nxënësve, metodat dhe strategjitë për një të nxënë aktiv dhe të qëndrueshëm.

Ndër autorët që kanë kontribuar në fushën e të nxënit dhe të zhvillimit, është psikologu zviceran Piazhë (1896 – 1980), i cili studioi proceset e të menduarit te fëmijët. Zhvillimi konjitiv është një proces shumë më i ndërlikuar se zhvillimi i fakteve dhe ideve të reja. Sipas Piazhës, zhvillimi konjitiv i njeriut ndodh për shkak të strukturave të tij mendore. Piazhëja (1969) e përkufizon zhvillimin konjitiv si ndërtimin në mënyrë aktive të dijes dhe të nxënit. Sipas tij, proceset e të menduarit ndryshojnë në mënyrë rrënjësore, por të ngadaltë, që nga lindja e deri në moshën e pjekurisë, sepse ne gjendemi në një përpjekje të vazhdueshme për të kuptuar botën që na rrethon. Piazhë krijoi teorinë më të përhapur në lidhje me fazat e zhvillimit konjitiv. Sipas Piazhës, zhvillimi konjitiv arrihet përmes dy proceseve të rëndësishme, të cilat janë: asimilimi dhe akomodimi. Asimilimi është procesi me anë të të cilit përshtatet informacioni i ri në skemat ekzistuese apo dijet ekzistuese. Akomodimi (rregullimi) është procesi i krijimit të një skeme të re ose ndryshimi i një skeme ekzistuese për t'iu përgjigjur një situatë të re. Sipas Piazhës, ndërmjet

këtyre dy proceseve, asimilimit dhe akomodimit, vendoset ekuilibri, që ndikon në zhvillimin konjitiv të individit. Sipas Piazhës, zhvillimi konjitiv kalon nëpër katër faza, të cilat janë:

1. Faza shqisomotore (lindja, deri në 2 vjeç), ku individi e përjeton botën përmes ndijimeve dhe veprimeve (ndërmjet të parit, të prekurit, të folurit).
2. Faza paraoperacionale (nga 2 deri në 7 vjeç). Ky stad përfaqëson gjërat me fjalë dhe imazhe, por mungon arsyetimi logjik.
3. Faza e operacioneve konkrete (7 deri në 11 vjeç). Në këtë stad të zhvillimit dominon të menduarit logjik për ngjarje konkrete
4. Faza e operacioneve formale (11 deri në 15 vjeç). Në këtë stad arrihet të arsyetuarit abstrakt të adoleshentit.

Sipas Piazhës, fëmijët kanë përparim përmes këtyre fazave të zhvillimit konjitiv, ku çdo fazë është shënuar nga ndërrime në mënyrën se si fëmijët e kuptojnë botën.

Meqenëse në fokus të studimit tonë do të jetë të lexuarit te 15 – vjeçarët, do t'i referohemi stadi të operacioneve formale. Sipas Piazhës, ky stad përkon me zhvillimin e individit rreth moshës 15 vjeç. Arritja në këtë stad, i dallon adoleshentët nga fëmijët e moshës së operacioneve konkrete, pasi në periudhën e operacioneve formale, adoleshentët fillojnë të operojnë me hipoteza, të cilat mund të testohen më mirë në mendje, në vend që të operojnë vetëm mbi bazën e informacionit të gatshëm (Philips, 1981). Pra, adoleshentët janë të aftë që, për një problem, të mendojnë zgjidhje apo alternativa të mundshme, duke iu shmangur zgjidhjeve të gatshme. Pra, adoleshentët qëjanë të aftë të zgjidhin probleme abstrakte në mënyrë logjike, bëhen më shkencorë në mënyrën e të menduarit dhe fillojnë të interesohen për çështjet shoqërore dhe identitetin e tyre. (Woolfolk, 2011)

Në zhvillimin konjitiv të individit ndikojnë shumë faktorë. Sipas Piazhës (Musai. B, 1999; Woolfolk, 2011), faktorët që ndikojnë në procesin e të menduarit janë: - pjekuria apo ndryshimet biologjike që janë gjenetike të programuara në çdo qenie njerëzore që në konceptim; - transmetimi social ose të nxënies nga të tjerët dhe ekuilibrimi; - veprimtaria njerëzore, falë së cilës rritet aftësia për të vepruar në mjedisin rrethues dhe për të mësuar prej tij. Një ndër veprimtaritë njerëzore, është edhe veprimtaria e leximit të librave.

Të gjithë këta faktorë ndikojnë në zhvillimin e proceseve njohëse të individit, falë organizimit të këtyre proceseve njohëse në struktura psikologjike apo, sipas Piazhës, në skema, të cilat janë kategoritë e dijes që na ndihmojnë për të interpretuar dhe kuptuar botën. Sipas pikëpamjes së Piazhës, një skemë përfshin një kategori të njohurive, duke pasur parasysh procesin e marrjes së njohurive të reja, dhe përvojat e individit. Edhe gjatë procesit të lexuarit, ndërtimi i skelës, fillon përmes të lexuarit paraprak, në bazë të njohurive fillestare që ka lexuesi rreth temës së materialit. Njerëzit arrijnë të përshtaten në mjedise që bëhen gjithnjë e më komplekse, duke përdorur skemat ekzistuese, sa herë që këto skema ekzistojnë (Woolfolk, 2011, fq.33). Në procesin konjitiv ka shumë rëndësi ruajtja e ekuilibrit midis skemave ekzistuese (njohurive paraprake që zotëron njeriu) dhe skemave të reja (informacionit të ri). Teoria e skemave e Piazhës kontribuon në procesin e të lexuarit, pasi ekuilibri i arritur midis asimilimit dhe akomodimit do të çontedrejt kuptimshmërisë së tekstit nga lexuesi.

Një tjetër autor që ka kontribuar në zhvillimin mendor, social dhe emocional të individit është Erikson (1902 – 1994), i cili themeloi teorinë e tij psiko – sociale, e cila e vë theksin te lindja e konceptit për veten, marrëdhëniet e individit me të tjerët, te roli i kulturës përgjatë gjithë jetës, pra te kërkimi i identitetit, që sipas Marcias (1987), është një proces që ka të bëjë me organizimin e qëllimeve, aftësive, mendimeve e historisë së individit në një imazh të

qëndrueshëm për vetveten dhe që përfshin zgjedhje dhe vendime të qëllimshme, veçanërisht rreth punës, vlerave, ideologjisë dhe angazhimit ndaj njerëzve dhe ideve. Eriksoni përcaktoi tetë faza të zhvillimit njerëzor, ku në secilën prej tyre individit vihet përballë përmbushjes së detyrave konfliktuale specifike të kalimit të çdo stadi. Sipas teorisë së Eriksonit, çdo fazë e zhvillimit psiko – social ka objektivat, shqetësimet, arritjet dhe rreziqet e veta. Eriksoni mendonte se individit përballë me secilën fazë me krizë zhvillimi, e cila përfaqëson konfliktin midis një alternative pozitive dhe një alternative potencialisht të rrezikshme (Woolfolk, 2011, 84). Këto faza, me detyrimet përkatëse, janë: foshnjëria, me arritjen e besimit kundrejt mosbesimit; fëmijëria e hershme, me pavarësinë kundrejt turpësimit dhe dyshimit; moshë e lojës, me iniciativën kundrejt fajësisë; moshë e shkollës, me zellin ndaj inferioritetit; adoleshencia, me identitetin kundrejt difuzionit të identitetit; i rrituri i ri, me intimitetin kundrejt izolimit; moshë e rritur, me shpirtmadhësinë kundrejt amullisë; moshë e pjekur, me integritetin e egos, kundrejt dëshpërimit. Sipas Eriksonit, faza e pestë e zhvillimit psiko – social, është faza e identitetit në raport me ngatërrimin e roleve. Kjo fazë përkohet me periudhën e adoleshencës, fazë në të cilën adoleshenti duhet të krijojë një identitet të vetin në veprimtaritë e punës, rolin gjinor e politik dhe besimin fetar. (Woolfolk, 2011, 83; Musai. B, 1999, 65-67). Kalimi sa më i shëndetshëm i konflikteve të hershme në adoleshencë tani mund të shërbejë si bazë për kërkimin e identitetit, vendosjen e ndjenjës së besimit, e cila e përgatit adoleshentin për të gjetur njerëz dhe ide, të cilët ka besim, me të cilët do të kontaktohet në mjedise të ndryshme përgjatë gjithë jetës, qoftë edhe përmes personazheve që takon gjatë leximit të librave.

Që të arrihet një zhvillim sa më gradual i identitetit të adoleshentit, sipas drejtimit psiko – social, adoleshenti duhet të kalojë me sukses krizën e identitetit, e cila shkaktohet nga përmbushja e detyrave konfliktuale, si:

- Perspektiva e kohës kundrejt konfuzionit të kohës;
- Vetësiguria përkundrejt vetëndërgjegjjes;
- Eksperimentimi i rolit kundrejt fiksimit të tij;
- Shërbimet me zell kundrejt paralizës së punës;
- Polarizimi seksual kundër konfuzionit biseksual;
- Orientimi ideologjik kundrejt konfuzionit të vlerave.

Teoria e zhvillimit sipas Vigotsky-t

Një tjetër autor që ka kontribuar në fushën e zhvillimit konjitiv është Vigotsky, i cili themeloi teorinë e tij, ku theksoi rolin e kulturës dhe të gjuhës në zhvillimin konjitiv të individit. Vigotsky identifikonte dy rrugë për zhvillimin konjitiv: proceset biologjike dhe proceset psikologjike. Sipas tij, sjelljet e fëmijëve vijnë si rezultat i bashkëveprimit të këtyre proceseve biologjike dhe psikologjike. Sipas Vigotskit, mjetet psikologjike, si gjuha, shenjat, simbolet, i ndihmojnë nxënësit në zhvillimin e tyre, duke mundësuar procese mendore të niveleve të larta.

Për të kuptuar zhvillimin konjitiv, duhet të studiojmë proceset kulturore dhe sociale që i formojnë fëmijët. Vigotski mendonte se mjetet kulturore luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin konjitiv. Kështu, libri, si një ndër mjetet kulturore, luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin konjitiv të lexuesit.

Teoria e tij socio-kulturore, gjithashtu sugjeroi se prindërit, kujdestarët dhe gjithë pjesëmarrësit në jetën e një fëmije dhe kultura në përgjithësi, janë përgjegjës për zhvillimin e funksioneve më të larta të të menduarit duke iu referuar proceseve interpsikologjike (bashkëveprimi social me të tjerët), dhe intrapsikologjik (përdorimi i të folurit të brendshëm për të drejtuar sjelljen). Kontributi më i rëndësishëm i Vygotsky-t ka të bëjë me marrëdhëniet ndërvepruese të gjuhës (të të shprehurit) dhe të mendimit. Vygotsky përshkroi fjalimin e brendshëm si cilësisht të ndryshëm

nga fjalimi i jashtëm. Sipas Vygotsky-t, të folurit është një mjet që përdor njeriu për të pasur progres mendërisht. Kur gjuha dhe aktivitet praktike bashkëveprojnë së bashku, kjo shënon zhvillim madhor. Vygotsky trajtoi idenë e rëndësisë së bashkëpunimit midis fëmijëve dhe më të rriturve, për zgjidhjen e problemeve, si “çfarë fëmija mund të bëjë vetëm”, dhe në këtë mënyrë, ju jepet ndihmë fëmijëve që të kalojnë vështirësitë fillestare, duke kaluar në bërjen vetë të disa detyrave në mënyrë të pavarur.

Sipas autorit Dragoti (2005), teoritë mbi adoleshencën theksojnë faktorë të ndryshëm që kontribuojnë në formimin e plotë të adoleshencës. Teoritë me drejtim biologjik, me përfaqësues Hall (1846 – 1924) dhe Gesell (1880 – 1961), në formimin e plotë të adoleshentit, theksojnë faktorët biologjikë dhe gjenetikë, duke përjashtuar ndërhyrjen e faktorëve të jashtëm, si prindërit dhe mësuesit, pra më të rriturit, duke e konsideruar si normale çdo sjellje të adoleshentëve.

Pikëpamjet sociologjike, me përfaqësues Bandurën, në formimin e plotë të adoleshentit, theksojnë rolin që ka mjedisi dhe shoqëria, të cilët shërbejnë si modele për adoleshentin, i cili imiton sjelljet dhe shprehjet e tyre. Këto modele gjenden kudo: janë pjesëtarët e familjes, janë mësuesit në shkollë, shokët, shoqet dhe më të rriturit në shoqëri, janë autorët e librave të ndryshëm, personazhet e librave dhe të filmave, që me shprehjet dhe sjelljet e tyre, formëzojnë në një farë mënyre shprehjet dhe sjelljet e adoleshentit.

Sipas pikëpamjeve antropologjike, në zhvillimin e personalitetit të adoleshentit kanë ndikim institucionet sociale, modelet ekonomike, zakonet e morali i shoqërisë, ritet e besimet fetare në shoqëri dhe kultura të ndryshme.

Sipas teorisë psiko – sociale, me përfaqësues Levin në vlerësimin dhe parashikimin e sjelljes së adoleshenti ndikojnë dy faktorë: personaliteti i tij dhe mjedisi ku jeton. Pra, vlerësohet ndikimi i dyfishtë i faktorëve biologjikë e socialë të sjelljes.

Për t'u dhënë përgjigje pyetjeve rreth botës, për individin, një nga rrugët është gjetja e përgjigjeve përmes librit, si një ndër mjetet kulturore, që sipas Vigotskit, luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin konjitiv (cituar nga Woolfolk, 2011).

Duke iu referuar stadeve të zhvillimit mendor sipas Bruner (Bruner, 1967) që janë:

1. Stadi enaktiv - të nxënë nëpërmjet lëvizjeve apo veprimit (luan me librin).
2. Stadi ikonik - të nxënë nëpërmjet imazheve dhe figurave (këqyr një libër).
3. Stadi simbolik - të nxënë nëpërmjet simboleve abstrakte (lexon duke hulumtuar), themi që formimi i kulturës së të lexuarit është një proces që ecën paralel me zhvillimin mendor të individit.

Roli i të lexuarit në zhvillimin konjitiv të lexuesit mbështetet edhe nga teoria social – konjitive e Bandurës, e cila ka në qendër mënyrën sesi njerëzit përftojnë aftësi shoqërore, përmes përvojave të të tjerëve, si një ndër katër burimet e pritshmërisë, sipas klasifikimit të dhënë nga Bandura (krahas përvojës së drejtpërdrejtë, gjallërimit psikologjik dhe emocional dhe bindjes shoqërore). Në përvojat e të tjerëve dikush tjetër është model i realizimeve. Sa më shumë të identifikohet nxënësi me modelin, aq më i madh mund të jetë ndikimi i modelit në vetefikasitet (cituar nga Woolfolk, 2011, 351).

2.2.2 Teoritë e të lexuarit

Historikisht, të lexuarit, ka qenë në qendër të studiuesve të fushës, të cilët kanë dhënë kontributin e tyre duke ndërtuar dhe zhvilluar shkollat e të mësuarit të të lexuarit, duke synuar rritjen e cilësisë së leximit në shërbim të të gjitha fushave të jetës (Gjokutaj, 2014). Këtu, përmendim qasjen konjitive, strukturo – bihejvioriste, strukturo – globale qasjen komunikative.

Sipas **qasjes konjitive** të lexuarit shihet si një proces të mësuarit dhe struktura konjitive e nxënësit shihet si një sistem njohurish të organizuara në kategori konceptesh. Në themel të qasjes konjitive qëndron gjetja e përmbajtjes së materialit që lexohet nga lexuesi, pra të kuptuarit e asaj ç'ka lexohet. Sipas qasjes konjitive, një rëndësi të vecantë i kushtohet rolit të procesit të të shkruarit, falë të cilit ripërtërihet procesi i të mësuarit gjatë të lexuarit.

Sipas qasjes strukturo-bihevjorist të lexuarit shihet si një proces që nis pas mësimit të gjuhës së folur. Gjuha e shkruar dhe, në veçanti, të lexuarit vjen pas përmbushjes me sukses të zotërimit të sistemit fonologjik dhe grafik të gjuhës që mëson. Pavarësisht se në bazë të kësaj qasjeje hartohen strategjitë mësimore të mësimit të gjuhëve të huaja, këto strategji kanë qenë të suksesshme edhe në mësimin e të lexuarit në gjuhën amtare.

Sipas **qasjes strukturo-globale** të lexuarit shihet përmes mësimit të ritmit dhe intonacionit të duhur, të përdorur nga lexuesi. Sipas metodës strukturo-globale, mësimi i një gjuhe duhet të ketë për qëllim gjetjen e kuptimit global të strukturës së një organizimi gjuhësor formal dhe se ky perceptim thjeshtëzohet në qoftë se elementet “audio” dhe “vizuale” janë të pranishme. Kjo metodë nis nga shqisat e të dëgjuarit dhe të të parit, nga figura, situata të paraqitura në figura dhe imazhe.

-Qasja komunikative thekson aspektin shoqëror të gjuhës. Sipas saj, gjuha është një mjet komunikimi. Të përdorësh një gjuhë, do të thotë të mësosh të komunikosh. Në aktivitetet që zhvillohen në klasë, u jepet një përparësi përdorimit të dokumenteve autentike, domethënë jo vetëm atyre që janë përgatitur posaçërisht nga ana pedagogjike për orën e mësimit, por edhe shumë materialeve të tjera të shkruara për qëllime të ndryshme dhe që mund të përdoren për t'u lexuar edhe gjatë procesit mësimor në veprimtari të lexuari, si dhe që përmbushin objektiva mësimore në lidhje me të lexuarin.

Studiuesit e fushës së gjuhës, në mësimin fillestar të shkrim-leximit vecojnë disa lloje leximesh, si:

- ***Të lexuarit me ngjizje shqiptimore*** është lloji i të lexuarit që përdoret sidomos gjatë punës me shkronjat e para. Është të lexuarit, i cili i ndihmon fëmijët që t'i lidhin tingujt brenda fjalës.
- ***Të lexuarit fillestar*** me zë synon përvetësimin e teknikës së të lexuarit, duke filluar me leximin e fjalëve, fjalive e më pas duke punuar për arritjen e të kuptuarit të materialit që lexohet.
- ***Të lexuarit fillestar në heshtje*** i ndihmon fëmijët në zbulimin e kuptimit të tekstit të shkruar, kurse për të njohur shkallën e të kuptuarit të tekstit prej tyre, do të duhet të bëhen pyetje për brendinë e tij.
- ***Të lexuarit me seleksionim*** përmes përgjedhjes nga nxënësi të fjalëve apo fjalive që mundet dhe dëshiron t'i lexojë, i motivon nxënësit dhe mundëson edhe individualizimin e mësimin të të lexuarit, edhe të të shkruarit fillestar (cituar nga Beci, 2012)³.

Metodat më të përdorshme për mësimin e lexim-shkrimit fillestar, mbështetur në përvojën bashkëkohore dhe në traditën e shkollës sonë (Beci, 2012), janë:

1. Metoda fonike-alfabetike, e njohur dëgjimore dhe pamore nxit njohjen e veçuar të tingujve dhe të shkronjave. Është metodë që aplikohet në arsimin parashkollor.
2. Metoda globale “Shiko dhe lexo”;
3. Metoda analitike-sintetike.

Metoda globale “Shiko dhe lexo” lidhet me elemente të metodës globale, në të cilën nxënësit në mënyrë të pavarur, por edhe të orientuar, mund të lexojnë fjalë apo shprehje në mënyrë globale,

³Bahri Beci, Libër mësuesi, Abetare - hap pas hapi, Tiranë, 2012

të cilat diktohen nga përvojat e tyre, si: njohja dhe leximi i titujve të librave, i emisioneve, reklamave, etiketave e shumë materialeve të tjera autentike. Është një metodë që aplikohet në mësimin e të lexuarit në fillim të klasës së parë. Është e rëndësishme që gjatë ushtrimit të saj, mësuesi t'i ushtrojë nxënësit për të lexuar e për të shkruar në mënyrë globale fjalë të fjalorit të nevojshëm dhe të domosdoshëm, i cili do t'u duhet nxënësve për të lehtësuar më tej procesin e të lexuarit dhe në mënyrë sintetike.

Metoda analitike-sintetike është metoda bazë në të cilin mbështetet mësimi i lexim-shkrimit. Koncepti për këtë metodë lidhet me analizën dhe sintezën e tekstit, të fjalisë, të fjalës, të rrokjes dhe të tingullit.

Pjesa e dytë

2.3 Adoleshenca

Adoleshenca është periudha moshore e kalimit nga fëmijëria, në i rritur. Përfshin një periudhë moshore nga 11 deri në 22 vjeç. Sipas psikologëve (Petijohn, 1996), adoleshenca është etapë e zhvillimit fizik, social, emocional, intelektual, ku i riu zhvendoset drejt të rriturit. Hamit Beqja e përkufizon adoleshencën si fazë tranzitore e ndryshimeve të mëdha për individin, pasi zhvillimi i saj nuk mund të shihet si drejtvizor (Beqja, 1995, 288) Kjo, për shkak të ndryshimeve të vrullshme, që ndodhin tek adoleshentët, në një kohë të shkurtër, si në planin e zhvillimit trupor, ashtu edhe “në planin e ndryshimeve të strukturave mendore, të mentalitetit, me lindje mendimesh, idesh, objektivash, interesash, synimesh dhe dëshirash të tjera” (Kaza, 2006, 41).

2.3.1 Zhvillimi fizik në adoleshencë

Zhvillimi fizik ka të bëjë me ndryshimet fizike që ndodhin në trupin e njeriut që nisin që në konceptim dhe vazhdojnë përgjatë gjithë jetës së tij. Sipas psikologëve, tre janë fazat e adoleshencës: puberteti (10 – 14 vjeç), adoleshenca (15 – 18 vjeç) dhe postadoleshenca ose adoleshenca e vonë (19 – 22 vjeç, apo deri në 25 vjeç).

Disa nga ndryshimet më të rëndësishme që vihen re në periudhën e adoleshencës kanë të bëjnë me zhvillimet e vrullshme fizike trupore në pubertet, si në lartësi, peshë, rritje muskulore, pjekurinë hormonale. Për shkak të këtyre zhvillimeve të vrullshme, periudha e pubertetit mund të ketë pasoja psikologjike dhe sociale. Qoftë pjekuria e parakohshme, qoftë e vonuar, sidomos te djemtë, mund të shoqërohet me agresivitet për shkak të rritjes së hormoneve, vetëvlerësim të ulët për shkak të zhvillimit fizik të pakët.

2.3.2 Zhvillimi konjitiv i adoleshentit

Zhvillimi konjitiv, ka të bëjë me proceset e të menduarit dhe ndryshimet që ndodhin gjatë rritjes si p.sh., të menduarit, kujtesën, perceptimet, vëmendjen dhe gjuhën.

Zhvillimi konjitiv në periudhën e adoleshencës ndikon pozitivisht në formimin e personalitetit të individit. Zhvillimi konjitiv ka lidhje me proceset njohëse të individit, në lidhje me njohjen e vetvetes dhe të botës që e rrethon, reflektimi dhe qëndrimi kritik dhe objektiv ndaj situatave të ndryshme që vihen re. Zhvillimi konjitiv shoqërohet edhe me elementët e vetarsimit dhe të vetedukimit që në këtë moshë marrin një përmbajtje të re, duke u shprehur në mënyrën e përvetësimit të dijeve, në zgjimin, thellimin dhe zgjerimin e ndjenjave intelektuale si kurioziteti, kërshtëria, ndjenja e së resë, e sigurisë në arritjen e rezultatit, e dyshimit në mospësuksin, etj (Dragoti, 2005, 16).

Zhvillimi konjitiv stimulon te adoleshenti perceptimin ndaj dukurive të ndryshme, shkencore e shoqërore, qoftë gjatë procesit mësimor, në marrëdhënie me familjarët apo marrëdhëniet shoqërore, qoftë kur ndeshen në informacione të ndryshme përmes internetit apo përmes leximit të një libri. Adoleshenti tashmë jo vetëm riprodhon dhe përshkruan rreth dukurive të ndryshme, por reflekton, gjykon rreth gjithçkaje që ndodh rreth tij, pasi në adoleshencë përmirësohen aftësitë për të menduar rreth të menduarit, për të formuar strategji, për të planifikuar dhe kjo i bën adoleshentët të aftë të ekzaminojnë dhe të ndryshojnë në mënyrë të vetëdijshme proceset e tyre të të menduarit. Kjo ndikon dukshëm në zhvillimin e tyre. (Karaj, 2005, 303)

Për të shpjeguar përjetimet e ndryshme dhe për të vlerësuar mundësitë e veta, adoleshenti kërkon të pozicionohet sa më mirë në shoqëri, duke krahasuar veten me të tjerët (Dragoti, 2005, 16).

Sipas Piazhësë, zhvillimi konjitiv kalon përmes katër stadeve:

- 1- Stadi sensoromonitor (nga lindja deri në dy vjeç)
- 2- Stadi paraoperativ (nga 2-7 vjeç)
- 3- Stadi konkret operativ (7-11/12 vjeç)
- 4- Stadi formal operativ (nga 11/12 vjeç e lart) apo kalimi nga faza e të menduarit operacional në atë të menduarit logjik formal, i cili përkon me moshën e adoleshencës.

Në këtë stad bëhet zhvillimi i të menduarit abstrakt, logjik, ku adoleshentët fillojnë të mendojnë sesi funksionojnë idetë abstrakte, të kuptojnë lidhjen logjike midis tyre, marrëdhëniet hipotetike, testimin e hipotezave, si dhe logjikën e eksperimentit sistematik.

Piazhëja përcakton katër aspekte madhore:

- 1- Të menduarit abstrakt (aftësia për të shkuar përtej asaj që është reale, në atë që është e mundshme).

- 2- Të menduarit logjik (aftësia për të përdorur strategji sistematike që të lejojnë të marrësh parasysh të gjitha faktet dhe idetë e rëndësishme dhe të formosh konkluzione korrekte si p.sh.,aftësia për të përcaktuar shkakun dhe pasojën).
- 3- Të menduarin hipotetik (formulimi i hipotezave dhe ekzaminimi i fakteve për to, duke marrë parasysh faktorë të ndryshëm).
- 4- Introspeksioni (të menduarit për mendimet) (cituar nga Dragoti, 2005, 40; Karaj, 2005, 300)

Aftësia për të menduar në mënyrë hipotetike, për të marrë në konsideratë alternativat, për të identifikuar të gjitha kombinimet e mundshme dhe për të analizuar mendimin vetjak, sjell disa pasoja interesante tek adoleshentët. Adoleshentët shpesh bëhen kritikë ndaj njerëzve, veprimet e të cilëve duket se vijnë në kundërshtim me parimet e tyre. Adoleshentët janë të aftë të arsyetojnë se cila do të ishte mundësia “më e mirë “ për ta dhe të imagjinojnë një botë reale (ose prindërit dhe mësuesit idealë, siç do t’i donin ata). Madje, si modele referuese për adoleshentët mund të jenë, krahas prindërve dhe mësuesve, personazhe nga bota e medias dhe e librave. Sipas Woolfolk, adoleshentët janë në gjendje të imagjinojnë një numër të madh perspektivash të mundshme për të ardhmen e tyre dhe përpiqen të vendosin se cila është më e mirë për ta (Woolfolk, 2011, 39). Kështu që, nisur nga të parit të adoleshentëve si lexues, ata mbajnë qëndrim ndaj situatave që ndeshin në libër, duke u bërë kritikë të tekstit.

Mendimi abstrakt dhe logjik arrihet në një mjedis rrethues favorizues për njeriun. Sipas Piazhësë, proceset e të menduarit ndryshojnë në mënyrë rrënjësore , por të ngadaltë, që nga lindja e deri në moshën e pjekurisë, sepse ne gjendemi në një përpjekje të vazhdueshme për të kuptuar botën që na rrethon. Piazhëja identifikoi katër faktorë që ndërveprojnë me njëri – tjetrin dhe ndikojnë në

ndryshimet që pëson mënyra jonë e të menduarit: pjekuria biologjike, aktiviteti, përvojat shoqërore dhe ekuilibrimi (cituar nga Musai, 2014, 62)

2.3.3 Zhvillimi i personalitetit në adoleshencë

Autorë të ndryshëm (Lleshi, 2015; Hoti, 2012; Kaza, 2004) e përkufizojnë personalitetin si bashkësi e karakteristikave psikike dhe mënyra e veçantë e sjelljes së individit, nën ndikimin e faktorëve biologjikë, socialë, psikologjikë, në të cilët rritet dhe zhvillohet individ. Procesi i formimit të personalitetit është i gjatë dhe kompleks. Periudha më e rëndësishme në formimin e personalitetit është periudha deri në adoleshencë. Sigurisht, formimi i personalitetit bëhet gradualisht gjatë gjithë jetës së njeriut, duke u formuar si rrjedhojë e ndeshjes së predispozitave tona me realitetin që na rrethon. (Kaza, 2006, 57)

Personaliteti në adoleshencë është i paqëndrueshëm. Duke qenë se periudha e adoleshencës është periudhë e rëndësishme në formimin e gjithanshëm të individit (fizik, konjitiv dhe, mbi të gjitha, psikik), ka shumë rëndësi njohja e faktorëve që ndikojnë në mbarëvajtjen e këtij zhvillimi të gjithanshëm.

Adoleshenca është periudha moshore që përbën fazën e pestë të zhvillimit të personalitetit, është periudhë vendimtare në formimin e gjithanshëm psikik të individit. Sipas profesor Edmond Dragoti, vlerat sociale dhe psikologjike të adoleshencës, si periudhë e ndërmjetme e kalimtare, e vështirë dhe delikate, përcaktohen nga drejtimi i përgjithshëm që merr formimi i statusit, i pozitës sociale e morale të personalitetit (Dragoti, 2005, 16).

Në adoleshencë bëhet ridimensionimi i personalitetit të individit, krijimi i identitetit psiko – social, i cili i siguron adoleshentit pjesëmarrje me botën përreth, duke e pajisur me një sistem vlerash, me të cilat adoleshenti paraqet veten e tij në shoqëri. Pra, adoleshenti i duhet të ndërtojë identitetin e tij vetjak, i cili do t'i sigurojë një bazë të qëndrueshme në moshën e rritur.

Formimin e identitetit, Erikson e sheh si pengesën kryesore që duhet të kalojnë adoleshentët për t'u futur në mënyrë të suksesshme në botën e të rriturit. Sipas, tij, përballë adoleshentit lind pyetja: Kush jam unë?

Sipas autorit Karaj (2004), referuar Marcias, për arritjen e një identiteti të maturuar kanë rëndësi dy faktorë: kriza dhe përkushtimi. Kriza është një gjendje kur adoleshentët janë duke zgjedhur mes alternativave të ndryshme. Përkushtimi është përmasa e investimit personal që bën individi d.m.th., ajo që bën, koha që harxhon, puna, studimi etj, që bën individi në lidhje me atë alternativë që ka zgjedhur. Që të arrihet një identitet i maturuar duhet që individi të kalojë një krizë, të bëjë një zgjedhje dhe, pastaj, t'i përkushtohet diçkaje: një personi tjetër, një profesioni, një ideologji etj. (Karaj, 2004, 213)

Përgjigjen e kësaj pyetjeje adoleshenti e gjen në mjedisin familjar dhe shoqëror, në bisedat me prindërit e familjarët, në biseda me shokët e mësuesit, duke *naviguar* në faqe të ndryshme internetike, përmes leximit të materialeve të ndryshme (libra, revista, gazeta, buletine të ndryshme etj), qoftë materiale të shtypura, qoftë përmes *e - book*-ut.

2.3.4 Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e personalitetit

Në zhvillimin e personalitetit të individit luajnë rol të rëndësishëm faktorët biologjikë. Po kaq të rëndësishëm janë edhe faktorët socialë, mjedisorë. Mjedisi rrethues bën të mundur kontaktin e individit me persona të tjerë, bashkëveprimin e tij me njerëz të tipave dhe karaktereve të ndryshme, duke i dhënë tipare individuale personit, pra duke u shfaqur si personalitet më vete, pasi vlerat sociale dhe psikologjike të adoleshencës, si periudhë e ndërmjetme e kalimtare, e vështirë dhe delikate përcaktohen nga drejtimi i përgjithshëm që merr formimi i statusit, i pozitës sociale e morale të personalitetit. Ky faktor i rëndësishëm i zhvillimit të personalitetit i hedh rrënjët e tij në adoleshencë dhe përsoset më tej në moshën e rinisë (Dragoti, 2005, 16).

Në adoleshencë, nën ndikimin e faktorëve të ndryshëm, linden, ndryshojnë e zhvillohen tipare të personalitetit të individit, tipare të cilat konsolidohet në marrëdhëniet e individit gjatë gjithë jetës. Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e personalitetit janë të shumtë si: familja, moshatarët, ndikimi i shoqërisë, mjedisi shkollor, kultura në të cilën rritet individi, media e shkruar, vizive dhe elektronike, leximi etj.

Duke e analizuar në këndvështrimin social – psikologjik momentin e ndërlikuar të vetënjohjes, vetedukimit dhe vetëvlerësimit tek adoleshenti, autori Dragoti (2005) arrin në përfundimin se:

Së pari, njohja, vlerësimi dhe edukimi i vetes, shikimi dhe qëndrimi kritik ndaj “unit” personal është një dukuri e rëndësishme për formimin e personalitetit të adoleshentit.

Së dyti, procesi i vetënjohjes dhe vetëfirmimit të personalitetit të adoleshentit nuk mund të veçohet nga ndikimi tërësor i shoqërisë.

Së treti, një rol të rëndësishëm në këtë proces luajnë edhe faktorët e brendshëm motivues me natyrë social-psikologjike të adoleshentit;

Së katërti, njohja dhe vlerësimi i nivelit të ndërgjegjshëm të vetes tek adoleshenti dhe aktualizimi i tij në procesin e komunikimit me shoqërinë është detyrë e rëndësishme e edukatorëve, qofshin ata prindër, mësues apo të rritur të tjerë (Dragoti 2005, 188-189)

Le të ndalemi shkurtimisht në rolin që kanë këta faktorë në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentit, për t’u ndalur më gjerësisht në rolin e të lexuarit në këtë zhvillim, në këtë fazë të rëndësishme të jetës së individit.

2.3.5 Ndikimi i familjes në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentit

Faza e adoleshencës është periudhë e rëndësishme dhe plot të papritura si për adoleshentin, ashtu edhe për familjen. Ndryshimet në zhvillimin fiziologjik dhe ndryshimet në zhvillimin social me

kërkesën e adoleshentit për pavarësi shoqërohet shpesh me kriza të moshës. Ky është kufiri plot dilema i pranimit dhe mospranimit nga të dyja palët. Nga njëra anë, adoleshenti duke dashur të vetafirmohet, kërkon pavarësinë nga prindërit, dhe, nga ana tjetër, janë prindërit, të gjendur përballë kërkesës për autonomi nga adoleshenti. Adoleshenti, duke qenë se është në kërkim të identitetit të tij, kërkon që sfidat e jetës t'i përballojë vetë, të eksperimentojë gjithçka që është e kohës, duke provuar ide të reja dhe duke mos u pajtuar me idetë e më të rriturve.

Për një zhvillim sa më normal të personalitetit të adoleshentëve është shumë e rëndësishme që raportet prindër – adoleshentë të jetë sa më të hapura, sa më të mirëkuptueshme. Komunikimi i hapur nga ana e familjes do të rriste tek adoleshenti sistemin e besimit, lëkundja e të cilit do të ndikonte negativisht në zhvillimin psikik tek adoleshenti, duke u shoqëruar me pasoja negative si: mbyllje në vetvete, rënie në mësim, pasivitet në veprimtaritë letrare – artistike, eksperimentim me lëndë narkotike, përfshirje në grupe kriminale apo prostitucion.

Prindërit janë udhërrëfyesit e parë që fëmijët kanë. Ata janë modele të rëndësishëm për fëmijët e tyre, aq më shumë kur fëmijët e tyre janë në moshën e adoleshencës. Studimet kanë treguar se prindërit me vetëvlerësim të ulët japin modelin negativ, porsa i përketkëtij aspekti, pasi adoleshentët, prindërit e të cilëve kanë një vetëvlerësim të ulët, e kanë të vështirë të tregojnë vetveten. Ata bëhen të tërhequr nga jeta shoqërore dhe nuk mund t'ua dalin mbanë detyrave që u kërkohen për t'i kryer. E kundërta ndodh me adoleshentët, prindërit e të cilëve kanë një vetëvlerësim të lartë, janë më të prirur të tregojnë vetveten, duke ua dalë mbanë detyrave që marrin përsipër për t'i kryer. Modeli i prindërimit ndikon në zhvillimin e identitetit të adoleshentëve. Mbajtja nën kontroll e çdo veprimi që ndërmarrin adoleshentët, nga ana e prindërve, pengon arritjen e pavarësisë së adoleshentëve.

2.3.6 Ndikimi i moshatarëve në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentëve

Çdo njeri në veprimtaritë e tij jetësore është pjesë e grupeve të ndryshme, të vogla apo të mëdha qofshin ato. Çdo grup funksionon në bazë të rregullave, principeve, normave, të cilat vendosen dhe zbatohen nga anëtarët e grupit. Në lidhje me këtë, autori Gjini (1998) thekson se grupi shërben si vend afirmimi dhe diferencimi për individin, si vend komunikimi dhe ndërveprimesh aktive, aq të domosdoshme për individin (Gjini, 1998, 32).

Të jesh pjesë e grupit, do të thotë të marrësh prej tij dhe të japësh nga vetja, të investosh nga vetja për të qenë pjesë e grupit përkatës; të ndash me ta qëllimet, idetë, kohën. Pra, duhet të ndihesh i pranuar në grupin, ku gjendesh, ndryshe nuk ndihesh vetvetja.

Çdo grupmoshë e vlerëson të qenit pjesë e grupit. Aq më tepër kjo në moshën e adoleshencës, pasi adoleshentët janë në një periudhë moshore, ku tendenca për të qenë të pavarur, për të eksperimentuar gjëra të reja, bie në kundërshtim me idetë, mendimet, shijet e prindërve. Secila palë e ka të vështirë të pajtohet me mënyrësjelljen e palës tjetër. Kjo vihet re në shoqërinë shqiptare, shoqëri akoma në tranzicion. Në një shoqëri kalimtare, ku normat dhe traditat e reja edukative nuk janë konsoliduar plotësisht, mund të ndodhin edhe mospajtime idesh midis brezave (Beqja, 1987, 376), pasi shoqëria e re e grupit, ku futet i riu krijon norma të reja komunikimi dhe sjelljeje, ndryshe nga normat e familjes. Kjo vihet re edhe përse i përket kohës që ndan adoleshenti me familjen dhe me bashkëmoshatarët, qëllimin e shpenzimit të kohës.

Në ditët e sotme adoleshentët shpenzojnë më shumë kohë me moshatarët e tyre ose duke *chatuar* në rrjetet sociale në internet, ose duke frekuentuar kafenetë apo *pub-et*. Edhe pse është zbehur të lexuarit e literaturës së printuar në ditët e sotme, të rinjtë janë të prirur të lexojnë materiale të hedhura nga moshatarët e tyre në *blogje* të ndryshme internetike rreth tematikave të ndryshme të moshës së tyre e të shprehin mendime e të mbajnë qëndrime kritike rreth tyre.

Në lidhje me leximin e literaturës së printuar, grupi i bashkëmoshatarëve ndikon në zgjedhjen e librave të ndryshëm, pasi me moshatarët adoleshenti ndan të njëjtin botëkuptim, të njëjtat shije, të njëjtat ide. Së bashku, ata e gjejnë veten në këto libra, revista apo materiale të shkruara.

Aq të dhënë janë adoleshentët pas grupit të bashkëmoshatarëve, saqë, me të drejtë, lind pyetja: Çfarë i siguron grupi adoleshentit?

Sipas Castrogiovannit (2002), grupi i moshatarëve i siguron adoleshentit:

- mundësi që të mësojë si të bashkëveprojë me të tjerët;
- mbështetje në përcaktimin e identitetit, interesave, aftësive dhe personalitetit;
- autonominë pa kontrollin e të rriturve apo prindërve;
- mbështetje në përfshirje emocionale;
- ndërtimin dhe ruajtjen e miqësisë.

Ndaj për adoleshentët grupi i bashkëmoshatarëve vlerësohet shumë. Autori Dragoti (2005) thekson se adoleshenti nga natyra është egocentrik, kërkon me çdo kusht mbështetjen nga shoqëria e tij. Në grup adoleshentët pozicionohen falë nevojës për shoqëri, të asaj shoqërie, e cila ndan me ta të njëjtat shije në veshje, në sjellje, në ide, aftësi.

Adoleshentët, duke qenë ankthiozë dhe të pasigurt për hapat që hedhin, gjejnë tek shoqëria mbështetjen e duhur, pasi ata shohin veten e tyre tek grupi i moshatarëve.

Adoleshentët janë përballë vlerësimit nga ana e prindërve (familjes) dhe shoqërisë, nga njëra anë, dhe, nga ana tjetër, përballë vlerësimit nga ana e bashkëmoshatarëve. Të qenët pjesë e grupit e ndihmon adoleshentin të braktisë konceptin për veten, të ndërtuar nga vlerësimet e prindërve dhe formimin e konceptit për vetveten nëpërmjet vlerësimit që i japin moshatarët. Një i ri ka nevojë të dojë njerëz të moshës së tij dhe të formohet nëpërmjet moshatarëve të brezit të vet dhe jo të varet nga një njeri i brezit të mëparshëm, i cili ka përfaqësuar një model në kohën e duhur.

(Dolto, 2003,23) Të qenët pjesë e grupit të bashkëmoshatarëve për adoleshentët ka shumë rëndësi, pasi kjo gjë përbën siguri, mbështetje për ta.

Ajo çka i bashkon adoleshentët në grup është ngjashmëria ndërmjet tyre dhe socializimi. Ata për zgjedhin njëri-tjetrin në grup duke u bazuar në karakteristika të përbashkëta, interesa dhe synime të njëjta, zhvillime emocionale të njëjta.

Zhvillimi psikik, formimi i personalitetit të adoleshentit merr hov më të madh, kur adoleshenti është e ndihet pjesë e grupit të bashkëmoshatarëve të tij. Autori Gjini (1998) thekson se grupi i lejon individit të referohet, të krahasohet e të vlerësojë qëndrimet dhe opinionet e veta, duke u nxitur të realizojë objektiva personale, të cilat s'do mundej t'i realizonte vetëm (Gjini, 1998, 44).

Për individin, të qenit pjesë e grupit të bashkëmoshatarëve në adoleshencë, e ndihmon në planin psikik, pasi rritet tek ai ndjenja e pranimit nga të tjerët në grup, që për adoleshentit do të thotë shumë, do të thotë që ky individ ka vlera. Kjo çon më tej në rritjen e ndjenjës së vetëbesimit dhe të vetëvlerësimit tek adoleshenti, si një pikënisje pozitive e së ardhmes së tij.

2.3.7 Kompleksiteti i konceptit të vetvetes

Vetëdija është një pasqyrë e njeriut për veten e tij, e botës së tij shpirtërore, përballë mjedisit social, në të cilin njeriu jeton e vepron. Të jesh i vetëdijshëm do të thotë të kesh aftësi për të reflektuar mbi jetën tënde duke njohur atë, hapat që hedh në jetë, si dhe të reflektosh duke kompensuar dobësitë e tua.

Me rritjen e individit, koncepti për veten (përcaktimi i vetvetes) bëhet gjithnjë e më kompleks, më i diferencuar dhe më abstrakt. Koncepti për vetenevluon përmes reflektimeve vetjake, ndërveprimeve shoqërore dhe përvojave që fitohen si brenda, dhe jashtë shkollës.

Woolfolk(2011, 107) thekson se nxënësit krijojnë konceptin për veten e tyre duke krahasuar vetveten me standardet e tyre personale (të brendshme) dhe standardet shoqërore (të jashtme).Si

çdo njeri, edhe adoleshentët janë të vetëdijshëm për veten e tyre, se ç'po bëjnë e ç'do të bëjnë, pavarësisht momenteve emocionale, që ata përjetojnë. Adoleshenca është periudha e jetës me më shumë ndryshime, të cilat rrjedhin me shpejtësi, me intensitetin e vrullit të tyre dhe në mjaft raste të krijojnë idenë se ndodhin pa ndonjë kontroll të vetëdijshëm. Ata vazhdimisht e krahasojnë veten me bashkëmoshatarët dhe modelet referuese, të cilët i gjejnë nëpërmjet librit, televizionit, internetit. Ata bëhen gjithnjë e më të vetëdijshëm për dallimet që në të vërtetë ekzistojnë (Kaza, 2006, 39)

Woolfolk(2011, 107) thekson se vlerësimi i lartë për veten ka lidhje me përvoja pozitive gjatë viteve të shkollës, si në aspektin akademik, ashtu dhe në atë shoqëror. Për sa i përket vlerësimit për veten, si djemtë, edhe vajzat, thuhet se vetëvlerësimi pëson rënie në kohën e kalimit në shkollë të mesme. Djemtë shfaqin rritje të vlerësimit për veten gjatë shkollës së mesme , kurse për vajzat vetëvlerësimi vazhdon të qëndrojë në nivele të ulëta.

Ata duhet të jenë të vetëdijshëm se ndryshimet që vihen re, janë rezultat i moshës dhe të mos stresohen. Stresi gjithashtu prodhohet nga funksionet e shumta ose detyrat, që adoleshenti duhet të kryejë, si: përshtatja me imazhin e ri, përdorimi i kapaciteteve të reja intelektuale, zhvillimi i identitetit personal, vendosja e pavarësisë emocionale dhe psikologjike nga prindërit, zhvillimi i marrëdhënieve të pëlqyeshme me shokë të seksit të kundërt, zgjedhja e sistemit të vlerave, zhvillimi i vetëkontrollit dhe pjekurisë së sjelljes(Melgosa, 2005, 94). Ata duhet të jenë të vetëdijshëm për të gjitha sfidat që dalin para tyre.

Një aspekt dallues i vetëdijes në fillimin e adoleshencës së vonë ka të bëjë me ndjenjën e të rriturit tek individ. Ai shikon tek vetja ndryshimet në të gjitha drejtimet, i vlerëson mundësitë dhe kapacitetet e tij, e krahason veten mundësitë e tij me të shokëve të tij moshatarë. Duke qenë i

vetëdijshëm për atë çka është apo nuk është, ai kërkon të afirmohet në grupin e moshatarëve, i cili luan një rol të rëndësishëm në formimin e personalitetit të adoleshentit.

Në këtë fazë të adoleshencës, adoleshenti është i vetëdijshëm për personalitetin e tij, për luhatjet që vihen re herë – herë në personalitetin e tij. Thelbin e personalitetit e përbën mendimi për veten në situata dhe kohë të ndryshme. Nga përvoja që adoleshenti fillon të krijojë me mjedisin social vëren se sa e rëndësishme është që të tjerët të të pranojnë në grupin e tyre. Kjo reflektohet më tepër, kur është në kontakt me grupin e bashkëmoshatarëve. Opinioni i grupit e rrit të qenit i vetëdijshëm tek adoleshenti. Nëse vëren tek vetja diçka penguese për t'u integruar në mjedisin social, adoleshenti përpiqet të përmirësojë veten. Pra, është i vetëdijshëm që duhet të punojë që të përmirësojë personalitetin e tij.

2.3.8 Vetëdija personale në adoleshencë për rëndësinë e zhvillimit intelektual

Zhvillimet e vrullshme në vendin tonë, këto 20 vitet e fundit, futja e teknologjisë në të gjitha sferat e jetës, kriza që ka përfshirë pothuaj dhe vendet më të zhvilluara, shtimi i papunësisë jo vetëm në vendin tonë, por dhe në vendet fqinje, ku numri i emigrantëve shqiptarë është në masë, i ka bërë të rinjtë t'i japin shkollës, arsimimit të tyre, vendin që meriton. Kështu që vitet e fundit po vihet re një tendencë në drejtim të arsimit, zgjatja e viteve të shkollimit nga të rinjtë, në një masë të madhe. Të gjitha këto sfida, që shoqëria shqiptare po kalon, e kanë bërë adoleshentin më të vetëdijshëm për rëndësinë që ka ngritja e shkallës intelektuale për të konkurruar në tregun e punës dhe për të qenë i suksesshëm në jetë përballë standardeve që tregu i punës, tregu i konkurrencës operon sot. Kërkimi i informacionit të gjithanshëm në kohë reale, në ditët e sotme, e bëjnë nevojë urgjente të kërkimit të tij nga të rinjtë nga burime të ndryshme, qoftë përmes librit të shkruar, qoftë përmes librit elektronik.

Mosha 18 vjeç përkon me moshën, ku individi ka përfunduar dy cikle studimi: ciklin 9- vjeçar dhe është në prag të përfundimit të ciklit të mesëm. Pra, janë vite shkollimi më se të mjaftueshme për individin për të krijuar mendim për inteligjencën e tij. Deri diku mund të themi që adoleshentët e kësaj moshe janë matës të zhvillimit të tyre intelektual në përgjithësi apo në lëndë të veçanta, në fusha specifike. Gjykimi real për kapacitetet intelektuale të tij e shoqëron adoleshentin me mbajtjen e një qëndrimi objektiv e kritik për veten e tij, kështu që suksesi akademik mund të varet me vetëkonceptimet, po aq sa edhe në aftësitë mësimore (Vasta, 2007, 518).

Të qenët i vetëdijshëm në këtë moshë në drejtimin intelektual është pozitiv, pasi e orienton adoleshentin të studiojë më tepër aty, ku ai e shikon që aftësitë e tij janë më të mira. Duke vlerësuar veten në drejtimin intelektual, adoleshenti do të gjejë rrugë, forma pune për të dhënë maksimumin e aftësive të tij në një drejtim të caktuar. Falë vetëdijes intelektuale, adoleshenti projektton të ardhmen e tij në drejtim të shkollimit në qarqet akademike, drejt një profesioni të caktuar.

PJESA E TRETË

2.4 Të lexuarit dhe roli i tij në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë

2.4.1 Kuptimi mbi të lexuarin

Gjuha është një nga elementët bazë të komunikimit ndërnjerëzor. Një ndër katër shprehitë gjuhësore, të lexuarit – krahas: të shkruarit, të folurit dhe të dëgjuarit – luan një rol të rëndësishëm jo vetëm duke plotësuar nevojën instiktive për të komunikuar me të tjerët dhe për të marrë informacion, nevojën për t'u zbavitur, për t'u çlodhur dhe shumë nevoja të tjera praktike që hasim gjatë ditës (Ballhysa; 2010, 71; Ballhysa; 2000, 69), por për formimin e një kulture të

përgjithshme të individit. Sa më i kulturuar të jetë një individ, aq më e përparuar do të jetë dhe shoqëria. Përmes të lexuarit mundësohet realizimi i shumë marrëdhënieve komunikative mes njerëzve (Gjokuatj, 2014; 197).

Sot, gjithsecili ka lexuar materiale nga më të ndryshmet, në mjedise dhe në kohë të ndryshme. Lexohet në shkollë, në shtëpi, në udhëtime, kudo. Po kaq të larmishme janë edhe tekstet e shkruara, qofshin tekste letrare apo tekste joletrare. Po, ç'është të lexuarit? Për të lexuarin ka përkufizime të ndryshme, ndër më të spikaturat janë: “të lexuarit, si procesi i identifikimit të fjalëve të shtypura”; “përkufizimi i të lexuarit duhet të përfshijë nocionin e të kuptuarit, pra të marrjes ose ndërtimit nga lexuesi të kuptimit nga fjalët e shtypura”; “të kuptuarit e leximit shpesh konsiderohet si rezultat i ndërveprimit ndërmjet lexuesit, tekstit dhe kontekstit”; “veprimi i të kuptuarit konsiderohet si një proces ndërtimi, që e ndërthur kuptimin nga teksti me njohuritë dhe përvojat e vetë lexuesit” (cituar nga Gjokutaj, 2014, 198).

Në “Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe” jepet ky përkufizim për të lexuarin: “Veprimi sipas foljes lexoj...”, për të cilën vijohet përkufizimi: “Shkoqit fjalët e shkruara në letër a diku tjetër, duke i shqiptuar me zë ose duke i përshkuar me mend; Ndjek me sy shenjat e ndryshme të diçkaje të shkruar, arrij t'i kuptoj a t'i zbërthej ato dhe i shqiptoj me zë a i riprodhoj me mend fjalët me të cilat emërtohen; jam i aftë të kuptoj diçka të shkruar, di, mund të kuptoj ç'shkruset”.⁴

Në studimin e tyre “Të bëhemi një komb lexuesish”, studiuesit amerikanë: Anderson, Hieberti, Skoti dhe Wilkinson theksojnë:

“Të lexuarit është aftësi jetësore bazë. Ai është gurthemeli për suksesin e fëmijës në shkollë e madje edhe gjatë gjithë jetës. Pa pasur aftësinë për të lexuar mirë, mundësitë për realizimin e vetvetes dhe për arritjen e suksesit profesional, pa dyshim që do të humbasin. Ky ndikim

⁴<http://www.fjalorshqip.com/>

në jetën e secilit prej nesh i bën shumë studiues që ta quajnë leximin si një e drejtë themelore e njeriut. Është vështirë të përfytyrohet një aftësi tjetër që ta ilustrojë më mirë qëllimin e shkollimit” . (Anderson; Hiebert, Scott, Wilkinson, 1985; 3)

Foucambert, bazuar në aspektin fiziologjik, mendor dhe psikologjik , jep këtë përkufizim të të lexuarin:

“I vendosur përpara shenjave të shkruara që përbëjnë një mesazh, lexuesi e koordinon lëvizjen e syve për të ndjekur rreshtat nga e majta në të djathtë dhe kjo lëvizje ndërpritet shpeshherë për çdo rresht për t’u dhënë mundësi syve të dallojnë, gjatë kohës që janë të palëvizshëm, një bashkësi shenjash të përfshira në shumë shkronja dhe fjalë. Kjo veprimtari e drejton lexuesin që t’i japë një kuptim tekstit të shkruar, duke i bashkuar njohuritë e mëparshme me elementet e reja dhe ta ruajë atë në kujtesë në formën e një përshtypjeje ose të gjykimit të ideve (cituar nga Gjokutaj, 2014, 198).

Të lexuarit nuk është thjesht një veprim. Ai shihet si “proces i identifikimit të fjalëve të shtypura”, duke arritur të merret kuptimi i tyre në veçanti dhe kuptimi i tërë tekstit të shkruar në tërësi, pasi, sipas Masonny-it, “të lexosh, do të thotë që shenjës së shkruar t’i gjendet sonoriteti (tingulli)i vet. Madje, Gaston Mialaret thotë se “Të dish të lexosh, do të thotë të jesh i aftë ta transformosh një mesazh të shkruar në një mesazh sonor (tingullor,) duke ndjekur disa rregulla të përcaktuara, të kuptosh përmbajtjen e mesazhit të shkruar, si dhe aftësia për të gjykuar dhe vlerësuar vlerat estetike” (cituar nga Gjokuaj, 2014; 198).

Autori Kristo e përkufizon leximin si mjetin universal për të mësuar dhe përgatitur prodhimin intelektual, i cili nuk mendohet kurrë veçmas, por në shoqëri, duke bashkëpunuar me mendimtarët e së shkuarës dhe së tashmes. Nevoja personale është leximi dhe përdorimi i leximeve (Kristo, 2004.67).

Në PISA (2009) të lexuarit përkufizohet si kuptimi, përdorimi, reflektimi dhe angazhimi me tekste të shkruara, për të arritur një qëllim, për të zhvilluar njohuritë dhe potencialin e lexuesit dhe për të marrë pjesë në shoqëri.

Sipas PISA-s (2012), të lexuarit është të kuptuarit, të përdorurit, të reflektuarit dhe angazhimi me tekste të shkruara i lexuesit, në mënyrë për të arritur qëllimin e vet, për të zhvilluar njohuritë dhe potencialet e veta dhe për të marrë pjesë në shoqëri.

Daniel Pennac e sheh librin si mikun më të mirë të lexuesit se “Kur një njeri i shtrenjtë na jep një libër për ta lexuar, ne kërkojmë atë së pari nëpër rreshta, kërkojmë shijet e tij”. Ndërsa filozofi politik francez, Monteskje (1689–1755) e konsideron librin si shërues të shpirtit: “Studimi ka qenë për mua ilaçi më i dobishëm kundër neverisë, sepse nuk ka brengë që të mos ma ketë hequr një orë leximi” cituar nga Pennac (2014)

1.3.2. Llojet e të lexuarit

Ka klasifikime të ndryshme për të lexuarin. Të lexuarit fillon dhe edukohet që në fëmijëri, kur fëmija futet në arsimin parashkollor. Madje, sipas Pennac (2014),

“Kulti i librit ka të bëjë me traditën gojore. Edukimi i ndjenjës për librin të fëmijët, fillon që në kohën kur fëmija nuk di të lexojë. Kjo arrihet përmes tregimeve të përrallave nga prindërit. Përmes ritualit të tregimit apo leximit të përrallave nga prindërit, gjyshërit, motrat apo vëllezërit më të rritur, fëmija zbulon “virtutin paradoksal të të lexuarit që ka për mision të na shkëpusë nga bota për t’i dhënë asaj kuptim” (Pennac, 2014, 15)

Në mësimin fillestar të të lexuarit ka disa lloje leximesh, të cilat janë:

-Të lexuarit me ngjizje shqiptimore, i cili është lloji i të lexuarit, gjatë të cilit mësuesi i orienton fëmijët të dallojnë lidhjen e tingujve a shkronjave në fjalë. Leximi me ngjizje i ndihmon fëmijët që t’i lidhin tingujt brenda fjalës. Ky lloj të lexuari duhet të përdoret sidomos gjatë punës me shkronjat e para.

-Të lexuarit fillestar me zë, i cili synon përvetësimin e teknikës së të lexuarit. Fëmijët lexojnë një nga një, por nuk duhet shmangur as të lexuarit bashkërisht. Në fillim, mund të lexohen fjalët, kurse më vonë edhe fjalitë duke siguruar edhe të kuptuarit e asaj që lexohet.

-Të lexuarit fillestar në heshtje, i cili, edhe pse nuk është i thjeshtë, realizohet herë pas here duke u dhënë detyrë fëmijëve, që ta lexojnë në heshtje një tekst të shkruar të shkurtër. Mos prisni që të gjithë fëmijët ta plotësojnë me sukses këtë detyrë, por i ndihmoni dhe i nxisni ata, që të përpiqen. Ky lloj të lexuari i ndihmon fëmijët në zbulimin e kuptimit të tekstit të shkruar, kurse për të njohur shkallën e të kuptuarit të tekstit prej tyre, do të duhet të bëhen pyetje për brendinë e tij. Pas leximit në heshtje, mund t'u jepni rast fëmijëve që, po atë tekst të shkruar, ta lexojnë me zë.

-Të lexuarit me seleksionim, i cili mund të jetë të lexuar në heshtje ose me zë. Fëmijës i themi që, në tekstin e shkruar, të gjejë fjalët dhe fjalitë që mundet dhe dëshiron t'i lexojë. Një lexim i tillë i motivon nxënësit dhe mundëson edhe individualizimin e mësimit të të lexuarit dhe të të shkruarit fillestar (cituar nga Beci, Tiranë, 2012).

Sipas një klasifikimi, referuar qëllimit të të lexuarit, ka katër lloj leximesh: lexohet për t'u edukuar e për t'u bërë dikush; lexohet për një detyrë; lexohet për t'u ushtruar në punë; lexohet për qejf. (Kristo, 2004; 68).

Një tjetër klasifikim, sipas autorëve Xhafka & Zheji (2001), për llojet e leximit është:

a-të lexuarit me zë të lartë

b- të lexuarit heshtazi, i cili përfshin: të lexuarin sipërfaqësor, në vija të përgjithshme; të lexuarin e shpejtë ose zbulues; të lexuarin hulumtues; linear; të lexuarin e përvetësimit, analitik ose leximi i të nxënit; të lexuarin krijues. (Xhafka & Zheji, 2001, 35 – 37)

Në mënyrë më të detajuar vjen një tjetër klasifikim, sipas të cilit të lexuarit shihet si: leximi për ndjenjë, kur përmes gjuhës së tekstit të shkruar me stilin e përcjellë nga autori përmes poezive apo romaneve, arrihet të ndikohet në ndjenjën dhe imagjinatën e lexuesit; leximi eksplorues, qëllimi i të cilit lidhet me gjetjen e informacionit brenda materialit, p.sh kërkimin e një fjale në fjalor, kërkimi i një numri telefoni në numëror, kërkimi i ndonjë statistike në ndonjë artikull;

leximi në lloje dhe gjini letrare apo siç quhet ndryshe mënyra lineare e të lexuarit, i cili kap lidhjen lineare të fjalëve dhe lidhet me leximin që ne u bëjmë kryesisht disa gjinive letrare, siç janë:romani, tregimi, eseja, pjesët teatrale, poezia etj; leximi për përvetësimin e informacionit të shkruar, kryesisht i ushtruar nga nxënësit dhe studentët në auditorë, i realizuar përmes librave dhe materialeve që lidhen me të mësuarit e përditshëm; leximi krijues, i cili shërben si pikënisje për një veprimtari krijuese; leximi zbatues, qëllimi i të cilit është të kuptohen informacionet e dhëna dhe të zbatohet kryerja e etapave të realizimit të këtyre instruksioneve, duke ruajtur renditjen e tyre; dhe të lexuarit e kuptimshëm (Gjokutaj, 2014; 199-202).

Të lexuarit është një proces që nis në fëmijëri dhe vijon përgjatë gjithë jetës, duke u bërë pjesë e kulturës së individit. Kultura e të lexuarit është një proces që nuk arrihet vetëm përmes viteve të shkollimit, por është një proces që përfshin pjesëmarrjen e individit në familje, shkollë, shoqëri, komunitet. Kultura e të lexuarit nuk është vetëm aftësia e të lexuarit, por angazhimi i individit me të lexuarin e formateve të ndryshme, për qëllime të ndryshme, gjatë gjithë jetës.

2.4.2 Të lexuarit e kuptimshëm

Një rol të rëndësishëm gjatë të lexuarit luan procesi i ndërtimit të kuptimit të materialit, mesazhi që përcillet te lexuesi. Ndodh që lexuesi të dështojë pikërisht në këtë proces, duke mos arritur të marrë mesazhin që materiali përcjell. Gjatë praktikës ndeshen raste të tilla (ndonëse të pakta). *Një rast konkret është i një nxënëseje të klasës së shtatë, e cila lexon rrjedhshëm, mëson përmendësh materialin e dhënë, madje, respekton mjaft mirë intonacionin e fjalive. Në pamje të parë, teksa e dëgjon, duke lexuar apo duke thënë përmendësh poezitë apo përkufizimet, të krijohet përshtypja se ke të bësh me një nxënëse që interpreton kuptimin. Nxënësjë në fjalë paraqet vështirësi në të kuptuarin e materialit që lexon, duke paraqitur vështirësi në*

përmbledhjen e materialit me fjalët e saj, madje, edhe kur materiali i jepet i fragmentizuar, vështirësi në nxjerrjen e mesazhit që materialet përcjellin.

Qëllimi kryesor i të lexuarit nuk është thjesht leximi i shpejtë, pa hasur vështirësi në germëzimin e fjalëve, qoftë edhe duke ruajtur karakterin intonativ. Sipas (Ballhysa 2010), “është e kotë të lexosh shpejt, nëse nuk arrin të rrokësh kuptimin e asaj që lexon, nëse disa fjalë, fjali ose koncepte mbeten të panjohura ose në fund nuk arrijmë të rrokim kuptimin themelor të asaj që lexuam”. Sipas AEDP (1998, 261) dhe Pennac (2014), të lexuarit pa kuptuar nuk të jep asnjë kënaqësi, kështu që fëmijët priren të shmangin leximin, që, nga ana e vet, do të thotë se ata nuk arrijnë të bëjnë praktikën e nevojshme që leximi të bëhet automatik, i rrjedhshëm dhe i këndshëm. Pikërisht, gjatë përpjekjes për ta kapur atë, duhet ndihmuar fëmija. Në të kundërtën, ai do ta humbë durimin dhe pak nga pak do ta shmangë leximin, pasojë e humbjes së vetëbesimit se mund t’ia dalë mbanë në këtë veprimtari.

Pra, rasti në fjalë i përket kategorisë së analfabetëve funksionalë, të cilët paraqesin vështirësi rreth të kuptuarit të asaj ç’ka lexojnë.

Nisur nga ky rast apo dhe raste të ngjashme me këtë, me të drejtë lind pyetja: Çfarë duhet të arrijë nxënësi i klasës VI – IX, përmes të lexuarit? Sipas autorit Gjokutaj, nxënësi i klasës VI – IX duhet:

- Të shprehë përvoja të shumta gjatë të lexuarit që lidhen drejtpërdrejt me një shumëllojshmëri qëllimesh;
- Të lexojë në mënyrë të pavarur, duke iu përgjigjur interesave të shumanshme që ka;
- Të jetë i përgjegjshëm për ç’ka lexon, që të bëhet lexues i pavarur;
- Të zhvillojë një të lexuar të kuptimshëm dhe kritik;
- T’u përgjigjet kërkesave të ndryshme të teksteve, për të zbërthyer anën e tyre kuptimore;

- Ta përdorë të lexuarit si një mjet që ndihmon për të zgjidhur situatë të ndryshme në jetë, si dhe për zhvillim të vazhduar të të mësuarit për tërë jetën. (Gjokutaj, 2014,71)

Në të kaluarën, të lexuarit e kuptimshëm përshkruhej më shumë si një shprehje, sesa si proces i gjallë mendor, gjithnjë në veprim. Ai konsiderohej si shprehje për të dalluar shkronja dhe fjalë, të cilat çonin në lidhjen e fjalëve në fjali, të fjalive në paragrafë dhe të paragrafëve në diskutime të gjata, që përfaqësonin temë dhe ide të ndryshme. (Musai, 2005, 21)

Të lexuarit e kuptimshëm, sipas (Barnet 1989), shihet si komunikim, si proces mendor, si pjesëmarrje aktive e lexuesit në krijimin e përmbajtjes kuptimore, si manipulim strategjik, më shumë si shprehje perceptuese sesa pasive.

Pra, të lexuarit nuk shihet thjesht si proces i identifikimit të fjalëve të shtypura, por si një proces në të cilin lexuesi merr ose ndërton kuptim nga fjalët e shtypura (Pepa, 2001; 247). Në lidhje këtë, Gloton ia kushton suksesin dhe pushtetin e të lexuarit, “atij që e bën leximin një veprimtari tejet aktive, që di të krijojë një mendim të ndryshëm”. Madje, Sartri sheh se procesi i leximit sintetizohet e perceptimit dhe të krijimit: “Ai që e zotëron këtë aftësi të angazhimit tërësor, do të arrijë pa dyshim shijen e të lexuarit, dhe pasuria e prodhimit letrar do të jetë ngacmues i përhershëm në dëshirën e tij” (cituar nga Gjokutaj, 2014)

Qëllimi i të lexuarit është nxjerrja e kuptimit të tekstit jo me forcë, po sjellja e kuptimit përmes tekstit që lexon. Vërtet të lexuarit shihet si procesi i identifikimit të fjalëve të shtypura, por identifikimi i këtyre fjalëve nuk do të thotë se përcjell plotësisht mesazhin e duhur, nëse lexuesi nuk arrin të kuptojë atë ç’ka ai lexon. Prandaj “përkufizimi i të lexuarit duhet të përfshijë nocionin e të kuptuarit, pra të marrjes ose ndërtimit nga lexuesi të kuptimit nga fjalët e shtypura” (Gjokutaj, 2014, 199) .

Studimet tregojnë se të lexuarit është një proces ndërveprimi në trinomin tekst – lexues – kontekst. Të kuptuarit e asaj ç’ka lexon lexuesi arrihet përmes procesit të ndërthurjes së

njohurive të reja që vijnë përmes tekstit dhe përvojave që vetë lexuesit sjellin në momentin e leximit (Gjokutaj, 2014, 199) dhe, për të arritur në një të kuptuar të shkallës së lartë, në duhet të adoptojmë si perspektivën njohëse, ashtu edhe atë kulturore. (Gardner, 2003, 122)

Por jo vetëm, pasi “kuptimi i një fjale ka një energji dhe forcë të pashtershme dhe ta shquash atë (kuptimin) në tërë plotshmërinë e vet, do të thotë të përpiqesh ta hetosh nga shumë anë” (Ballhysa & Boçi, 2002, 49), duke parë kështu kontekstin në të cilën përdoret fjala.

Të lexuarit është një proces i kuptimshëm që nis që në fëmijëri dhe kultivohet me kalimin e viteve, duke u ushtruar. Kultura e të lexuarit hidhet në familje. Individi është një lexues i mirë dhe i tillë do të mbetet, po që se të rriturit që e rrethojnë, ia ushqejnë entuziazmin, e mbajnë gjallë këtë kënaqësi, derisa ai ta vlerësojë si detyrë, po që se e mbështetin këtë detyrë te karakteri vullnetar i të mësuarit kulturor dhe përjetojnë vetë kënaqësinë e kësaj dukurie. (Pennac, 2014,58)

Të lexuarit e kuptimshëm nuk arrihet në mënyrë pasive, vetëm duke dëgjuar histori të treguara, por në mënyrë aktive, duke lexuar çdo ditë.

Procesi i të kuptuarit të tekstit arrihet përmes ndërveprimit të këtyre elementëve: tekstit, përmbajtjes së tekstit, lexuesit dhe strategjive që ndjek lexuesi gjatë leximit të tekstit. Për të arritur lexim të rrjedhshëm dhe sidomos lexim të kuptimshëm, nga fëmijët dhe adoleshentët – lexues, tekstet duhet të jenë tërheqës, të strukturuar qartë, në mënyrë lineare dhe logjike, koncizë në paraqitjen e përmbajtjes, me terminologji në përshtatje me zhvillimin moshor të këtyre lexuesve të rinj. Gjatë të lexuarit të tekstit të shkruar, respektimi i shenjave të pikësimit, ruajtja e intonacionit të fjalive nga lexuesi, bën që kuptimi i tekstit të arrihet suksesshëm.

Në lidhje me rëndësinë që ka teksti për ta bërë informacionin më të kuptueshëm ose jo, ka mendime të ndryshme. Disa studiues mendojnë se kuptimi i informacionit është brenda tekstit, pavarësisht se ka ose jo përputhje midis kuptimit që autori i jep tekstit dhe kuptimit që arrin të

kapë lexuesi rreth këtij teksti, ndërsa studiues të tjerë mendojnë se është lexuesi ai që ndërton kuptimin e një teksti që lexon, duke pasur parasysh bagazhin e njohurive që zotëron lexuesi (Pepa, 2001, 266).

Lehtësia në arritjen e kuptimit të tekstit nga lexuesi bëhet mbi bazën e njohurive paraprake që zotëron lexuesi rreth temës që trajtohet në tekstin që lexon dhe familjarizimit me kuptimin e fjalëve të reja që lexuesi has në tekst. Gjetja e kuptimit të fjalëve të reja, jo vetëm që e bën më të kuptueshëm tekstin për lexuesin, por çon në pasurimin e fjalorit të tij vetjak. Sipas Gjokutaj (2014), një nxënës i moshës së vogël shkollore, për të realizuar të folurin normal, duhet të zotërojë afërsisht 3000 fjalë. (Gjokutaj, 2014, 113) Më tej, fjalori vetjak i individit, falë faktorëve të ndryshëm – ndër të cilët është leximi – vjen duke u pasuruar.

Sipas Gadamer (2008):

“Kush lexon një tekst duhet ta vërë theksin aty ku duhet dhe të shqiptojë fjalitë, të modulojë pauzat dhe intonacionin, duke i dhënë kështu trajtë asaj forme të bashkuar në të cilën realizohet akti i të kuptuarit... Sot, askush nuk është më nëgjendje, përballë kërkesës për të lexuar një pjesë me zë të lartë, ta bëjë atë siç duhet: askush nuk di më të lexojë vërtet, duke ia vënë veshin theksit, mimikës, ritmit, pra “muzikalitetit”. (Gadamer, H.G 2008, 339)

Padyshim, emocionet pozitive ka ndër kur ka mësuar të lexojë për herë të parë një libër! Magjia vetë, se bota është aty, përmes atyre faqeve magjike të shtypura. Të lexuarit është proces që vazhdon e zhvillohet gjatë gjithë jetës së njeriut.

Synimi i përbashkët i shkollës, i familjes dhe i gjithë shoqërisë është që të rritim dëshirën e nxënësve për të lexuar, të lexojnë me intonacionin e duhur. Kjo arrihet duke vendosur standarde në lidhje me sasinë dhe cilësinë e të lexuarit. Kështu, nxënësit e klasës së parë duhet të arrijnë të lexojnë 50 ose 60 fjalë në minutë, të mos gabojnë gjatë leximit, t’u përgjigjen pyetjeve që lidhen me tekstin e lexuar, të kërkojnë shpjegime për tekstin, të mbajnë mend pjesë nga teksti që kanë lexuar, të përcaktojnë pikat e planit dhe pastaj ta tregojnë tekstin sipas tyre, të tregojnë që nga

fillimi deri në fund ngjarjen e lexuar në një tekst, të japin hollësira për ngjarjen që kanë lexuar, të përcaktojnë vendngjarjen, ngjarjet, problemet dhe zgjidhjet që jepen në një tekst, të flasin për librin që kanë lexuar.

Leximi, përmes mesazheve që përcjell, ndikon te lexuesi në zhvillimin e gjithanshëm të tij. Kjo është shumë e rëndësishme për çdo moshë, sidomos në moshën e adoleshencës, moshë tranzitore, moshë e zhvillimeve të vrullshme, moshë ku ridimensionohet personaliteti i individit, ku krahas faktorëve të tjerë që ndikojnë në zhvillimin e gjithanshëm të tij, një rol të rëndësishëm ka dhe leximi.

Adoleshenti, për vetë natyrën e tij në kërkim të vetafirmimit, të pozicionimit në shoqëri, gjithmonë ndjek modele të ndryshme identifikimi, të cilat i përzgjedh gjatë veprimtarive në të cilat merr pjesë. Veprimtari të tilla janë të lexuarit e librave të ndryshëm dhe filmat, të cilët përmes heronjve dhe personazheve, karaktereve dhe tipave të caktuar shoqërorë ata i japin fëmijës adoleshent modelin e identifikimit, zgjojnë tek ai synime dhe interesa të forta për të përvetësuar tiparet pozitive të tyre. Prandaj ndër adoleshentë ne gjejmë frekuentues të rregullt të kinemasë, televizionit e bibliotekës. (Dragoti, 2005, 106)

Synimi është që leximi të kthehet në shprehje për nxënësit. Duke u kthyer në shprehje, leximi do të bëhet kulturë për ta, pasi fëmijët bëhen lexues të mirë dhe nxënës të suksesshëm. Sipas autorit Gjokutaj, nxënësit lexojnë me qëllim:

- Për të kuptuar dhe për të marrë informacion;
- Për të pasuruar dëshirat dhe ndjenjat e veta;
- Për të njohur gjinitë dhe llojet letrare;
- Për t'u njohur me idetë dhe ndjenjat e shkrimtarit;

Për t'i thelluar njohuritë rreth gjuhës dhe veçanërisht rreth gjuhës së veprave letrare.
(Gjokutaj, 2014, 61)

- **Faktorët që ndikojnë në një të lexuar të kuptimshëm**

Faktorët që ndikojnë te të lexuarit e kuptimshëm janë mjedisi edukativ dhe bashkëveprimi (lexuesi me librin, lexuesit me njëri – tjetrin, pasi “duke ndarë me të tjerët përmbajtjen e asaj që lexojnë, fëmijët njihen jo vetëm me përmbajtjen e pjesës, por zhvillojnë edhe të menduarit kritik, përvetësojnë strategji njohëse që janë shumë të dobishme në veprimtarinë e tyre mësimore, në punë dhe në jetë”. (Mato & Kamani, 2006, 6)

Të lexosh, do të thotë të vlerësosh informacionin bazë, të besh lidhjen mes informacionit që di dhe informacionit të ri, duke reflektuar më thellë rreth asaj që është e njohur dhe që është e re për lexuesin. Përmes këtij reflektimi, lexuesi arrin të pasurojë njohuritë e tij rreth botës që e rrethon, krijimi i përfytyrimit përmirëson të kuptuarin e librit.

Lidhjen e informacionit ekzistues me informacionin e ri e bëjnë lexuesit e mirë, falë vizionit të tyre të zhvilluar, pasi sipas studiueseve Mato & Kamani (2006),

Lexuesit e dobët kanë shumë mundësi t'i humbin vizionet e tyre; ata e kanë më të vështirë t'u kthehen vizioneve të mëparshme. Sepse nuk arrijnë të kuptojnë larminë e njohurive që kërkojnë të mësojnë, nuk mundohen të vendosin lidhjet me ato çfarë kanë lexuar dhe kuptuar më parë; për rrjedhojë, e kanë të vështirë të marrin me mend se si mund të vazhdojë historia” (Mato & Kamani, 2006, 43 – 44).

Lexuesi i dobët kujton se të lexosh përbën në vetvete një veprim elitare dhe tërë jetën e privon veten nga librat. Frika se nuk kupton atë ç'ka lexon, frika nga tjetri që del mbi tekstin bëjnë që kuptimi të mbytet në shtratin e frazës (Pennac, 2014, 151)

Duke iu referuar ç'ka konstatojnë këta studiues në lidhje me këtë vështirësi të lexuesve të dobët dhe shpjegimit që studiuesit japin për analfabetizmin funksional (pa aftësia e lexuesit për të kuptuar materialin që lexon, pavarësisht se mund të mos hasë në vështirësi në rrjedhshmërinë e të

lexuarit), themi që kemi dukurinë e analfabetizmit funksional. Paaftësinë nxënësve për të kuptuar materiale të ndryshme që lexojnë, pedagogu Hasimja e sheh si pasojë e të mësuarit përmendësh apo paaftësisë për të menduar mbi bazën e tekstit⁵.

Megjithatë, në një të lexuar sa më të kuptimshëm çojnë një sërë faktorësh, si: rishikimi i një pjese të përzgjedhur, rileximi i një fragmenti të vështirë, nënvizimi i informacioneve të sakta, përdorimi i asosacioneve për të ndërtuar një leksik të ri, krijimi i një organizuesi grafik për një kapitull, bërja e pyetjeve provë për veten, leximi i shpejtë dhe mbajtja e shënimeve. (Musai, 2005, 24)

2.4.3 Teksti, lexuesi, të lexuarit

“Po të isha mbret do të kisha nxjerrë një ligj që shkrimtari, i cili përdor fjalë, kuptimin e të cilave ai nuk mund ta sqarojë, t’i hiqet e drejta e të shkruarit dhe t’i jepen 200 goditje me kamxhik”.

Leon Tolstoi

A mund të jetë teksti një nga faktorët që ndikon në kuptimin apo jo e asaj ç’ka lexohet nga ana e lexuesit?

Në librin e tij “Dumbing doën our kids: Why America’s Children Feel Good About Themselves But Can’t Read, Write, or Add” (1995), Sykes përmbledh historinë e zhvillimeve të teksteve shkollore në vitet ’80 – ’90, duke theksuar se “librat me teknika tekanjoze kanë prodhuar një brez analfabetësh”, duke përshkruar tekste me gabime “komente, pyetje, fakte që e pengojnë edhe lexuesin e vëmendshëm të zhytet në lexim”.⁶ Pasojat e cilësisë së dobët në lexim nga ana e nxënësve vihet re qoftë në tekstet letrare, edhe në ato shkencore, pasi moskuptimi i kërkesave në ushtrime të ndryshme në këto lëndë, devijon dhënien e përgjigjeve të duhura që kërkohen.

⁵<https://www.shqiperia.com/Analfabetizmi-i-adoleshenteve-flasin-studiuesit.21020/>

⁶Rhonda Galloway, Desligning Literacy: Do the Textbooks Contribute to the problem?, lexuar më 12. 02. 2015, në www.bjupress.com

Kuptimshmëria e tekstit ka lidhje edhe me moshën e lexuesit. Një nga standardet e teksteve shkollore është përshtatja me moshën e nxënësve. Në “Standarde për tekstet shkollore” (2014) thuhet se “Teksti shkollor të jetë i kuptueshëm, i vlefshëm nga ana mësimore – edukative dhe tërheqës për grupmoshën në fjalë”.

Studimet tregojnë se teksti ndikon në kuptimin ose jo të materialit që lexohet nga ana e lexuesit. Mato & Kamani (2006) pohojnë se shkalla e vështirësisë së një libri është e ndryshme; kjo ndikon në të kuptuarin e tekstit autori Demaliaj, referuar termit përdorim i përgjegjshëm i fjalëve, të përdorur nga autori Shamku, shprehet se:

“...përdorimi i përgjegjshëm i fjalëve – do të thotë që njeriu duhet të jetë i aftë për të justifikuar mendimin e tij, i aftë për të qenë i vetëdijshëm për atë që thotë, i aftë për të qenë i ndërgjegjshëm se ka përdorur një fjalë, atëherë kur u duk momenti i përshtatshëm për ta thënë, sepse ajo fjalë krijonte mundësinë për t u kuptuar më mirë . Mungesa e përdorimit të përgjegjshëm të fjalëve ka çuar në rritjen e numrit të analfabetëve funksionalë”⁷.

Sipas autorit Ballhysa (2010, 81), pavarësisht shkallës së vështirësisë së teksteve të ndryshme, e përbashkëta e teksteve të ndryshme mes njëri – tjetrit, është se teknika e leximit bazohet mbi dy veprime: a- të kuptohen mirë elementët themelorë të mesazhit; b- të ngulitet përmbajtja themelore e tekstit në kujtesë. Tekste të shkruara me gabime gjuhësore bëhen të pakuptueshme për lexuesin dhe përballë teksteve të ndryshme lexuesi padyshim ndjehet analfabet funksional.

Dukurinë e moskuptimit të c’ka lexohet, profesor Edmond Tupja e krahason me sindromën e autizmit, teksa shprehet “ Ju keni dëgjuar të flitet për autizmin. Ka fëmijë autikë që mësojnë të shkruajnë. Shkruajnë dhe lexojnë shumë bukur. Kur prindi i një fëmije të tillë ikën dhe i lë një

⁷Dr.Skënder Demaliaj,Edukimi gjuhësor në shkollë në këndvështrimin e studiueses Ledi Shamku, lexuar në <http://www.ballkan.com/index.php?page=shoëneës&neësID=5409>, lexuar më 11.04.2016

copë letër në shtëpi, p.sh.: ‘Gjellën e ke në frigorifer’, ky e merr letrën, e lexon dhe rri e pret të vijë e ëma t’i japë për të ngrënë, se nuk e kupton atë që është shkruar”⁸.

Musai sugjeron se tre parimet që përmbledhin të lexuarin si një proces ndërveprues ndërmjet lexuesit, tekstit dhe situatave të të lexuarit, janë:

1. Nxënësit e përvetësojnë më mirë një temë kur kanë njohuri fillestare të përbashkëta në lidhje me të;
2. Shndërrimi i nxënësve nga marrës pasivë, në ndërtues aktivë përgjatë procesit të të kuptuarit, do të thotë që t’i kërkosh të “përdorin” leximin më humb sesa të “kryejnë” leximin.
3. Nxënësit mësojnë më mirë kur shndërrohen në lexues që përdorin metoda të caktuara gjatë të lexuarit. (Musai, 2005, 25-26)

Cook (1998) sugjeron se ndërveprimi i katër kushteve, përcakton procesin e të kuptuarit të tekstit:

1. Çfarë sjell lexuesi në situatën e leximit;
2. Karakteristikat e tekstit të shkruar;
3. Përmbajtja a brendia për t’u përvetësuar, i cili përcakton detyrën dhe qëllimin e lexuesit;
4. Strategjitë e zbatuara në mënyrë të ndërgjegjshme nga lexuesi gjatë procesit të të lexuarit për të kuptuar tekstin (Cituar nga Musai, 2005,22)

⁸<https://www.shqiperia.com/Analfabetizmi-i-adoleshenteve-flasin-studiuesit.21020/>
Analfabetizmi i adoleshentëve, flasin studiuesit; lexuar më 13.03.2016

2.4.4 Strategjitë për një të lexuar të kuptimshëm

Studimet e shumta për moshat 6-18 vjeç synojnë të vënë në dukje se çfarë mendojnë nxënësit kur lexojnë dhe diskutojnë rreth librit, se si mësuesit mund t'i ndihmojnë ata që të kuptojnë më mirë dhe më thellë atë që lexojnë. Në këto studime gjejmë përshkrimin e ecures së të lexuarit të kuptimshëm dhe faktorët që ndikojnë në të, siç janë mjedisi edukativ dhe bashkëveprimi (Mato dhe Kamani, 2006, 6).

Studiuesit janë të një mendimi që, për t'u bërë leximi shprehi për fëmijët, mjedisi me libra në shtëpi dhe në shkollë dhe leximi i tyre nga pjesëtarët e tjerë të familje, diskutimi për librat në shkollë me mësuesit apo dhe mes bashkëmoshatarët, janë faktorë favorizues. Desmond (2012, 47), duke iu referuar studiuesve Snow, Burns & Griffin (1998), konkludon se në rastet kur prindërit u lexojnë fëmijëve të tyre libra, fëmijët bëhen lexues të mirë, krahasuar me fëmijët, prindërit e të cilëve s'u kanë lexuar libra. Të folurit në shtëpi dhe përvojat e leximit ndihmojnë zhvillimin e koncepteve kyç të fëmijës që hyn në shkollë i parapërgatitur për leximin.

Sipas një deklaratë nga Akademia Amerikane e Pediatriisë (AAP – American Academy of Pediatrics) thuhet se leximi i fëmijëve në moshë të re e nxit lidhjen prind – fëmijë dhe inkurajon zhvillimin e aftësive të hershme për shkrim – leximin, të cilat janë të nevojshme në shkollë. Kjo, pasi leximi i rregullt për fëmijët e vegjël stimulon modele optimale të zhvillimit të trurit dhe forcon marrëdhëniet prind – fëmijë në një kohë kritike në zhvillimin e fëmijës, e cila, si rezultat, ndërton gjuhën, shkrim – leximin dhe aftësitë sociale – emocionale, të cilat zgjasin tërë jetën (AEDP, 1998, 49).

Mjedisi me libra dhe leximi i tyre në familje i ndihmon fëmijët të zhvillojnë një gamë të gjerë njohurish që mbështesin përparimin e leximit në shkollë (Mato dhe Kamani, 2006, 71). Shkolla është institucioni kryesor që duhet të gjejë mënyra dhe rrugë për të nxitur te nxënësit dëshirën për të lexuar, në mënyrë që leximi të bëhet shprehi, të kthehet në kulturë për individin gjatë

gjithë jetës. “Është vështirë të përfytyrohet një aftësi tjetër që të ilustrojë më mirë qëllimin e shkollimit, sidomos në vitet e shkollës fillore”.⁹ Shkolla është ajo, “që duhet të depërtojë në mënyrat e të lexuarit, në teknikat e ndryshme, veçoritë e tyre etj, dhe këto jo vetëm t’ua bëjë të njohur nxënësve, por t’i futë ato në praktikën e tyre, në mënyrë që të formohen kështu lexues të kualifikuar”. (Xhafka & Zheji, 2001, 35)

Koha kërkon që mësuesi të tregojë vëmendjen e duhur për të ditur se çfarë lexojnë nxënësit e tij, cilat janë preferencat e tyre dhe ç’shije artistike kanë. Vetëm pas kësaj njohjeje mund t’i drejtojnë nxënësit drejt që të bëjnë:

- Një lexim të kuptimtë;
- Një lexim të vazhdueshëm;
- Një lexim që e edukon atë estetikisht;
- Një lexim që e përgatit nxënësin për ndryshimet që pëson shoqëria jonë;
- Një lexim që vjen si nevojë komunikimi;
- Një lexim të ridimensionuar;
- Një lexim emancipues, larg çdo ndjesie inferioriteti. (Kadiu, 1999, 41)

Bazat e të lexuarit cilësor në shkollë fillojnë që në klasën e parë. Zhvillimi gjuhësor i fëmijëve të klasës së parë arrihet përmes rritjes cilësore dhe sasiore të aftësisë së fëmijëve për të perceptuar e përdorur tingujt, për të zgjeruar fjalorin, për të njohur e përdorur struktura të ndryshme të fjalive, për të dalluar kuptimet e fjalëve, të fjalive dhe përmes rritjes së aftësisë së tyre për të marrë pjesë gjallërisht në situata të ndryshme komunikative me gojë dhe me shkrim. Autori Bettelheim, thekson se është detyrë e mësuesit që të afrojë nxënësin me librin, pasi braktisja e librit fillon kur mësuesja e klasës së parë i ofron fëmijëve libra skollastikë në vend të librave tërheqës, duke rekomanduar si rrugë frytdhënëse rekomandimin nga mësuesit për nxënësit në

⁹AEDP, *Zhvillimi i mendimit kritik gjatë leximit dhe shkrimit*, Tiranë 1998, f.49

fund të vitit shkollor të një liste me libra të ndryshëm për t'i lexuar gjatë pushimeve verore.
(Mahmutaj; 2011, 21)

Synimi kryesor i mësimi të gjuhës amtare në klasën e parë të shkollës fillore është që të arrihet që nxënësit t'u pëlqejë të lexojnë dhe të shkruajnë, të dinë të lexojnë dhe të shkruajnë dhe të duan të lexojnë dhe të shkruajnë. Të dish të lexosh nuk do të thotë të dish të lexosh shkronjat; të dish të lexosh do të thotë të lexosh e të kuptosh një letër, një dokument, një album, një gazetë, një libër etj. Kur hyjnë në klasë të parë fëmijët nuk kanë të njëjtat shprehje e aftësi gjuhësore e motorike, nuk kanë të njëjtat aftësi as në njohjen dhe leximin e shkronjave, fjalëve ose fjalive, për të mos shkuar më tej. Kjo është e kuptueshme, sepse jo të gjithë fëmijët e klasës së parë kanë ndjekur kopshtin. Disa e kanë ndjekur pjesërisht, të tjerë vijnë direkt nga shtëpia.

Metodat më të përdorshme për mësimin e lexim-shkrimit fillestar, mbështetur në përvojën bashkëkohore dhe në traditën e shkollës sonë, janë:

1. Metoda fonike – alfabetike;
2. Metoda globale “Shiko dhe lexo”;
3. Metoda analitike-sintetike.¹⁰

Metoda dëgjimore dhe pamore (fonike – alfabetike) lidhet me aftësimin e nxënësve për të shqiptuar dhe për të lexuar drejt tingujt e gjuhës shqipe, duke i lidhur me shkronjën përkatëse. Ushtrime të kësaj natyre bëhen me fëmijët që në moshat e hershme, që t'i parapërgatitin ata para se të hyjnë në arsimin e detyruar. Zakonisht kjo metodë nxit njohjen e veçuar të tingujve dhe të shkronjave. Si metodë është shumë e rëndësishme në hapat e parë të ushtrimit të nxënësve për lexim-shkrim. Ajo fillon në kopsht dhe mund të shtrihet edhe në fazën përgatitore të mësimi të lexim-shkrimit.

¹⁰Insituti i Studimeve Pedagogjike, Programi i Lëndës Së Gjuhës Shqipe - Abetare Klasa I Cikli Fillor i Shkollës 9-Vjeçare; Tiranë, 2003

Metoda “Shiko dhe lexo” (globale) lidhet me elemente të metodës globale, në të cilën nxënësit në mënyrë të pavarur, por edhe të orientuar mund të lexojnë fjalë apo shprehje në mënyrë globale, të cilat diktohen nga përvojat e tyre, si: njohja dhe leximi i titujve të librave, i emisioneve, reklamave, etiketave e shumë materialeve të tjera autentike. Lidhur me ushtrimin e kësaj metode gjatë mësimit të abetares, ajo është karakteristike për fazën përgatitore, por mund të përdoret edhe në hapat e parë të mësimit të abetares. Është e rëndësishme që gjatë ushtrimit të saj, mësuesi t’i ushtrojë nxënësit për të lexuar e për të shkruar në mënyrë globale fjalë të fjalorit të nevojshëm dhe të domosdoshëm, i cili do t’u duhet nxënësve për të lehtësuar më tej procesin e të lexuarit dhe të shkruarit. Në këtë kuptim, mësuesi mund ta ndërtojë vetë këtë fjalor. Ai mund të përbëhet nga disa fjalë të thjeshta, prej tyre pak folje, të nevojshme për faqet e para të abetares, kur nuk mund të lexohet në mënyrë sintetike.

Metoda analitike-sintetike është metoda bazë në të cilin mbështetet mësimi i lexim-shkrimit. Koncepti për këtë metodë lidhet me analizën dhe sintezën e tekstit, të fjalisë, të fjalës, të rrokjes dhe të tingullit. Ashtu si një fëmijë zbërthen dhe mbërthen një makinë lodër, ashtu duhet të punojë edhe me gjuhën (tekstin, fjalinë, fjalën, rrokjen, tingullin). Kjo metodë, e ndërthurur edhe me metodat e tjera, mundëson, për vetë natyrën e gjuhës sonë, arritjen e objektivave të mësipërm dhe një cilësi të mirë të nxënësve në lexim-shkrimin fillestar.

Elementi kyç gjatë mësimit të të lexuarit dhe arritjes së të lexuarit sa më të suksesshëm është të kuptuarit e asaj që lexohet, i cili përkufizohet si procesi aktiv, në të cilin nxënësi, në përputhje me njohuritë e veta të mëparshme, përpiket të interpretojë atë që ka lexuar. Në procesin e të kuptuarit të tekstit të ri të shkruar, rol të veçantë kanë njohuritë e mëparshme të nxënësit dhe fondi i fjalëve që ai zotëron. Ky është një proces që fillon që në arsimin parashkollor, duke u

konsoliduar sipas standardeve në klasën e parë e vazhdon përgjatë gjithë viteve të shkollimit, por jo vetëm. Përgjatë gjithë jetës.

Meqenëse të kuptuarit e mesazhit mund të shihet si rezultat i ndërveprimit të ndërlikuar ndërmjet lexuesit, një teksti të caktuar dhe situatës së të lexuarit, lexues të suksesshëm zbatojnë metoda të ndryshme për të arritur këtë ndërveprim, një ndër strategjitë e leximit, që është vërtetuar më efektive, sipas studiueseve Mato & Kamani (2006) është vazhdimi i leximit, edhe kur ndesh fjalë që nuk i kupton dhe përpiqesh të nxjerrësh kuptimin nga konteksti, duke u përpjekur të nxjerrësh kuptimin nga konteksti i dhënë. Madje, autoret sugjerojnë një teknikë të dobishme për nxënësit që të mësojnë, veçanërisht për nxënësit me vështirësi në të lexuar, hedhjen e një vështirimi të shpejtë librit. Kjo, pasi nxënësit me vështirësi në të lexuar besojnë përgjithësisht se duke lexuar çdo fjalë në rregull, kanë arritur të lexojnë mirë e me sukses (Mato dhe Kamami, 2006, 9-24).

Musai (2014) sugjeron se rishikimi i një pjese të përzgjedhur, rileximi i një fragmenti të vështirë, nënvizimi i informacioneve të sakta, përdorimi i asociacioneve për të ndërtuar një leksik të ri, krijimi i një organizuesi grafik për një kapitull, bërja e pyetjeve provë për veten, leximi i shpejtë dhe mbajtja e shënimeve janë të gjitha këto shembuj që të çojnë shkallë – shkallë në të lexuarit e kuptimshëm, pra në atë proces që mundëson kapjen sa më të plotë të kuptimit dhe informacionit. (Musai, 2014, 216)

Një nga strategjitë mësimore të efektshme për një të lexuar sa më cilësor është mësimdhënia e ndërsjellë. Qëllimi i mësimdhënies së ndërsjellë (Palincsar, 1986; Palincsar & Brown, 1984, 1989) është t'i ndihmojë nxënësit të kuptojnë e të mendojnë thellë rreth asaj që lexojnë. Për të përmbushur këtë qëllim nxënësit ndahen në grupe leximi të vogla dhe mësojnë katër strategji: të përmbledhin përmbajtjen e një fragmenti; të bëjnë një pyetje në lidhje me idenë themelore; të sqarojnë pjesët e vështira të materialit dhe të parashikojnë se çfarë do të vijojë më pas. Këto janë

strategji që lexuesit e aftësuar i zbatojnë thuajse automatikisht, por që lexuesit e dobët rrallë i arrijnë ato ose nuk dinë t'i bëjnë. Një avantazh tjetër i mësimdhënies së ndërsjellë është se ajo thekson të praktikuarit e këtyre strategjive në kontekstin e leximit konkret – të leximit të letërsisë dhe të leximit të teksteve.

Megjithëse mësimdhënia e ndërsjellë duket sikur funksionon thuajse me nxënësit e çdo moshe, shumica e kërkimeve janë bërë me nxënësit e viteve të fundit të shkollës 9- vjeçare, të cilët mund të lexojnë me zë të lartë me mjaft saktësi, por janë shumë poshtë nivelit mesatar në kuptimin e materialit të lexuar. (Woolfolk, 2011, 322 – 323)

Megjithëse ka kontestime për kohën e shpenzuar nga të rinjtë duke përdorur internetin, në raport me kohën e shpenzuar për leximin e librit të printuar, studiuesit sugjerojnë, si një ndër strategjitë që do ta ndihmonte të lexuarin, edhe përdorimin e internetit. Sipas një studimi të shtrirë në kohë, *HomeNet Too*, në fund të projektit, rezultoi se në krahasim me fëmijët që e përdornin internetin më pak, pjesëmarrësit që e përdornin më shumë patën një mesatare më të lartë notash dhe rezultate më të larta në testimet standarde të leximit. Disa nga përparësitë në lexim për fëmijët që kanë internet në shtëpi, mund të jetë rezultat i praktikës së të lexuarit që lidhet me përdorimin e internetit – aftësitë që vihen në përdorim, përgjithësisht, përmirësohen dhe përdorimi i internetit kërkon lexim. Dhe, që të jenë të arsimuar – domethënë që të jenë të aftë të lexojnë, të shkruajnë e të komunikojnë – fëmijët e sotëm duhet të lexojnë dhe të shkruajnë në shumë media, jo thjesht fjalët e shtypura në letër (Woolfolk, 2011, 340)

Është detyrë e çdo mësuesi që të gjejë rrugët dhe strategjitë e duhura për të arritur një të lexuar të suksesshëm nga ana e nxënësve, por është mësuesi i lëndës së gjuhës shqipe është ai që duhet të hulumtojë mbi cilësinë e të lexuarit të nxënësit. Në gjuhën shqipe nxënësit: fitojnë njohuri, aftësi, shkathtësi, vlera dhe qëndrime për të komunikuar me gojë dhe me shkrim; lexojnë dhe kuptojnë

tekste të llojeve të ndryshme; pasurojnë fjalorin dhe botëkuptimin e tyre duke lexuar tekste letrare; mësojnë të shkruajnë tekste të ndryshme (opinione, raporte, udhëzime etj.); mësojnë ta përdorin drejt gjuhën etj. Të gjitha këto njohuri, aftësi, shkathtësi, vlera dhe qëndrime sigurojnë suksesin e nxënësve edhe në fushat dhe lëndët të tjera. Natyrisht në këtë lidhje ka marrje dhe dhënie. Për shembull, aftësitë e të lexuarit mbështesin kuptimin e ushtrimeve dhe teksteve matematikore, nga ana tjetër aftësitë për të zgjidhur probleme në matematikë ndikojnë në gjykimin dhe mendimin kritik të nxënësve rreth teksteve të ndryshme. Kuptimi ose analiza e teksteve të shkencave të natyrës kërkon aftësi të mira leximi. Po kështu, p.sh., leximi i një proze i ndihmon nxënësit të marrin njohuri rreth natyrës, siç njohuritë e marra në shkencat e natyrës nxitin imagjinatën për të realizuar me shkrim një përshkrim të natyrës.¹¹

Autorët e “Strategji të mësimdhënies dhe të nxënies në klasat mendimtare” (2006; 48) theksojnë se mësimdhënia më e mirë, për të arritur të kuptuarit, duhet t’i kushtojë vëmendje këtyre aspekteve:

- Krijimit të mjediseve të të nxënies, ku nxënësit mund të zhyten në një temë për një periudhë kohe dhe ta studiojnë atë në thellësi.
- Të ndihmojë nxënësit të zhvillojnë njohuri parimore, duke i nxitur ata t’i shqyrtojnë thellë idetë, duke ua drejtuar vëmendjen tek idetë kryesore dhe strukturat e çështjet themelore.
- Të japë mësim strategji të thelluara dhe të fuqishme për të kuptuar dhe mbajtur mend si dhe t’i mbështesë dhe t’i përforcojë ato vazhdimisht, deri sa të kthehen në shprehje.

¹¹MAS dhe IZHA, Programi i lëndës “Gjuhë shqipe”, shkalla e tretë dhe e katërt, fq.19

- Të angazhojë nxënësit në diskutime të thella të gjërave, që lexojnë e studiojnë dhe t'i bëjë ata të mendojnë, të shkruajnë dhe të reagojnë për to, në mënyrë që t'i kuptojnë çështjet thellë dhe të zgjerojnë kureshtjen për gjërat dhe dukuritë e botës.
- Ta përqendrojë vëmendjen tek fjalori i temës, që nxënësit të zhvillojnë një mënyrë më të saktë të menduarit dhe të diferencimit të ideve.
- Të “ushqejë” pyetjet e nxënësve dhe t'i marrë seriozisht pyetjet e tyre, duke i ndërthurur interesat e tyre në ndërtimin e orës apo të ditës së mësimi .

Musai (2005) ndër metodat e mësimdhënies në klasë, të klasifikuara sipas veprimtarive të nxënësve, janë:

- **Organizuesit grafikë** ofrojnë një llojshmëri të mënyrave që ndihmojnë fëmijët të zbulojnë në mënyrë të saktë domethënien e fjalëve dhe mënyrat për t'i përdorur ato.
- Nxënësit e suksesshëm, lexuesit e efektshëm, kontrollojnë hap pas hapi përvetësimin e njohurive dhe përfitimin e kuptimit mbi tekstin si një informacion i ri i sapondeshur. Gjatë leximit, lexuesi i mirë do të rilexojë, nëse të kuptuarit është i zbehtë.
- Njohja e leksikut është një parashikues i rëndësishëm për të përcaktuar se sa mirë do ta kuptojë nxënësi tekstin.
- Metoda **Di – Dua të di – Mësova** më shumë i ndihmon nxënësit të aktivizojnë atë çfarë ata dinë që më parë, përpara e të fillojnë të lexojnë një detyrë të tillë. Për këtë metodë mësojnë të lexojnë në mënyrë aktive për t'iu përgjigjur pyetjeve të tyre rreth një teme.
- Përmes metodës **Alfabeti i njëpanjëshëm në tryezë të rrumbullakët**, nxënësit janë më të motivuar për të lexuar materialin, i cili është i lidhur me dicka që ata e dinë, me njohuritë e mëparshme.

- **Harta e konceptit** është një metodë që ndihmon në pasurimin e të kuptuarit të një fjale apo koncepti nga nxënësit, duke ndihmuar nxënësit në pasurimin e leksikut nga fuha të ndryshme.
 - Përmes metodës **Imagjinata e drejtuar** nxënësit, duke përfytyruar, nxiten të japin idetë e tyre gjatë leximit, duke i dhënë kuptim materialit që lexojnë.
 - Metoda **Marrëdhënia pyetje – përgjigje** i nxit nxënësit që gjatë leximit, përmes njohjes së tipit të pyetjes, të lokalizojnë në tekst pjesën që jep informacionin për përgjigjen.
 - Nxënësit e pjekur e dinë që të kuptuarit nuk është një proces që përbëhet vetëm nga një hap.
 - Metoda **Rrugëzgjdhje për të lexuarit në matematikë** i ndihmon nxënësit të depërtojnë në tiparet unike të teksteve të matematikës, duke nxënë në mënyrë më produktive nga leximi i tyre.
 - Sipas leximit tradicional, që bazohet në leximin e thjeshtë dhe nxjerrjen e informacionit duke e riprodhuar përmendësh, nuk përcaktohet se c’pjesë e materialit njihet më parë, në c’pjesë ky material ndryshon në krahasim me atë që nxënësit kanë ditur më parë apo se cfarë do të donin ata të dinin më tepër.
 - Gjatë leximit nxënësit duhet të fitojnë shprehje që të bëhen nxënës mendimtarë, dmth që e vënë në funksion të menduarin aktiv gjatë të lexuarit.
 - Metoda **Shënime mbi shënime** i ndihmon nxënësit të mësojnë të lexojnë në mënyrë aktive dhe t’u japin përparësi ideve kryesore nga detajet mbështetëse kur studiojnë.
- (Musai, 2005, 34 – 165)

2.4.5 Bashkëpunimi me prindërit

Prindërit janë pjesë e rëndësishme e këtij procesi, po, kryesisht, përmes nxitjes dhe krijimit për fëmijët të mundësive për të lexuar (këndi i librave të leximit ose biblioteka personale fëmijës) dhe informacioneve plotësuese që mund t'u jepen mësuesve lidhur me vështirësitë dhe përjetimet e veçanta të fëmijëve të tyre gjatë procesit të mësimit të leximit dhe shkrimit.

Në mënyrë që të kthehet leximi kulturë për fëmijët e të rinjtë, Pennac (2014) u kujton prindërve, mësuesve që, në lidhje me efikasitetin e strategjive të ndjekura drejt një të lexuari të suksesshëm, duhet të merren parasysh edhe të drejtat e lexuesit, që janë:

1. E drejta për të mos lexuar.
2. E drejta për të kapërcyer disa faqe.
3. E drejta për të mos e mbaruar një libër.
4. E drejta për të rilexuar.
5. E drejta për të lexuar çfarëdo qoftë.
6. E drejta për të për bovarizëm.
7. E drejta për të lexuar kudo qoftë.
8. E drejta për të qëmtuar nëpër libra.
9. E drejta për të lexuar me zë të lartë.
10. E drejta për të heshtur (Pennac, 2014, 162)

2.4.6 Analfabetizmi funksional

Analfabetizmi paraqitet dy llojesh: analfabetizëm klasik dhe analfabetizëm funksional. Analfabetizmi klasik përfshin të gjithë personat që nuk dinë të shkruajnë e të lexojnë. Personat analfabetë klasikë janë më të lehtë për t'u identifikuar, pasi u mungon plotësisht aftësia për të lexuar dhe për të shkruar.

Personat analfabetë funksionalë janë më të vështirë për t'u identifikuar, jo vetëm për faktin që në pamje të parë ata arrijnë t'i deshifrojnë shkronjat, në të shkruar e në të lexuar, por dhe për faktin tjetër se këta persona nuk e pranojnë faktin se nuk arrijnë të kuptojnë atë ç'ka lexojnë. Është paaftësia e lexuesit për të kuptuar materialin që lexon, pavarësisht se mund të mos hasë në vështirësi në rrjedhshmërinë e të lexuarit.

Termi analfabetizëm funksional është përdorur për herë të parë në mes të shekullit XX-të. Në Angli, analfabetizmi funksional u njoh zyrtarisht në vitet 1974 – 1975. Në Gjermani, ky fenomen u shfaq në 1981. Gjatë Luftës së Dytë Botërore, në Britaninë e Madhe dhe SHBA, shumë shpejt u vu re që kishte rekrutë, të cilët nuk zotëronin aftësi të mjaftueshme në lexim dhe shkrim. Termi analfabet funksional gjithmonë ka qenë i lidhur ngushtë me punësimin dhe integrimin social.

Sipas UNESCO-s, të vitit 1978, quhet analfabet funksional personat, "të cilët nuk mund të marrin pjesë në të gjitha aktivitetet e veçanta të grupit dhe të komunitetit të tyre, në të cilin aftësitë e të lexuarit, të shkruarit dhe aftësitë matematikore janë të nevojshme".

Koncepti i analfabetizmit funksional do të thotë që një individ mund të ketë aftësitë themelore në lexim, shkrim, matematikë, por s'ka aftësi për t'i zbatuar këto aftësi themelore në përmbushjen e detyrave themelore që janë të nevojshme për të bërë zgjedhjet e duhura në jetën e përditshme.

Detyra të tilla mund të përfshijnë:

- Të lexuarit e një recete mjekësore;
- Të lexuarit e një recete diabetike;
- Plotësimin e një aplikimi për punë;
- Leximin dhe kthimin e përgjigjes së një korrespondence në vendin e punës;
- Plotësimin e një kërkesë për kredi shtëpie;
- Leximin e një deklarate bankare (Cree dhe të tjerët, 2012, 3)

Të nxitur nga diskutimet ndërkombëtare, kryesisht nga UNESCO, shtetet kanë filluar kërkimin dhe programe në lidhje me analfabetizmin funksional. Në vitin 1984, UNESCO ka filluar të punojë në një projekt për të zhdukur analfabetizmin rreth globit, duke mbështetur vendet ku është shfaqur ky fenomen me ndihmë financiare. Këto vende janë të detyruara të paraqesin përmirësime statistikore e të dhënave tregon në nivelin arsimor të popullsisë.

Në dhjetor të 1986-tës, në bazë të aktiviteteve të porosisë së UNESCO-s, Instituti i UNESCO-s për edukimin organizoi takimin e parë të punës për problemin e analfabetizmit funksional për rajonin e Europës (Mbledhja Teknike e Specialistëve Evropiane për Parandalimin e Analfabetizmit Funksional dhe Integrimi i të Rinjve në Jetën e Përditshme). I publikuar në vitin 1987, raporti i këtij takimi u pasua nga një bibliografi analitike me temën “ Analfabetizmi funksional në vendet e industrializuara: një bibliografi analitike nga Giere”¹².

Më 25 maj të vitit 1988, u mbajt në Uashington një simpozium me temë “Imazhi i medias së shtypur dhe analfabetizmi funksional në Shtetet e Bashkuara”, ku u diskutua rreth medias së shkruar, të lexuarit dhe marrëdhënia me analfabetizmin funksional.

2.4.7 Karakteristikat e nxënësve analfabetë funksionalë

Është e vështirë të identifikohen individët që janë analfabetë funksionalë. Madje, ndodh që edhe vetë individi analfabet funksional nuk e pranon të quhet i tillë, pasi ai mund të lexojë në nivelin normal.

Megjithatë, Cass (1970) nxjerr në pah disa nga karakteristikat e nxënësve analfabetë funksionalë, siç janë: Nxënësit analfabetë funksionalë:

- mund të përjetojnë ndjenja të forta të frustrimit, duke u ndjerë të pashpresë;

¹² J.C. AGARWAL & S.P. AGARWAL , Documentations Encyclopaedia of UNESCO and Education (Part II), 1991

- Për shkak të problemeve të tyre personale, mund të jenë të hutuar;
- Të kenë nevojë për lavdërim dhe inkurajim;
- Mund të kenë pasur arritje të pakënaqshme në vitet e hershme të shkollimit;
- Të prirën nga pasiguria në vetvete dhe ndjeshmëria.¹³

2.4.8 Analfabetizmi funksional dhe disleksia

Analfabetizmi funksional shpesh është i lidhur me pengesa specifike personale të fëmijëve që kanë të bëjnë me shkollën (mungesat pa arsye, udhëzime të papërshtatshme, përsëritja e klasave) dhe me mjedisin familjar (nglizhimi, abuzimi me drogën nga ana e prindërve, numri i lartë i fëmijëve në familje etj). Madje, kohët e fundit, studiuesit filluan të konsiderojnë se analfabetizmi funksional mund të vijë si rezultat i deficiteve njohëse, shoqëruar edhe me disavantazhe mjedisore (Eme, 2000; Greenberg dhe Ehri, 2002; Greenberg, Ehri dhe Perin, 2002).

Shpeshherë bëhet mosdallimi i analfabetizmit funksional dhe disleksisë. Kjo për faktin se në të dy kategoritë e personave ajo ç'ka kërkohet të arrihet gjatë procesit të të lexuarit, të kuptuarit, nuk arrihet. Dallimi mes këtyre dy grupimeve është se personat analfabetë funksionalë arrijnë të lexojnë, por kanë vështirësi në të kuptuarin e materialit që lexojnë, ndërsa Sipas Stanovich (1986, 1991), në themel të vështirësive të leximit të fëmijëve “disleksikë”, qëndrojnë deficitet në përpunimin fonologjik. Këta lexues “hasin vështirësi, kur duhet të raportojnë me qartësi për segmentet e tingujve në nivelin e fonemës, ata paraqesin vështirësi në emërtime, përdorimi që u bëjnë kodeve fonologjike në kujtesën afatshkurtër është joeficient dhe perceptimi kategorik për disa fonema mund të mos jetë normal”¹⁴. Pra, të kuptuarit s’arrihet nga asnjë grupim i tillë.

¹³Ursula Giere, Functional illiterate in industrialized countries: an analyticas Bibliografy, 1987

¹⁴AEDP, Studio gjithçka, arsyes vendin e parë, Tiranë 1998

Leximi i realizuar nga nxënësit që kanë vështirësi në lexim (i heshtur apo me zë) karakterizohen nga shtrembërime, zëvendësime ose mangësi të shkronjave brenda fjalës, ngadalësi ose gabime në të kuptuar (në vend të fjalës “punë” mund të lexohet “unë”; mosdallimi i shkronjës “b” me “d”). Pra, saktësia, shpejtësia ose kuptimi në lexim, i matur sipas testimeve standarde, është dukshëm nën nivelin e pritshëm, duke pasur parasysh moshën kronologjike, inteligjencën e matur dhe ciklin e shkollimit të fëmijës në përputhje me moshën e tij¹⁵.

Pikëtakime dhe dallime mes analfabetëve funksionalë dhe disleksikëve shihen porsa u përket përjetimeve emocionale. Analfabetët funksionalë nuk arrijnë ta pranojnë vështirësinë që kanë në të kuptuarin e materialit që lexojnë, ndërsa kur e pranojnë vështirësinë në të kuptuarin, sikundër edhe disleksikët që ndonjëherë mund të nënshtrohen përballë dështimit në lexim, mund të përjetojnë ndjenja turpi, faji dhe persekutimi.

Disleksikët shfaqin frikë dhe ankth kur lexojnë pjesë të ndryshme nga teksti në klasë apo edhe në shtëpi, duke u pasuar nga një vetëvlerësim i ulë dhe nga vështirësia për të bashkëvepruar me moshatarët (Manual për Mësuesin, 2014, fq.36).

2.4.9 Analfabetizmi funksional në vende të ndryshme të botës

Analfabetizmi funksional është i përhapur kudo në botë. Shifra alarmante vijnë jo vetëm nga vende të varfra, por edhe nga vende me ekonomi të zhvilluar. Gjendje krize e paraqet atë që po përjeton arsimi në SHBA Galloway (2015)¹⁶, sipas të cilit të diplomuarit e shkollave të mesme nuk mund të lexojnë mjaftueshëm për të funksionuar në mënyrë të suksesshme në botën e sotme. Për këtë autori sjell edhe të dhëna nga viti 1992, ku 50 % e të rriturve amerikanë, mbi moshën 16 – vjeç, ishin analfabetë funksionalë.

¹⁵World Vision, Manuali: Jam mes jush, i ngjashëm, i ndryshëm, i barabartë, Tiranë, 2014, fq.34-35

¹⁶Rhonda Galloway, Desligning Literacy: Do the Textbooks Contribute to the problem?, 2015, lexuar më 12. 02. 2015, në www.bjupress.com

Sipas “Europe 2012 – Together against functional illiterate” (2012), mësohet se më shumë se 40 % e nxënësve të klasave të 9 – ta në Bullgari janë analfabetë funksionalë. Në Spanjë, në vitin 1980, rezultonin 23.7 % analfabetë funksionalë, ndërsa në vitin 2007, kjo shifër zbriti në 11.9 %. Në Britaninë e Madhe, 17 % e 16 deri 19 vjeçarëve janë analfabetë funksionalisht. Dhe, sipas një studimi të ndërmarrë nga Universiteti i Hamburgut, të prezantuar në Berlin, më 28 shkurt 2011, 14% e gjermanëve mes moshës 18 dhe 64 vjeç janë të prekur nga "analfabetizmit funksional".

Shkalla e analfabetizmit funksional në Itali është vlerësuar në 47% të popullsisë rezidente¹⁷.

2.4.10 Analfabetizmi klasik dhe funksional në Shqipëri

Për të nxjerrë në pah të përbashkëtat dhe të veçantat ndërmjet analfabetizmit klasik dhe atij funksional, le të ndalemi së pari se kur një nxënës ka njohuritë bazë në lexim.

Në Programin e lëndës “Gjuhë shqipe”, shkalla e tretë dhe e katërt, sipas “Të mësuarit me kompetenca”, në lëndën e gjuhës shqipe, për kompetencën “Të lexuarit e teksteve letrare dhe joletrare”, nxënësi:

- interpreton tekstet duke përdorur idetë e dhëna në mënyrë të drejtpërdrejtë në tekst dhe idetë e nënkuptuara;
- dallon informacionin e rëndësishëm në tekst;
- lidh pjesët e ndryshme të një teksti dhe i analizon ato.

Konkretisht, përmes leximit të:

¹⁷Italy is still illiterate, lexuar në <http://www.interris.it/en/2016/05/11/93563/opinion/italy-is-still-illiterate.html>, më

a) Teksteve letrare

- analizon në tekste të ndryshme poetike, tregimtare dhe dramatike gjuhën e figurshme;
- dallon temën dhe analizon personazhet, mjedisin, kohën dhe subjektin në një tekst tregimtar dhe dramatik;
- dallon mjetet shprehëse në një tekst poetik dhe tregon funksionin e tyre;
- shpreh pëlqimet dhe mbron interpretimet e tij duke i ilustruar me detaje dhe pjesë nga teksti.

b) Teksteve joletrare

- dallon përdorimin e gjuhës dhe terminologjisë së fushës në tekste të ndryshme;
 - kupton tiparet e strukturës dhe organizimit në tekste të ndryshme (paragrafë, tituj, nëntituj etj.).
- Më konkretisht, le të shohim standardet minimale që duhet të arrijnë nxënësit gjatë të lexuarit. Nxënësit përdorin strategjitë e të lexuarit për të marrë, kuptuar, interpretuar, vlerësuar dhe gjykuar në mënyrë kritike informacionin e duhur.

Sipas standardeve të përcaktuara nga Institutii Zhvillimit të Arsimit (2012), për nivelin bazë kërkohet që nxënësit:

- Të interpretojnë tekste të përshtatshme për moshën e tyre;
- Të shprehin me një gjuhë të thjeshtë mendimet dhe idetë kryesore në një tekst;
- Të dallojnë temat dhe idetë kryesore në një tekst;
- Të përmbledhin tekstin duke dhënë pak detaje prej tij;
- Të bëjnë parashikime jot ë argumentuara rreth teksteve që lexojnë;
- Të dallojnë me vështirësi shkakun dhe pasojën, faktin dhe opinionin Brenda tekstit;
- Të dallojnë qëllimin e autorit, por nuk veçojnë të gjitha mjetet që ai përdor. (Standardet e të nxënit dhe të arritjeve, 2012, 79)

Mosarritja e këtyre standardeve minimale nga nxënësit tregon shkallën e analfabetizmit të tyre.

Autori Mustafa (2011), duke iu referuar të dhënave të një raporti të UNSKO-s, të vitit 1985, thekson se nga 100 të rritur në botë, 30 janë analfabetë, jo vetëm në vendet e pazhvilluara, por edhe në vendet në zhvillim.

Në Shqipëri, analfabetizmi klasik ka qenë mjaft i përhapur në pjesën më të madhe të popullsisë, para Çlirimit të vendit. Varfëria e tejskajshme ecte paralel me shkallën e ulët të analfabetizmit të shqiptarëve, duke ndikuar te njëra – tjetra. Nevoja për të dalë nga kjo gjendje, ishte urgjente. Kondo (1985) thekson se një nga çështjet më të rëndësishme të rilindësve tanë në vitet '80 të shekullit XIX dhe të lëvizjes përparimtare të viteve 20-të të shekullit XX ishte lufta për zhdukjen e analfabetizmit në vendin tonë.

Sipas Kondos (1985) faza e parë e luftës kundër analfabetizmit ishte periudha 1945 – 1949. Kjo u zhvillua në rrugën e një lëvizjeje të madhe masive mbi baza vullnetare. Në fund të vitit 1946, kjo luftë arriti suksese më të mëdha. Gjatë atij viti, në 1408 kurse mësuan 12759 vetë (Kondo, 1985; 31 – 42). Nga lëvizje në rrugë vullnetare, lufta kundër analfabetizmit në periudhën e dytë, 1950 – 1955, mori një karakter të detyruar me ligj.

Po në ditët e sotme si paraqitet analfabetizmi në vendin tonë? Edhe pse nga viti në vit janë ndërmarrë hapa konkretë për të zhdukur analfabetizmin, përsëri kjo dukuri duket se është prezente. Sipas një artikulli të botuar në gazetën “Fenix”, raportohen zyrtarisht 67539 analfabetë në të gjithë vendin. Prej tyre, 1723 janë fëmijë të moshës 10 – 14 vjec, të cilët nuk dinë të shkruajnë dhe të lexojnë. Sipas një tjetër raporti “Nxitja e zhvillimit rajonal nëpërmjet objektivave të mijëvjeçarit”, për qarkun e Elbasanit, thuhet se “një numër jo i vogël nxënësish të ciklit të ulët ose të lartë të arsimit bazë, megjithëse e ndjekin në mënyrë të rregullt shkollën, shfaqin një prapambetje të theksuar në shkrim dhe lexim, duke iu bashkuar praktikisht grupit të

analfabetëve...Nxënës të tillë, që nuk janë në gjendje të bashkojnë fjalët në fjali të thjeshta, hasen edhe në klasën e shtatë dhe të tetë...”.¹⁸

Në lidhje me këtë, në programin e Qeverisë 2013 – 2017, thuhet se analfabetizmi në shkallë vendi vlerësohet të ketë arritur rreth 15 %, ndërsa braktisja e shkollës në nivelin 9-vjecar është në shkallën 10%.¹⁹

2.4.11 Analfabetizmi funksional në Shqipëri

Ndonëse analfabetizmi klasik në vendin tonë ka qenë i theksuar në pjesën më të madhe të popullsisë deri në vitet 1945 – 1955 dhe më pas ka ardhur në rënie, falë punës së madhe që është bërë në drejtim të zhdukjes së tij, për një tjetër fenomen është folur dhe flitet ende në ditët e sotme, analfabetizmin funksional. Në një raport nga Banka Botërore²⁰, referuar rezultateve të nxjerra nga studimi i PISA-s, realizuar në vitin 2012, thuhet se 57 % e 15 – vjeçarëve në Shqipëri dolën analfabetë funksionalë, në vitin 2000, shifër që u zvogëlua nga 57 % në 52 % ndërmjet viteve 2000 dhe 2012. Kjo do të thotë se shumica e nxënësve nuk janë në gjendje të kuptojnë apo të analizojnë tekste të thjeshta. (Banka Botërore, 2014, fq.3)

PISA (Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve) është studim mbarëbotëror i performancës së nxënësve 15 – vjeçarë në tri fusha të dijes: matematikë, gjuhë amtare (për vlerësimin e të lexuarit dhe të shprehurit) dhe lëndët e shkencave natyrore. Ky program u prezantua në vitin 1997 nga Organizata për Bashkëpunim dhe Zhvillim Europian (OBZHE). Shqipëria ka marrë pjesë për herë të parë në vitin 2000, duke vijuar me pjesëmarrjen e saj në vitin 2009 dhe 2012.

¹⁸ Raporti “Nxitja e zhvillimit rajonal nëpërmjet objektivave të mijëvjeçarit” <http://shtetiweb.org/wp-content/uploads/2013/04/MDGRR-Elbasan-2003-Albanian.pdf>, (lexuar më 02.02.2016)

¹⁹http://www.akti.gov.al/dokumenta/programi_qeverise_2013_2017.pdf

²⁰World Bank Group - Njësia për Sektorin e Arsimit , Rajoni i europës dhe Azisë Qendrore; Cilësia e Arsimit dhe Mundësitë për Zhvillimin e Aftësive në Shqipëri; Analizë e rezultateve të PVNN-së 2000-2012; Tiranë, 2014

Çështja e shfaqjes së analfabetizmit funksional në vendin tonë është trajtuar shpeshherë në media, ku specialistë të arsimit kanë shfaqur mendimet e tyre në lidhje me faktorët që kanë çuar në shfaqjen e këtij fenomeni. Kumbaro, shfaqjen e analfabetizmit funksional në vendin tonë e sheh si produkt të politikave të këqija sociale dhe arsimore. Ndërsa sociologu Dervishi, edhe pse shprehet se rrënjët e këtij problem i sheh 30 vite më parë, arsyet e degjenerimit të analfabetizmit në 57%, të nxjerra nga studimi i PISA-s i sheh në tekstet dhe mësuesit, duke u shprehur: “Tekste të shkruara nga amatorë që mësojnë dorën me tekstet e shkollës, mësues të pakualifikuar dhe jo të pasionuar pas zanatit, natyrisht prodhojnë nxënës analfabet funksionalë, deri edhe studentë analfabet funksionalë”. Hasimja, në lidhje me këtë problem, ndër të tjera, shkaktarë të kësaj gjendjeje, liston notat fiktive për vlerësimin e njohurive të nxënësve, mosdallimin e nxënësve nga njëri – tjetri në bazë të niveleve të vlerësimit dhe paaftësinë e një pjese të mësuesve për të kërkuar mendimin kritik nga nxënësit, duke gjetur në vend të kësaj rrugën më të shkurtër e më të thjeshtë, por aspak produktive, mësimin përmendësh “ të mësuarit pa patur nevojë të kuptohet mësimi, sepse kjo është mënyra e vetme që kanë për ta krahasuar informacionin e tekstit me atë që

thotë

nxënësi”.²¹

2.4.12 Vlerësimi i aftësive të të lexuarit nga PISA

PISA është Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve, i krijuar në vitin 1997, i mbështetur nga Organizata për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OECD). PISA është një studim që bëhet në mbarë botën për të vlerësuar performancën e nxënësve 15 – vjeçarë në tri disiplina, si dhe thekson aftësitë që janë kritike për zhvillimin personal dhe profesional të

²¹<https://www.shqiperia.com/Analfabetizmi-i-adoleshenteve-flasin-studiuesit.21020/>
Analfabetizmi i adoleshentëve, flasin studiuesit; lexuar më 13.03.2016

individëve. Meqenëse studimin i PISA-s bëhet vetëm te 15 - vjeçarët që janë në sistemin arsimor, është vlerësimi më realist i disponueshëm për sistemin arsimor të një vendi.

Për herë të parë PISA është zhvilluar në vitin 2000. Që nga viti 2000, PISA zhvillon vlerësimin çdo tre vjet, duke vlerësuar njohuritë e përgjithshme të nxënësve në matematikë, lexim dhe shkencë. Në secilin sesion i jepet prioritet njëres nga tri fushat e përmendura. Kështu, në vitin 2000 dhe 2009, fusha kryesore e studimit ishte leximi. Në vitin 2003 dhe 2012, fusha kryesore e studimit ishte matematika. Në vitin 2012, për herë të parë, nxënësit vlerësoheshin nga PISA edhe për njohuritë financiare. Në vitin 2006 dhe 2015, fusha kryesore e studimit ishte shkenca. Në PISA 2009, u përfshi edhe të lexuarit digjital, krahas të lexuarit në letrën e shtypur.

PISA ka përfshirë në studim një pjesë të madhe të vendeve (vende anëtare të OECD dhe vende partnere). Kështu, në vitin 2000, kanë marrë pjesë 32 vende. Në vitin 2003, kanë marrë pjesë 49 vende; në vitin 2006, 57 vende; në vitin 2009, 65 vende ; në vitin 2012, 81 vende ; dhe, në vitin 2015, morën pjesë 72 vende.

Vlerësimi i PISA-s bëhet përmes dy instrumenteve që janë testet dhe pyetësorët. Fillimisht, secili nxënës plotëson me shkrim për dy orë testin e hartuar nga PISA, me pyetje nga të tre disiplinat: lexim, matematikë dhe shkencë. Më pas, nxënësit do të plotësojnë me shkrim, për tridhjetë minuta, një pyetësor, përmes së cilit shihen faktorët ndikues – faktorët personalë, familjarë, socialë, shkollorë – në performancën e arritjeve të nxënësit në testimin e kryer nga PISA.

Shqipëria ka marrë pjesë në PISA 2000, 2009, 2012 dhe 2015. Në vitin 2009, u vlerësuan nga PISA 4596 nxënës shqiptarë. Për sa i përket fushës së të lexuarit, testet e PISA-s vlerësojnë aftësitë e nxënësve në lexim, për të interpretuar lloje të ndryshme të materialeve të shkruara, letrare dhe jo letrare. Duke bërë një krahasim, për sa i përket arritjeve të nxënësve në lexim, vihet re një rritje nga viti në vit. Kështu, në PISA 2009, nxënësit kanë arritur të marrin 36 pikë më

shumë se në PISA 2000. Në PISA 2012, nxënësit kanë arritur të marrin 9 pikë më shumë se në PISA 2009.

Për sa i përket pjesës së të lexuarit, në testet e PISA-s, janë prezantuar shumëllojshmëri tekstesh, të formateve të ndryshme, si: tekste të vazhdueshme (prozë, pjesë të ndryshme tregimesh, novelash, prezantime të ndryshme, argumentim, etj), tekste jo të vazhdueshme (grafikë, formularë, lista), tekste të përziera (tekste të vazhdueshme dhe tekste jo të vazhdueshme) dhe tekste të shumëfishta (përcaktuar si një koleksion tekstesh që gjenerohen në mënyrë të pavarur dhe që vetëm në këtë formë marrin kuptim); dhe tekste me strukturë të ndryshme, si: tekstepërshkruese (përshkrimi i një vendi apo ditari, katalogu, harte gjeografike dhe specifikimin e një tipari, funksioni apo procesi në një manual teknik), tekste narrative (novela, histori të shkurtra, biografi, raportime të ngjarjeve në një gazetë), tekste parashtruese (një diagram, një grafik mbi tendencën e popullatës, ese), tekste argumentuese (një reklamë, komente mbi një libër apo film, një letër zyrtare), tekste udhëzuese (një recetë, një seri diagramesh, që tregojnë procedurat e dhënies së ndihmës së shpejtë).

Për vlerësimin e aftësisë së të lexuarit të nxënësve, në PISA vlerësohen këto aspekte:

- marrja dhe gjetja e informacionit në tekstin e dhënë;
- integrimi dhe interpretimi i tekstit;
- reflektimi dhe vlerësimi rreth tekstit.

Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve (PISA) i klasifikon në gjashtë nivele arritjet në lexim të lexuesve, duke përcaktuar se çfarë duhet të arrijë çdo lexues për çdo nivel leximi.

Konkretisht, sipas PISA-s:

Në nivelin 1a kërkohet që lexuesit të lokalizojnë një ose me shumë pjesë të pavarura të informacionit të dhënë, për të njohur temën kryesore apo qëllimin e autorit në një tekst me temë

të njohur, apo për të bërë një lidhje midis informacionit në tekst dhe njohurive të përditshme, të zakonshme. Zakonisht, informacioni i kërkuar në tekst është i dukshëm dhe ka pak informacion konkurrues.

Në nivelin 1b, kërkohet që lexuesit të lokalizojnë një pjesë informacioni në një pozicion të dukshëm në një tekst të shkurtër, të njohur nga ana sintaksore, si p.sh një listë e shkurtër treguese. Në mënyrë të përgjithshme, teksti i jep një ndihmë lexuesit, si p.sh përsëritje të informacionit, foto apo simbole. Pra, nuk ka shume informacion të vështirë. (PISSA, 2014)

Në nivelin 2 (deri në 407 pikë) kërkohet që lexuesit të lokalizojnë një ose më shumë pjesë të informacionit, të cilat mund të duhet të supozohen ose të përmbushin disa kushte, për të identifikuar idenë kryesore në tekst, kuptimin e lidhjeve, apo kuptimin e interpretimit në një pjesë të kufizuar të tekstit, kur informacioni nuk është i dukshëm dhe lexuesi duhet të bëjë referenca të nivelit të ulët. Detyrat e këtij niveli mund të përfshijnë krahasime apo kontraste, bazuar në një veçori të vetme të tekstit. Detyrat tipike reflektuese në këtë nivel kërkojnë që lexuesit të bëjnë një krahasim apo disa lidhje midis tekstit dhe njohurive të jashtme, duke u mbështetur në eksperiencën apo sjelljet personale.

Niveli 3

Detyrat në këtë nivel e drejtojnë lexuesin të lokalizojë dhe, në disa raste, të njohë marrëdhëniet ndërmjet pjesëve të veçanta të informacionit, të cilat duhet të plotësojnë kuptimin e së tërës. Detyrat interpretuese të këtij niveli i kërkojnë lexuesit të integrojnë disa pjesë të tekstit për të identifikuar idenë kryesore, të kuptojë një marrëdhënie ose të interpretojë kuptimin e një fjale ose të një fraze të caktuar, duke pasur parasysh kontrastet dhe kategorizimet e fjalëve. Shpesh, informacioni i kërkuar nuk është i njohur për lexuesin ose vjen ndryshe nga njohuritë e lexuesit

për një temë të caktuar. Në këtë nivel, detyrat reflektuese mund të kërkojnë lidhje, krahasime dhe shpjegime ose vlerësim për hollësi të mëtejshme të tekstit.

Niveli 4

Disa detyra në këtë nivel kërkojnë rigjetjen dhe organizimin e informacionit. Në këtë nivel, disa detyra kërkojnë të interpretojnë kuptimin e nuancave të gjuhës në një pjesë të tekstit duke marrë në konsideratë tekstin në tërësi. Detyra të tilla interpretuese kërkojnë të kuptuarin dhe aplikimin e këtyre kategorive në një kontekst të panjohur. Detyrat reflektuese në këtë nivel kërkojnë përdorimin e njohurive të lexuesit për të ngritur hipoteza apo përtë vlerësuar në mënyrë kritike një tekst. Lexuesit duhet të paraqesin një kuptim të saktë të teksteve të gjata dhe komplekse, përmbajtja apo forma e të cilëve mund të jenë të panjohura për lexuesin.

Niveli 5

Detyrat e këtij niveli që përfshijnë korrigjimin e informacionit kërkojnë që lexuesi të gjejë dhe të organizojë disa pjesë të informacionit në këtë tekst është i rëndësishëm. 96

Detyrat reflektuese kërkojnë vlerësim kritik apo hipoteza, duke u bazuar në njohuri të specializuara. Të dyja, detyrat interpretuese dhe reflektuese, kërkojnë kuptim të plotë dhe të detajuar të tekstit, përmbajtja apo forma e të cilit është e panjohur. Për të gjitha aspektet e leximit, detyrat në këtë nivel përfshijnë koncepte që janë në kundërshtim me pritshmëritë.

Niveli 6

Detyrat e këtij niveli kërkojnë që lexuesi të nxjerrë disa konkluzione, krahasime dhe kontraste të detajuara dhe precize. Ato kërkojnë demonstrimin e kuptimit të plotë dhe të detajuar të një ose më shumë teksteve dhe mund të përfshijnë informacion të integruar nga më shumë se një tekst. Detyrat mund të kërkojnë që lexuesi të merret me ide të panjohura, në prezencën e informacionit konkurrues të mirënjohur dhe të gjenerojë kategori abstrakte për interpretime. Detyrat reflektuese

dhe vlerësuese mund të kërkojnë që lexuesi të hedhë hipoteza apo të vlerësojë një tekst kompleks rreth një teme të panjohur, duke konsideruar shumë kritere apo perspektiva dhe duke aplikuar kuptime të sofistikuara përtej tekstit, një situatë e duhur për akses dhe marrje detyrash në këtë nivel është procesion i analizës dhe kujdes ndaj detajit, i cili është i fshehur në tekste.

Nxënësit që marrin pikë nën nivelin 2 në testet e leximit konsiderohen analfabetë funksionalë²², pra pavarësisht se mund të kenë aftësitë themelore në lexim, shkrim e matematikë, nuk janë të aftë t'i zbatojnë këto aftësi themelore në përmbushjen e detyrave jetësore. Detyra të tilla mund të jenë të lexuarit e një recete mjekësore, plotësimi i një aplikimi për punë, leximi i një recete diabetike, plotësimi i një kërkesë për kredi shtëpie, leximi i një deklarate bankare, leximi dhe kthimi i përgjigjes së një korrespondence në vendin e punës etj. (Cree, Kay, Steward, 2012; fq.3)

Bazuar, nga njëra anë, në standardet e vendosura nga PISA për nivelet e të lexuarit, dhe, nga ana tjetër, në kategorizimin që bëhet për analfabetizmin funksional nga studimi i Bakës Botërore, të cituar në paragrafin pararendës, sipas studimit të PISA-s të vitit 2000, 71% e nxënësve arritën nivelin minimal të aftësive të të lexuarit, ndërsa sipas studimit tjetër të radhës të PISA-s të vitit 2012, 52 % e nxënësve 15 – vjeçarë, rezultojnë të jenë analfabetë funksionalë. Nga studimi i fundit i PISA-s, i vitit 2015, megjithëse fokusi nuk ishte fusha e leximit, rezultoi se nxënësit shqiptarë patën një përmirësim në fushën e leximit. 51% e nxënësve arritën nivelin minimal të aftësive të të lexuarit.

2.4.13 Faktorët ndikues në shfaqjen e analfabetizmit funksional

Studiuesit theksojnë një numër faktorësh që ndikojnë në analfabetizmin funksional. Në këta faktorë mund të përfshihen kushtet e disfavorshme familjare, social – kulturore e akademike, si

²²World Bank Group - Njësia për Sektorin e Arsimit , Rajoni i Europës dhe Azisë Qendrore; Cilësia e Arsimit dhe Mundësitë për Zhvillimin e Aftësive në Shqipëri; Analizë e rezultateve të PVNN-së 2000-2012; Tiranë, 2014

edhe *trendet* e përgjithshme të zhvillimit të shoqërisë. Sigurisht, këta faktorë nuk shihen të shkëputur nga njëri – tjetri, pasi ata ndikojnë te njëri – tjetri.²³

Në Shqipëri, duke përdorur të dhënat e PISA-s 2009, karakteristikat individuale (gjinia, mosha dhe statusi social – ekonomik) shpjeguan rreth 22 % të diferencës në lexim.

Nëse njëri nga faktorët e mësipërm është i pranishëm në jetën e individit, s’do të thotë që ky individ është analfabet funksional, p.sh, nëse nxënësi vjen nga një familje me të ardhura të ulëta ekonomike, s’do të thotë që ky nxënës është i predispozuar të jetë apo të bëhet analfabet funksional.

Studimet kanë treguar se analfabetizmi funksional është konstatuar te persona në mosha të ndryshme. Neglizhimi i të lexuarit nga ana e individëve gjatë jetës, sidomos në fushën profesionale të tyre, mund të çojë drejt analfabetizmit funksional. Kjo konstatohet edhe nga Bejtja (2003), i cili thekson se mosformimi i vazhdueshëm profesional çon në të ashtuquajturën analfabetizëm funksional, me të cilën kuptohet pamundësia e individit për të mbuluar më tej funksione e detyra të caktuara profesionale, shtetërore e shoqërore, për shkak të moszotërimit të kompetencave të duhura” (Bejtja, 2003, 2).

2.4.14 Ndikimi i të lexuarit në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentëve

Adoleshenca është periudha moshore e kalimit nga fëmijëria, në i rritur. Përfshin një periudhë moshore nga 11 deri në 22 vjeç. Sipas autorit Petijohn (1995, 1996, 1997), adoleshenca është etapë e zhvillimit fizik, social, emocional, intelektual, ku i riu zhvendoset drejt të rriturit. Adoleshenca është fazë transitore e ndryshimeve të mëdha për individin, pasi zhvillimi i saj nuk mund të shihet si drejtvizor. (Beqja, 1995, 288) Kjo, për shkak të ndryshimeve të vullshme, që

²³Together again functional illiterate. Facts, information and solutions, Handbook for Vocational Guidance Professionals, Europe, 2012, fq.37

ndodhin tek adoleshentët, në një kohë të shkurtër, si në planin e zhvillimit trupor, ashtu edhe “në planin e ndryshimeve të strukturave mendore, të mentalitetit, me lindje mendimesh, idesh, objektivash, interesash, synimesh dhe dëshirash të tjera” (Kaza, 2006, 41).

Adoleshenca, sipas klasifikimit të stadeve zhvillimore që i bën Piazhe zhvillimit konjitiv, përkon me stadin formal operativ apo kalimin nga faza e të menduarit operacional në atë të menduarit logjik formal. Në këtë stad bëhet zhvillimi i të menduarit abstrakt, logjik, ku adoleshentët fillojnë të mendojnë sesi funksionojnë idetë abstrakte, të kuptojnë lidhjen logjike midis tyre, marrëdhëniet hipotetike, testimin e hipotezave, si dhe logjikën e eksperimentit sistematik.

Aftësia për të menduar në mënyrë hipotetike, për të marrë në konsideratë alternativat, për të identifikuar të gjitha kombinimet e mundshme dhe për të analizuar mendimin vetjak, sjell disa pasoja interesante tek adoleshentët. ...shpesh bëhen kritikë ndaj njerëzve, veprimet e të cilëve duket se vijnë në kundërshtim me parimet e tyre. Adoleshentët janë në gjendje të imagjinojnë një numër të madh perspektivash të mundshme për të ardhmen e tyre dhe përpiqen të vendosin se cila është më e mirë për ta. (Woolfolk, 2014). Nisur nga të parit të adoleshentëve si lexues, ata mbajnë qëndrim ndaj situatave që ndeshin në libër, duke u bërë kritikë të tekstit.

- Leximi dhe adoleshentët në ditët e sotme

Në ditët e sotme, pjesë e përditshmërisë së të rinjve është bërë interneti. Pothuaj të gjithë adoleshentët shpenzojnë një pjesë të konsiderueshme të kohës së tyre duke *naviguar* internet. Interneti ka ndryshuar mënyrën e jetesës, mënyrën e komunikimit të njerëzve në përgjithësi, madje, të të rinjve në veçanti. Çdokush sot mund të kërkojë informacione në internet, mund të hedhë në faqe të ndryshme informacione, libra, video etj. Teknologjia e informacionit dhe e komunikimit ka transformuar qëllimet dhe kontekstet e praktikave të shkrim – leximit, në

përgjithësi, tekstet dhe kulturën e shkrim - leximit (Cope & Kalantzis 2000; Gilster 1997; Kaufmann 1993; Mike 1996; Reinking, McKenna, Labbo & Kieffer 1998).

Problemet e të lexuarit në momentet e sotme janë bërë një çështje delikate shumë e ndjeshme, jo vetëm te fëmijët e të rinjtë, por gati e mbarë shoqërisë në të gjithë botën. Përmes një anketimi të bërë nga Nagy & Attila (2005) u arrit në përfundimin se numri i të rriturve që lexojnë një libër në vit kishte rënë në 40 për qind, krahasuar me rezultatet e gjetura më 1964, 1985 dhe 2000. Studimi i Scholastic dokumentoi një rënie të lexueshmërisë duke kaluar në adoleshencë (Scholastic, 2013, 28). Studimi gjeti se 48% e 6-8 vjeçarëve ishin lexues të përditshëm, por që kjo përqindje është në rënie në 24% e 15-17 vjeçarët. Gjithashtu, një tjetër studim (NCES, 2013) tregon të njëjtën gjë te kjo grupmoshë, një rënie nga 53% te 9 vjeçarët në 19% te 17 vjeçarët për lexuesit e përditshëm. Nga i njëjti studim rezulton një rënie e lexueshmërisë, që nga 1984, nga 81% në 76% te 9 vjeçarët, nga 70% në 53% tek 13 vjeçarët dhe nga 64% në 40% te 17 vjeçarët. Studimi gjeti se përqindja e atyre që s'lexojnë fare është rritur, duke e krahasuar me 1984-n, 8% te 13 vjeçarët dhe 9% te 17 vjeçarët, në 1984, në 22% dhe 27% në kohën e studimit. (Children, Teens And Reading: A Common Sense Media Research Brief , 2014,12)

Në vendin tonë ky problem ekziston në përgjithësi, por që bie në dukje sidomos te të rinjtë. Kjo edhe për faktin, se brezi i të rinjve është brezi i teknologjisë, i lindur dhe rritur në kohën e teknologjisë, ndikimet e së cilës vihen re në mënyrën e të jetuarit dhe mënyrën e të sjellurit të të rinjve. Duke u mbështetur në statistikat dhe rezultatet e nxënësve, vihet re se është zbehur dëshira e nxënësve për të lexuar. Edhe në analizë në bërë nga Banka Botërore mbi të lexuarin, mbi rezultatet e PISA-s, u vu re se 57% e adoleshentëve janë analfabetë funksionalë, pra që paraqesin vështirësi në të kuptuarin e asaj ç'ka lexojnë. Ky lloj analfabetizmi i ka rrënjët te mungesa e të lexuarit nga fëmijët dhe adoleshentët dhe cilësia a dobët e të lexuarit të tyre.

Gjokutaj shprehet se mungesa e aftësive për të realizuar një të lexuar më të kuptimshëm, të qëllimshëm dhe reflektiv, flet për cilësi të dobët të lexuari dhe, sa më shumë ngjitesh në shkallët e sistemit të edukimit (nga klasa 1-12 e më tej), vihet re se nxënësit lexojnë gjithnjë e më pak, apo gjithnjë e më pak shprehin dëshira për të lexuar. (Gjokutaj, 2014).

Në ditët e sotme, në vendin tonë, me zhvillimin e vrullshëm të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit, kanë ndryshuar mjediset e leximit dhe zakonet e të lexuarit. Tashmë, bibliotekat dhe librat s'janë mjedisi dhe mjeti kryesor, ku të rinjtë gjejnë informacionet e duhura. Mjafton një *iPhone* apo *SmartPhone* i thjeshtë dhe një “klik” dhe bota e informacionit është aty, pavarësisht se sa të përzgjedhura dhe të sakta janë këto informacione. Me gjithë anët pozitive që sjell kjo teknologji për njerëzimin, disa studiues të edukimit argumentojnë se rritja e medias elektronike mund të japë ndërlikime negative për faktin se njerëzit janë më pak të angazhuar në lexim të gjerë dhe u mungon aftësia për të lexuar thellë dhe për të mbështetur një angazhim të zgjatur në lexim (Liu, 2008, 13).

Një nga faktorët që ka ndikuar në rënien e lexueshmërisë nga ana e të rinjve është zhvillimi i vrullshëm i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në çdo sferë të jetës sonë, duke prekur çdo moshë. Masmedia elektronike ka një ndikim të gjitha moshat e popullsisë, por fëmijët dhe adoleshentët janë më të ekspozuar ndaj internetit, në krahasim me më të rriturit. Copper (2008) raporton se shprehinë e leximit të fëmijët janë në rënie dhe arsytet për këtë rënie janë avancimet teknologjike. Qëndrimi për një kohë të gjatë në internet dhe, kryesisht në rrjetet sociale nga të rinjtë, vjen jo vetëm si rezultat i kuriozitetit, i presionit të grupit, por edhe si rezultat i mosangazhimit në veprimtari të organizuara kulturore dhe sportive.

Interneti është kthyer në mjetin më të rëndësishëm të argëtimit nga të rinjtë. Fondacioni Kaiser (2010) raporton se adoleshentët shpenzojnë mesatarisht 2 orë në ditë duke përdorur pajisjet

kompjuterike. Për shkak të zhvillimit të teknologjisë së informacionit, po ndryshojnë edhe zakonet e të lexuarit. Kress (2003) argumenton se ekrani ka zhvendosur librin. Tashmë të rinjtë kalojnë shumë kohë duke lexuar materiale në internet (Liu, 2005, 704; Ramirez, 2003), për kënaqësi apo për të plotësuar detyrimet shkollore, kryesisht kryerjen e detyrave të shtëpisë apo projekteve shkollore. E thënë ndryshe, interneti ka zhvendosur të rinjtë motivin dhe stilin e të lexuarit.

Gjithë ditën fëmija rritet nën presionin e një informacioni të shumëllojshëm që jo gjithmonë është i kontrolluar. Dhe, nën këtë presion formohen ndjenjat, emocionet, perceptimi njohës, idetë dhe vlerat e tij morale. (Dragoti, 2005). Studime të ndryshme argumentojnë se rritja e medias elektronike ka sjellë ndikime negative, në lidhje me leximin, për faktin se njerëzit janë më pak të angazhuar për të lexuar (Liu, 2005) për qëllime edukative. Por, siç shprehet Dewey (2003, 39) “Në momente kritike e kuptojmë të gjithë se e vetmja disiplinë që ne na qëndron besnike, i vetmi ushtrim që bëhet intuitë është ai që fitohet nëpërmjet jetës. Pra, mësojmë nga përvoja, nga librat ose nga thëniet e të tjerëve, vetëm pse ato kanë lidhje me përvojën”.

Sipas Pennac, kushtet jofavorizuese që shpien në rënien e të lexuarit nga fëmijët, adoleshentët janë: televizioni, elektronika, shkolla me metodat joefikase të të nxënies të leximit, anakronizmi i programeve, paaftësia e mësuesve, mungesa e bibliotekave etj. (Pennac, 2014, 29).

2.4.15 Stadet e të lexuarit

Si pjesë e Studimit Ndërkombëtar Adult Literacy (IALS) (Murray, Kirsch, dhe Jen-kins, 1998) janë identifikuar pesë nivele të leximit funksional. Niveli 1 tregon që personat me aftësi të dobëta leximi vetëm sa kanë disa njohuri alfabetike, por nuk mund t'i përdorin këto njohuri në mënyrë funksionale. Niveli 2 tregon personat që mund të lexojnë vetëm materiale të teksteve të janë të thjeshtë, të shkurtër dhe të përcaktuar qartë. Prandaj detyrat e të lexuarit dhe të shkruarit që

kërkohen për këtë grup nuk duhet të jetë shumë komplekse. Aftësitë e të lexuarit që kërkohen në nivelin e tretë janë konsideruar të jetë një minimum i përshtatshëm, të tilla për të përballuar kërkesat e jetës së përditshme dhe punës në një shoqëri komplekse dhe të shkolluar. Ky nivel kërkon aftësinë për të integruar disa burime të informacionit dhe për të zgjidhur probleme më komplekse tekstuale. Nivelet 4 dhe 5 përshkruan personat që tregojnë aftësi të larta të përpunimit të informacionit²⁴.

Ndërsa Chall (1983)²⁵, zhvillimin e të lexuarit e ndan në gjashtë etapa:

- Etapa zero, apo pseudoleximi, që përfshin periudhën parashkollore.
- Etapa e parë, leximi fillestar dhe deshifrimi i shkronjave, që përfshin periudhën nga fillimi i klasës së parë deri në klasën e dytë.
- Etapa e dytë, konfirmimi dhe rrjedhshmëria në të lexuar. Kjo fazë e të lexuarit përfshin moshën 7 – 8 vjec, konkretisht përkon me klasën e dytë deri në të tretën.
- Etapa e tretë, të lexuarit për të mësuar. Këtë periudhë Chall e ndan në dy faza, në fazën A, faza e ndërmjetme e arsimimit, që përkon me periudhën nga klasa e katërt deri në të gjashtën, dhe, në fazën B, që përkon me arsimin e mesëm të ulët, duke përfshirë klasat shtatë deri në klasën e nëntë. Në këtë fazë, leximi përdoret për të mësuar dhe fituar njohuri të reja, për të përjetuar ndjenja të reja, për të mësuar qëndrime të reja, përgjithësisht, nisur nga këndvështrimi personal. Të lexuarit për të mësuar në këtë fazë realizohet duke lexuar dhe studiuar tekstet shkollore, fletoret e punës, gazetatat, revistat që përcjellin ide dhe vlera të reja, me fjalor dhe sintaksë të panjohur; përmes studimit

²⁴Sabine van Linden and Anita H.M. Cremers, Cognitive Abilities of Functionally Illiterate Persons Relevant to ICT Use

²⁵Chall's Stages of Reading Development Source: Jeanne S. Chall, Stages of Reading Development. N.Y.: McGraw-Hill Book Company, 1983, marrë në http://tools4reading.com/web/wp-content/uploads/2015/05/challs_stages_of_reading_development.pdf

sistematik të fjalëve të reja, duke diskutuar dhe mbajtur qëndrim rreth tekstit, duke iu përgjigjur pyetjeve rreth tekstit të lexuar, duke shkruar etj, si dhe duke lexuar tekste gjithnjë e më të ndërlikuar.

- Faza e katërt, faza e shumëllojshmërisë së pikëpamjeve. Në këtë fazë grupohen të rinjtë e moshës 15 – 17 vjeç. Kjo fazë korrespondon me klasën e dhjetë deri në klasën e dymbëdhjetë, ose me periudhën e arsimit të mesëm të lartë. Kjo fazë e të lexuarit karakterizohet nga të lexuarit e gjithanshëm të një game të gjerë materialesh të ndërlikuara, qoftë ato përshkruese, ashtu edhe ato rrëfyese, që përmbajnë shumëllojshmëri pikëpamjesh. Të lexuarit në këtë fazë arrihet
- Periudha e fundit, e ndërtimit dhe rindërtimit, është periudha pas moshës 18 vjeç, ku të lexuarit shërben për të integruar njohuritë tona me të tjerëve, për të sintetizuar njohuritë ekzistuese dhe për të krijuar njohuri të reja.

Duke u bazuar te statet e të lexuarit, sipas Chall (1983), të përshkruara më lart, vihet re se nxënësit deri në moshën 7 – 8 vjeç mësojnë për të lexuar, ndërsa pas kësaj moshe nxënësit lexojnë për të mësuar gjëra të reja. Leximi në klasën e tretë e më tej mbështetet dhe zhvillohet mbi bazën e programeve që karakterizohen nga 4 tipare themelore:

- Mundësi të mëdha për të lexuar dhe për t'u thelluar në lexim;
- Përvetësimi i njohurive dhe i fjalëve të reja nëpërmjet leximit të lirë dhe atij të qëllimshëm, për të përftuar koncepte të reja nëpërmjet të mësuarit;
- Evidentimi i të kuptuarit të llojeve të ndryshme të gjinive letrare dhe stilit të shkrimtarit;
- Vëmendje të posaçme ndaj nxënësit për ta ndihmuar të zhvillojë arsyetimin në lidhje me leximin (Mato dhe Kamani, 2006, 74).

2.4.16 Ndikimi i të lexuarit në zhvillimin konjitiv e psiko – social të nxënësve adoleshentë

Leximi është një mjet i rëndësishëm në edukimin dhe zhvillimin individual, si brenda shkollës, edhe në jetën e mëvonshme. Ai shihet si një parakusht për pjesëmarrje të suksesshme të individit në shumicën e fushave të jetës përgjatë gjithë jetës (Cullinan, 2000, fq.1; Holden, 2004, fq.18), pasi ai ndikon në zhvillimin personal në përgjithësi të individit, duke e përgatitur atë për një pjesëmarrje aktive në jetën shoqërore, fetare, kulturore dhe politike, duke marrë parasysh rritjen e njohurive të përgjithshme. Duke mos pasur aftësinë për të lexuar mirë, mundësitë për realizimin e vetvetes do të jenë më të pakta. Ky ndikim i të lexuarit në jetën e secilit prej nesh i bën shumë studiues që ta quajnë leximin si një e drejtë themelore e njeriut.

Të lexuarit ndikon pozitivisht edhe në zhvillimin mendor të lexuesve. Sipas një studimi të kryer nga shkencëtarët e universitetit “Emory” në Atlanta, të botuar në revistën “Brain Connectivity”, tregohet se si leximi ndikon pozitivisht në tru. Rezultatet e testeve treguan se leximi i një romani, novele, etj., shkakton efekte të qëndrueshme në pjesët e trurit përgjegjëse për gjuhën, ndërkohë që perceptimi ndodh tek pjesët e tjera të deleguara në krijimin e përfaqësive shqisore të trupit. “Ne e dinim se tregimet e mira mund të na bëjnë të ecim nën këpucët e dikuajt tjetër, në kuptimin figurativ. Por tani ne po shohim se kjo mund të ndodhë në mënyrë organike”, thotë neuroshkencëtari Berns.²⁶

Kohët e fundit, në Londër, Pragë e New York, janë hapur disa librari, ku libri trajtohet si një nga mjetet unike për shërim, i cili jo vetëm na njeh me botën, na edukon, por ndikon në gjendjen psikologjike të lexuesit, duke ndikuar në reduktimin e stresit të lexuesit. Shërimi me anë të librit apo biblioterapia realizohet me anë të komunikimit me tekstet letrare, që mundësohet me anë të

²⁶<http://gazeta-shqip.com/lajme/2014/01/11/nuk-ka-asgje-te-mire-per-trurin-sesa-leximi/>, Nuk ka asgjë më të mirë për trurin, sesa leximi; lexuar më 11.04.2015

leximit aktiv. Terapia përmes librit, është hapur në “Bloomsbury”, lagje e Londrës e më pas, formën e plotë si koncept e ka fituar rreth viteve ’30-të të shekullit të kaluar në SHBA.²⁷

Leximi ndikon në zhvillimin e gjithanshëm të lexuesit, në drejtimin intelektual, në drejtimin social dhe në atë personal, përmes plotësimit të nevojës për të marrë informacione, për t’u zbavitur dhe për të komunikuar me të tjerët, nevoja këto që lindin në jetën e përditshme. Studiuesit, Cullian (2000), Faulkuar (2002), Eyre (2003) theksojnë se leximi vullnetar ndikon në angazhimin social të lexuesi, pasi një lexues i rregullt arrin të kuptojë më mirë se ç’ndodh në botën që e rrethon. Pra, leximi luan një rol të rëndësishëm në përgatitjen e të rinjve për rolet e tyre si të rritur në shoqërinë e informacionit.

Marrja e informacionit përmes të lexuarit e rrit adoleshentin, si nga ana intelektuale, ashtu edhe nga ajo emocionale. Kjo, e shprehur në mënyrën e përvetësimit të dijeve, arritjen e suksesit apo dyshimin e mosp suksesit, në rritjen e vetëvlerësimit dhe vetëbesimit, në ndjenjën e kuriozitetit, në krijimin e raporteve pozitive shoqërore. Pra, përmes të lexuarit bëhet një parapërgatitje më e sigurt për jetën. Sipas studimit të bërë nga Shoqata Kombëtare e Arteve (2007) “lexuesit e përkushtuar janë tre herë më të përkushtuar për të vizituar muzeumet apo për të marrë pjesë në koncerte, duke i krahasuar me lexuesit e papërkushtuar. Gjithashtu, lexuesit e përkushtuar janë më të dhënë për të marrë pjesë në veprimtari sportive apo veprimtari të tjera në natyrë”.

Ndërsa Howard (2011; 50), në studimin e tij gjeti qëndrime pozitive të adoleshentëve për të lexuarin, se si përvojat e tyre si lexues i kanë frymëzuar ata drejt të ardhmes së tyre.

Zhvillimi intelektual u jep mundësi adoleshentëve të mos kufizohen vetëm në njohuritë që përvetësojnë nga programi mësimor (Dragoti, 2005; 40), por të jenë kërkues të informacionit edhe në botën që i rrethon, duke shfrytëzuar burime të tjera informacioni, ndër të cilët është edhe

²⁷ Biblioterapia ose shërimi me anë të librit, marrë nga <http://revistapsikologji.com/biblioterapia-ose-sherimi-me-ane-te-librit/>, lexuar më 20. 07.2016

interneti. Pa pasur aftësinë e të lexuarit (qoftë të lexuarit të kuptimshëm, qoftë atij kritik), individi nuk do të arrijë ta përdorë internetit për gjetjen e informacioneve të duhura. Ndaj dhe kërkimet për të lexuarin theksojnë se të lexuarit është pjesë e rëndësishme e edukimit modern (Rosenberg, 2003), është pjesë e spirales së suksesit, fakt ky i njohur edhe më parë se adoleshentët që lexojnë për kënaqësi, gëzojnë sukses më të madh në shkollë, duke zhvilluar aftësitë e tyre të shkrimit e të leximit, përfshirë të kuptuarin e asaj që lexojnë, zhvillimin e fjalorit (Howard, 2011). Larmishmëria dhe bollëku i informacionit e vë adoleshtin përballë sfidave. Ai duhet të gjejë rrugën dhe mekanizmat e duhura për të gjetur dhe përzgjedhur informacionin e duhur. Ramirez (2003,10) është e mendimit se të rinjtë që kanë më shumë përvoja rreth përdorimit të pajisjeve kompjuterike dhe që rriten me këtë teknologji, mbajnë qëndrime të ndryshme ndaj leximit . Është e vërtetë që në vitet e adoleshencës nxënësit në përgjithësi nisin e selekcionojnë materialet që kanë për të lexuar si detyrim shkollor, duke lexuar gjithnjë e më pak letërsi artistike, pasojat e të cilave vërehen në lëndët e shkencave, ku, nga mungesa e të mësuarit për arsye të shprehive jo të plota dhe të duhura, ata kanë rezultatet më të ulëta (Gjokutaj, 2014; 213).

Ka dy kategori lexuesish: lexues të mirë dhe lexues të dobët. Lexues i mirë (Pepa, 2001; Mato dhe Kamami, 2006)kupton mirë synimet e leximit dhe zbaton rregullat e tij, lexon në mënyrë aktive, bashkëvepron me tekstin në mënyra të ndryshme përpiqet që, përveç idesë kryesore, të kapë dhe ide të tjera për të ndërtuar një kuptim të tijin për atë tekst.

Sipas Richards-it, lexues i vërtetë është ai që arrin të rikrijë në vetvete pak a shumë të gjitha impulset që poeti shpreh në poemë apo, më saktësisht, të rikrijë eksperiencën e qenësishme të poetit gjatë realizimit të veprës së plotë (Jeferson dhe Roby; 2010; 112).

Të bëhesh lexues i mirë arrihet kur nuk lexon vetëm atë që është në rreshta, por arrin të lexosh edhe nëpërmjet rreshtave, duke sjellë një kuptim, interpretim vetiak për atë tekst.

Lexuesit e dobët janë më pak të ndërgjegjshëm për qëllimet e leximit. Vizionet e tyre janë të zhvilluara pak dhe prishen lehtësisht kur kërkojnë zgjidhje ose kur u mungon, apo nuk e përdorin informacionin burimor ose përvojën e mëparshme. Ata e kanë më të vështirë t'u kthehen përsëri vizioneve të mëparshme, sepse nuk arrijnë të kuptojnë larminë e njohurive që kërkojnë të mësojnë, nuk mundohen të vendosin lidhjet me ato çfarë kanë lexuar dhe kuptuar më parë; për rrjedhojë, e kanë të vështirë të marrin me mend se si mund të vazhdojë historia. Ata priren ta trajtojnë zhvillimin e vizionit të tyre më shumë si një mbledhje idesh, sesa si tërësi kohëzive dhe si pjesë e së tërës (Mato dhe Kamani, 2006; 43-59).

Sipas Mimoza Gjokutaj mungesa e aftësive për të realizuar një të lexuar më të kuptimshëm, të qëllimshëm dhe reflektiv, flet për cilësi të dobët të lexuari dhe, sa më shumë ngjitesh në shkallët e sistemit të edukimit (nga klasa 1-12 e më tej), vihet re se nxënësit lexojnë gjithnjë e më pak, apo gjithnjë e më pak shprehin dëshira për të lexuar. (Gjokutaj, 2014; 212)

Shoqëria e kohëve të sotme, shoqëria e dijes, është shoqëri e ndryshimeve të mëdha, ku brezi i ri, i cili do të ketë në duar të ardhmen e këtij vendi, është përballë sfidave që shoqëria shtron. Që të jetë sa më i mirinformuar për gjithçka ndodh në botën që e rrethon, adoleshenti, i rrituri i së ardhmes, duhet të jetë koherent me informacionin, duke kërkuar e gjetur rrugët e duhura të marrjes e kuptimit të këtij informacioni. Pra, leximi kontribuon ndjeshëm në suksesin e punës, zhvillimin e karrierës dhe aftësinë për të reaguar ndaj ndryshimeve.

2.4.17 Roli i bibliotekave të shkollave në nxitjen e nxënësve për të lexuar

Bibliotekat janë institucione të përhapjes së dijes dhe të kulturës të lexuesit. Ato shërbejnë në planin didaktik dhe atë informativ. Me përhapjen me ritme të shpejta të teknologjisë së

informacionit dhe komunikimit nocioni i fjalës “bibliotekë” nuk është zbehur, por ka marrë një tjetër dimension. Deri dje flitej vetëm për bibliotekat tradicionale, me libra fizikë të printuar, ndërsa në ditët e sotme krahas këtyre bibliotekave, janë edhe bibliotekat digjitale apo “BiblioTech”, në të cilat mungon libri fizik, por lexuesit kanë mundësi që librin ta shijojnë përmes leximit *online*.

Edukimi për shijen e librit fillon që në familje. Blerja e librave për fëmijët, krijimi i rafteve apo të minibibliotekave familjare janë nxitësit e parë të dëshirës për librin dhe leximin për fëmijët, rol ky që pasohet nga bibliotekat e shkollave, të lagjeve apo dhe bibliotekat kombëtare.

Në ditët e sotme, kur teknologjia e informacionit dhe komunikimit ka prekur cdo sferë të jetës dhe lexuesi evolon me zhvillimin e kësaj teknologjie, është fakt që në përgjithësi, me përjashtim të disa shkollave private²⁸, shumica e bibliotekave të shkollave në ditët e sotme trashëgojnë fonde të varfra të librit, duke mos u pasuruar me libra të rinj dhe të përshtatshme me grupmoshat shkollore, si edhe vazhdojnë të jenë në gjendjen e shërbimit tradicional.

2.4.18 Trajtimi i analfabetizmit funksional në Shqipëri

Zgjidhja e problemit të analfabetizmit funksional është parandalimi. Në mënyrë që kjo të mos ndikojë në ekonomi, punëdhënësit duhet të testojnë paraprakisht punëmarrësit, sipas specifikës së punës për të cilën po konkurrohet. Hapi tjetër, krahas nxjerrjes në pah të aftësive të aplikantit, është trajnimi në një kurs të veçantë të atyre aplikantëve që rezultojnë analfabetë funksionalë. Në vendin tonë, në tetor të vitit 2006, nën kujdesin e Ministrisë së Kulturës dhe UNICEF, filloi projekti “Shqipëria lexon”, synimi i të cilit ishte ngritja e bibliotekave për cdo shkollë dhe

²⁸<http://teca.consiglio.puglia.it/pem/bibliodocinn/doc/Bibliodocinn-Report-Biblioteche-albanesi-2006-shq.pdf>

pasurimi i tyre me libra të rinj, ndërsa në vitin 2016 nisi projekti “Takim me librin”, me një sërë miniprojektesh, si:

- “*Little Free Library*” në Shqipëri, konkurs mbarëkombëtar që nxit përhapjen në Shqipëri të minibibliotekave, nën moton “Ngri një bibliotekë të vogël për të gjithë, fito një bibliotekë të madhe për vete”;
- “*Albfotobook*”, konkurs që synon vendosjen e Librit në qendër të vëmendjes, duke e nxjerrë atë nga biblioteka dhe duke e parë atë si objekt të përditshmërisë;
- “Unë lexoj”, organizimi i orëve të leximit, me të ftuar shkrimtarë dhe përkthyes, nga të gjitha shkollat e sistemit arsimit parauniversitar;
- “Personazhet lexojnë”, ku çdo fundjavë, të shtunë e të dielë, personazhet e librave erdhën nëpër parqe përmes leximit shprehës – emocional nga aktorët tanë.

KAPITULLI III

METODOLOGJIA

3.1 Qasja kërkimore dhe dizenjimi i studimit

Në këtë kapitull trajtohet përshkrimi i metodave që janë përdorur për këtë studim dhe argumentimi i përzgjedhjes së tyre bazuar në autorë të fushës së kërkimit. Gjithashtu, në këtë kapitull janë trajtuar popullata dhe kampioni i respondentëve të përzgjedhur, si edhe instrumentat e mbledhjes së të dhënave, etika e përdorur dhe kufizimet që lidhen me këtë studim. Qasja kërkimore e zbatuar në studim synon studimin e ndikimit të variablave të interesit për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit në variablat zhvillimi konjiti, zhvillimi emocional dhe zhvillimi social i nxënësve adoleshentë.

Gjithashtu, qasja kërkimore e zbatuar në studim synon t'u përgjigjet pyetjeve kërkimore dhe hipotezave alternative të parashtruara, rreth të cilave ndërtohet studimi. Për të realizuar këto synime të këtij studimi është përzgjedhur metodologjia kërkimore mikse, ose janë përzgjedhur metoda kërkimore sasiore dhe cilësore.

Në dizenjimin e studimit u përfshinë respondentët nxënës të klasave të nënta të shkollave 9-vjeçare të Elbasanit. Në dizenjimin e studimit u përfshinë gjithashtu respondentët mësues të shkollave 9-vjeçare të Elbasanit. Respondentët nxënës dhe mësues u përfshinë në dizejnim për të matur variablat e përcaktuar në mënyrë konvencionale si variabla të pavarur dhe si variabla të varur: (1) variablat e pavarur: (a) interesi për të lexuarit, (b) niveli i të lexuarit dhe (c) zbatimi i

metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit; si edhe (2) variablat e varur: (a) zhvillimi konjitiv, (b) zhvillimi emocional, dhe (c) zhvillimi social.

Metoda kryesore në studim është kryesisht sasiore e mbështetur edhe nga qasja cilësore. Ndër llojet e metodës sasiore të zbatuar në studim është përdorur studimi korrelacional pasi në esencë të studimit është studimi i marrëdhënieve ndërmjet variablave. Studimi korrelacional, sipas Fraenkel, Wallen, dhe Hyun (2015): (a) zbatohet për të përcaktuar marrëdhëniet ndërmjet dy apo më shumë variablave, (b) eksploron ndikimet e variablave në lidhjen shkak- pasojë, (c) tenton të investigojë diapazonin në të cilin ekziston një lloj marrëdhënieje ndërmjet variablave, (d) nuk kërkon manipulim apo ndërhyrje nga ana e kërkuesit, (e) kërkon administrimin e instrumenteve të nevojshme për të grumbulluar të dhënat e kërkuara, (f) hulumton marrëdhëniet ndërmjet variablave në gjendjen e tyre natyrale, (g) ndihmon në parashikime inteligjente.

Metoda sasiore e studimit merret kryesisht me mbledhjen dhe përpunimin e të dhënave të strukturuar që mund të paraqiten në mënyrë numerike (Matthews dhe Ross, 2010). Të dhënat sasiore zakonisht mblidhen kur përdoret qasja epistemologjike pozitiviste dhe mblidhen të dhëna që mund të analizohen nga ana statistikore. Në këtë kuptim në studim realizohet grumbullimi dhe përpunimi i të dhënave të strukturuar të cilat analizohen nga ana statistikore.

Sipas Burns dhe Grove (2005) studimi sasior konsiderohet një proces formal, objektiv, sistematik në të cilin të dhënat numerike përdoren për të përftuar informacion rreth botës. Kjo metodë përdoret për: (1) për të përshkruar variablat, (2) për të shqyrtuar marrëdhëniet ndërmjet variablave, (3) për të përcaktuar ndërveprimet shkak- pasojë ndërmjet variablave (Burns dhe Grove, 2005). Në këtë kuptim në studimin mbi marrëdhëniet ndërmjet metodave të vlerësimit dhe arritjeve të nxënësve realizohet shqyrtimi i variablave në mënyrë të veçantë shpërndarja e

frekuencave të tyre, sikurse edhe shqyrtimi i marrëdhënieve ndërmjet variablave nëpërmjet zbatimit të testeve statistikore.

Studimi sasior shpjegon fenomenin nëpërmjet grumbullimit të të dhënave numerike duke përdorur metodat bazë matematikore në mënyrë të veçantë metodat statistikore (Aliaga dhe Gunderson, 2000). Në këtë kuptim në studim realizohet testimi i marrëdhënieve ndërmjet variablave nëpërmjet zbatimit të testeve statistikore.

Në këtë kuptim, bazuar në autorët e mësimpërm, për të shqyrtuar marrëdhëniet ndërmjet variablave në dizenjimin e studimit u përdor kryesisht studimi sasior korrelacional. Zbatimi i kërimit sasior korrelacional në studim i jep përgjigje pyetjeve kërkimore dhe hipotezave alternative të formuluar dhe mbështet testimin e hipotezave të ngritura për marrëdhëniet ndërmjet variablave.

Përveç kërimit sasior korrelacional, në studim u zbatua edhe kërkimi cilësor. Të dhënat e përfthuara nga kërkimi cilësor, megjithëse nuk përgjithësohen, u përdorën për tu përqasuar me të dhënat e përfthuara nga kërkimi sasior për ti dhënë studimit vlefshmëri dhe besueshmëri sa më të lartë.

3.2 Popullata dhe kampioni

Studimi u fokusua në tre popullata respondentësh, të cilat u përzgjedhën në përputhje me pyetjet kërkimore dhe hipotezat e kërimit. Popullata e shkollave të Elbasanit²⁹ përbëhet nga 82 shkolla (n= 82), nga të cilat 20 janë shkolla urbane dhe 62 janë shkolla rurale. Në klasat e nënta ku u fokusua studimi studjojnë 1124 nxënës, nga të cilët 922 studjonin në shkollat urbane dhe 202 në shkollat rurale.

²⁹Popullata e shkollave të Elbasanit përfshin të gjitha shkollat 9- vjeçare që sot ndodhen nën juridiksionin e bashkisë Elbasan, bashkisë Belsh dhe bashkisë Cërrik

Popullatat e studimit që bazohen në qasjen sasiore përfshijnë: (a) respondentët nxënës të klasave të nënta (n= 1124) me të cilët u zhvilluan pyetësorë të strukturuar, (b) respondentë mësues të lëndës gjuhë shqipe (n= 172) me të cilët u zhvilluan pyetësorë të strukturuar, (c) respondentë nxënës të klasave të nënta (n= 1124) me të cilët u zhvillua test për matjen e variablit niveli i analfabetizmit funksional. Përveç respondentëve me të cilët u zbatua qasja sasiore në studim u përzgjedhën respondentë edhe për qasjen cilësore: (a) respondentë nxënës, me të cilët u zhvilluan intervista gjysmë të strukturuar, dhe (b) respondentë mësues, me të cilët u zhvilluan intervista gjysmë të strukturuar.

Duke iu referuar popullatave të studimit u përzgjedhën tre kampione respondentësh që i referohet qasjes kërkimore sasiore dhe dy kampione respondentësh, që i referohen qasjes kërkimore cilësore. Kampioni i respondentëve të nxënësve të klasave të nënta (N= 231) me të cilët u zhvilluan pyetësorë të strukturuar përbënte 20.55% të popullatës së tyre. 56.7% e respondentëve nxënës të klasave të nënta, me të cilët u zhvilluan pyetësorë të strukturuar u përzgjedhën nga shkollat urbane, ndërsa 43.3% e tyre u përzgjedhën nga shkollat rurale. Kampioni i respondentëve mësues të lëndës gjuhë shqipe (N= 53) me të cilët u zhvilluan pyetësorë të strukturuar përbënte 19.48% të popullatës. 59.3% e respondentëve mësues të lëndës gjuhë shqipe, me të cilët u zhvilluan pyetësorë të strukturuar u përzgjedhën nga shkollat urbane, ndërsa 40.7% e tyre u përzgjedhën nga shkollat rurale. Kampioni i respondentëve të nxënësve të klasave të nënta (N= 229) me të cilët u zhvilluan teste të standardizuara përbënte 20.37% të popullatës së tyre. shkollat urbane, ndërsa 47.2% e tyre u përzgjedhën nga shkollat rurale

Kampioni i respondentëve të nxënësve të klasave të nënta dhe kampioni i respondentëve mësues të lëndës gjuhë shqipe me të cilët u zhvilluan pyetësorë të strukturuar u përzgjedhën me teknikën e përzgjedhjes rastësore të stratifikuar, ku nxënësit u përzgjedhën në bazë të vendndodhjes së

shkollave: (a) shkolla urbane, (b) shkolla rurale. Kampioni i respondentëve të nxënësve të klasave të nënta me të cilët u zhvilluan teste të standardizuara u përzgjedh në mënyrë jo probabilitare sistematike; duke përzgjedhur numrat tek të nxënësve të klasave të nënta nga lista e tyre. 52.8% e respondentëve nxënës të klasave të nënta, me të cilët u zhvilluan teste të standardizuara u përzgjedhën nga shkollat urbane, ndërsa 47.2% e tyre u përzgjedhën nga shkollat rurale. Kampioni i mësuesve (N= 10), me të cilët u zhvilluan intervista gjysmë të strukturuar u përzgjedh në mënyrë të qëllimshme. Kështu u përzgjedhën mësuesit e lëndës gjuhë shqipe, të cilët përgjigjeshin në shkollat e tyre edhe për punën me bibliotekën e shkollës; 50% e kampionit të mësuesve të lëndës gjuhë shqipe u përzgjedhën nga shkollat urbane dhe 50% e kampionit të tyre u përzgjedhën nga shkollat rurale. Kampioni i nxënësve (N= 10), me të cilët u zhvilluan intervista gjysmë të strukturuar u përzgjedh në mënyrë të qëllimshme; 54.3% e tyre ishin lexues të rregullt të regjistruar në bibliotekën e shkollës; 45.7% e tyre ishin nxënës që nuk kishin marrë asnjë libër nga biblioteka e shkollës për të lexuar.

Procesi i përzgjedhjes së nxënësve të klasave të nënta dhe mësuesve të lëndës gjuhë shqipe u karakterizua nga një bashkëpunim i hapur dhe shumë efektiv me drejtorinë arsimore dhe me drejtorinë e shkollave 9-vjeçare publike. Procesi i përzgjedhjes së të klasave të nënta dhe mësuesvetë lëndës gjuhë shqipeu drejtua nga studiuesi dhe u mbështet nga specialistë të drejtorisë arsimore dhe nga drejtorë të shkollave. Respondentët e përzgjedhur iu nënshtruan një seance trajnimi në të cilën studiuesi ju shpjegoi rëndësinë dhe qëllimin e plotësimit të instrumenteve, si edhe i njohu pjesëmarrësit më të gjithë procedurën e plotësimit të tyre.

3.3 Instrumentet

Për t'iu dhënë përgjigje pyetjeve kërkimore dhe për të testuar hipotezat alternative, në studim u zbatuan instrumentet e paraqitura në vijim: (a) pyetësor i strukturuar me nxënës, (b) pyetësor i

strukturuar me mësues, (c) test i standardizuar me nxënës, (d) intervistë gjysmë e strukturuar me mësues, (e) intervistë gjysmë e strukturuar me nxënës.

Pyetësorët e strukturuar me nxënës dhe pyetësorët e strukturuar me mësues u zbatuan për të matur variablat: interesi për të lexuar, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje që nxisin të lexuarit, progresi akademik, zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional, zhvillimi social. Dimensionet dhe pohimet e pyetësorëve të strukturuar me nxënës dhe pyetësorëve të strukturuar me mësues reflektojnë variablat kryesorë të studimit, si edhe variabla plotësues, përfshirë edhe variabla demografikë. Pyetësorët e strukturuar me nxënës dhe pyetësorët e strukturuar me mësues u hartuan nga studiuesi duke iu referuar burimeve të cituara në kapitullin “Shqyrtim literature”, të cilat trajtojnë variablat kryesorë të kërkimit. Pyetësorët iu nënshtruan pilotimit me një numër relativisht të kufizuar respondentësh, pas të cilit iu nënshtruan ndryshimeve të nevojshme.

Pas pilotimit u krye analiza e pyetësorëve, në të cilën u rishikuan të kuptuarit e përmbajtjes së pohimeve, mënyra e plotësimit të të dhënave të kërkuara, koha e nevojshme në dispozicion të respondentëve për të plotësuar pyetësorin, pyetjet që kishin dalë gjatë procesit të plotësimit, dimensionet, pohimet, si edhe raportet ndërmjet tyre duke bërë ndryshime të diktuara nga pilotimi të dimensioneve, të formulimit të pohimeve, si edhe raporteve ndërmjet dimensioneve apo pohimeve.

Pyetësorët e ndërtuar janë të tipit Likert dhe masin frekuencën dhe nivelin e cilësisë së zbatimit të variablave të studimit. Shkalla Likert, e cila i ka fillimet në vitin 1932 sipas autorëve McCollin, Ramalhoto, dhe Wu (2007) përfaqëson një instrument shumë të njohur, i cili përdoret për të matur qëndrimet, preferencat, opinionet, konceptet dhe pikëpamjet e respondentëve (Kislenko dhe Grevholm, 2012). Një mënyrë tjetër shumë e njohur e përdorur në instrumente të strukturuar

sipas Colosi (2012) ku respondentët zgjedhin një përgjigje nga disa alternative të parashtruara është shkalla Likert. Shkallët Likert ekzistojnë në kategori të ndryshme: (1) shkallë që matin dakordësinë, (2) shkallë që matin frekuencën, (3) shkallë që matin rëndësinë, (4) shkallë që matin cilësinë, (5) shkallë që matin probabilitetin (Siegle, 2012). Shkalla Likert me katër kategori ordinale u përzgjedh të ishte shkalla matëse e pyetësorit të strukturuar me nxënës dhe mësues. Numri katër i shkallëve matëse në instrument përfshinte: (1) asnjëherë; (2) ndonjëherë; (3) shpesh; (4) gjithmonë; si edhe: (1) i ulët; (2) nën mesatar; (3) i lartë; (4) shumë i lartë.

Niveli i besueshmërisë së shkallëve Likert: (1) asnjëherë; (2) ndonjëherë; (3) shpesh; (4) gjithmonë, si edhe: (1) i ulët; (2) nën mesatar; (3) i lartë; (4) shumë i lartë të përdorura në pyetësorin e strukturuar u përcaktua me anën e koeficientit *alfa e Cronbach*. Sipas Laerd statistics (2012) *alfa e Cronbach* është instrumenti më i përdorur, i cili shërben për të matur konsistencën e brendshme të shkallëve të një pyetësori, sidomos është shumë i përdorur në një pyetësor Likert me shumë shkallë matjeje për të cilat ne jemi të interesuar nëse shkallët janë të besueshme.

Vlerat e përfuara të alfa Cronbach respektivisht për shkallët: (1) asnjëherë; (2) ndonjëherë; (3) shpesh; (4) gjithmonë: 0.77; 0.78, 0.87, 0.88, 0.89; si edhe për shkallët: (1) i ulët; (2) nën mesatar; (3) i lartë; (4) shumë i lartë 0.79; 0.87, 0.86, 0.89 janë tregues i nivelit të lartë të konsistencës së brendshme të shkallëve të pyetësorëve të strukturuar.

Intervistat gjysmë të strukturuar me mësues dhe intervistat gjysmë të strukturuar me nxënës u zbatuan për të matur variablat: interesi për të lexuar, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje që nxisin të lexuarit, progresi akademik, zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional dhe zhvillimi social. Pyetjet e intervistave gjysmë të strukturuar me mësues dhe intervistave gjysmë të strukturuar me nxënës reflektojnë variablat kryesorë të studimit, si edhe variabla plotësues,

përfshirë edhe variabla demografikë. Intervistat gjysmë të strukturuar me mësues dhe intervistat gjysmë të strukturuar me nxënës u hartuan nga studiuesi duke iu referuar burimeve të cituara në kapitullin shqyrtim literature, të cilat trajtojnë variablat kryesorë të kërkimit. Intervistat gjysmë të strukturuar me mësues dhe me nxënës iu nënshtruan pilotimit me një numër relativisht të kufizuar respondentësh, pas të cilit iu nënshtruan ndryshimeve të nevojshme. Pas pilotimit u krye analiza e intervistave, në të cilën u rishikuan të kuptuarit e përmbajtjes së pyetjeve, koha e nevojshme në dispozicion të respondentëve për t'iu përgjigjur pyetjeve, duke bërë ndryshime të diktuar nga pilotimi të formulimit të pyetjeve.

Testi i standardizuar u zbatua në studim për të matur variablat që lidhen me analfabetizmin funksional: analfabetizmi funksional i testuar me tekst letrar, analfabetizmi funksional i testuar me tekst jo letrar, si edhe niveli i analfabetizmit funksional, i cili integron si testimin bazuar në tekstin letrar ashtu edhe testimin bazuar në tekstin jo letrar. Testi i standardizuaru hartua duke përdorur si referencë testet e zbatuar në PISA ndër vite, për pjesën e të lexuarit. Në lidhje me pjesën e të lexuarit, në testet e PISA-s, përfshihen shumëllojshmëri tekstesh: letrare dhe joletrare, të vazhdueshme dhe jo të vazhdueshme, me tematika të ndryshme, përmes të cilave vlerësohen aspekte të tilla, si: marrja dhe gjetja e informacionit, integrimi dhe interpretimi i informacionit, reflektimi dhe vlerësimi.

Testi që u përdor në studim ishte i tipit laps – letër. Kërkesat e testit ishin të tipave të ndryshme: pyetjet e mbyllura ishin hartuar me qarkim alternativash, ndërsa pyetje e hapura ishin hartuar me zhvillim. Koha e përcaktuar për zhvillimin e testimit ishte 60 minuta. Testi përmbante pjesë letrare dhe joletrare (artikull, informacion, letër, diagram). Testi përmbante gjithsej 20 pyetje, me 100 pikë gjithsej. Pyetjet i përkasin niveleve të ndryshme, sipas niveleve të të lexuarit, të përcaktuara me pikëzim nga PISA dhe që përkojnë sipas niveleve të arritjeve të Taksonomisë

Bloom: të njohurit dhe të kuptuarit që përbëjnë nivelin bazë të arritjeve, aplikimi dhe analiza, të cilat përbëjnë nivelin mesatar të arritjeve, sinteza dhe vlerësimi që përbëjnë nivelin e lartë të arritjeve.

Sipas niveleve të arritjeve të Taksonomisë së Bloom-it, pyetjet klasifikohen në: (1) pyetje të drejtpërdrejta, të cilat kërkojnë memorizimin e informacionit faktik, (2) pyetjet interpretuese, që kërkojnë ta shndërrojnë, ta rindërtojnë dhe ta shprehin informacionin, (3) pyetje supozuese, të cilat kërkojnë që nxënësit të zbulojnë lidhjet ndërmjet ideve, fakteve, koncepteve, (4) pyetje analizuese, përmes të cilave kërkohet analiza e problemeve, duke u bazuar në fakte dhe të dhëna; (5) pyetje sintetizuese, përmes të cilave kërkohet që nxënësit të jenë krijues në zgjidhjen e problemit, në dhënien e rezultatit, në nxjerrjen e përfundimeve, (6) pyetjet vlerësuese, të cilat kërkojnë nga nxënësit të gjykojnë apo të mbajnë qëndrim.

Për nivelin e ulët u planifikuan tetë pyetje, për nivelin mesatar janë planifikuar tetëpyetje dhe për nivelin e lartë janë planifikuar katër pyetje. Nga 100 pikët e planifikuara, 40 % e tyre janë pikë të grumbulluara nga niveli i ulët i pyetjeve, 40 % janë nga niveli mesatar dhe 20 % janë nga niveli i lartë i pyetjeve. A-Teksti letrar “Dhurata” përmbante shtatë pyetje, tri pyetje të mbyllura dhe katër pyetje të hapura. Pyetjet e mbyllura janë të tipit “Qarko alternativën”, ndërsa pyetjet e hapura kërkojnë shpjegime të situatave, arsyetime, argumentime me anë të të dhënave nga teksti. Për të parë se sa arrijnë nxënësit të kuptojnë tekstet joletrare nga adoleshentët, testi përmbante tekste të ndryshme joletrare, si artikull, fletë informuese, letër dhe diagram. Teksti joletrar “Larja e dhëmbëve” përmbante tri pyetje të mbyllura dhe një pyetje të hapur. Testi i standardizuar u pilotua në një numër relativisht të kufizuar nxënësish, që përfaqësonin si nxënësit e shkollave urbane, ashtu edhe nxënësit e shkollave rurale. Pas pilotimit u krye analiza e zhvillimit të testit, analiza e përmbajtjes, vështirësia e të kuptuarit të pyetjeve të testit nga

nxënësit, si edhe koha në dispozicion për të zhvilluar testin. Pas analizës testi ju nënshtua ndryshimeve të pjesshme, proces në të cilin u reflektuan produktet e përfutuara të analizës së testit.

3.4 Grumbullimi dhe analiza e të dhënave

Të dhënat për variablat e studimit: interesi për të lexuar, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje që nxisin të lexuarit, progresi akademik, zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional, zhvillimi socialu grumbulluan nga zhvillimi i pyetësorëve të strukturuar me nxënësit e klasave të nëntadhe mësuesit e lëndës gjuhë shqipe të Elbasanit. Të dhënat për variablat e studimit: analfabetizmi funksional i testuar me tekst letrar, analfabetizmi funksional i testuar me tekst jo letrar, si edhe niveli i analfabetizmit funksional u grumbulluan nga zhvillimi i testeve të standardizuara me nxënësit e klasave të nënta. Për të zhvilluar pyetësorët e strukturuar me nxënësit dhe mësuesit u bashkëpunua me drejtorinë arsimore dhe me drejtoritë e shkollave 9-vjeçare. Gjithashtu për të zhvilluar intervistat gjysmë të strukturuar me mësuesit dhe nxënësit e përzgjedhur u bashkëpunua me drejtorinë arsimore dhe me drejtoritë e shkollave 9- vjeçare.

Respondentët nga ana e tyre përpara plotësimit të pyetësorëve të strukturuar u trajnuan nga studiuesi i mbështetur nga specialistët e drejtorisë arsimore si edhe nga drejtoritë e shkollave ku u zhvilluan instrumentet. Studiuesi qartësoi respondentët në lidhje me përmbajtjen e pohimeve të instrumenteve duke garantuar anonimin e tyre të plotë. Të gjithë nxënësit dhe mësuesit e përzgjedhur për të plotësuar instrumentet i kontribuan këtij procesi dhe nuk pati asnjë prej tyre që refuzoi të merrte pjesë.

Pas grumbullimit të dhënat për variablat e studimit u përmbledhën në programin Ms excel 2016 duke i koduar. Më pas database-et e të dhënave të krijuar në ms ecxel 2016 u eksportuan në programin SPSS 20.0.

3.5 Analizat Statistikore

Analizat statistikore të kryera për të testuar marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur: interesi për të lexuar, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje që nxisin të lexuarit; dhe variablave të varur: zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional, zhvillimi socialpërfshinë: (1) shpërndarjen e vlerave të frekuencave të variablave në studim, (2) analiza korrelacionale, dhe (3) analiza regresive. Me anë të shpërndarjes së frekuencave të variablave në studim, si edhe të vlerave të tendencës qendrore, mesatare, moda, mediana, devijimi standard, u përcaktuan vlerat numerike dhe në % të tyre që u përdorën për t'iu përgjigjur pyetjeve kërkimore.

Në vijim të dhënat e përfutuara të shpërndarjes së vlerave të frekuencave të variablave dhe vlerat e tendencës qendrore u interpretuan për të analizuar tendencat, ngjashmëritë dhe ndryshimet.

Analiza korrelacionale dhe analiza regresive u zbatuan për të testuar marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur dhe variablave të varur. Outputet e testeve statistikore u analizuan dhe u interpretuan.

Për t'iu përgjigjur pyetjes kërkimore mbi marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur: interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit dhe variablit të varur: zhvillimi konjitiv u testua *hipoteza nul 1: Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit nuk ndikojnë në zhvillimin konjitiv të nxënësve.*

Për t'iu përgjigjur pyetjes kërkimore mbi marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur: interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit dhe variablit të varur: zhvillimi emocional u testua *hipoteza nul 2: Interesi për të*

lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit nuk ndikojnë në zhvillimin emocional të nxënësve.

Për t'iu përgjigjur pyetjes kërkimore mbi marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur: interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit dhe variablit të varur: zhvillimi socialu testua *hipoteza nul 2: Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit nuk ndikojnë në zhvillimin social të nxënësve.*

3.6 Vlefshmëria dhe besueshmëria e studimit

Studimi është kryesisht një *kërkim empirik* pasi hipotezat e formulara testohen duke u bazuar në të dhënat e grumbulluara nëpërmjet matjeve me pyetësorë të strukturuar të pohimeve të nxënësve dhe mësuesve, matjeve me anë të intervistave gjysmë të strukturuar të përgjigjeve të nxënësve dhe mësuesve.

Studimi është një *kërkim sistematik* pasi për të arritur tek gjetjet dhe përfundimet është proceduar nëpërmjet ndjekjes së hapave që pasojnë njëri tjetrin: përcaktimi i problemit, shqyrtimi i literaturës, formulimi i hipotezave, grumbullimi i të dhënave, analiza e gjetjeve, nxjerrja e përfundimeve.

Studimi garanton *vlefshmëri të brendshme dhe të jashtme* të gjetjeve të gjeneruara nga analizat sasiore statistikore në përputhje me dizenjimin e studimit dhe me metodat e përgjedhura. *Vlefshmëria e brendshme* garantohej pasi të gjitha gjetjet dhe përfundimet e studimit janë rezultat i analizave statistikore si: frekuencat e vlerave të variablave; analiza korrelacionale dhe analiza regressive e variablave të përcaktuar të studimit dhe nuk kanë lidhje me variabla të tjerë. Këto analiza janë kryer në programin SPSS 20.0 dhe garantojnë sigurinë e rezultateve të

përfutuara. Të dhënat e grumbulluara dhe outputet e tyre që janë gjeneruar nga analizat statistikore ruhen në programin excel 2016, si edhe në programin SPSS 20.0 dhe për rrjedhojë mund të verifikohen për të krijuar bindje për gjetjet dhe përfundimet e tezës kërkimore. *Vlefshmëria e jashtme* garantohej pasi gjetjet dhe përfundimet e studimit mund të përgjithësohen në popullata të tjera studimore.

Studimi siguron *besueshmëri të brendshme dhe të jashtme* të gjetjeve dhe përfundimeve duke ofruar përfundime konsistente dhe të qëndrueshme. *Besueshmëria e brendshme* sigurohet nga fakti që në rast se studimi do të përsëritet në të njëjtat kushte, atëherë do të arriheshin të njëjtat gjetje dhe përfundime. Kjo vjen nga zbatimi me konsekuencë i metodologjisë shkencore të studimit në të gjithë hapat e tij, që nga formulimi i pyetjes kërkimore, formulimi i qëllimit të studimit, përcaktimi i hipotezave dhe variablave të varur dhe të pavarur, dizenjimi, hartimi i instrumenteve, grumbullimi i të dhënave, analizave dhe përpilimi i përfundimeve dhe rekomandimeve.

3.7 Etika e zbatuar në studim

Studimi është bazuar duke ruajtur etikën e respondentëve të përfshirë si edhe të të dhënave të përfutuara nga zbatimi i pyetësorëve të strukturuar dhe intervistave gjysmë të strukturuar. Së pari të gjithë respondentëve të përfshirë në studim: nxënës dhe mësues ju është marrë dakordësia për tu përfshirë si respondentë në studim. Gjatë zhvillimit të instrumenteve komunikimi me respondentët ishte shumë i hapur dhe miqësor, etik dhe mbështetës. Në të gjitha fazat e zhvillimit të instrumenteve respondentëve ju është siguruar mundësia për të ndërprerë procesin e plotësimit të pyetësorëve apo të zhvillimit të intervistave nëse ata dëshironin. Asnjë e dhënë personale e respondentëve nxënës dhe mësues të përfshirë në studim nuk është përdorur për asnjë arsye tjetër

përveçse për efekt studimi. Asnjë e dhënë personale e respondentëve nuk është publikuar dhe të gjitha të dhënat janë përdorur vetëm për efekt studimi. Të gjitha të dhënat fillestare të grumbulluara nga zhvillimi i pyetësorëve të strukturuar dhe nga zhvillimi i intervistave gjysmë të strukturuar ruhen me përgjegjësi të plotë dhe nuk do të përdoren për asnjë qëllim tjetër që nuk ka lidhje me këtë studim.

3.8 Kufizimet e studimit

Studimi i dizenuar për të hulumtuar marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur: interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit dhe variablave të varur: zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional, dhe zhvillimi social kufizohet vetëm në marrëdhëniet ndërmjet variablave të cituar më lart. Studimi nuk merr përsipër të studiojë ndikimin e variablave të tjerë në zhvillimin konjitiv, zhvillimin emocional dhe zhvillimin social që nuk janë pjesë e këtij studimi. Të lexuarit, analfabetizmi funksional, zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional, dhe zhvillimi social, sikurse del nga shqyrtimi i literaturës përbëjnë variabla të cilat ndërlidhen dhe ndërvaren me një numër të caktuar variablash të ndryshëm si psikologjik ashtu edhe edukimi. Studimi bazohet kryesisht në matjen e variablave në studim bazuar në vet deklaratimet e respondentëve me anë të zbatimit të pyetësorëve të strukturuar dhe intervistave gjysmë të strukturuar. Nëse në studim do të zbatoheshin instrumente të tjerë, studimi mund të ofronte rezultate dhe përfundime të ndryshme.

KAPITULLI IV

4. ANALIZA E REZULTATEVE

Kapitulli “Analiza e rezultateve” përmban të gjitha rezultatet e përftuara të punimit doktoral, të cilat janë gjeneruar duke u nisur nga pyetjet kërkimore dhe hipotezat e ngritura. Rezultatet përfshijnë rezultatet e analizës sasiore dhe rezultatet e analizës cilësore. Rezultatet e analizës sasiore përfshijnë rezultatet e analizës deskriptive dhe rezultatet e analizës inferenciale statistikore. Rezultatet e prezantuara në këtë kapitull janë interpretuar, analizuar, sintetizuar dhe vlerësuar nga studiuesi në përputhje me pyetjet kërkimore dhe hipotezat e punimit.

4.1 Analiza deskriptive

Në vijim paraqiten rezultatet e përftuara të analizës deskriptive, e cila përfshin vlerat e frekuencave të variablave të marrë në studim në vlera numerike dhe në përqindje, si edhe vlerat e përftuara të tendencës qendrore që përfshijnë mesatare, moda, mediana dhe devijimi standard.

Në fillim të analizës deskriptive janë paraqitur vlerat e tendencës qendrore dhe të frekuencave të variablave që lidhen me aftësinë e të lexuarit.

Tabela 1: Vlerat e tendencës qendrore të variablave që lidhen me aftësinë e të lexuarit sipas nxënësve

Statistics									
	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhëni eje për të nxënitur të lexuarit	Progresi akademik i nxënësve	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	Zhvillimi social i nxënësve	Zhvillimi emocional i nxënësve	Niveli i vetvlerësimi t të nxënësve	
N	Valid	231	231	231	231	231	231	231	231
	Missing	0	1	0	0	0	0	0	0
Mean		2.35	2.45	2.47	2.56	2.78	2.90	2.50	2.50

Median	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00
Mode	2	2	2	3	3	3	3	2
Std. Deviation	.770	.743	.755	.754	1.518	.775	.800	.795
Variance	.593	.552	.571	.568	2.305	.601	.641	.632
Skewness	.043	.027	.134	-.115	10.248	-.333	-.026	.119
Std. Error of Skewness	.160	.160	.160	.160	.160	.160	.160	.160
Kurtosis	-.396	-.295	-.304	-.292	137.088	-.246	-.447	-.429
Std. Error of Kurtosis	.318	.319	.318	.318	.318	.318	.318	.318
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4	23	4	4	4

Tabela 2: Vlerat e tendencës qendrore të variablave që lidhen me aftësinë e të lexuarit sipas mësuesve

Statistics									
	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhëni eje për të nxituri të lexuarit	Progresi akademik i nxënësve	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	Zhvillimi emocional i nxënësve	Zhvillimi social i nxënësve	Niveli i vetvlerësimi t të nxënësve	
N	Valid	53	53	53	53	53	53	53	53
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2.75	2.73	3.09	3.08	2.78	2.83	2.87	3.00	
Median	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	
Mode	3	3	3	3	3	3	3	3	
Std. Deviation	.622	.757	.806	.860	.713	.772	.737	.840	
Variance	.387	.572	.649	.739	.508	.597	.543	.706	
Skewness	-.269	-.053	-.620	-.623	-.803	-.598	-.996	-.708	
Std. Error of Skewness	.238	.238	.238	.238	.238	.238	.238	.238	
Kurtosis	.246	-.392	-.048	-.319	.900	.342	1.413	.165	
Std. Error of Kurtosis	.472	.472	.472	.472	.472	.472	.472	.472	
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	

Interesi për të lexuarit

Tabela 3: Vlerat e frekuencave të variablilit interesi për të lexuarit sipas nxënësve

Interesi për të lexuarit				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Asnjëherë	29	12.5	12.5	12.5
2 Ndonjëherë	105	45.3	45.3	57.8
Valid 3 Shpesh	85	36.6	36.6	94.4
4 Gjithmonë	13	5.6	5.6	100.0
Total	231	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablilit interesi për të lexuarit sipas nxënësve rezulton se 57.8% e tyre pohojnë se nuk shfaqin asnjëherë ose ndonjëherë interes për të lexuarit; ndërsa 42.2% e tyre pohojnë se shfaqin shpesh ose gjithmonë interes për të lexuarit. Vlerat e përfthuara të tendencës qendrore; mesatare 2.35, mediane 2.00, moda 2.00, si edhe vlera e devijimit standard .770 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se shumica e nxënësve (57.8%) pohojnë se interesi për të lexuarit është në nivel relativisht të ulët, ndërsa më pak se gjysma e tyre (42.2%) pohojnë se interesi për të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Tabela 4: Vlerat e frekuencave të variablilit interesi për të lexuarit sipas mësuesve

Interesi për të lexuarit				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Asnjëherë	1	1.9	1.9	1.9
Valid 2 Ndonjëherë	16	29.1	29.1	31.1
3 Shpesh	32	61.2	61.2	92.2

4 Gjithmonë	4	7.8	7.8	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit interesi për të lexuarit sipas mësuesve rezulton se 31.0% e tyre pohojnë se nxënësit nuk shfaqin asnjëherë ose ndonjëherë interes për të lexuarit; ndërsa 69.0% e tyre pohojnë se shfaqin shpesh ose gjithmonë interes për të lexuarit. Vlerat e përftuara të tendencës qendrore; mesatare 2.75, mediane 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .622 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se shumica e mësuesve (69.0%) pohojnë se interesi për të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë, ndërsa pak më shumë se një e treta e tyre (31.0%) pohojnë se interesi për të lexuarit është në nivel relativisht të ulët.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se ka diferenca; shumica e nxënësve (57.8%) pak më shumë se një e treta e tyre (31.0%) pohojnë se interesi për të lexuarit është në nivel relativisht të ulët, ndërsa më pak se gjysma e nxënësve (42.2%) dhe shumica e mësuesve (69.0%) pohojnë se interesi për të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë. Studiuesi është më i prirur të bazohet në pohimet sipas nxënësve në arritjen e përfundimeve për variablin interesi për të lexuarit, pasi nxënësit janë respondentë të drejtpërdrejtë, ndërsa mësuesit janë respondentë jo të drejtpërdrejtë dhe supozohet se ofrojnë pohime që shkojnë në favor të një rezultati që ka lidhje edhe me punën e tyre në mësimdhënie.

Në përfundime të ngjashme kanë arritur edhe autorët (Kress, 2003; Ramirez, 2003; Liu, 2005; Copper, 2008), të cilët në studimet e tyre e lidhin rënien e interesit për të lexuarit me zhvillimin e teknologjisë së informacionit dhe komunikimit. Sipas tyre zhvillimi i medias elektronike ka ulur ndjeshëm angazhimin e të rinjve me leximin e gjerë dhe të thellë, duke u zhvendosur drejt të lexuarit *online* e sipërfaqësor të materialeve të hedhura në motorët e kërkimit elektronik apo në

rrjetet sociale. Sipas studiuesit Nagy (2005), duke krahasuar gjetjet e marra nga anketat e realizuara në tri periudha kohore 1964 – 1985 – 2000, dhe në tri grupmoshat – te 6 – 8 vjeçarë, te 15 – 17 vjeçarët dhe te të rriturit – leximi ka pësuar rënie. Gjithashtu, nga këto të dhëna evidentohet se të lexuarit bie edhe me kalimin nga fëmijëria në adoleshencë. Në të njëjtin konstatim arrin dhe autorja Gjokutaj (2014).

Niveli i të lexuarit

Tabela 5: Vlerat e frekuencave të niveli i të lexuarit sipas nxënësve

Niveli i të lexuarit					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Asnjëherë	20	8.6	8.7	8.7
	2 Ndonjëherë	53	44.4	44.6	53.2
	3 Shpesh	93	40.1	40.3	93.5
	4 Gjithmonë	15	6.5	6.5	100.0
	Total	231	99.6	100.0	
Missing	System	1	.4		
Total		231	100.0		

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit niveli i të lexuarit sipas nxënësve rezulton se 53.4% e tyre pohojnë se evidentohet nivel i ulët i të lexuarit; ndërsa 46.6% e tyre pohojnë se evidentohet nivel i lartë i të lexuarit. Vlerat e përftuara të tendencës qendrore; mesatare 2.45, mediana 2.00, moda 2.00, si edhe vlera e devijimit standard .743 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pak më shumë se gjysma e nxënësve (53.4%) pohojnë se të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, ndërsa pak më pak se gjysma e nxënësve (46.6%) pohojnë se të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Tabela 6: Vlerat e frekuencave të niveli i të lexuarit sipas mësuesve

Niveli i të lexuarit				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 I ulët	2	3.9	3.9	3.9
2 Mesatar	18	34.0	34.0	37.9
Valid 3 I lartë	25	47.6	47.6	85.4
4 Shumë i lartë	8	14.6	14.6	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit niveli i të lexuarit sipas mësuesve rezulton se 37.9% e tyre pohojnë se evidentohet nivel i ulët i të lexuarit; ndërsa 62.2% e tyre pohojnë se evidentohet nivel i lartë i të lexuarit. Vlerat e përftuara të tendencës qendrore; mesatare 2.73, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .757 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se shumica e mësuesve (62.2%) pohojnë se të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë, ndërsa më pak se gjysma e tyre (37.9%) pohojnë se të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se ka diferenca; 53.4% e nxënësve dhe 37.9% e mësuesve pohojnë se evidentohet nivel i ulët i të lexuarit; ndërsa 46.6% e nxënësve dhe 62.2% e mësuesve pohojnë se evidentohet nivel i lartë i të lexuarit.

Studiuesi është më i prirur të bazohet në pohimet sipas mësuesve në arritjen e përfundimeve, pasi mësuesit duke qenë profesionistë të mësimdhënies janë më të prirur të ofrojnë pohime që bazohen në një analizë më të thelluar të nivelit të të lexuarit që demonstron nga ana e nxënësve. Në përfundime të ngjashme kanë arritur edhe autorët tjerë. Edhe pse shumë studiues ngrenë shqetësimin e përbashkët se avancimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit duket sikur ka zhvendosur të lexuarin tradicional, i cili para modernizimit ishte si prioritet i tërë shoqërisë, vëmendja e studiuesve drejtohet në gjetjen e strategjive dhe mënyrave që media

elektronike të kthehet në promovuesin kryesor të edukimit të të lexuarit për qëllime edukimi te brezi i ri, pavarësisht në format e zgjedhura, në letër të printuar apo në *ebook* (Woolfolk, 2011). Shumica e kërkimeve në fushën e të lexuarit që janë bërë me nxënësit e viteve të fundit të shkollës 9 – vjeçare kanë gjetur se nxënësit mund të lexojnë me mjaft saktësi, por janë shumë poshtë nivelit mesatar në kuptimin e materialit që lexojnë (Woolfolk, 2011). Studiuesit tjerë ngrenë shqetësimin se shumëllojshmëria e informacionit që vjen përmes medias elektronike, shpeshherë të pakontrolluar, dhe ndryshimi i zakoneve të të lexuarit nga adoleshentët, nga të lexuarit tradicional, në të lexuarin *online*, bën që të rinjtë të largohen nga të lexuarit për qëllime edukative (Liu, 2005), shprehitë e të lexuarit të vijnë në rënie (Cooper, 2008) dhe të ndjehet presioni i këtij boom-i informacioni *online*, pikërisht në këtë moshën më delikate, në adoleshencë, ku formohet identiteti i individit (Dragoti, 2005).

Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit

Tabela 7: Vlerat e frekuencave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve

Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Asnjëherë	18	7.8	7.8	7.8
2 Ndonjëherë	106	45.7	45.7	53.4
Valid 3 Shpesh	89	38.4	38.4	91.8
4 Gjithmonë	19	8.2	8.2	100.0
Total	231	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve rezulton se 53.4% e tyre pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit nuk zbatohen asnjëherë ose ndonjëherë në mësimdhënie; ndërsa 46.6% e tyre pohojnë se metoda

mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen shpesh ose gjithmonë. Vlerat e përfuara të tendencës qendrore; mesatare 2.47, mediana 2.00, moda 2.00, si edhe vlera e devijimit standard .755 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pak më shumë se gjysma e nxënësve (53.4%) pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen në nivel relativisht të ulët, ndërsa pak më pak se gjysma e nxënësve (46.6%) pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen në nivel relativisht të lartë.

Tabela 8: Vlerat e frekuencave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve

Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Asnjëherë	2	3.9	3.9	3.9
2 Ndonjëherë	9	16.5	16.5	20.4
Valid 3 Shpesh	24	46.6	46.6	67.0
4 Gjithmonë	18	33.0	33.0	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve rezulton se 20.4% e tyre pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit nuk zbatohen asnjëherë ose ndonjëherë në mësimdhënie; ndërsa 79.6% e tyre pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen shpesh ose gjithmonë. Vlerat e përfuara të tendencës qendrore; mesatare 3.09, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .806 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pak më shumë se dy të tretat e mësuesve (79.6%) pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen në nivel relativisht të ulët, ndërsa një e katërta e tyre (20.4%) pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen në nivel relativisht të lartë.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se ka diferenca; 53.4% e nxënësve dhe 20.4% e mësuesve pohojnë se evidentohet nivel i ulët i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit; ndërsa 46.6% e nxënësve dhe 79.6% e mësuesve pohojnë se evidentohet nivel i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit.

Studiuesi është më i prirur të bazohet në pohimet sipas mësuesve për variablin metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit në arritjen e përfundimeve, pasi për nxënësit është relativisht e vështirë të gjykojnë mbi metodat e mësimdhënies që zbatojnë mësuesit në klasë dhe që mund të nxisin të lexuarit.

Autorë të tjerë mbështesin rezultatet. Një tjetër faktor kyç, që ndikon drejtpërdrejt në edukimin e nxënësve drejt cilësisë së të lexuarit janë mësuesit. Metodatat, strategjitë dhe teknikat e zgjedhura nga ata, jo të përshtatshme gjatë procesit mësimor – nga njëra anë, duke mos futur në orën e mësimi të menduarit kritik, por, në vend të saj, mësimin përmendësh, dhe, nga ana tjetër, vlerësimi fiktiv i nxënësve – shihen nga studiuesit si faktorë dominantë që shkaktojnë në mënyrë të heshtur analfabetizmin funksional (Hasimja, 2016). Sipas studiuesve Xhafka & Xheji (2001) është detyrë e shkollës që të gjejë dhe zbatojë në praktikë mënyrat, strategjitë e duhura për të lexuarin, në mënyrë që të formohen lexues të kualifikuar.

Progresi akademik i nxënësve

Tabela 9: Vlerat e frekuencave të variablit progresi akademik i nxënësve sipas nxënësve

Progresi akademik i nxënësve					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 I ulët	17	7.3	7.3	7.3
	2 Mesatar	88	37.9	37.9	45.3

3 I lartë	107	46.1	46.1	91.4
4 Shumë i lartë	20	8.6	8.6	100.0
Total	231	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit progresi akademik i nxënësve sipas nxënësve rezulton se 45.2% e tyre pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhen me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 54.7% e tyre pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhen me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përfthuara të tendencës qendrore; mesatare 2.56, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .754 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se më pak se gjysma e nxënësve (45.2%) pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, ndërsa pak më shumë se gjysma e nxënësve (54.7%) pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Tabela 10: Vlerat e frekuencave të variablit progresi akademik i nxënësve sipas mësuesve

Progresi akademik i nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 I ulët	3	4.9	4.9	4.9
2 Mesatar	10	18.4	18.4	23.3
Valid 3 I lartë	21	40.8	40.8	64.1
4 Shumë i lartë	19	35.9	35.9	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit progresi akademik i nxënësve sipas mësuesve rezulton se 23.3% e tyre pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 76.7% e tyre pohojnë se progresi akademik i nxënësve që

lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përftuara të tendencës qendrore; mesatare 3.08, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .860 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se një e treta e mësuesve (23.3%) pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, ndërsa dy të tretat e mësuesve (76.7%) pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se paraqesin të njëjtin trend megjithëse vihen re diferenca; 45.2% e nxënësve dhe 23.3% e mësuesve pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 54.7% e nxënësve dhe 76.6% e mësuesve pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë. Pavarësisht nga diferenca në përqindje, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Zhvillimi konjitiv i nxënësve

Tabela 11: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve sipas nxënësve

Zhvillimi konjitiv i nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 I ulët	13	5.6	5.6	5.6
2 Mesatar	69	29.7	29.7	35.3
3 I lartë	126	54.3	54.3	89.7
4 Shumë i lartë	23	9.9	9.9	99.6
23	1	.4	.4	100.0
Total	231	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve sipas nxënësve rezultojnë se 35.3% e tyre pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 64.2% e tyre pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përftuara të tendencës qendrore; mesatare 2.78, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard 1.518 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezultojnë se pak më shumë se një e treta e nxënësve (35.3%) pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, ndërsa shumica e nxënësve (64.2%) pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Tabela 12: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve sipas mësuesve

Zhvillimi konjitiv i nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 I ulët	4	6.8	6.8	6.8
2 Mesatar	9	18.4	18.4	25.2
Valid 3 I lartë	35	65.0	65.0	90.3
4 Shumë i lartë	5	9.7	9.7	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve sipas mësuesve rezultojnë se 25.2% e tyre pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 74.7% e tyre pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përftuara të tendencës qendrore; mesatare 2.78, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .713 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezultojnë se një e treta e mësuesve (25.2%) pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në

në nivel relativisht të ulët, ndërsa dy të tretat e mësuesve (74.7%) pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se paraqesin të njëjtin trend megjithëse vihen re diferenca; 35.3% e nxënësve dhe 25.2% e mësuesve pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 54.7% e nxënësve dhe 76.6% e mësuesve pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqiten paraqitet në nivel relativisht të lartë. Pavarësisht nga diferencat në përqindje, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Zhvillimi emocional i nxënësve

Tabela 13: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve sipas nxënësve

Zhvillimi emocional i nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 I ulët	23	9.9	9.9	9.9
2 Mesatar	92	39.7	39.7	49.6
Valid 3 I lartë	95	40.9	40.9	90.5
4 Shumë i lartë	22	9.5	9.5	100.0
Total	231	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve sipas nxënësve rezulton se 49.6% e tyre pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 50.4% e tyre pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përfuara të tendencës qendrore; mesatare 2.50, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .800 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pothuajse një e

dyta e nxënësve (49.6%) pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe pothuajse një e dyta e tyre (50.4%) pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Tabela 14: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve sipas mësuesve

Zhvillimi emocional i nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 I ulët	4	6.8	6.8	6.8
2 Mesatar	11	19.4	19.4	26.2
Valid 3 I lartë	30	58.3	58.3	84.5
4 Shumë i lartë	8	15.5	15.5	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve sipas mësuesve rezulton se 26.2% e tyre pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 73.8% e tyre pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përfthuara të tendencës qendrore; mesatare 2.83, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .772 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pothuajse një e katërta e mësuesve (26.2%) pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe pothuajse dy të tretat e tyre (73.8%) pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se vihen re diferenca; 49.6% e nxënësve dhe 26.2% e mësuesve pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 50.4% e nxënësve dhe

73.8% e mësuesve pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë. Megjithëse me diferenca të konsiderueshme në përqindje, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Zhvillimi social i nxënësve

Tabela 15: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi social i nxënësve sipas nxënësve

Zhvillimi social i nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1 I ulët	9	3.9	3.9
	2 Mesatar	55	23.7	27.6
Valid	3 I lartë	118	50.9	78.4
	4 Shumë i lartë	50	21.6	100.0
	Total	231	100.0	100.0

Bazuar nëvlerat e frekuencave të variablit zhvillimi social i nxënësve sipas nxënësve rezulton se 27.6% e tyre pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 72.5% e tyre pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përfuara të tendencës qendrore; mesatare 2.90, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .775 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pak më shumë se një e katërta e nxënësve (27.6%) pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe pothuajse dy të tretat e tyre (72.5%) pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Tabela 16: Vlerat e frekuencave të variablit zhvillimi social i nxënësve sipas mësuesve

Zhvillimi social i nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1 I ulët	4	7.8	7.8
	2 Mesatar	7	10.7	18.4
Valid	3 I lartë	35	68.0	86.4
	4 Shumë i lartë	7	13.6	100.0
	Total	53	100.0	100.0

Bazuar nëvlerat e frekuencave të variablit zhvillimi social i nxënësve sipas mësuesve rezulton se 18.5% e tyre pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 81.6% e tyre pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përfthuara të tendencës qendrore; mesatare 2.87, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .737 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se më pak se një e pesta e mësuesve (18.5%) pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe më shumë se dy të tretat e tyre (81.6%) pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se vihen re diferenca; 27.6% e nxënësve dhe 18.5% e mësuesve pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 72.5% e nxënësve dhe 81.6% e mësuesve pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqiten paraqitet në nivel relativisht të lartë. Megjithëse me diferenca relativisht të vogla në përqindje trendi paraqitet i njëjtë, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se zhvillimi e social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Niveli i vetvlerësimit të nxënësve

Tabela 17: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i vetvlerësimit të nxënësve sipas nxënësve

Niveli i vetvlerësimit të nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Asnjëherë	20	8.6	8.6	8.6
2 Ndonjëherë	101	43.5	43.5	52.2
Valid 3 Shpesh	87	37.5	37.5	89.7
4 Gjithmonë	24	10.3	10.3	100.0
Total	231	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit niveli i vetvlerësimit të nxënësve sipas nxënësve rezulton se 52.1% e tyre pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 47.8% e tyre pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përfuara të tendencës qendrore; mesatare 2.50, mediana 2.00, moda 2.00, si edhe vlera e devijimit standard .795 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pak më shumë se një e dyta e nxënësve (52.1%) pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe më pak se një e dyta e tyre (47.8%) pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Tabela 18: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i vetvlerësimit të nxënësve sipas mësuesve

Niveli i vetvlerësimit të nxënësve				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Asnjëherë	4	6.8	6.8	6.8
2 Ndonjëherë	8	14.6	14.6	21.4

3 Shpesh	26	50.5	50.5	71.8
4 Gjithmonë	15	28.2	28.2	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit niveli i vetvlerësimit të nxënësve sipas mësuesve rezulton se 21.4% e tyre pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 78.7% e tyre pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e lartë dhe shumë të lartë. Vlerat e përfutuara të tendencës qendrore; mesatare 3.00, mediana 3.00, moda 3.00, si edhe vlera e devijimit standard .840 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pothuajse një e pesta e mësuesve (21.4%) pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe më shumë se dy të tretat e tyre (78.7%) pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Duke krahasuar pohimet sipas nxënësve me pohimet sipas mësuesve rezulton se vihen re diferenca; 52.1% e nxënësve dhe 21.4% e mësuesve pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivelin e ulët dhe mesatar; ndërsa 47.8% e nxënësve dhe 78.7% e mësuesve pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqiten paraqitet në nivel relativisht të lartë. Megjithëse me diferenca të konsiderueshme në përqindje trendi paraqitet i njëjtë, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Në vijim të analizës deskriptive janë paraqitur vlerat e tendencës qendrore dhe të frekuencave të variablave që lidhen me analfabetizmin funksional.

Tabela 19: Vlerat e tendencës qendrore të variablave që lidhen me analfabetizmin funksional

		Statistics			
		Zona	TlNiveli	TjlNiveli	AFNiveli
N	Valid	229	229	226	229
	Missing	0	0	3	0
Mean			1.55	1.58	1.73
Median			2.00	1.00	2.00
Mode			2	1	2
Std. Deviation			.499	1.273	.443
Variance			.249	1.622	.196
Skewness			-.185	6.682	-1.064
Std. Error of Skewness			.161	.162	.161
Kurtosis			-1.983	51.485	-.876
Std. Error of Kurtosis			.320	.322	.320
Minimum			1	1	1
Maximum			2	12	2

Niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar

Tabela 20: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar

		Tl_Niveli_AF			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 0-15.0	104	45.4	45.4	45.4
	2 15.1-37.8	125	54.6	54.6	100.0
	Total	229	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar rezulton se 45.4% e nxënësve rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar duke grumbulluar nga 0- 15 pikë nga 37.8 që është totali; ndërsa 54.6% e tyre rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë duke grumbulluar nga 15.1- 37.8 pikë nga 37.8 që është totali. Vlerat e përfthuara të tendencës qendrore; mesatare 1.55, mediana 2.00, moda 2.00, si edhe vlera e devijimit standard .499 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se më pak se

një e dyta e nxënësve (45.4%) rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar, dhe pak më shumë se një e dyta e tyre (54.6%) rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë.

Niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst jo letrar

Tabela 21: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst jo letrar

Tj_INiveli_AF					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1 0-30.0	123	53.7	54.4	54.4
	2 30.1-62.2	100	43.7	44.2	98.7
Valid	11	1	.4	.4	99.1
	12	2	.9	.9	100.0
	Total	226	98.7	100.0	
Missing	System	3	1.3		
	Total	229	100.0		

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar rezulton se 53.7% e nxënësve rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar duke grumbulluar nga 0- 30 pikë nga 62.2 pikë që është totali; ndërsa 43.7% e tyre rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë duke grumbulluar nga 30.1- 62.2 pikë nga 62.2 që është totali. Vlerat e përftuara të tendencës qendrore; mesatare 1.58, mediana 1.00, moda 1.00, si edhe vlera e devijimit standard 1.273 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se pak më shumë se një e dyta e nxënësve (53.7%) rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar, dhe më pak se një e dyta e tyre (43.7%) rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë.

Niveli i analfabetizmit funksional

Tabela 22: Vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar dhe jo letrar

AF_Niveli				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1 0-40.0	61	26.6	26.6
Valid	2 40.1-100.0	168	73.4	100.0
Total	229	100.0	100.0	

Bazuar në vlerat e frekuencave të variablit niveli i analfabetizmit funksional i testuar me tekst letrar dhe jo letrar rezulton se 26.6% e nxënësve rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar duke grumbulluar nga 0- 40 pikë nga 100.0 pikë që është totali; ndërsa 73.4% e tyre rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë duke grumbulluar nga 40.1- 100.0 pikë nga 100.0 që është totali. Vlerat e përfutuara të tendencës qendrore; mesatare 1.73, mediana 2.00, moda 2.00, si edhe vlera e devijimit standard .443 mbështesin shpërndarjen e vlerave të frekuencave. Duke konkluduar rezulton se rreth një e treta e nxënësve (26.6%) rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar, dhe rreth dy të tretat e tyre (73.4%) rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë.

Nga numri i përgjithshëm i nxënësve që rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë, rezultojnë 40% femra, nga të cilat 23% mësojnë në zonat urbane dhe 17% e tyre mësojnë në zonat rurale, dhe 33% meshkuj, nga të cilët 16% e tyre mësojnë në zonat urbane dhe 17% mësojnë në zonat rurale.

Nga numri i përgjithshëm i nxënësve që rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar, rezultoi se 37 % e tyre janë femra, dhe 63 % janë meshkuj. Nga këto, 52% e nxënësve mësojnë në shkollat e zonave urbane; 21% prej tyre janë femra dhe 31% janë meshkuj, ndërsa 48% e tyre mësojnë në shkollat e zonave rurale; 16% e tyre janë femra dhe 32% janë meshkuj.

Nga rezultatet e përfutuara përmes testimit, vihet re se 35% e nxënësve të gjinisë femërore dhe 23% e nxënësve të gjinisë mashkullore përmes përgjigjeve pozitive të dhëna kanë arritur të

kuptojnë ç'ka kërkohet përmes pyetjeve të parashtruara dhe njëkohësisht përmes teksteve. Nga këto rezultate arrihet në konkluzionin që nxënëset femrat arrijnë të kuptojnë më mirë tekstet e dhëna për lexim të testit.

Duke iu referuar të dhënave, konstatohet se përqindja e përgjigjeve pozitive për pyetjet e mbyllura është më e lartë; 63% e nxënësve të të dyja gjinive janë përgjigjur pozitivisht pyetjeve të mbyllura, krahasuar me përgjigjet e pyetjeve të hapura, ku vetëm 56% e nxënësve të të dyja gjinive u përgjigjën pozitivisht.

Nxënëset femra në raport me nxënësit meshkuj kanë performancë më të mirë për të dyja llojet e pyetjeve: 33% e nxënësve femra janë përgjigjur pozitivisht për pyetjet e hapura dhe 36% për pyetjet e mbyllura, në raport me 23% të nxënësve meshkujve që janë përgjigjur pozitivisht për pyetjet e hapura dhe 27% për pyetjet e mbyllura.

Duke krahasuar performancën e nxënësve që mësojnë në zonat urbane dhe rurale, arrihet në përfundimin se, pavarësisht se diferenca nuk është aq e madhe, nxënësit që mësojnë në zonat urbane janë paraqitur më mirë se nxënësit që mësojnë në zonat rurale. Kjo duket në përgjigjet e tyre për të dyja llojet e pyetjeve: 30% e nxënësve që mësojnë në zonat urbane janë përgjigjur pozitivisht për pyetjet e hapura dhe 35% për pyetjet e mbyllura, ndërsa 26% e nxënësve që mësojnë në zonat rurale janë përgjigjur pozitivisht për pyetjet e hapura dhe 28% e tyre për pyetjet e mbyllura.

Duke hulumtuar në përgjigjet e dhëna të nxënësve në testim, konstatohet se një pjesë e nxënësve nuk kanë dhënë asnjë përgjigje për pyetje të ndryshme. Kjo vihet re edhe në tekstin letrar dhe në tekstet joletrare.

Duke krahasuar femrat dhe meshkujt, vihet re se nxënësit meshkuj janë më të prirur të lënë pyetje pa përgjigje, krahasuar me nxënëset femra. Kështu, nga grupi i nxënësve që u janë shmangur përgjigjeve të disa pyetjeve, 4% janë nxënëse femra dhe 10% janë nxënës meshkuj.

Në këtë grup nxënësish, duke bërë një krahasim ndërmjet nxënësve që mësojnë në zonat urbane dhe në zonat rurale, vihet re se nuk ka dallim, pasi përqindja e nxënësve që nuk u janë përgjigjur këtyre pyetjeve, është e njëjtë (70%) për të grupet e nxënësve.

Për sa i përket natyrës së pyetjeve, konstatohet se nxënësit më tepër u shmangen pyetjeve të hapura, krahasuar me pyetjet e mbyllura. Kështu, nga ky grup nxënësish, 70% e pyetjeve të paplotësuara i përkasin grupit të pyetjeve të hapura dhe 30% u përkasin pyetjeve të mbyllura.

Disa autorë kanë gjetur se tekstet e shkruara jashtë standardeve të duhura, jo vetëm që nuk prodhojnë lexues të kualifikuar, por rrezikojnë që të shtohet numri i analfabetëve funksionalë (Dervishi, 2016). Në një përmbledhje të historisë së teksteve shkollore të viteve '80 – '90, studiuesit Charles Sykes (1995) dhe Patrick Welsh ngrenë shqetësimin se tekstet shkollore jo të përshtatshme, të hartuara me pyetje, fakte që pengojnë edhe lexuesin vëmendshëm, rrezikojnë të prodhojnë breza analfabetësh. Ndër strategjitë dhe teknikat e dobishme për nxënësit në tërësi, shihet mësimdhënia e ndërsjellë, por për nxënësit me vështirësi në të nxënë, studiues të ndryshëm sugjerojnë vazhdimin e leximit, edhe kur ndesh fjalë që s'ua di kuptimin, pasi nxjerrja e kuptimit të përgjithshëm nga konteksti i dhënë, do t'i ndihmonte këta lexues në kapërcimin e vështirësive dhe në rikthimin e vetëbesimit (Mato & Kamani, 2006).

4.2 Analiza inferenciale

Në vijim paraqiten rezultatet e përfthuara të analizës inferenciale, e cila përfshin vlerat e konstanteve statistikore të përfthuara me anë të analizës korrelacionale dhe analizës regressive për marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur dhe variablave të varur.

Hipoteza 1:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin konjitiv të nxënësve

Tabela 23: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve

		Correlations			
		Zhvillimi konjitiv i nxënësve	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit
Pearson Correlation	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	1.000	.209	.324	.454
	Interesi për të lexuarit	.209	1.000	.328	.517
	Niveli i të lexuarit	.324	.328	1.000	.117
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.454	.517	.117	1.000
Sig. (1-tailed)	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	.	.003	.003	.005
	Interesi për të lexuarit	.004	.	.000	.000
	Niveli i të lexuarit	.003	.000	.	.003
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.005	.000	.002	.
N	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	231	231	231	231
	Interesi për të lexuarit	231	231	231	231
	Niveli i të lexuarit	231	231	231	231

Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	231	231	231	231
---	-----	-----	-----	-----

Bazuar në vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas nxënësve rezulton se ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .209$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është relativisht e ulët. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit interesi për të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas nxënësve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .324$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është nën mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit niveli i të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .454$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është mbi mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Tabela 24: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

Correlations

		Zhvillimi konjitiv i nxënësve	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit
Pearson Correlation	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	1.000	.325	.395	.524
	Interesi për të lexuarit	.325	1.000	.290	.377
	Niveli i të lexuarit	.395	.290	1.000	.458
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.524	.377	.458	1.000
Sig. (1-tailed)	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	.	.001	.004	.000
	Interesi për të lexuarit	.001	.	.001	.000
	Niveli i të lexuarit	.004	.001	.	.000
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.000	.000	.000	.
N	Zhvillimi konjitiv i nxënësve	53	53	53	53
	Interesi për të lexuarit	53	53	53	53
	Niveli i të lexuarit	53	53	53	53
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	53	53	53	53

Bazuar në vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas mësuesve rezulton se ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .325$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është nën mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit interesi për të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi konjitiv i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .395$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është mbi mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit niveli i të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit

zhvillimi konjitiv i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .524$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është e lartë. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablës metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablës zhvillimi konjitiv i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Duke krahasuar vlerat e Pearson Correlation të përftuara nga marrëdhënia ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe interesi për të lexuarit, lexuarit dhe zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe niveli i të lexuarit, si edhe zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesve, vihet re e njëjta tendencë pavarësisht diferencave në vlerat e përftuara. Vlerat e përftuara në rastin e respondentëve mësues janë relativisht më të larta se sa në rastin e respondentëve nxënës. Studiuesi i referohet më shumë vlerave të përftuara nga respondentët mësues duke argumentuar se niveli i të kuptuarit të variablave në studim është më i thelluar për mësuesit si profesionistë të mësimdhënies se sa nga ana e nxënësve.

Tabela 25: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.327 ^a	.106	.53	1.518	.006	1.233	3	227	.004

a. Predictors: (Constant), Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, Niveli i të lexuarit, Interesi për të lexuarit

Bazuar në vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe interesit për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve rezulton se vlera e R Square është .106, $F(3, 1.233)$, $p < .005$. Kjo tregon që 10.6% e variancës në variablin e varur zhvillimi konjitiv i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar.

Tabela 26: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve

Coefficients ^a								
Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Correlations		
	Coefficients		Coefficients					
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
(Constant)	2.522	.458		5.505	.000			
Interesi për të lexuarit	.269	.161	.125	1.673	.006	.109	.110	.110
1 Niveli i të lexuarit	.138	.143	.217	.969	.004	.024	.064	.064
Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.016	.156	.339	-.102	.001	.054	.007	.007

a. Dependent Variable: Zhvillimi konjitiv i nxënësve

Bazuar në vlerat e regresionit multivariat totali i variancës i përcaktuar në mënyrë individuale nga variablat e pavarur është: interesi për të lexuarit .125; niveli i të lexuarit .217; dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit .339. Kjo tregon që variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur të lexuarit dhe zhvillimi konjitiv të nxënësve.

Tabela 27: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.445 ^a	.198	.192	.679	.119	4.457	3	99	.005

a. Predictors: (Constant), Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, Interesi për të lexuarit, Niveli i të lexuarit

Bazuar në vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe interesit për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve rezulton se vlera e R Square është .198, $F(3, 4.457)$, $p < .005$. Kjo tregon që 19.8% e variancës në variablin e varur zhvillimi konjitiv i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar.

Duke krahasuar vlerat e përfthuara të R Square bazuar në të dhënat e përfthuara nga nxënësit (.106) dhe në të dhënat e përfthuara nga mësuesit (.198) evidentohet i njëjti trend pavarësisht nga diferencat.

Tabela 28: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

Coefficients ^a							
Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Correlations	
	Coefficients		Coefficients				
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial

	(Constant)	1.592	.360		4.420	.000		
	Interesi për të lexuarit	.131	.118	.154	1.111	.269	.225	.111
1	Niveli i të lexuarit	.040	.101	.268	.394	.694	.195	.040
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.232	.098	.568	2.365	.020	.324	.231
								.105
								.037
								.223

a. Dependent Variable: Zhvillimi konjitiv i nxënësve

Bazuar në vlerat e regresionit multivariat totali i variancës i përcaktuar në mënyrë individuale nga variablat e pavarur është: interesi për të lexuarit .154; niveli i të lexuarit .268; dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit .568. Kjo tregon që variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur të lexuarit dhe zhvillimi konjitiv të nxënësve. Duke krahasuar vlerat e përfutuara të analizës regressive, në mënyrë të veçantë vlerat e koeficientit beta bazuar në të dhënat e përfutuara nga nxënësit (.125, .217, .339) dhe në të dhënat e përfutuara nga mësuesit (.154, .268, 568) evidentohet i njëjti trend pavarësisht nga diferencat. Si konkluzion hipoteza 1: *Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin konjitiv të nxënësve*, vërtetohet.

Në përfundime të ngjashme kanë arritur edhe autorë të tjerë. Të lexuarit ndihmon lexuesit adoleshentë në zhvillimin e aftësive të tyre të shkrim – leximit, zhvillimin e fjalorit vetjak, zhvillimin e aftësisë të të kuptuarit të materialeve që lexojnë (Howard, 2011). Zhvillimi i aftësive përmes të lexuarit, çon në pasurimin e adoleshentëve me njohuri të reja, krahas njohurive që përvetësohen nga programi mësimor (Dragoti, 2005).

Hipoteza 2:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin emocional të nxënësve

Tabela 29: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.

		Correlations			
		Zhvillimi emocional i nxënësve	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit
Pearson Correlation	Zhvillimi emocional i nxënësve	1.000	.243	.290	.308
	Interesi për të lexuarit	.243	1.000	.328	.517
	Niveli i të lexuarit	.290	.328	1.000	.117
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.308	.517	.117	1.000
Sig. (1-tailed)	Zhvillimi emocional i nxënësve	.	.000	.000	.001
	Interesi për të lexuarit	.000	.	.000	.000
	Niveli i të lexuarit	.000	.000	.	.003
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.001	.000	.003	.
N	Zhvillimi emocional i nxënësve	231	231	231	231
	Interesi për të lexuarit	231	231	231	231
	Niveli i të lexuarit	231	231	231	231
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	231	231	231	231

Bazuar në vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas nxënësve rezulton se ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .243$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është relativisht e ulët. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit interesi për të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit

zhvillimi emocional i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas nxënësve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .290$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është nën mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit niveli i të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .308$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Tabela 30: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

		Correlations			
		Zhvillimi emocional i nxënësve	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit
Pearson Correlation	Zhvillimi emocional i nxënësve	1.000	.213	.369	.567
	Interesi për të lexuarit	.213	1.000	.290	.377
	Niveli i të lexuarit	.369	.290	1.000	.458
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.567	.377	.458	1.000
Sig. (1-tailed)	Zhvillimi emocional i nxënësve	.	.005	.001	.004

	Interesi për të lexuarit	.005	.	.001	.000
	Niveli i të lexuarit	.001	.001	.	.000
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.004	.000	.000	.
	Zhvillimi emocional i nxënësve	53	53	53	53
N	Interesi për të lexuarit	53	53	53	53
	Niveli i të lexuarit	53	53	53	53
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	53	53	53	53

Bazuar në vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas mësuesve rezulton se ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .213$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është relativisht e ulët. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit interesi për të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .369$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është pak mbi mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit niveli i të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .567$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit e lartë. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi emocional i nxënësve. E thënë

ndryshe niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Duke krahasuar vlerat e Pearson Correlation të përfuara nga marrëdhënia ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe interesi për të lexuarit, zhvillimi emocional i nxënësve dhe niveli i të lexuarit, si edhe zhvillimi emocional i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesve, vihet re e njëjta tendencë pavarësisht diferencave në vlerat e përfuara. Vlerat e përfuara në rastin e respondentëve mësues janë relativisht më të larta se sa në rastin e respondentëve nxënës. Studiuesi i referohet më shumë vlerave të përfuara nga respondentët mësues duke argumentuar se niveli i të kuptuarit të variablave në studim është më i thelluar për mësuesit si profesionistë të mësimdhënies se sa nga ana e nxënësve.

Tabela 31: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.321 ^a	.103	.091	.764	.103	3.712	3	227	.000

a. Predictors: (Constant), Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, Niveli i të lexuarit, Interesi për të lexuarit

Bazuar në vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe interesit për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve rezulton se vlera e R Square është .103, $F(3, 227) = 3.712$, $p < .005$. Kjo tregon që 10.3% e variancës në variablin e varur zhvillimi emocional i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies

për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar.

Tabela 32: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.

Coefficients ^a								
Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Correlations		
	Coefficients		Coefficients					
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
(Constant)	1.367	.231		5.927	.000			
Interesi për të lexuarit	.117	.081	.112	1.450	.149	.243	.096	.091
1 Niveli i të lexuarit	.214	.072	.199	2.979	.003	.250	.194	.187
Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.135	.079	.227	1.721	.087	.208	.113	.108

a. Dependent Variable: Zhvillimi emocional i nxënësve

Bazuar në vlerat e regresionit multivariat totali i variancës i përcaktuar në mënyrë individuale nga variablat e pavarur është: interesi për të lexuarit .112; niveli i të lexuarit .199; dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit .227. Kjo tregon që variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur zhvillimi emocional i nxënësve.

Tabela 33: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change

1	.454 ^a	.206	.201	.699	.126	4.742	3	99	.004
---	-------------------	------	------	------	------	-------	---	----	------

a. Predictors: (Constant), Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, Interesi për të lexuarit, Niveli i të lexuarit

Bazuar në vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe interesit për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve rezulton se vlera e R Square është .206, $F(3, 4.742)$, $p < .005$. Kjo tregon që 20.6% e variancës në variablin e varur zhvillimi emocional i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar.

Duke krahasuar vlerat e përftuara të R Square bazuar në të dhënat e përftuara nga nxënësit (.53) dhe në të dhënat e përftuara nga mësuesit (.206) evidentohet i njëjti trend pavarësisht nga diferencat.

Tabela 34: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

Coefficients ^a								
Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Correlations		
	Coefficients		Coefficients					
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
(Constant)	1.570	.371		4.235	.000			
Interesi për të lexuarit	.132	.121	.142	1.089	.279	.229	.109	.102
1 Niveli i të lexuarit	.119	.104	.192	1.145	.255	.254	.114	.108
Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.199	.101	.268	1.976	.051	.316	.195	.186

a. Dependent Variable: Zhvillimi social i nxënësve

Bazuar në vlerat e regresionit multivariat totali i variancës i përcaktuar në mënyrë individuale nga variablat e pavarur është: interesi për të lexuarit .142; niveli i të lexuarit .192; dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit .268. Kjo tregon që variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur zhvillimi emocional i nxënësve.

Duke krahasuar vlerat e përftuara të analizës regressive, në mënyrë të veçantë vlerat e koeficientit beta bazuar në të dhënat e përftuara nga nxënësit (.112, .199, .227) dhe në të dhënat e përftuara nga mësuesit (.142, .192, .268) evidentohet i njëjti trend pavarësisht nga diferencat. Si konkluzion *hipoteza 2: Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin emocional të nxënësve*, vërtetohet.

Autorë të tjerë mbështesin rezultatet e studimit. Në një studim të bërë nga Desmond (2012), evidentohet roli i padiskutueshëm i prindërve për nxitjen e dëshirës për leximin te fëmijët. Studiuesit Snow, Burns & Griffin (1998), gjatë studimit të tyre gjetën se kur prindërit u lexojnë libra fëmijëve të tyre, fëmijët në të ardhmen bëhen lexues më të mirë, në krahasim me pjesën tjetër të fëmijëve, të cilëve nuk u është lexuar në familje. Krijimi i një mjedisi të pasur me libra dhe leximi i tyre në familje, i ndihmon fëmijët të edukohen me kulturën për librin dhe leximin në përgjithësi (Mato & Kamani, 2006).

Hipoteza 3:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin social të nxënësve

Tabela 35: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.

Correlations

		Zhvillimi social i nxënësve	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit
Pearson Correlation	Zhvillimi social i nxënësve	1.000	.191	.281	.416
	Interesi për të lexuarit	.191	1.000	.328	.517
	Niveli i të lexuarit	.281	.328	1.000	.117
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.416	.517	.117	1.000
Sig. (1-tailed)	Zhvillimi social i nxënësve	.	.001	.006	.000
	Interesi për të lexuarit	.001	.	.000	.000
	Niveli i të lexuarit	.006	.000	.	.039
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.000	.000	.003	.
N	Zhvillimi social i nxënësve	231	231	231	231
	Interesi për të lexuarit	231	231	231	231
	Niveli i të lexuarit	231	231	231	231
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	231	231	231	231

Bazuar në vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas nxënësve rezulton se ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .191$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është relativisht e ulët. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit interesi për të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi social i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas nxënësve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .281$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është nën mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit niveli i të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi social i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .416$, $n = 231$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është mbi mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablilit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablilit zhvillimi social i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

Tabela 36: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

Correlations					
		Zhvillimi social i nxënësve	Interesi për të lexuarit	Niveli i të lexuarit	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit
Pearson Correlation	Zhvillimi social i nxënësve	1.000	.309	.384	.416
	Interesi për të lexuarit	.309	1.000	.290	.377
	Niveli i të lexuarit	.384	.290	1.000	.458
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.416	.377	.458	1.000
Sig. (1-tailed)	Zhvillimi social i nxënësve	.	.001	.005	.001
	Interesi për të lexuarit	.001	.	.001	.000
	Niveli i të lexuarit	.005	.001	.	.000
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.001	.000	.000	.
N	Zhvillimi social i nxënësve	53	53	53	53
	Interesi për të lexuarit	53	53	53	53
	Niveli i të lexuarit	53	53	53	53
	Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	53	53	53	53

Bazuar në vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas mësuesve rezulton se ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .309$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është nën mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit interesi për të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi social i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimit social tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .384$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është pak mbi mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit niveli i të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi social i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv, $r = .416$, $n = 53$, $p < .005$. Vlera e korrelacionit është mbi mesatar. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit ndikon në rritjen e vlerave të variablit zhvillimi social i nxënësve. E thënë ndryshe niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

Duke krahasuar vlerat e Pearson Correlation të përfthuara nga marrëdhënia ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe interesi për të lexuarit, zhvillimi social i nxënësve dhe niveli i të lexuarit, si edhe zhvillimi social i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesve, vihet re e njëjta tendencë pavarësisht diferencave në vlerat e përfthuara. Vlerat e përfthuara në rastin e respondentëve mësues janë relativisht më të larta se sa në rastin e respondentëve nxënës. Studiuesi i referohet më shumë vlerave të përfthuara nga

respondentët mësues duke argumentuar se niveli i të kuptuarit të variablave në studim është më i thelluar për mësuesit si profesionistë të mësimdhënies se sa nga ana e nxënësve.

Tabela 37: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.325 ^a	.105	.102	.765	.035	2.732	3	227	.005

a. Predictors: (Constant), Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, Niveli i të lexuarit, Interesi për të lexuarit

Bazuar në vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe interesit për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve rezulton se vlera e R Square është .105, $F(3, 2.732)$, $p < .005$. Kjo tregon që 10.5% e variancës në variablin e varur zhvillimi social i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar.

Tabela 38: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve.

Coefficients ^a									
Model		Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Correlations		
		Coefficients		Coefficients					
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	2.271	.231		9.841	.000			
	Interesi për të lexuarit	.087	.081	.116	1.071	.285	.151	.071	.070

Niveli i të lexuarit	.111	.072	.146	1.539	.125	.141	.102	.100
Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.060	.079	.259	.768	.443	.116	.051	.050

a. Dependent Variable: Zhvillimi social i nxënësve

Bazuar në vlerat e regresionit multivariat totali i variancës i përcaktuar në mënyrë individuale nga variablat e pavarur është: interesi për të lexuarit .116; niveli i të lexuarit .146; dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit .259. Kjo tregon që variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur zhvillimi social i nxënësve.

Tabela 39: Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.487 ^a	.237	.232	.765	.035	2.732	3	227	.005

a. Predictors: (Constant), Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, Interesi për të lexuarit, Niveli i të lexuarit

Bazuar në vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe interesit për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit sipas mësuesve rezulton se vlera e R Square është .237, $F(3, 2.732)$, $p < .005$. Kjo tregon që 23.7% e variancës në variablin e varur zhvillimi social i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar.

Duke krahasuar vlerat e përftuara të R Square bazuar në të dhënat e përftuara nga nxënësit (.105) dhe në të dhënat e përftuara nga mësuesit (.237) evidentohet i njëjti trend pavarësisht nga diferencat.

Tabela 40: Vlera e regresionit multivariat për marrëdhëniet ndërmjet variablove zhvillimi social i nxënësve, interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas mësuesve.

Coefficients ^a								
Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Correlations		
	Coefficients		Coefficients					
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
(Constant)	1.969	.404		4.874	.000			
Interesi për të lexuarit	.224	.132	.186	1.694	.093	.213	.168	.166
1 Niveli i të lexuarit	-.037	.113	.206	-.326	.745	.069	-.033	-.032
Metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit	.110	.110	.359	1.003	.318	.167	.100	.098

a. Dependent Variable: Zhvillimi emocional i nxënësve

Bazuar në vlerat e regresionit multivariat totali i variancës i përcaktuar në mënyrë individuale nga variablat e pavarur është: interesi për të lexuarit .186; niveli i të lexuarit .206; dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit .359. Kjo tregon që variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur zhvillimi social i nxënësve.

Duke krahasuar vlerat e përftuara të analizës regressive, në mënyrë të veçantë vlerat e koeficientit beta bazuar në të dhënat e përftuara nga nxënësit (.116, .146, .259) dhe në të dhënat e përftuara nga mësuesit (.186, .206, .359) evidentohet i njëjti trend pavarësisht nga diferencat. Si konkluzion hipoteza 3: *Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin social të nxënësve*, vërtetohet.

Në përfundime të ngjashme kanë arritur edhe autorë të tjerë. Studiuesit Cullian (2000), Faulkuar (2002), Eyre (2003), në studimet e tyre gjetën se leximi ndikon në zhvillimin social të lexuesve, pasi falë njohurive të marra në fusha të ndryshme këta lexues arrijnë të përshtaten më lehtë në komunikim dhe bashkëveprim me njerëz të karaktereve të ndryshme. Sipas një studimi të bërë nga Shoqata Kombëtare e Arteve (2007), duke krahasuar lexuesit e përkushtuar me lexuesit më pak të përkushtuar, u konkludua se lexuesit e përkushtuar tregojnë më tepër interes për të vizituar muzetë, për të marrë pjesë në veprimtari kulturore e sportive.

4.3 Analiza cilësore

Rezultatet e analizës cilësore u gjeneruan nga të dhënat e përftuara nga zhvillimi i intervistave gjysmë të strukturuar me mësues dhe me nxënës.

Pyetjes: A ndikon të lexuarit në pasurimin e fjalorit të nxënësve dhe në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit dhe të lexuarit?; mësuesit e intervistuar pohuan se nga vërtetimet e tyre rezultoi se nxënësit që lexojnë libra letrarë dhe jo letrarë karakterizohen nga një fjalor më i pasur krahasuar me nxënësit e tjerë. Të lexuarit i ndihmon nxënësit në strukturimin e të menduarit si në të shkruarit ashtu edhe në të folurit. Gjithashtu vërehet se që nxënësit që lexojnë libra hartojnë tekste, detyra, ese, etj në të cilat ka një numër të kufizuar gabimesh drejtshkrimore krahasuar me nxënësit e tjerë.

Nxënësit e intervistuar gjithashtu pohojnë se të lexuarit e librave i ka ndihmuar ata të mësojnë fjalë të reja, të hartojnë më me lehtësi detyra apo ese në lëndë të ndryshme, të ndërtojnë përgjigje në situata të ndryshme të nxënës.

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës, rezultoi i njëjti trend, të lexuarit ndikon në pasurimin e fjalorit të nxënësve dhe në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit dhe të lexuarit.

Një nga gjërat e bukura që kam marrë nga librat ka qenë pasurimi i fjalorit tim. Më ka ndodhur që t'i kem dëgjuar disa fjalë dhe s'ua kam ditur kuptimin. Kur i kam hasur në libra, duke lexuar, i kam parë në ç'kontekst janë përdorur. Jo vetëm që i kam kuptuar, por edhe vetë i përdor pa frikë, se tani ua di kuptimin (nxënëse).

Pyetjes: *A ndikon të lexuarit në zhvillimin konjitiv të nxënësve?*; të gjithë mësuesit e intervistuar u përgjigjën se të lexuarit ka ndikim shumë të madh në zhvillimin e gjithanshëm të aftësive konjitive të nxënësve. Nxënësit, të cilët lexojnë libra të ndryshëm letrarë dhe jo letrarë, janë në gjendje të ndërtojnë argumente pro dhe kundër në situata të ndryshme të nxëni. Ata janë në gjendje të ndërtojnë analiza në të cilat listojnë ngjashmëritë dhe ndryshimet, si edhe të sintetizojnë përfundime të bazuara në të dhëna. Mësuesit nga ana tjetër nënvizojnë faktin që numri i nxënësve që lexojnë libra letrarë dhe jo letrarë është relativisht i ulët. Mësuesit shprehin të shqetësuar se, pavarësisht një grupi nxënësish që lexojnë rregullisht, pjesa më e madhe e nxënësve nuk shprehin ndonjë interes të madh ndaj leximit të librave jashtë klase. Përmes pohimeve të mësuesve të intervistuar, shihet se ka një lidhje pozitive ndërmjet të lexuarit dhe arritjeve të nxënësve në mësim, pasi siç theksojnë mësuesit, nxënësit që kanë rezultate të mira në mësim, janë frekuentues të rregullt të bibliotekës së shkollës dhe lexues të rregullt të librit.

Por, jo të gjithë e kanë këtë pasion. Pjesa më e madhe, dhe për këtë të vjen keq, nuk interesohen mjaftueshëm për libra (mësues).

Nxënësit e intervistuar nga ana e tyre pohojnë se të lexuarit i ndihmon të kuptojnë më mirë dukuritë e ndryshme që studjojnë në fusha të ndryshme kurrikulare.

Më pëlqen shumë të lexoj libra historikë. Përmes tyre kam marrë shumë informacione për vendndodhjen dhe kulturën e vendeve të ndryshme. Falë këtyre njohurive në lëndët shoqërore në shkollë ndjehem më i sigurt. Por jo vetëm në shkollë, kudo (nxënës).

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës, rezulton i njëjti trend, të lexuarit ndikon fuqishëm në zhvillimin konjitiv të nxënësve.

Pyetjes: A ndikon të lexuarit në zhvillimin e aftësisë së të menduarit kritik të nxënësve?; të gjithë mësuesit e intervistuar u përgjigjën se të lexuarit ka ndikim në zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësve. Nxënësit që kontribuojnë në ndërtimin e njohurive gjatë orëve mësimore janë kryesisht nxënësit që lexojnë libra letrar dhe jo letrar. Nga ana tjetër nxënësit të cilët nuk kontribuojnë në ndërtimin e njohurive gjatë orëve mësimore janë kryesisht nxënësit që nuk lexojnë libra. Nga ana tjetër, nxënësit e intervistuar pohojnë se nga të lexuarit zhvillojnë të menduarit e tyre, zhvillojnë aftësinë e të argumentuarit dhe të arsyetuarit, si edhe zhvillojnë aftësinë e problem zgjidhjes në situata të ndryshme.

Duke lexuar çdo ditë, e shoh që çdo ditë e më tepër jap mendime me koncize, më të sakta, duke ilustruar çdo ide timen me shembuj konkretë të marrë nga librat apo materialet që kam lexuar, edhe që mund t'i kem lexuar në internet (nxënës).

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës pavarësisht nga diferencat, rezulton i njëjti trend, të lexuarit ndikon në zhvillimin e aftësisë së të menduarit kritik të nxënësve.

Pyetjes: A ndikon të lexuarit në zhvillimin emocional të nxënësve?; shumica e mësuesve pohuan se të lexuarit përbën një faktor shumë të rëndësishëm për zhvillimin psiko- emocional të nxënësve. Tematikat e ndryshme me të cilat nxënësit ndeshen gjatë të lexuarit, problematikat e ndryshme që kërkojnë zgjidhje, si edhe përfundimet e arritura ju shërbejnë nxënësve si pika reference me anën e të cilave ata ndërtojnë dimensionin emocional të tyre.

Nxënësit e intervistuar pohuan se të lexuarit e teksteve të ndryshme, sidomos të teksteve letrare, ndikon në formimin emocional të tyre, ndikon në formimin e këndvështrimit të tyre për botën në të cilën ata jetojnë, si edhe për vendimet që ata marrin për të ardhmen e tyre.

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës rezulton i njëjti trend, të lexuarit ndikon në zhvillimin emocional të nxënësve.

Pyetjes: *A ndikon të lexuarit në zhvillimin e vetvlerësimit të nxënësve?*; shumica e mësuesve pohuan se të lexuarit përbën një faktor shumë të rëndësishëm për ndërtimin e vetbesimit tek nxënësit. Të lexuarit ndikon në formimin e personalitetit të nxënësit dhe për rrjedhojë edhe në formimin e vetvlerësimit të tyre. Nxënësit ndjejnë se përbëjnë një faktor të rëndësishëm që mund të ndikojnë në shoqëri.

Nxënësit nga ana e tyre shprehen se të lexuarit i mbështet ata në formimin e besimit tek vetvetja për të arritur objektiva që kanë të bëjnë me atë ardhmen e tyre.

Më pëlqen shumë të lexoj libra historikë. Përmes tyre kam marrë shumë informacione për vendndodhjen dhe kulturën e vendeve të ndryshme. Falë këtyre njohurive në lëndët shoqërore në shkollë ndjehem më e sigurt. Jo vetëm në shkollë, por edhe në orën e mësimit. Falë librave të ndryshëm që kam lexuar, ndjej siguri në vetvete, edhe kur ndeshem me sfida në jetë, pasi edhe në libra kam takuar personazhe që u bëjnë ballë vështirësive dhe nuk tërhiqen lehtë, por përpiqen për t'ua dalë mbanë (nxënëse).

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës pavarësisht nga diferencat, rezulton i njëjti trend, të lexuarit ndikon në zhvillimin e aftësisë së vetvlerësimit të nxënësve.

Pyetjes: *A ndikon të lexuarit në zhvillimin social të nxënësve?*; shumica e mësuesve pohuan se të lexuarit përbën një faktor shumë të rëndësishëm për zhvillimin social të nxënësve. Nxënësit që lexojnë libra socializohen më lehtë në mjediset shkollore dhe jashtë tyre. Sipas pohimeve të tyre, dimensionin social është zhvilluar më shumë edhe falë njohurive të gjithanshme që nxënësit kanë marrë përmes librave, duke i bërë më të aftë të përfshihen në biseda apo diskutime të tematikave të ndryshme.

Nxënësit e intervistuar pohojnë se librat e lexuar i kanë bërë më të ndjeshëm ndaj dukurive të ndryshme sociale me të cilat përballet shoqëria e sotme. Ata pohojnë se diskutojnë më shumë me bashkëmoshatarët në lidhje me problematikat të ndryshme me të cilat ata ndeshen gjatë të lexuarit.

Vë re që nxënësit që kanë lexuar libra marrin pjesë në shumë diskutime që organizojnë në klasë në lidhje me tematikë të ndryshme. Ata sjellin shembuj konkretë, të cilat bëhen objekt diskutimi me nxënësit e tjerë. Ndërkohë nxënësit që nuk kanë lexuar libra paraqiten më të tërhequr dhe është mjaft e vështirë për ti përfshirë në diskutime që organizohen në klasë për tematikë të ndryshme (mësuese).

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës, rezulton i njëjti trend, të lexuarit ndikon në zhvillimin social të nxënësve.

Pyetjes: *A ndikon zhvillimi i teknologjisë në aftësinë e të lexuarit të nxënësve?*; të gjithë mësuesit e intervistuar pohuan se zhvillimi i teknologjisë ka ndikuar dukshëm në rënien e të lexuarit. Disa prej tyre pohuan se të lexuarit tani ndodh jo vetëm në modelin e librave të shkruar, por edhe në formatin elektronik. Një numër i konsiderueshëm nxënësish, për vetë lehtësitë që ofron teknologjia, mund të marrin më shpjet informacionet në rrugë elektronike se sa të shkruar.

Megjithatë, mësuesit pohojnë se nxënësit më shumë lexojnë informacione të pakontrolluara që postohen në rrjete sociale sesa informacione që mund të ndikonin në zhvillimin e aftësive të tyre.

Nxënësit nga ana e tyre pohuan se zhvillimi i teknologjisë ka ndikuar në rënien e të lexuarit nga librat. Kjo, sipas tyre pasi në burimet elektronike gjejnë më shpejt informacionet që ju duhen si për të zhvilluar aftësitë e tyre të përgjithshme ashtu edhe për të kryer detyra, ese, projekte, etj.

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës pavarësisht nga diferencat, rezulton i njëjti trend, zhvillimi i teknologjisë ndikon në rënien e aftësisë së të lexuarit të nxënësve.

Pyetjes: Si ndikojnë aktorët përgjegjës për zhvillimin e aftësisë së të lexuarit të nxënësve?; të gjithë mësuesit e intervistuar pohuan se ndikimi i tyre nuk është i barazvlershëm. Sipas tyre, mësuesit luajnë rol të padiskutueshëm në nxitjen e të lexuarit tek nxënësit, ndërsa prindërit nuk e përmbushin sa duhet rolin e tyre mbështetës. Në përgjithësi mësuesit ju rekomandojnë nxënësve libra për të lexuar, të cilët përfshijnë si tekste letrare, ashtu edhe tekste jo letrare.

Nxënësit e intervistuar pohuan që mësuesit në shumicën e rasteve ju rekomandojnë libra të ndryshëm për të lexuar. Ndërkohë prindërit sipas tyre nuk luajnë rolin e duhur për të mbështetur të lexuarit, duke përfshirë rekomandimin e librave për të lexuar, diskutime mbi përmbajtjen e librave të ndryshëm, si edhe strukturimin e hapësirës kohore në funksion të të lexuarit.

Është detyrë e prindërve për ta tërhequr fëmijën drejt librit që në hapat e para. Por, aftësitë e të lexuarit zhvillohen në shkollë. Nisur nga kjo, është detyrë e mësuesve në përgjithësi të gjejnë rrugët e duhura për të zhvilluar aftësinë e të lexuarit të nxënësit (mësuese).

Duke krahasuar të dhënat e përftuara nga respondentët mësues me të dhënat e përftuara nga respondentët nxënës pavarësisht nga diferencat, rezulton i njëjti trend, mësuesit dhe prindërit, ose

shkolla dhe familja janë faktorë shumë të rëndësishëm në mbështetjen dhe zhvillimin e aftësisë së të lexuarit të nxënësve.

Si konkluzion i përgjithshëm arrihet në përfundim se rezultatet e analizës cilësore, megjithëse janë jo përfaqësuese dhe nuk mund të përgjithësohen, mbështesin rezultatet e përftuara me anë të analizës sasimore.

Rezultatet e testimit të hipotezave:

Hipoteza 1:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin konjitiv të nxënësve, vërtetohet.

Hipoteza 2:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin emocional të nxënësve, vërtetohet.

Hipoteza 3:

Interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikojnë në zhvillimin social të nxënësve, vërtetohet.

KAPITULLI V

5. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

5.1 Përfundime

Kapitulli paraqet në mënyrë të përmbledhur përfundimet më kryesore të arritura të studimit mbi marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur: interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit dhe zbatimi i metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit dhe variablave të varur: zhvillimi konjitiv, zhvillimi emocional dhe zhvillimi social të nxënësve në adoleshencë.

Në kapitull pasqyrohen në mënyrë të përmbledhur përfundimet e nxjerra gjatë zbatimit të qasjes sasimore, të mbështetura edhe nga zbatimi i qasjes cilësore. Përfundimet e studimit mbështeten në rezultatet e përftuara të analizës deskriptive, të analizës inferenciale, të mbështetura edhe nga rezultatet e analizës cilësore. Përfundimet e studimit pasqyrojnë gjithashtu rezultatet e përftuara nga testimi i hipotezave alternative.

Ky studim ka pasur për qëllim që të evidentojë rolin që ka të të lexuarit në zhvillimin e gjithanshëm të adoleshentëve, si dhe për të parë nëse mungesa e të lexuarit nga individët në këtë periudhë të rëndësishme të jetës, ku formohet personaliteti i individit, mund ta favorizojë shfaqjen e analfabetizmit funksional.

Pak më shumë se gjysma (57.8%) e nxënësve dhe rreth një e treta (31.0%) e mësuesve pohojnë se interesi për të lexuarit është në nivel relativisht të ulët; ndërsa më pak se gjysma (42.2%) e nxënësve dhe shumica konsideruese (69.0%) e mësuesve pohojnë se evidentohet interes i lartë për të lexuarit nga nxënësit adoleshentë.

Pak më shumë se gjysma (53.4%) e nxënësve dhe më pak se gjysma (37.9%) e mësuesve pohojnë se evidentohet nivel i ulët i të lexuarit; ndërsa pak më pak se gjysma (46.6%) e nxënësve dhe shumica konsideruese (62.2%) e mësuesve pohojnë se evidentohet nivel i lartë i të lexuarit.

Pak më shumë se gjysma e nxënësve (53.4%) dhe pak më shumë se dy të tretat e mësuesve (79.6%) pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen në nivel relativisht të ulët, ndërsa më pak se gjysma e nxënësve (46.6%) dhe një e katërta e mësuesve (20.4%) pohojnë se metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit zbatohen në nivel relativisht të lartë.

Më pak se gjysma e nxënësve (45.2%) dhe një e treta e mësuesve (23.3%) pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhen me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, ndërsa pak më shumë se gjysma e nxënësve (54.7%) dhe dy të tretat e mësuesve (76.7%) pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhen me të lexuarit paraqiten në nivel relativisht të lartë. Pavarësisht nga diferencat në përqindje, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se progresi akademik i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Pak më shumë se një e treta e nxënësve (35.3%) dhe një e treta e mësuesve (25.2%) pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, ndërsa shumica e nxënësve (64.2%) dhe dy të tretat e mësuesve (74.7%) pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë. Pavarësisht nga diferencat në përqindje, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se zhvillimi konjitiv i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Pothuajse një e dyta e nxënësve (49.6%) dhe pothuajse një e katërta e mësuesve (26.2%) pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe pothuajse një e dyta e nxënësve (50.4%) dhe pothuajse dy të tretat e mësuesve (73.8%) pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

lartë. Megjithëse me diferenca të konsiderueshme në përqindje, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se zhvillimi emocional i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Pak më shumë se një e katërta e nxënësve (27.6%) dhe më pak se një e pesta e mësuesve (18.5%) pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe pothuajse dy të tretat e nxënësve (72.5%) dhe më shumë se dy të tretat e mësuesve (81.6%) pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë. Megjithëse me diferenca relativisht të vogla në përqindje trendi paraqitet i njëjtë, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se zhvillimi social i nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Pak më shumë se një e dyta e nxënësve (52.1%) dhe pothuajse një e pesta e mësuesve (21.4%) pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të ulët, dhe më pak se një e dyta e nxënësve (47.8%) më shumë se dy të tretat e mësuesve (78.7%) pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë. Megjithëse me diferenca të konsiderueshme në përqindje trendi paraqitet i njëjtë, shumica e nxënësve dhe shumica e mësuesve pohojnë se niveli i vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit paraqitet në nivel relativisht të lartë.

Bazuar në rezultatet e testit të standardizuar për variablin analfabetizmi funksional i testuar me tekst letrar, u arrit në përfundim se më pak se një e dyta e nxënësve (45.4%) rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar, dhe pak më shumë se një e dyta e tyre (54.6%) rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë.

Bazuar në rezultatet e testit të standardizuar për variablin analfabetizmi funksional i testuar me tekst jo letrar, u arrit në përfundim se pak më shumë se një e dyta e nxënësve (53.7%) rankohen

në nivelin e ulët dhe nën mesatar, dhe më pak se një e dyta e tyre (43.7%) rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë.

Bazuar në rezultatet e testit të standardizuar për variablin niveli i analfabetizmit funksional u arrit në përfundim se rreth një e treta e nxënësve (26.6%) rankohen në nivelin e ulët dhe nën mesatar, dhe rreth dy të tretat e tyre (73.4%) rankohen në nivelin mbi mesatar dhe të lartë.

Ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe interesi për të lexuarit, sipas nxënësve dhe sipas mësuesve, ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .209$; $r = .325$) me vlerë relativisht të ulët deri nën mesatar. Si konkluzion, niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe niveli i të lexuarit, sipas nxënësve dhe sipas mësuesve, ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .324$; $r = .395$) me vlerë nën mesatar deri mbi mesatar. Si konkluzion, niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi konjitiv i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit, sipas nxënësve dhe sipas mësuesve, ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .454$; $r = .524$) me vlerë mbi mesatar deri i lartë. Si konkluzion, niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin konjitiv tek nxënësit.

10.6% e variancës sipas nxënësve dhe 19.8% e variancës sipas mësuesve në variablin e varur zhvillimi konjitiv i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar. Variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur të lexuarit

dhe zhvillimi konjitiv të nxënësve. Edhe rezultatet e analizës cilësore mbështesin rezultatet e analizës sasiore; të lexuarit ndikon fuqishëm në zhvillimin konjitiv të nxënësve.

Ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesveu arrit në përfundim se ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .243$; $r = .213$) me vlerë relativisht të ulët. Si konkluzion, niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .290$; $r = .369$) me vlerë nën mesatar deri pak mbi mesatar. Si konkluzion, niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi emocional i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .308$; $r = .567$) me vlerë mesatare deri e lartë. Si konkluzion, niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin emocional tek nxënësit.

10.3% e variancës sipas nxënësve dhe 20.6% e variancës në variablin e varur zhvillimi emocional i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar. Variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur zhvillimi emocional i nxënësve.

Edhe rezultatet e analizës cilësore mbështesin rezultatet e analizës sasiore; të lexuarit ndikon në zhvillimin emocional të nxënësve.

Ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe interesi për të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesveu arrit në përfundim se ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .191$; $r = .309$) me vlerë relativisht të ulët deri nën mesatar. Si konkluzion, niveli i lartë i interesit për të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe niveli i të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .281$; $r = .384$) me vlerë nën mesatar deri pak mbi mesatar. Si konkluzion, niveli i lartë i të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

Ndërmjet variablave zhvillimi social i nxënësve dhe metoda mësimdhënieje për të nxitur të lexuarit sipas nxënësve dhe sipas mësuesve ekziston korrelacion linear pozitiv ($r = .416$; $r = .416$) me vlerë mbi mesatar. Si konkluzion, niveli i lartë i zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ndikon në nivelin e lartë të të lexuarit dhe zhvillimin social tek nxënësit.

10.5% e variancës sipas nxënësve dhe 23.7% e variancës sipas mësuesve në variablin e varur zhvillimi social i nxënësve përcaktohet nga variablat e pavarur interesi për të lexuarit, niveli i të lexuarit, si dhe metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë që nuk janë pjesë e modelit të testuar. Variabli i pavarur metodat e mësimdhënies për të nxitur të lexuarit ka ndikimin më të fortë në variablin e varur zhvillimi social i nxënësve. Edhe rezultatet e analizës cilësore mbështesin rezultatet e analizës sasiore; të lexuarit ndikon në zhvillimin social të nxënësve.

5.2 Rekomandime

Për institucionet e edukimit kombëtare dhe lokalenëpërmjet politikave të tyre:

Të konsiderojnë rritjen e interesit për të lexuarit e nxënësve adoleshentë, si një variabël shumë i rëndësishëm që ndikon në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë rritjen e nivelit të të lexuarit të nxënësve adoleshentë si një variabël shumë i rëndësishëm që ndikon në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë rritjen e nivelit të zbatimit të metodave të mësimdhënies për të nxitur të lexuarit e nxënësve adoleshentë si një variabël shumë i rëndësishëm që ndikon në zhvillimin konjitiv, emocional dhe social të nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në progresin akademik të nxënësve që lidhen me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në zhvillimin konjitiv të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në zhvillimin emocional të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në zhvillimin social të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në nivelin e vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në uljen e nivelit të analfabetizmi funksional të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Për drejtoritë e shkollave nëpërmjet praktikave të tyre menaxheriale:

Të konsiderojnë rritjen e interesit për të lexuarit e nxënësve adoleshentë duke zbatuar praktika menaxheriale që nxisin të lexuarit në nivel shkolle.

Të konsiderojnë rritjen e nivelit të të lexuarit të nxënësve adoleshentë duke zbatuar praktika motivuese dhe nxitëse për nxënësit që lexojnë në nivel shkolle.

Të motivojnë mësuesit në zbatimin e metodave të mësimdhënies që nxisin të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të motivojnë mësuesit në rritjen e progresit akademik të nxënësve që lidhen me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të nxisin mësuesit në ndikimin në zhvillimin konjitiv të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të motivojnë mësuesit në ndikimin në zhvillimin emocional të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të nxisin mësuesit në ndikimin në zhvillimin social të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të motivojnë mësuesit në ndikimin në nivelin e vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të mbështesin mësuesit në uljen e nivelit të analfabetizmi funksional të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Për mësuesit në praktikën e tyre të mësimdhënies:

Të konsiderojnë nxitjen e interesit për të lexuarit të nxënësve duke zbatuar në mësimdhënie detyra, projekte, ese, si edhe veprimtari të tjera mësimore që lidhen drejtpërdrejt me të lexuarit.

Të konsiderojnë rritjen e nivelit të të lexuarit të nxënësve duke zbatuar në mësimdhënie detyra, projekte, ese, si edhe veprimtari të tjera mësimore që lidhen drejtpërdrejt me të lexuarit.

Të konsiderojnë rritjen e zbatimit të metodave të mësimdhënies që nxisin të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në rritjen e progresit akademik të nxënësve që lidhen me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në zhvillimin konjitiv të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në zhvillimin emocional të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në zhvillimin social të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në nivelin e vetvlerësimit të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

Të konsiderojnë ndikimin në uljen e nivelit të analfabetizmi funksional të nxënësve që lidhet me të lexuarit e nxënësve adoleshentë.

6. Referenca

Referenca parësore

- AEDP (1998). *Studio gjithçka, arsyet vendin e parë*. Tiranë 1998.
- AEDP (1998). *Zhvillimi i mendimit kritik gjatë leximit dhe shkrimit*. Tiranë 1998.
- Agarwal, C. J., & Agarwal, P. S. (1991). *Documentations Encyclopaedia of UNESCO and Education (Part II)*. 1991.
- Agjencia Kombëtare e Provimeve (2015). *Vlerësimi i arritjeve të nxënësve të klasës së 3-të dhe të 5-të*. Tiranë 2015.
- Aliaga, M., and Gunderson, B. (2012). *Introduction to quantitative research*. (2012). Marrë nga: http://www.sagepub.com/upm-data/36869_muijs.pdf
- Anderson, C. R., Hiebert, H. E., Scott, A. J., Wilkinson, G. A. I. (1985). *Becoming a Nation of Readers*. 1985.
- Ballhysa, A dhe Boci. L (2002). *Edukimi gjuhësor*. Tiranë 2002
- Ballhysa, A. (2000). *Formimi i aftësive gjuhësore komunikuese tek nxënësit*. Tiranë 2000
- Ballhysa, A. (2010). *Formimi i shprehjeve komunikative*. Tiranë 2010.
- Beci, B. (2010). *Libër mësuesi, Abetare- hap pas hapi*. Tiranë, 2012.
- Bejtja, P. (2003). *Të nxënësit në shoqërinë e sotme*. Tiranë 2003.
- Beqja, H. (1987). *Kë edukojmë, si edukojmë?*, Tiranë 1987.
- Burns, N. and Grove, S. (2009) *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis and generation of evidence*. 6th Edition, Saunders Elsevier, St. Louis.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure*. 2006.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, M. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge, 2007.
- Colosi, L. (2012). *Designing an Effective Questionnaire*. Cornell University. Retrieved on: <http://www.human.cornell.edu>
- Common Sense Media (2014). *Children, Teens And Reading: A Common Sense Media Research Brief*. 2014.

- Cree, A., Kay, A., Steward, J. (2012). *The Economic & Social Cost of Illiteracy in a Global Context*. 2012.
- Desmond, R. (2012). *The Role of Reading for Children and Adolescents in a Digital Age*, 2012.
- Dewey, J. (2003). *Shkolla dhe shoqëria*. Tiranë, 2003.
- Dolto, A. (2003). *Adoleshenca*. Tiranë 2003
- Dragoti, E. (2005). *Adoleshenti*. Tiranë 2005.
- Education and culture DG (2012). *Together again functional illiterate. Facts, information and solutions*. Handbook For Vocational Guidance Professionals.
- Fraenkel, J., Norman Wallen, N., Helen Hyun, H. (2013). *How to Design and Evaluate Research in Education*. 8th Edition. McGraw-Hill Education.
- Gardner, H. (3003). *Mendja e disiplinuar*. Tiranë 2003.
- Giere, U. (1987). *Functional illiterate in industrialized countries: An analyticas Bibliografy*, 1987.
- Giere, U. (1987). *Functional illiterate in industrialized countries: An analyticas Bibliografy*. 1987.
- Gjini, F. (1998). *Nxënësi dhe grupi*. Tiranë, 1998.
- Gjokutaj, M. (2014). *Didaktika e gjuhës shqipe*. Tiranë, 2014.
- Hoti, A. (2012). *Pikologjia e personalitetit*. Tiranë 2012.
- Howard, V. (2011). *The importance of pleasure reading in lives of young teens: Self- identification, Self-construction and self- awareness*, 2011.
- Instituti i Studimeve Pedagogjike (2003). *Programi i Lëndës së Gjuhës Shqipe - Abetare Klasa I Cikli Fillor i Shkollës 9-Vjeçare*. Tiranë, 2003.
- IZHA (2012). *Standardet e të nxënës dhe të arritjeve*. Tiranë 2012.
- IZHA (2014). *Standarde për tekstet shkollëre*. Tiranë, 2014.
- Jeferson, A., dhe Roby, D. (2010). *Teoria letrare moderne*. Tiranë, 2010.
- Kaiser Family Foundation (2010). *Generation M²: Media in the lives of 8- to 18- Years- Olds*. 2010.
- Karaj, Th. (2005). *Psikologjia e zhvillimit të fëmijës*. Tiranë, 2005.
- Kaza, N. (2004). *Psikologji – Zhvillimi i personalitetit*. Tiranë, 2004.
- Kaza, N. (2006). *Adoleshenca, stina e shpërthimeve*. Tiranë, 2006.
- Kislenko, K., & Grevholm, B. (2012). *The Likert scale used in research on affect- a short discussion of terminology and appropriate analysing methods*. University of Tallinn & University of Agder.
- Kondo, A. (1985). *Lufta kundër analfabetizmit funksional në Shqipëri 1945 – 1955*; Tiranë, 1985.

- Kristo, E. (2004). *Arti i të menduarit*. Tiranë; 2004.
- Laerd statistics (2012). *Cronbach's Alpha (α) using SPSS*. Retrieved on: <https://statistics.laerd.com>
- Liu, Z. (2008). *Paper to Digital – Documents in the Information Age, Printed in the United States of America*. 2008
- Lleshi, Xh. (2015). *Struktura e personalitetit*. Tiranë 2015.
- MAS dhe IZHA (2014). *Programi i lëndës “Gjuhë shqipe”, shkalla e tretë dhe e katërt*. Tiranë 2014.
- Mato, E. dhe Kamani, P. (2006) *Strategjitë e të lexuarit*. Tiranë 2006.
- Mathews, B., dhe Ross, L. (2010). *Metodat e hulumtimit. Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane*. Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë
- Moyer, E. J. (2010). *Teens Today Don't Read Books Anymore: A study of Differences in Interest and Comprehension Based on Reading Modalities: Part 1, Introduction and Methodology*. 2010.
- Musai, B. (2003). *Psikologji edukimi*. Tiranë, 2003.
- Musai, B. (2014). *Metodologji e mësimdhënies*. Tiranë 2014.
- OECD (20014). *PISA 2012, Technical Report*. OECD 2014.
- OECD (2009). *PISA 2009, Technical Report*. 2019.
- OECD (2009). *Take the Test –Sample questions from OECD's PISA Assessments*. OECD 2009.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. 2010.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*. OECD 2013.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. OECD 2014.
- Pennac, D. (2014). *Si një roman*. Shqipëroi Edmond Tupja, Tiranë 2014.
- Pepa, V. (2001). *Letërsia në shkollë*. Tiranë, 2001.
- Pettijohn, T. (1996). *Psikologjia, një hyrje koncize*. Tiranë, 1996.
- Sykes, C. (1995). *Dumbing down our kids: Why America's Children Feel Good About Themselves But Can't Read, Write, or Add*. 1995.
- Woolfolk, A. (2011). *Psikologji edukimi*. Tiranë, 2011.
- World Bank (2014). *Cilësia e Arsimit dhe Mundësitë për Zhvillimin e Aftësive në Shqipëri*. World Bank Group - Njësia për Sektorin e Arsimit , Rajoni i Europës dhe Azisë Qendrore. Analizë e rezultateve të PVNN-së 2000-2012; Tiranë, 2014
- World Vision (2014). *Manuali: Jam mes jush, i ngjashëm, i ndryshëm, i barabartë*. Tiranë, 2014.

Xhafka, N., dhe Zheji, I. (2001). *Teknikat e komunikimit*. Tiranë 2001.

Referenca dytësore

Castrogiovanni, D.(2002). *Adolescence: Peer groups*. Lexuar nga <http://inside.bard.edu/> më 12.07.2015.

Cullian, B. (2000). *Independent Reading and School Achievement*. Volume 3, 2000.

Gadamer, H. (2008). *Historia e filozofisë*. Tiranë, 2008.

Holden, J. (2004). *Creative Reading - Young people, reading and public libraries*. 2004.

Instituti i Studimeve Pedagogjike (2003). *Programi i Lëndës Së Gjuhës Shqipe - Abetare Klasa I Cikli Fillor i Shkollës 9-Vjeçare*. Tiranë, 2003.

Kadiu, A. (1999). Përmirësimi i cilësisë së të lexuarit, një kërkesë e kohës. *Revista pedagogjike* 1999, fq.40.

Leyva, R. M. (2003). *The Impact of the Internet on the Reading Practices of a University Community*. The case of UNAM.

Linden, S, and Anita H.M. (2008). *Cognitive Abilities of Functionally Illiterate Persons Relevant to ICT Use*. 2008.

Mamutaj, A. (2011). Sa lexojnë dhe çfarë duhet të lexojnë fëmijët tanë? *Revista "Mësuesi"*, nr.6, qershor 2011.

Melgosa, J. (2005). *Më pak stress*. Tiranë 2005.

Nagy, A. (2007). *Reading and value system: trends in the changes of book reading*. 2007.

Scholastic (2013). *Kids and Family Reading Report*. 4th Edition.

Tempe, C., Crawford, A. (2006). *Strategji të mësimdhënies dhe të nxënies në klasat mendimtare*. CDE, Tiranë 2006.

Vasta, R, Haith, M. M., Scott, A. (2007). *Psikologjia e fëmijës*. Tiranë 2007.

Burime nga webi

Analfabetizmi i adoleshentëve, flasin studiuesit; lexuar më 13.03.2016, në

<https://www.shqiperia.com/Analfabetizmi-i-adoleshenteve-flasin-studiuesit.21020/>

Biblioterapia ose shërimi me anë të librit, marrë nga <http://revistapsikologji.com/biblioterapia-ose-sherimi-me-ane-te-librit/>, lexuar më 20. 07.2016

Chall's Stages of Reading Development Source: Jeanne S. Chall, Stages of Reading Development. N.Y.: mcgraw-Hill Book Company, 1983, marrë në http://tools4reading.com/web/wpcontent/uploads/2015/05/challs_stages_of_reading_development.pdf

Demaliaj. S, Edukimi gjuhësor në shkollë në këndvështrimin e studiueses Ledi Shamku, në <http://www.ballkan.com/index.php?Page=shoëneës&neesid=5409>, lexuar më 11.04.2016

Galloway. R, Desligning Literacy: Do the Textbooks Contribute to the problem? Lexuar në www.bjupress.com, më 12. 02. 2015

Gjergo. A, Varfëria ekstreme, 40 mijë nxënës gati t'i kthejnë shpinën shkollën, botuar në gazetën "Fenix", në www.revistafenix.com, lexuar më 09.02.2013

Gjergo. A, Varfëria ekstreme, 40 mijë nxënës gati ti kthejnë shpinën shkollën, lexuar më 09.02.2013, lexuar në www.revistafenix.com

<http://teca.consiglio.puglia.it/pem/bibliodocinn/doc/Bibliodocinn-Report-Biblioteche-albanesi-2006-shq.pdf>

<http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/aw/2003/ifla/vortraege/iv/ifla69/papers/019e-Ramirez.pdf>

http://www.akti.gov.al/dokumenta/programi_qeverise_2013_2017.pdf

<http://www.fjalorshqip.com/>

Italy is still illiterate, lexuar në <http://www.interris.it/en/2016/05/11/93563/opinion/italy-is-still-illiterate.html>, më 10.06.2016

Mustafa. A, Shekulli XXI-shekulli i luftës kundër analfabetizmit, marrë nga http://www.zemrashqiptare.net/nees/id_24065/Avzi-Mustafa:-8-Shtatori-Dita-Nd%C3%ABrkomb%C3%ABtare-Kund%C3%ABr-Analfabetizmit.html

Nuk ka asgjë më të mirë për trurin, sesa leximi , lexuar më 11.04.2015, në <http://gazeta-shqip.com/lajme/2014/01/11/nuk-ka-asgje-te-mire-per-trurin-sesa-leximi/>.

Prindërit duhet t'u lexojnë fëmijëve qysh në foshnjëri, lexuar më 02.03.2016, në www.gazetaexpress.com

Raporti "Nxitja e zhvillimit rajonal nëpërmjet objektivave të mijëvjeçarit" <http://shtetiweb.org/wp-content/uploads/2013/04/MDGRR-Elbasan-2003-Albanian.pdf>, (lexuar më 02.02.2016

Raporti "Nxitja e zhvillimit rajonal nëpërmjet objektivave të mijëvjeçarit" <http://shtetiweb.org/wp-content/uploads/2013/04/MDGRR-Elbasan-2003-Albanian.pdf>, (lexuar më 02.02.2016

Rhonda Galloway, Desligning Literacy: Do the Textbooks Contribute to the problem?, 2015, lexuar më 12. 02. 2015, në www.bjupress.com

Teens Today Don't Read Books Anymore: A study of Differences in Interest and Comprehension Based on Reading Modalities:Part 1, Introduction and Methodology, botuar në "The Journal of Research on Libraries and Young Adults", lexuar në <http://www.yalsa.ala.org/jrlya/2010/11/teens-today-dont-read-books-anymore-a-study-of-differences-in-interest-and-comprehension-based-on-reading-modalities-part-1-introduction-and-methodology/>

7. Shtojca

7.1 Pyetësor me nxënës

Të dashur nxënës!

Unë ju falënderoj që po merrni pjesë në studim. Përgjigjet tuaja janë tërësisht anonime dhe konfidenciale. Ju lutem, përgjigjuni duke vendosur një **X** në numrin përkatës për secilin pohim të mëposhtëm duke patur parasysh shkallën e propozuar.

	Gjithmonë	Shpeshherë	Ndonjëherë	Asnjëherë
	4	3	2	1
I. Leximi				
1. Në kohën time të lirë unë lexoj libra të ndryshëm.				
2. Kur isha më i/e vogël lexoja libra të ndryshëm në kohën time të lirë.				
3. Unë diskutoj me bashkëmoshatarët për përmbajtjen e librave që lexoj.				
4. E frekuentoj bibliotekën e shkollës.				
II. Ndikimi i leximit në zhvillimin kognitiv				
5. Leximi i librave më ndihmon më ndihmon të shpalos ide të reja.				
6. Pas çdo libri që lexoj, vërej që pasurohet fjalori im me fjalë të reja.				
7. Në jetën e përditshme më ndodh që të zgjidh situata në bazë të njohurive të përfituara nga leximet.				
8. Unë arrij të kuptoj mirë përmbajtjen e teksteve letrare.				
9. Unë arrij të kuptoj mirë përmbajtjen e teksteve jo letrare.				
10. Në provime e kam të lehtë t'u përgjigjem pyetjeve me qarkim.				
11. Në provime e kam të lehtë t'u përgjigjem pyetjeve me shtjellim.				
III. Zhvillimi social				
12. Unë krijoj lehtësisht njohje të reja në shoqëri.				
13. Unë kaloj kohë të mjaftueshme me familjen time.				
14. Unë kaloj kohën ti me të lirë me shoqërinë.				
IV. Zhvillimi emocional				
15. Unë nuk reagoj ashpër me të tjerët në situata konfliktuale.				

16. Unë pëprijem të ndihmoj të tjerët, në rast nevojë.				
17. Zakonisht kam emocione kur dua të shpreh një medim.				

Ju falënderoj për pjesëmarrjen tuaj.

7.2 Pyetësor me mësues

Të nderuar mësues!

Ju faleminderit që jeni pjesë e këtij studimi. Përgjigjet tuaja janë tërësisht anonime dhe konfidenciale. Ju lutem, përgjigjuni duke shënuar një **X** në numrin përkatës për secilin pohim të mëposhtëm duke patur parasysh shkallën e propozuar.

Pohimet	Gjithmonë	Shpesh	Ndonjëherë	Asnjëherë
	4	3	2	1
1. Nxënësit e mi lexojnë libra të ndryshëm në kohën e tyre të lirë.				
2. Gjatë punës sime konstatoj se ulja e interesit të nxënësve për të lexuar vjen nga frekuentimi i vazhdueshëm i rrjeteve sociale nga të rinjtë.				
3. Duke u rritur, bie interesi i nxënësve për të lexuar.				
4. Nxënësit diskutojnë me bashkëmoshatarët për librat që lexojnë.				
5. Nxënësit e frekuentojnë bibliotekën e shkollës.				
6. Gjatë punës sime, zbatoj me nxënësit metoda mësimore për të nxitur të lexuarin.				
7. Nxënësit që lexojnë libra janë më të prirur të paraqesin ide të reja.				
8. Nxënësit që lexojnë libraduket se kanë fjalor më të pasur në formulimin e ideve të tyre.				
9. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, arrijnë rezultate më të larta në provime.				
10. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, janë anëtarë të klubeve të leximit.				
11. Nxënësit që lexojnë, nuk paraqesin vështirësi në zbërthimin e kuptimit të teksteve letrare dhe joletrare.				
12. Nxënësit që nuk lexojnë rregullisht, paraqesin vështirësi në zbërthimin e kuptimit të teksteve joletrare.				
13. Nxënësit që nuk lexojnë rregullisht, kanë vështirësi në dhënien e përgjigjeve të pyetjeve të hapura (me shtjellim).				
14. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, janë më të vetëpërmbytur, më të qetë.				

15. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, nuk paraqesin probleme me sjelljen.				
16. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, nuk reagojnë në mënyrë ekspresive në situata konfrontuese.				
17. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, respektojnë shokët, mësuesit e këdo.				
18. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, socializohen më lehtë.				
19. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, përfshihen në grupe pune.				
20. Nxënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, mbajnë qëndrim pozitiv për veten.				
21. Nënësit që lexojnë dhe studiojnë rregullisht, ndihmojnë të tjerët në rast nevojë.				

Ju falënderojmë për pjesëmarrjen tuaj në këtë studim.

7.3 Intervistë me mësues

Të nderuar mësues!

Ju faleminderit që jeni pjesë e këtij studimi. Përgjigjet tuaja janë tërësisht anonime dhe konfidenciale. Ju lutem, përgjigjuni pyetjeve të intervistës duke ofruar opinionet tuaja të drejtpërdrejta.

1. *A mendoni se ndikon të lexuarit në pasurimin e fjalorit të nxënësve dhe në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit dhe të lexuarit? Nëse po ju lutem argumentoni përgjigjen tuaj duke sjellë edhe shembuj konkretë.*

Ju lutem, a mendoni se ndikon të lexuarit në zhvillimin konjitiv të nxënësve?. Nëse po ju lutem argumentoni përgjigjen tuaj duke sjellë edhe argumente specifike.

2. *Ju lutem, sa mendoni se ndikon të lexuarit në zhvillimin e aftësisë së të menduarit kritik të nxënësve? Jepni argumente.*
-
-

Ju lutem, sa mendoni se ndikon të lexuarit në zhvillimin emocional të nxënësve? Jepni argumente.

A mendoni se ndikon të lexuarit në zhvillimin e vetvlerësimit të nxënësve? Nëse po ju lutem argumentoni përgjigjen tuaj duke sjellë edhe argumente specifike.

3. *Ju lutem, sa mendoni se ndikon të lexuarit në zhvillimin social të nxënësve? Jepni argumente.*

Sa mendoni se ndikon zhvillimi i teknologjisë në aftësinë e të lexuarit të nxënësve? Jepni argumente.

4. *Ju lutem si mendoni se ndikojnë aktorët përgjegjës për zhvillimin e aftësisë së të lexuarit të nxënësve? Jepni argumente.*

7.4 Intervistë me nxënës

Të dashur nxënës!

Ju faleminderit që jeni pjesë e këtij studimi. Përgjigjet tuaja janë tërësisht anonime dhe konfidenciale. Ju lutem, përgjigjuni pyetjeve të intervistës duke ofruar opinionet tuaja të drejtpërdrejta.

1. *A mendoni se të lexuarit e librave ndikon në pasurimin e fjalorit tuaj dhe në zhvillimin e aftësisë së të shkruarit dhe të lexuarit? Nëse po ju lutem sillni ndonjë shembull konkret.*

2. *Ju lutem, a mendoni se të lexuarit ndikon që ju ti njihni gjërat më mirë?. Nëse po, argumentoni përgjigjen tuaj.*

3. *Ju lutem, a mendoni se të lexuarit e librave ndikon në zhvillimin e emocioneve tuaja? Pse?*

-
-
-
4. *Ju lutem, a mendoni se të lexuarit e librave ndikon që ju të bëheni më të ndjeshëm për shoqërinë? Pse?*
-
-
-

5. *Sa mendoni se ju pengon zhvillimi i teknologjisë për të lexuar libra? Jepni argumente.*
-
-
-

7.5 Testi standardizuar për matjen e të lexuarit

Teksti 1: Dhurata

I kujtohej turbull fillimi i shiut, ardhja e rrëkeve nga ana jugore dhe përplasja e tyre në muret e shtëpisë. Më pas lumi filloi të ngrihej dalëngadalë deri në momentin kur ai ndaloi për të shkuar përsëri në shtratin e tij. Nga çasti në çast, hendeqet dhe përrrenjtë filluan të derdheshin në vende të ulëta. Natën, kur ajo ishte duke fjetur, uji rrethoi shtëpinë e saj, duke e bërë të ngjasonte me një kasolle të braktisur. Aq sa mund t'ia zinte syri, ajo shikonte kënetën e zbrazur që dukej si një det i boshatisur, larë nga rrëketë e shiut, ndërsa lumi pothuaj kishte humbur në hapësirën e paanë.

Shtëpia e saj ishte ndërtuar në mënyrë të tillë, që të përballonte një përmbytje të tillë (nëse do të kishte përmbytje), por tashmë shtëpia ishte e vjetërsuar. Ndoshta themelet e saj ishin rrënuar e shqopishtat e dushkut që mbanin shtëpinë, ishin liruar.

Asnjë nuk mund t'i gjendej pranë. Ajo mund të qante, por askush s'do ta dëgjonte. Poshtë në kënetën e gjerë e të gjatë, njerëzit po luftonin për të shpëtuar atë pak gjë që kishte mbetur, ndoshta edhe jetët e tyre. Me shtimin e shiut dhe me ardhjen e errësirës, ajo kishte dëgjuar një britmë pantere sipër lumit.

Tani dukej sikur shtëpia përdridhej për qark saj si diçka e gjallë. Mori një llambë në fund të krevatit të saj dhe e vuri midis këmbëve që të mos lëvizte. Më pas shtëpia filloi të lëvizte me kërcitje e krikëllima duke notuar avash – avash nga shtyrja e lumit. Ajo u mbajt në cep të krevatit. Duke lëvizur sa nga njëra anë në tjetrën, shtëpia lëvizte në gjatësinë e pafundme. Në fillim pati një tronditje dhe ankime me timbër të mbytur, më pas nuk u ndie asgjë. Errësira po afronte. Ajo vendosi kokën mbi krahët e saj dhe fjeti mbështetur mbi krevat.

Ndonjëherë zgjohej gjatë natës nga britmat që vinin nga lumi. Sikur po dëgjonte lëvizjen e diçkaje të madhe. Mos ndoshta po lëvizte ndonjë shtëpi? Oh, jo! Një pemë e madhe po notonte me degët e saj duke lënë pas shiun dhe dallgët e përmbytjes. Më pas, ajo fjeti përsëri, por përsëri u zgjua nga një tingull thirrës që dukej sikur vinte nga dhoma tjetër. Tërhoqi jastëkun, mori armën dhe pyeti: “Kush është aty?”

Nuk pati përgjigje, por qarje të njëpasnjëshme. Ajo u kthye përsëri në krevat. Tashmë ajo mund ta dëgjonte atë të përplasej në mur. Ishte vetëm një mace e madhe që kishte ardhur si dhuratë nga përmbytja.

Vendosi duart mbi faqe dhe poshtë fytit dhe gjunjët filluan t'i dridheshin. Nuk kishte parë ndonjëherë panterë në jetën e saj. Vetëm kishte dëgjuar të tjerët të flisnin për të. Tashmë mund të shikonte macen të gërvishte murin dhe të lëvizte nga dritarja, te dera. Pantera vazhdonte të vendoste putrat e saj mbi xhama e më pas qante e hungërinte.

Dita filloi të zbardhte, por ajo qëndronte akoma ulur në krevat pa lëvizur. Duart i mbante të lidhura me njëra – tjetrën, duke pasur frikë se mund të shkaktonte ndonjë zhurmë që mund ta bënte macen e madhe të lëvizte. Shtëpia lëvizte përsëri bashkë me ujin. Ajo nuk po e ndiente më macen. Ndoshta ajo kishte ikur bashkë me ujin.

E la armën në krevat dhe lëvizi pa bërë asnjë zhurmë. Shkoi te dritarja dhe pa se pantera qëndronte akoma jashtë. Mendoj se ishte e lehtë ta qëllonte atë, që rrinte shtrirë me bishtin e saj të gjatë të hedhur anash. Ajo po kthehej pas, të merrte armën, kur pantera ktheu kokën dhe papritur goditi dritaren. Vajza u rrëzua, nxori një britmë thirrëse, mori armën dhe qëlloi në dritare. Ajo nuk mund ta shikonte, por e kuptoi se plumbi nuk e kishte kapur, sepse pantera lëvizte me hapa të ngadalta. Më pas, ajo mund të dallonte me vështirësi kokën dhe pjesën e sipërme të kurrizit të panterës që ecte pas dritares.

Ajo, duke u dridhur, u shtri përsëri në krevat, pa harruar se kishte një panterë që qëndronte jashtë e të cilën ajo duhej ta qëllonte. Më pas, me armën gati, ajo vështroi nga dritarja. Pantera kishte rënë të flinte me kokën mbi putra, tamam si një mace shtëpie.

Për herë të parë pas fillimit të shiut ajo donte të qante për veten e saj, për të gjithë njerëzit, për çdo gjë që ishte përmbytur. Hoqi xhupin dhe u ul mbi krevat. Ndoshta ajo mund të kishte dalë jashtë kur rrugët ishin të hapura. Filloi të lëvizte sa andej – këtej dhe një dhimbje therëse në stomak i kujtoi asaj se nuk kishte ngrënë për një kohë të gjatë. Njëlloj si macja, ajo po vdiste urie. Shkoi në kuzhinë dhe ndezi zjarrin me ato copa drush që kishin mbetur. Nëse përmbytja do të zgjaste, asaj do t'i duhej të digjte karriget, madje dhe tavolinën. Filloi të përgatiste ushqimin e saj me copëzat e sallamit dhe mishit të kuq që kishin mbetur nga hera e fundit që kishte gatuar. Pothuajse e harroi fare macen, deri në momentin kur ajo filloi të bërtiste jashtë. Ajo tha “Më lër të ha dhe pastaj do të të shikoj dhe ty” dhe qeshi ndër dhëmbë.

Pasi hëngri, shkoi në krevat dhe mori armën në dorë. Ushqimi i dha fuqi. Filloi të lëvizte ngadalë për te dritarja. Pa që pantera ishte akoma aty, duke mjaullitur dhe duke lëvizur në verandë. E vështroi atë, e pafrikësuar për një kohë të gjatë. Më pas, pa u menduar se çfarë mund t'i ndodhte, mori copën e mbetur të sallamit dhe ia hodhi panterës nga xhami i thyer. Shkoi përsëri në krevat. Nga jashtë mund të dëgjonte hungërimat e panterës, tek shqyente mishin. Shtëpia sillej rreth saj.

Kur u zgjua, më pas, ajo e dinte që çdo gjë kishte ndryshuar. Shiu kishte pushuar. Shtëpia nuk lëvizte më. Lumi ecte në rrjedhën e vet. Macja ishte larguar dhe në verandë mund të shikonte thërrmijat e mbetura nga sallami.

Pyetja 1

Cila është situatë e gruas në fillim të historisë:

4.47 pikë

- A. Ajo ndjehet e pafuqishme të largohet nga shtëpia, pas ditësh pa ushqim.
- B. Ajo duhet të vetëmbrohet nga kafsha e egër.
- C. Shtëpia është e rrethuar nga ujërat e përmbytjes.
- D. Një lumë i përmbytur ka zhvendosur shtëpinë e saj tutje.

Pyetja 2

Kur gruaja thotë “dhe pastaj do të merrem dhe ty”, e ka fjalën se:

6.03 pikë

- A. Është e sigurt se macja s’do ta dëmtojë atë.
- B. Po përpiqet që ta frikësojë macen.
- C. Synonte për ta gjuajtur macen.
- D. Po planifikonte ta ushqente macen.

Pyetja 3

Mendoni se fjalja e fundit e Pjesës “Dhurata” është një përfundim i përshtatshëm?

3.67 pikë

Shpjegoni përgjigjen tuaj, duke demonstruar të kuptuarin tuaj me fjalinë e fundit që ka të bëjë me kuptimin e tregimit?

Pyetja 4

6.52 pikë përgjigjja e plotë / 5.67 përgjigjja e pjesshme

“Më pas shtëpia filloi të lëvizte me kërcitje e krikëllima duke notuar...”

Çfarë ndodhi në shtëpi në këtë pjesë të tregimit:

- A. Shtëpia u shpërbë.
- B. Shtëpia filloi të notojë.
- C. Shtëpia u përplas me lisin e rrëzuar.
- D. Shtëpia u mbyt në fund të lumit.

Pyetja 5
pjesshme

6.45 pikë përgjigjja e plotë / 5.39 përgjigjja e

Këtu janë disa nga referencat për panterën në këtë histori: “ajo zgjohej gjatë natës nga britmat...”; “Nuk pati përgjigje, por qarje të njëpasnjëshme...”; “Vetëm kishte dëgjuar të tjerët të flisnin për të. Tashmë mund të shikonte...”.

Duke marrë parasysh se çfarë ndodh në pjesën tjetër të tregimit, si mendoni, pse autori zgjedh panterën për ta futur në këtë përshkrim?

Pyetja 6

5.29 pikë

Çfarë na sugjeron historia, cila ishte arsyeja e gruas për ta ushqyer panterën?

Pyetja 7

5.37 pikë

Këtu është një bisedë ndërmjet dy njerëzve që e lexuan pjesën “Dhurata”.



Sillni të dhëna nga teksti për të treguar se secili prej këtyre folësve mund të argumentonte pikëpamjet e tij.

Folësi 1 _____

Folësi 2 _____

Tema2: Larja e dhëmbëve

A bëhen dhëmbët tanë shumë të pastër, sa më gjatë dhe më fort të pastrohen?

Studiuesit britanikë thonë jo. Në fakt, ata kanë përdorur mënyra të ndryshme dhe sugjerojnë një mënyrë të përsosur për të larë dhëmbët.

Mjaftojnë vetëm dy minuta që, me një furçë, dhe pa u sforcuar, arrini rezultatin më të mirë. Nëse ushtroni fort furçën mbi dhëmbë, ju dëmtoni smaltin dhe mishrat e dhëmbëve, pa hequr mbeturinat e bukës.

Bente Hansen, një eksperte për larjen e dhëmbëve, jep një ide të mirë për mbajtjen e furçës së dhëmbëve, në pozicionin siç mbajmë stilolapsin. “Filloni në qoshe dhe vazhdoni duke larë përgjatë gjithë rreshtit, - thotë ajo. Mos harroni edhe gjuhën. Ajo mund të përmbajë sasi bakteresh që shkaktojnë aromë të keqe”.

“Larja e dhëmbëve”, artikulli nga një revistë norvegjeze.

Pyetja 1

Për çfarë flet artikulli?

3.53 pikë

- A. Mënyra më e mirë për të larë dhëmbët.
- B. Lloji më i mirë i furçës së dhëmbëve për t’u përdorur.
- C. Rëndësia e dhëmbëve të shëndetshëm.
- D. Mënyrat që përdorin njerëz të ndryshëm për të larë dhëmbët.

Pyetja 2

Çfarë sugjerojnë studiuesit britanikë?

3.58 pikë

- A. Që t’i lani dhëmbët tuaj sa më shpesh të jetë e mundur.
- B. Mos u përpiqni të pastroni gjuhën.

- C. Që të mos i lani dhëmbët shumë.
- D. Që të lani gjuhën më shumë se dhëmbët.

Pyetja 3

3.99 pikë

Përse duhet ta pastroni gjuhën, sipas Bende Hansen?

Pyetja 4

2.85 pikë

Përse është përdorur stilolapsi në artikull?

- A. Për t'ju ndihmuar të kuptoni sit ë mbani furçën e dhëmbëve.
- B. Sepse filloni në qoshe me të dyja, me stilolaps dhe furçë.
- C. Për të treguar se mund të lahen dhëmbët me mënyra të ndryshme.
- D. Për shkak se ju duhet të merreni me larjen e dhëmbëve aq seriozisht sa me të shkruarin.

Teksti 3: Gripi

Program vullnetar ACOL për mbrojtjen nga gripi

Periudha e dimrit shoqërohet me grip. I prekuri nga gripi mund të qëndrojë për javë të tëra i sëmurë. Mënyra më e mirë për të luftuar virusin është të kesh një trup të shëndetshëm. Rekomandohen ushtrime të përditshme dhe një dietë e mirë, ku përfshihen shumë fruta dhe zarzavate.

ACOL ka vendosur t'i ofrojë stafit mundësinë për t'u vaksinuar ndaj gripit, në mënyrë që të ndalohet përhapja e tij brenda stafit. ACOL ka punësuar një infermiere që të administrojë vaksinimin në ACOL për një periudhë gjysmëditore në javën e 17 Majit. Ky program është falas dhe i vlefshëm për të gjithë anëtarët e stafit. Pjesëmarrja është vullnetare. Stafi do të nënshkruajë një marrëveshje me të cilën anëtarët e stafit tregojnë që nuk kanë alergji apo efekte negative ndaj ilaçeve.

Këshillat mjekësore tregojnë se vaksinimi të mbron nga gripi. Megjithatë, mund të ketë edhe disa efekte anësore, si këputje, pak temperaturë dhe lodhje të krahëve.

Kush mund të vaksinohet?

Çdokush që është i interesuar për të qenë i mbrojtur ndaj virusit. Gjithashtu rekomandohet edhe për njerëzit që kanë sëmundje kronike, sëmundje kardiake, të mushkërive ose të diabetit.

Kush nuk duhet të imunizohet?

Gratë shtatzëna, njerëzit që janë të ndjeshëm ndaj vezës dhe njerëzit me sëmundje kritike nuk duhet të imunizohen.

Personat që kanë marrë ndonjë mjekim për gripin ose kanë pasur reaksion ndaj infeksioneve të gripit nuk duhet të vaksinohen.

Fiona McSweeney, kryetare e personelit ë një kompani të quajtur ACOL, ka përgatitur informacionin e mësipërm për stafin e ACOL-it. Referohuni informacionit për t'ju përgjigjur pyetjeve të mëposhtme.

Pyetja 1

6.37 pikë

Një pjesë e informacionit thotë: "Kush duhet të vaksinohet? Çdokush që është i interesuar të jetë i mbrojtur ndaj virusit".

Pasi Fiona mblodhi fletën e informacionit, një koleg i tha se duhet të kishte hequr fjalët "Çdokush që është i interesuar të jetë i mbrojtur ndaj virusit", pasi mund të keqkuptohet.

A mendoni se këto fjalë janë keqkuptuese dhe nuk duhet të ishin përfshirë në informacion?

Shpjegoni përgjigjen tuaj.

Pyetja 2

5.62 pikë

Duke u bazuar në informacionin e dhënë, cili nga këta anëtarë të stafit duhet të kontaktojë Fionën?

- A. Stiv, nga dyqani që nuk do të imunizohet, pasi mbështetet më shumë në imunitetin e tij.
- B. Xhulia, nga shitjet, e cila do të dijë nëse imunizimi është i detyrueshëm.
- C. Alice, nga dhoma e adresave, e cila do të dëshironte të imunizohej këtë dimër, por është shtatzënë dhe pas 2 muajsh do të lindë një bebe.
- D. Micheal, nga llogaritjet, i cili dëshiron të imunizohet, por do të largohet deri në javën e 17 Majit.

Pyetja 3

5.83 pikë

Fiona donte që stili i këtij informacioni të ishte miqësor dhe kurajues.

Mendoni që e arriti ajo këtë gjë?

Jepni përgjigjen tuaj, duke u referuar në detajet e informacionit, stilin e shkrimit, fotot dhe grafikët e tjera.

Teksti 4: Grafiti

Jam shumë e inatosur, pasi muret e shkollës janë lyer katër herë që të hiqet grafiti. Gdhendja në mur është për t'u admiruar, por njerëzit duhet të gjejnë mënyra të tjera për të shprehur veten, në mënyrë që të mos ndikojnë në shoqëri.

Pse e prishni reputacionin e të rinjve duke pikturuar grafikë aty ku është e ndaluar? As artistët profesionistë nuk i varin pikturat e tyre në rrugë apo jo? Ata gjejnë fonde dhe e fitojnë famën e tyre nëpërmjet reklamave të ligjshme.

Për mendimin tim, ndërtimet, gardhi dhe stolat në park janë punë arti në vetvete. Është patetike të prishësh këtë arkitekturë, i cili për më shumë shkatërron shtresën e ozonit. Me të vërtetë, nuk e kuptoj se përse këta artistë kriminelë shqetësohen duke thënë se “punët e tyre artistike” prishen herë pas here.

Hegla

Nuk ka llogaritje mbi shijet. Shoqëria është plot komunikim dhe reklamime. Logo kompanish, emra dyqanesh dhe postera të mëdha në rrugë. A janë këto të pranueshme? Në përgjithësi, po. Po grafiti, është i pranueshëm? Disa thonë po, disa thonë jo.

Po kush paguan për çmimin e grafitit? Kush paguan për reklamat? Pa dyshim që konsumatori.

A kanë marrë lejen tuaj njerëzit që vendosin tabela lajmërimesh? Jo. Atëherë, pse duhet ta bëjnë këtë gjë piktorët e grafitëve? A nuk është kjo një çështje komunikimi?

Mendoni pak për veshjet katrorë- katrorë dhe vija – vija që u shfaqën para disa vitesh. Dhe për veshjet e skive. Modelet dhe ngjyrat ishin vjedhur nga modelet e mureve. Është absurde që modelet dhe ngjyrat pranohen, ndërsa grafiti që ka të njëjtin stil konsiderohet i tmerrshëm. Kanë ardhur kohë të këqija për artin.

Sofia

Të dyja letrat rreth grafitit janë marrë nga interneti. Grafiti është arti i të shkruarit dhe të pikturuarit në mënyrë të jashtëligjshme nëpër mure.

Referojuni letrave për t'u përgjigjur pyetjeve të mëposhtme.

Pyetja 1

Qëllimi i secilës letër është:
4.21 pikë

- A. Shpjegon ç'është grafiti.
- B. Paraqet një mendim mbi grafitin.
- C. Tregon popullaritetin e grafitit.
- D. T'u tregojë njerëzve sa shpenzohet për grafitin.

Pyetja 3.3

4.8 pikë

Me cilën nga të dyja letrat jeni dakord? Shpjegoni përgjigjen tuaj duke përdorur fjalët tuaja në atë ç'ka është thënë në njërin ose në të dyja letrat.

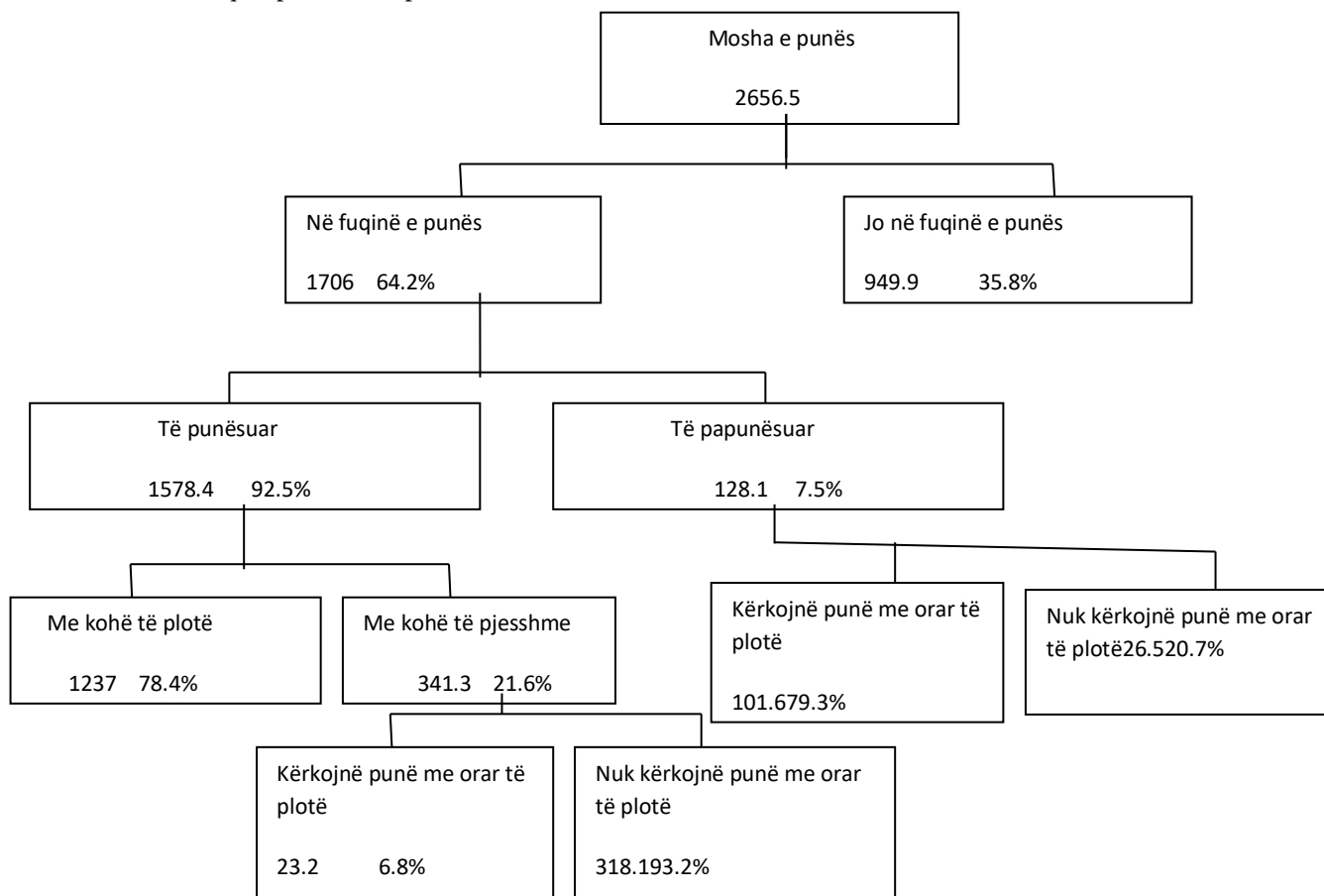
Pavarësisht se me cilën prej letrave jeni dakort, sipas jush, cila letër është më e mirë (duke iu referuar rreth asaj ç'ka thotë një letër dhe mënyrës si është shkruar ajo)?

Shpjegoni përgjigjen tuaj duke iu referuar mënyrës se si janë shkruar letrat.

Teksti 5: Puna

Diagrami – pemë i mëposhtëm tregon strukturën e fuqisë punëtore të një shteti ose “moshën e punës”. Popullsia totale e vendit në 1995 ishte rreth 3.4 milionë banorë.

Struktura e fuqisë punëtore e përfunduar më 31 mars 1995



1. Numri i njerëzve është dhënë në mijëshe (000).
2. Fuqia punëtore përcaktohet ndërmjet moshës 15 – 65 vjeç.
3. Njerëzit ‘jo fuqi punëtore’ janë ata që nuk kërkojnë punë.

Përdorni informacionin e dhënë për t'ju përgjigjur pyetjeve të mëposhtme.

Pyetja 1

4.45 pikë

Cilat janë dy grupet kryesore në të cilat ndahet “fuqia punëtore”?

- A. Të punësuar dhe të papunësuar.
- B. Mosha që punon dhe mosha që nuk punon.
- C. Punëtorë me kohë të plotë dhe me kohë të pjesshme.
- D. Në fuqi punëtore dhe jo në fuqi punëtore.

Pyetja 2
pjesshme

631 përgjigjja e plotë / 485 përgjigjja e

Nëse ka, njerëz në moshë pune që nuk janë përfshirë në fuqinë punëtore. në cilën pjesë të diagramit – pemë do të përfshiheshin të gjithë njerëzit e listuar në tabelën e mëposhtme. Jep përgjigjen tënde duke vendosur një kryq në kutinë e duhur.

	Në fuqinë punëtore – të punësuar	Në fuqinë punëtore – të papunësuar	Jo në fuqinë punëtore	Të papërfshirë në asnjë kategori
Një kamerier me kohë të pjesshme, 35 vjeç.	☒	☐	☐	☐
Një biznesmen, 43 vjeç, e cila punon 60 orë në javë.	☐	☐	☐	☐
Një student me kohë të plotë, 21 vjeç.	☐	☐	☐	☐
Një burrë, 28 vjeç, i cili kohët e fundit shiti dyqanin e tij dhe po kërkon punë.	☐	☐	☐	☐
Një grua, 55 vjeç, e cila nuk ka punuar ndonjëherë dhe po kërkon punë.	☐	☐	☐	☐
Një gjyshe, 80 vjeç, e cila ende punon në marketin e familjes së saj.	☐	☐	☐	☐

Pyetja
4.86 pikë

3

Supozoni që një informacion I tillë të prezantohet cdo vit në një diagram. Më poshtë katër karakteristika të diagramit – pemë.

Tregoni kur ju e prisni ose jo që të ndryshojnë këto karakteristika nga viti në vit duke qarkuar “ndryshon”, “nuk ndryshon”. E para është e plotësuar për ju.

Karakteristikat e diagramit – pemës	Përgjigjja
Etiketat në çdo kuti (psh. në “fuqia punëtore”)	Ndryshon / nuk ndryshon
Përqindjet (psh. “64.2 %”)	Ndryshon / nuk ndryshon
Numrat (psh. “2656.5”)	Ndryshon / nuk ndryshon
Shënimet poshtë diagramit	Ndryshon / nuk ndryshon

