

**MËSIMDHËNIA E GJUHËS ANGLEZE NË KLASA
SHUMËKULTURORE - RASTI I SHQIPËRISË (TEACHING
ENGLISH IN MULTICULTURAL CLASSROOMS-ALBANIAN
CASE).**

Emri Mbiemri i doktorantit: Arti Omeri

Dorëzuar

Universitetit European të Tiranës

Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në Fakultetin e Shkencave
Sociale dhe Edukimit, me profil Pedagogji-Psikologji, për marrjen e gradës
shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Asoc. Dr. Fatmir Vadahi

Numri i fjalëve: 52.317

Tiranë, Nëntor 2017

DEKLARATA E AUTORËSISË

Në të gjithë tezën, nga fillimi deri në përfundimin e saj, i jam përmbajtur rregullave akademike me rigorizitet. Të gjitha të dhënat në këtë tezë janë përfutur dhe pasqyruar në përshtatje me kuadrin e rregullave akademike dhe sjelljes etike. Gjithashtu, në këtë punim të përgatitur në përputhshmëri me rregullat e shkrimit të tezës, deklaroj se në rastet kur kam përfituar nga veprat e autorëve të tjerë, i kam referuar në përshtatje me rregullat akademike të kërkuara.

ABSTRAKTI

Gjuha Angleze çdo ditë e më tepër po merr një rëndësi gjithnjë e më të madhe. Ashtu si edhe në fushat e tjera edhe në arsim gjuha Angleze po bëhet gjithnjë e më e nevojshme. Shumë universitete në botë kriter kryesor pranimi kanë nivelin e gjuhës Angleze.

Së fundmi, edhe në Shqipëri ashtu si edhe në vende të tjera po i jepet rëndësi mësimi të gjuhës Angleze. Futja e gjuhës Angleze dhe shtimi i programeve që zhvillohen në Anglisht ka mundësuar edhe rritjen e numrit të studentëve të huaj në Shqipëri. Gjuha Angleze u jep një mundësi studentëve nga vende dhe kultura të ndryshme të studiojnë në kushte të barabarta në shqipëri. Si rrjedhojë janë krijuar klase shumëkulturore sidomos në universitetet Bedër dhe Epoka. Meqënëse është një fenomen i përhapur vetëm vitet e fundit, multikulturalizmi në Shqipëri nuk është studiuar shumë.

Qëllimi i studimit ishte të analizonte multikulturalizmin në Shqipëri si dhe rëndësinë e gjuhës amtare dhe kulturës në procesin e mësimdhënies. Pyetja kryesore kërkimore e këtij studimi ishte: “Si e mësojnë studentët e kulturave të ndryshme gjuhën Angleze si gjuhë të huaj në Shqipëri?” Më konkretisht u studiua perceptimi që kanë studentët për mësimin e gjuhës Angleze në klase me diversitet kulturor dhe etnik. Gjithashtu u studiua ndikimi që ka gjuha amtare, kultura e studentëve dhe kultura e gjuhës Angleze në mësimin e gjuhës Angleze.

Për këtë arsye në pesë universitete u zhvilluan 400 anketa në 16 klase. Rezultatet e studimit treguan se në perceptimin e studentëve, gjuha amtare, kultura e studentëve dhe kultura e synuar kanë ndikim në procesin e mësimi të gjuhës Angleze

Fjalët kyçe: Shqipëri, gjuha Angleze, gjuha amtare, kultura e studentëve, kultura e gjuhës Angleze, mësimi i gjuhës Angleze, diversiteti kulturor.

ABSTRACT

Nowadays English language is becoming increasingly important. As in other fields, even in education the knowledge of English language is becoming a necessity. Many universities require the English test results as the main admission criteria.

Recently, even in Albania like in other countries, learning English is a priority. The introduction of English language and the increasing number of programs that are instructed in English has resulted in the increasing number of foreign students in Albania. English language is seen as an opportunity by students from different countries and cultures to study in equal terms and conditions in Albania. As a result, there have been founded multicultural classrooms especially in universities such as Bedër and Epoka. Multiculturalism is a recent phenomenon in Albania and it has not been studied in depth.

The aim of the study was to analyse multiculturalism in Albania and the importance of native language and culture in the process of English teaching. The main research question of the study was: “How do students from different cultures learn English as a foreign language in Albania?” In more details, it was analysed the perception of students for English learning in classrooms composed with students coming from different ethnic and cultural background. In addition, it was also studied the influence of native language, cultural of students, and English culture in relation to English language learning.

For this reason, in five different universities there were conducted 400 questionnaires in 16 different groups. The results of the study showed that, according to the students’ perceptions,

native language, culture of students, and culture of target language influence the process of English learning.

Key words: Albania, English language, native language, culture of students, culture of English language, English language learning, cultural diversity.

FALENDERIME

Dua t'u shpreh falënderimet e mia më të përzemërta Prof.Asoc. Dr. Fatmir Vadahit, i cili më ka udhëhequr, udhërrëfyer dhe mbështetur me durim përgjatë gjithë procesit të këtij studimi. Gjithashtu dua të falenderoj edhe profesorët Nevila Xhindi dhe Ylljet Aliçka të cilët ishin të parët që më kanë dhënë një ndihmesë të jashtëzakonshme që në hapat e parë të këtij studimi.

Falenderoj gjithashtu edhe profesorët e Kolegjit Universitar “Bedër”, për përkrahjen dhe ndihmën që më kanë dhënë në realizimin e anketave të këtij studimi. Një falenderim i veçantë edhe për dekanin e këtij universiteti Prof. Asoc. Dr. Rahim Ombashi për ndihmën, kurajon dhe këshillat e vlefshme që më ka dhënë gjatë këtij udhëtimi.

Krahas tyre, dua të shpreh veçanërisht falenderimin për familjen, bashkëshorten, fëmijët dhe prindërit e mi për durimin dhe mbështetjen e terguar gjatë periudhës së kërkimit.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

Contents

DEKLARATA E AUTORËSISË	i
ABSTRAKTI	ii
ABSTRACT	iv
FALENDERIME	vi
PËRMBAJTJA E LËNDËS	vii
LISTA E TABELAVE.....	xi
LISTA E DIAGRAMEVE	xii
LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT	xiii
I. Kapitulli I: Hyrje	1
1.1. Qëllimi i punimit dhe arsyeja e përzgjedhjes se temës:.....	3
1.2. Pyetjet Kërkimore.....	4
1.3. Hipoteza e studimit.....	4
1.4. Rëndësia e punimit dhe ndikmi i tij:.....	4
1.5. Zbatueshmëria e punimit në procesin e mësimdhënies apo më gjerë:.....	5
1.6. Metodologjia e kërkimit dhe literatura bazë shkencore:.....	5
II. KAPITULLI II: SKELETI TEORIK- KULTURA DHE MULTIKULTURALIZMI.	6
2.	8
2.1. Multikulturalizmi	8
2.2. Rritja e numrit të studentëve të huaj në institucionet e arsimit të lartë në Shqipëri	15
2.3. Mësimdhënia në kontekstin shumëkulturore	18

2.4. Strategjitë e përdorura nga mësuesit.....	21
2.4.1. Roli i nxënësit në mësimin e gjuhës.....	25
2.5. Rishikimi i literaturës shumëkulturore	26
2.6. Përdorimi i teknologjisë në klasa shumëkulturore	28
2.7. Mjedi shumëkulturore në mësimin e gjuhës Angleze.....	32
2.8. Metodat e mësimdhënies së gjuhës Angleze	39
2.8.1. Metoda e Gramatikës-Përkthimit (Grammar –Translation Method).....	40
2.8.2. Metoda e Drejtpërdrejtë (Direct Method)	42
2.8.3. Metoda Audio-gjuhësore (Audio-Lingual Method).....	43
2.8.4. Metoda e Heshtur (The Silent Way)	45
2.8.5. Metoda Ngulitëse (De-Suggestopedia)	47
2.8.6. Mësimdhënia e Gjuhës në Grup (Community Language Learning)	47
2.8.7. Reagimi i Përgjithshëm Fizik (Total Physical response)	48
2.8.8. Metoda Komunikuese e Mësimdhënies së Gjuhës (Communicative Language Teaching).....	49
III. KAPITULLI III. GJUHËT AMTARE DHE NDIKIMET E TYRE NË MËSIMIN E GJUHËS ANGLEZE	52
3.1. Mësimdhënia e gjuhëve të huaja përmes kulturës.	54
3.2. Ndikimi i aftësive shumëkulturore në mësimin e gjuhës Angleze	58
3.3. Gjuha e shenjave.....	63
3.4. Roli i kulturës në mësimin e gjuhës Angleze	64
3.5. Vendosja e kulturës në qendër në procesin e mësimnxënies së gjuhës	75
3.6. Aktivitetet dhe bisedat në klasat shumëkulturore.....	94

3.6.1. Shkrimi.....	98
3.6.2. Zhvillimi i imazheve vizuale.....	99
3.7. Ndikimi dhe rëndësia e etnografisë në gjuhën e synuar	108
3.8. Letërsia në klasa shumëkulturore	112
3.9. Vlerësimi i komunikimit ndërkulturor.....	114
3.9.1. Testet e performancës.....	117
3.9.2. Esetë reflektuese.....	120
3.9.3. Vlerësimet me role dhe simulime.....	121
3.9.4. Portofoliot (dosjet) dhe projektet	122
3.9.5. Vlerësimi formues dhe përmbledhës	124
3.9.6. Vlerësimi i progresit	126
IV. KAPITULLI IV: METODOLOGJIA E KËRKIMIT	132
4.1. Modeli i studimit	132
4.2. Metoda sasiore	132
4.3. Popullata dhe kampionët e studimit.....	132
4.4. Metoda e mbledhjes së të dhënave	134
4.5. Anketimi i nxënësve	134
V. KAPITULLI V ANALIZA E REZULTATEVE	137
Hipotezat	137
Hipoteza Zero	137
5.1. Analiza e të dhënave që mungojnë	141
5.2. Statistikat Përshkruese	143
5.2.1. Statistikat përshkruese për rezultatet e mësimit të gjuhës Angleze.....	144

5.2.2. Statistikat përshkruese për variblat e pavarur dhe variablin e varur duke pasur në konsideratë gjininë.	146
5.2.3. Statistika përshkruese për gjininë.....	148
5.3. Përcaktimi i kovariateteve	150
5.4. Vlerësimi i formulimeve (assumptions) në ANOVA	151
5.4.1. Madhësia e kampionit	151
5.4.2. Normaliteti	151
5.4.3. Homogjeniteti i matricave të mospërputhjeve.....	152
5.4.4. Pavarësia e vëzhgimeve	153
5.5. Resultatet e ANOVA-s	154
5.5.1. Hipoteza Zero 1	154
5.5.2. Hipoteza Zero 2	155
5.5.3. Hipoteza Zero 3.....	155
5.5.4. Hipoteza Zero 4.....	156
5.5.5. Hipoteza Zero 5.....	156
5.5.6. Hipoteza Zero 6.....	157
5.5.7. Null Hypothesis 7.....	157
5.6. Përmbledhje e rezultateve.....	163
5.7. Diskutime.....	166
VI. KAPITULLI V: KONKLUSIONE DHE REKOMANDIME	173
6.1. Rekomandime	178

LISTA E TABELAVE

Table 4.1 - Missing values of the Student Questionnaire and respective variables in regard to each group and university	Error! Bookmark not defined.
Table 4.2 – Gender distribution levels of independent variables.....	143
Table 4.3 - Descriptive Statistics for English Learning Scores	144
Table 4.4 - Overall Descriptive Statistics for English Learning Scores	145
Table 4.5 - Descriptive Statistics for the IVs and the DV ert Gender	147
Table 4.6 - Overall Descriptive Statistics for Independent Variables	147
Table 4.7 - Descriptive Statistics for Gender.....	148
Table 4.8 - Correlations among the dependent variables and possible covariates.....	151
Table 4.9 – Levene’s Test of Equality of Error Variances	152
Table 4.10 - Results of MANCOVA analysis	154
Table 4.11 - Native Language * Culture of Students * English Culture	161
Table 4.12 - Hochberg’s GT2 post-hoc test of Native Language	162
Table 4.13 - Bootstrap for Multiple Comparisons of Native Language	162
Table 4.14 - Hochberg’s GT2 post-hoc test of Culture of Students	163
Table 4.15 - Bootstrap for Multiple Comparisons of Culture of Students.....	163

LISTA E DIAGRAMEVE

<u>Figure 4.1 - Stem-and-Leaf Plot of English Teaching Scores</u>	<u>145</u>
<u>Figure 4.2 - Histograms with normal curves for the EL scores for each level of NL.....</u>	<u>148</u>
<u>Figure 4.3 - Histograms with normal curves for the EL scores for each level of CS.....</u>	<u>149</u>
<u>Figure 4.4 - Histograms with normal curves for the EL scores for each level of EC.....</u>	<u>150</u>
<u>Figure 4.5 – Interaction plot of Native Language and Culture of students for Low level of English Culture</u>	<u>156</u>
<u>Figure 4.6 – Interaction plot of Native Language and Culture of students for Medium level of English Culture</u>	<u>157</u>
<u>Figure 4.7 – Interaction plot of Native Language and Culture of students for High level of English Culture.....</u>	<u>158</u>

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

ANOVA: Analizë inferenciale e cila shërben për të hulumtuar nëse ekzistojnë diferenca domethënëse ndërmjet mesatareve të më shumë se dy grupeve.

GJA: Gjuha Angleze

Kultura e studentëve: grupe shoqërore me besime të përbashkëta, vlera shoqërore dhe opinione të njëjta si dhe me standarde sjelljesh të njëjta.

Kultura Angleze: besimet, vlerat shoqërore, opinionet dhe standardet e sjelljeve të folësve amëtar të gjuhës Angleze.

GJD: Gjuhë e dytë

GJH: Gjuhë e huaj

MGJA: Mësimdhënia e gjuhës Angleze

MGJD” Mësimdhënia e gjuhës së dytë

GJS: Gjuhë e synuar

GJP: Gjuhë e parë

SHBA: Shtetet e Bashkuara të Amerikës.

LNL: Gjuha amtare e ulët

MNL: Gjuha amtare mesatare

HNL: Gjuha amtare e lartë

LCS: Kultura e studentëve e ulët

MCS: Kultura e studentëve mesatare

HCS: Kultura e studentëve e lartë

LEC: Kultura Angleze e ulët

MEC: Kultura Angleze mesatare

HEC: Kultura Angleze e lartë

I. KAPITULLI I: HYRJE

Multikulturalizmi në arsim është një nga temat e rëndësishme dhe më të diskutura në ditët e sotme. Në vitet e fundit bota po kalon ndryshime të shumta demografike dhe si rrjedhojë është thuajse e pamundur që të gjenden shtete apo qoftë edhe qytete të cilat të jenë të pastra etnikisht apo kulturisht. Shqipëria deri në fillim të viteve 90 ka qenë një vend i mbyllur për të huajt. Me ndryshimet e ndodhura më vonë, numri i të huajve dhe gjithashtu ndikimi i kulturave të huaja u rrit ndjeshëm. Ashtu si në çdo fushë tjetër këto ndryshime sollën edhe ndikime në fushën e arsimit.

Pas vitit 2005 në Shqipëri është vënë re një rritje e numrit të institucioneve të arsimit të lartë dhe kryesisht atyre private. Një pjesë e universiteteve private filluan të prdorin gjuhën Angleze si gjuhë të programeve të tyre duke krijuar kështu mundësinë dhe kushtet për afrimin e studentëve të huaj. Si rrjedhojë këto institucione ndër të tjera filluan të pranonin studentë që vinin nga vende të ndryshme të botës apo edhe shtetas të huaj me banim në Shqipëri. Sidomos pas vitit 2010 u krijuan në Shqipëri klasa shumëkulturore të cilat të përbashkëta kishin mësimdhënien dhe mësimnxënien e gjuhës Angleze. Universitete si Epoka, New York, Bedër etj filluan të përdorin gjuhën Angleze si gjuhë e cila i vinte studentët Shqipëtar në kushte të barabarta me studentët e ardhur nga vende të ndryshme të botës. Kjo shihet si një risi e futur në arsimin Shqipëtar nga universitetet private, menaxhimi i së cilës kërkon kapërcimin e shumë sfidave.

Në disa institucione private edhe tani vazhdojnë të studiojnë një numër i madh studentësh të huaj të cilët vijnë nga vendet e rajonit por edhe më gjerë se kaq. Për më tepër edhe stafi i këtyre institucioneve është ndëretnik dhe ndërkulturor. Duke qenë një fushë e re në arsimin në Shqipëri

mësimdhënia e gjuhës Angleze në klasa shumëkulturore kërkohet të studiohet dhe analizohet si duhet për të shmangur apo pakësuar vështirësitë e hasura, për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies, për ta lehtësuar dhe ndihmuar me anë të kuadrit ligjor, apo qoftë edhe për të marrë anët pozitive dhe avantazhet që mund të ketë mësimdhënia në klasat shumëkulturore në krahasim me mësimdhënien në klasat homogjene. Në disa institucione të arsimit të lartë si Epoka apo Bedër u hapën edhe klasa përgatitore të cilat qëllimin e vetëm kishin mësimin e gjuhës Angleze për studentët e kulturave dhe etnive të ndryshme. Së bashku me studentët në vendin tonë u afrua edhe një numër i madh i lektorëve të huaj. Këta lektorë sollën me vete edhe eksperiencat e tyre apo eksperiencën e vendeve të tyre në përballjen me mësimdhënien e gjuhës Angleze në klasa kulturalisht të përziera.

Duke qenë se numri i studentëve të huaj u rrit ndjeshëm, legjislacioni në Shqipëri nuk ishte i përgatitur për zhvillime me ritme kaq të shpejta dhe si rrjedhojë u hasën shumë vështirësi në krijimin e kushteve dhe përshtatjen e këtyre klasave shumëkulturore sipas kriterëve të kërkuara nga autoritetet lokale. Megjithatë më vonë se vendet e tjera Europiane apo edhe vendet e rajonit Shqipëria u kthye në një vend tërheqës për studentët e huaj dhe kjo edhe falë fillimit të kulturës së mësimin të gjuhës Angleze në klasa shumëkulturore. Me ndryshimet e mëvonshme në legjislacionin Shqipëtar si për shembull kriteri i gjuhës së huaj për hyrjen në programet master solli lehtësime për këto universitete pasi studentët e tyre që kishin studiuar në Anglisht u përjashtuan nga ky rregull.

Ndërkohë që në universitet e tjera ku gjuha e programit nuk është gjuha Angleze, përfshirë edhe Universitetet shtetërore po hasen më shumë vështirësi në gjetjen apo regjistrimin e studentëve në programet master për shkak të kriterit të gjuhës Angleze. Kjo mund të shihet edhe si një nga përfitimet e para për studentët e këtyre universiteteve ku gjuhë e programit është gjuha Angleze.

Ndërkohë vonesat në njësimin e diplomave për studentët dhe pedagogët e huaj, mosnjohja e klasave përgatitore si dhe kriteri C2 i gjuhës Angleze që kërkohet për stafin që jep mësim në Anglisht janë pengesat kryesore që hasen në këtë drejtim.

1.1. Qëllimi i punimit dhe arsyeja e përzgjedhjes së temës:

Punimi së pari mori në shqyrtim literaturën mbi mësimdhënien e gjuhës Angleze në klasa shumëkulturore. Për këtë u shfrytëzuan referenca kyresore, dytësore dhe faqe zyrtare institucionesh. Gjithashtu për kërkimin u përdor edhe biblioteka online Ebscohost. U synua që këto teori të gjenin zbatim në praktikë. Qëllimi i studimit ishte të analizonte multikulturalizmin në Shqipëri si dhe rëndësinë e gjuhës amtare dhe kulturës në procesin e mësimdhënies. Më pas studimi u krye në terren me anë të një ankete e cila u implementua në disa universitete të Shqipërisë. Në fund janë dhënë sugjerime dhe zgjidhje për bërjen sa më efektive të mësimdhënies në klasa shumëkulturore. Arsyeja kryesore e përzgjedhjes së kësaj teme është përvoja ime personale në mësimdhënie në klasa me studentë të kulturave të ndryshme. Të qënurit pedagog me kohë të plotë në Universitetin “Bedër” më ka dhënë mundësinë që prej gjashtë vitesh të japë mësim në klasa me studentë me kombësi të ndryshme. Konkretisht këto vite studentët tanë vijnë nga 16 vende të ndryshme të botës dhe mësimdhënia në një ambient të tillë është e veçantë.

Gjithashtu të qënurit lektor edhe në universitetet publike më kanë dhënë mundësinë që të vëzhgoj dhe krahasoj ndryshimet në përbërjet e klasave midis institucioneve private dhe publike të arsimit të lartë. Vëzhgimet dhe eksperiencat e deritanishme më kanë shtyrë që të planifikoj një studim më të thelluar mbi këtë temë.

1.2. Pyetjet Kërkimore

Pyetja kryesore që përbën problematikën themelore të këtij studimi është: “Si e mësojnë studentët e kulturave të ndryshme gjuhën Angleze si gjuhë të huaj në Shqipëri?”

Pyetjet e mëposhtëme rrjedhin nga kjo problematikë kryesore duke kontribuar në përgjigjen sa më të plotë të saj:

- 1) Pyetja kërkimore 1: A ndikon gjuha amtare e studentit në procesin e mësimin të gjuhës Angleze?
- 2) Pyetja kërkimore 2: A ndikon kultura e studentëve në procesin e mësimin të gjuhës Angleze ?
- 3) Pyetja kërkimore 3: A ndikon kultura e gjuhës Angleze në procesin e mësimin të kësaj gjuhe?
- 4) Pyetja kërkimore 4: Cili është perceptimi i studentëve për mënyrat se si mësohet gjuha Angleze në Shqipëri ?
- 5) Pyetja kërkimore 5: A përdoret teknologjia në procesin e mësimin të gjuhës Angleze dhe si mund të ndikojë ajo?

1.3. Hipoteza e studimit

Perceptimi i Gjuhës amtare dhe kulturës së studentëve kanë një ndikim mjaft të rëndësishëm përgjatë mësimdhënies së gjuhës Angleze.

1.4. Rëndësia e punimit dhe ndikmi i tij:

Punimi synon të japë zgjidhje vështirësive dhe pengesave të shumta të hasura në klasat me studentë të kulturave të ndryshme, Vëzhgimet dhe eksperiencat personale por edhe anketimet me

studentë të ndryshëm kanë prodhuar rezultate të vlefshme për studimin. Mbas analizës së tyre janë bërë edhe sugjerime dhe rekomandime përkatëse për përmirësimin e mësimdhënies në klasat shumëkulturore.

1.5. Zbatueshmëria e punimit në procesin e mësimdhënies apo më gjerë:

Duke qenë se punimi në vetvete ka si qëllim përmirësimin e mësimdhënies së gjuhës Angleze në klasat shumëkulturore ai synon që të ketë një ndikim, nëse aplikohet në procesin e mësimdhënies.

1.6. Metodologjia e kërkimit dhe literatura bazë shkencore:

Gjatë kërkimit për realizimin e punimit u përdorën vëzhgimet, anketimet me pyetësorë me studentët e kulturave të ndryshme në institucione të ndryshme të arsimit të lartë privat dhe publik në Shqipëri.

II. KAPITULLI II: SKELETI TEORIK- KULTURA DHE MULTIKULTURALIZMI

Mësimi i gjuhës ndodh në një kontekst të caktuar. Mënyra se si gjuha funksionon, se si i japim kuptim gjuhës, çfarë kemi për qëllim të themi kur flasim dhe të tjera si këto ndodhin të gjitha në një kontekst të caktuar. Në këto kontekste, kulturat luajnë një rol si modele e zakone të ndërveprimit, si forma të zakonshme të praktikës sociale, si përdorime të përsëritura të simbolit dhe si korniza të vlerave dhe besimeve. Kultura është e përfshirë në çdo rast të përdorimit të gjuhës. Por në qoftë se kultura është një sfond i përhershëm për përdorimin e përditshëm të gjuhës, cila është mënyra më e mirë për të pajisur studentët me njohuri kulturore? Sipas Smidt, S. (2016 : 124), fëmijët tërhiqen në kulturën e tyre pa gjykuar vlerat të cilat reflektojnë mendimet e tyre për ngjarjet dhe çështjet për të cilat ata janë të interesuar. Në këtë mënyrë nuk ka rrugë të saktë apo të gabuar dhe nxënësi gjendet në qendër të procesit duke kontrolluar gjithçka që ndodh.

Gjuha si një kod është e fundme, kulturat janë të pakufishme dhe është e vështirë të parashikohet se çfarë tiparesh të kontekstit janë të rëndësishme për komunikim. Sipas Fromkin, V., Hyams. N, Rodman R. (2011 : 31), mësimi i gjuhës ka të bëjë me diçka që është e fundme, fjalori i një gjuhe ka fund, megjithëse ajo mund të jetë shumë e madhe, sërish mund të ruhet dhe të mbahet diku. Pra nga ky këndvështrim gjuha shihet si një njësi që ka një fund.

Përgjatë kësaj teme janë dhënë disa mënyra të analizimit dhe interpretimit të kulturave në mësimin e gjuhës angleze. Në thelb janë analizuar metodologjitë për të vëzhguar ndryshimet kulturore të cilat u mundësojnë studentëve të eksplorojnë kulturën e tyre, si dhe kulturën e gjuhës së huaj. Në qoftë se do të na duhet të zvogëlojmë hendekun mes origjinës tonë kulturore dhe kulutrës së gjuhës që synojmë, do të kemi nevojë për mënyra për të vëzhguar, interpretuar dhe

kuptuar kulturat e reja dhe dallimet ndërmjet këtyre kulturave dhe kulturës tonë. Në studimin e Smidt, S. (2016 : 101) përshkruhet se ne nuk jemi të aftë që të identifikojmë karakteristika universale të rritjes apo ndryshimit të fëmijëve sepse fëmijët rriten dhe ndryshojnë në bazë të një serie situatash të ndryshme të cilat përfshijnë ushqimin, klimën, punësimin e prindërve, komunikimin me të rriturit, besimet dhe traditat e komunitetit të tyre, si dhe stilet e tyre të sjelljes dhe ndërveprimit. Si rrjedhojë është e pamundur që të rriten apo mësohen fëmijë me të njëjtën kulturë apo mënyrë sjellje në kontekste të ndryshme. Kështu që edhe ndryshimet në kultura janë të mëdha dhe të dukshme në nxënës të cilët kanë një origjinë të ndryshme etnie, besimi, gjuhe e kështu me radhë.

Me përshpejtimin e ndryshimeve shoqëritë janë ndarë edhe më tepër. E njëjta gjë mund të thuhet edhe për kulturën. Kultura në vetvete por edhe shkalla e ndryshimeve kulturore sa vjen edhe bëhet më e dukshme. Një tematik kryesore e kësaj teme është marrja në konsideratë e qëllimit të mësimdhënies. Një aspiratë e kuptueshme e mësuesve të gjuhës është rrënjësja e aftësive gjuhësore të njëjta me aftësitë gjuhësore të një folësi amëtar të gjuhës. Mësimi i një gjuhe është i pakufijshëm dhe është një proces i vazhdueshëm në të cilin lëvizet nga një grup kontekstesh gjuhësore dhe kulturore në një grup tjetër, secili prej të cilave kërkon përpjekje të reja për përkthim dhe interpretim. Sipas O'Grady, C. R. (2000 : 4), të mësohet atë që është kulturalisht i ndryshëm fokusohet te nevojat e perceptuara të fëmijëve me ngjyrë apo edhe të tjerë të cilët nuk përputhen me normat kulturore standarde si dhe thekson asimilimin si një qëllim i cili është i dëshiruar.

Në studimin e Byram, M. (1997 : 3) vihet theksi se MGJA kërkon nga nxënësi që të përfshihet në përvoja të njohura dhe të panjohura përmes përdorimit të një gjuhe tjetër. Gjithashtu ai shton se MGJA ka një qëllim kryesor që të mundësojë nxënësit që ndër të tjera të përdorin gjuhën që

mësojnë për të ndërvepruar me ata që e përdorin dhe e kanë natyrale atë gjuhë, të cilët njihen ndryshe edhe si folësit amtarë të asaj gjuhe. Studenti që mëson gjuhën lëviz midis kulturave dhe bëhet kështu një student ndërkulturore, e si rrjedhojë ka nevojë për një qasje shumëkulturore për mësimin e gjuhës. Qasja e ofruar ka për qëllim pasurimin e mësimin të një gjuhe. Për më tepër ajo ndihmon duke i informuar nxënësit për funksionimin e dallimeve kulturore, duke siguruar teknika për të krahasuar një kulturë me një tjetër dhe në fund duke e mundësuar studentin të negocioj më mirë dallimet mes kulturës së tyre dhe një kulture tjetër. Në këtë mënyrë studenti bëhet jo vetëm një folës dhe dëgjues i aftë i një kodi tjetër gjuhësor, por edhe një ndërmjetës midis kulturave.

2.1. Multikulturalizmi

Që me lindjen e njeriut të parë në tokë lindi bashkë me të dhe kultura. Pikërisht është kultura ajo që bën dallimin midis shoqërisë njerëzore dhe qenieve të tjera. Pra kultura njeh grupin dhe i jep mjedisit ku ai jeton një karakter të veçantë. Vlerat kulturore mësohen shumë herët në jetë. (Bachman 2006)

Shumë studiues janë munduar ta perkufizojnë atë me terma të ndryshme, si: universale, dinamike, unike, të qëndrueshme etj. “Ajo zhvendoset në hapësirë, po aq shpejt sa zhvillohen mjetet e komunikimit, sepse çdo shoqëri përzgjedh pak a shumë sjellje kulturore të jashtme.” (Bevapi 2009 : 79).

Në studimin e tij Bennet (2001 : 173), e perkufizon kulturën si një grup shoqëror me besime të përbashkëta, vlera shoqërore dhe opinione të njëjta si dhe me standarde sjelljesh të njëjta. Kultura ka të bëjë me formimin e mendjes, është tërësi e njohurive të përgjithshme dhe si e tillë ajo fitohet në shkollë që janë institucione të cilat qysh në zanafillën e krijimit të tyre kanë në

specifikën e tyre, formimin kulturor të njeriut. Dhe kjo vërehet qysh në antikitet, shpërthen në periudhën e Rilindjes Evropiane dhe ka evoluar e vazhdon të sofistikohet e të konsolidohet edhe më shumë në ditët që ne jetojmë.

Në shoqërinë njerëzore vihet re gjithnjë e më shumë multikulturalizmi, i cili që në fillesat e tij është shoqëruar edhe me konflikte e luftëra, pasi një vend i fuqishëm ushtarakisht, politikisht dhe ekonomikisht kërkonte të ishte dominues me kulturën e tij, që si rrjedhojë shkaktoi dhe përplasjen e qytetërimeve. Por me evoluimin e shoqërisë njerëzore, me zbulimet e mëdha shkencore e teknologjike, marrëdhëniet midis shoqërive me kultura të ndryshme sa vijnë e bëhen më miqësore. Sipas studimit të Ivić, S. (2016 : 48), identiteti është një kategori e shumëfishtë dhe e ndryshueshme. Sipas tij ideja e një identiteti të paqëndrueshëm nuk nënkupton një subjekt të qëndrueshëm, të bashkuar, të vetëdijshëm dhe të njëjtë. Kështu në ditët tona dëgjojmë të thuhet terma si: identitet kulturor evropian, i cili në thelb të tij ka diversitetin kulturor dhe që përfshin kultura të kombeve të ndryshme, vende anëtare të BE-se që përfaqësohen me moton “Të ndryshëm, por të barabartë”, apo globalizim i cili evokon nocionin e një bote të bashkuar, të një bote që formon “një fshat planetar”.

Në Shtetet e Bashkuara multikulturalizmi përkufizohet nga Banks dhe Banks (2007 : 474) si një pozicion filozofik dhe si një lëvizje e cila pretendon se gjinia, etnia, raca dhe diversiteti kulturor i një shoqërie pluraliste duhet të reflektohet në të gjitha strukturat e institucioneve arsimore, duke përfshirë stafin, normat dhe vlerat, kurrikulën dhe trupën e studentëve.

Ndërsa në Angli Parekh. B (2000 : 336-337) e sheh multikulturalizmin si një perspektivë në jetën njerëzore dhe që përmban mprehtësi në atë se si ne i ndërtojmë jetët tona në shoqëri:

1. “Njerëzit janë të ngulitur në kuptimin që ata rriten dhe jetojnë në një botë të rregulluar kulturalisht, organizojnë jetët e tyre dhe marrëdhëniet shoqërore në termat e sistemit të saj të kuptimit dhe rëndësisë si dhe vendosin vlera të mëdha në identitetin e tyre kulturor.
2. Kultura të ndryshme përfaqësojnë sisteme të ndryshme të kuptimit dhe vizionit të një jete të mirë. Meqënëse secili kupton vetëm një gamë të kufizuar të kapaciteteve njerëzore dhe emocioneve si dhe kupton vetëm një pjesë të egzistencës së përgjithshme njerëzore, atëherë i duhen të tjerët për të kuptuar më mirë veten si dhe për të zgjeruar horizontin e tij intelektual dhe moral.
3. Edhe kulturat më primitive janë në bashkësi dhe përfaqësojnë një bashkëbisedim të vazhdueshëm midis traditave të tyre të ndryshme dhe mendimeve. Kjo nuk do të thotë se atyre u mungon koherenca e brendshme dhe identiteti por se identiteti i tyre është i shumtë dhe i ndryshueshëm Parekh. B (2000 : 336-337)”.

Qëllimet e multikulturalizmit sipas Ford, D. Y., & Harris, J. J. përfshinë njohjen shumëkulturore, barazinë në arsimim, pluralizmin kulturor, fuqizimin e palëve në arsim dhe harmoninë në marrëdhëniet shoqërore (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 26-27). Shkollat shumëkulturore gjithashtu kanë potencialin për të bërë bashkë njerëz të cilët kanë begraunde të ndryshme, një potencial ky i cili njihet në punën që merret me konfliktet në klasë, ndarjen racore dhe ndryshimet fetare të cilat depërtojnë në mjediset e shkollave (Collins D. dhe Coleman T. 2008 : 281-299). Kështu që nëse shkollat janë objekte kryesore për të kuptuar se si mund të zhvillohen dhe inkurajohen më tej marrëdhëniet ndërkulturore, ato janë gjithashtu vende ku mund të vëzhgohen ndarjet e shumta. Konfliktet e vazhdueshme rreth besimit, shtresës, fesë, dhe debateve rreth interpretimit të moralit zhvillohen dhe përforcohen të gjitha në ambientet shkollore. Në Angli, debatet rreth veshjeve fetare të mësuesve dhe nxënësve kanë

shkaktur kontradikta në klasë të cilat kanë përfunduar në media dhe gjykatë, ndërkohë që mosmarrëveshjet e tjera në lidhje me përshtatjen me një kurrikul multikulturore, festimi i festave fetare, përdorimi i qasjeve racore dhe kushtet për përkrahjen e gjuhës, janë të gjitha dëshmi të sfidave të shumta që ndeshen shkollat shumëkulturore. Në shumë raste, gratë muslimane janë konsideruar se nuk kanë dëshirë të marrin pjesë në komunitetin e shkollës dhe në ndërveprimin shoqëror të cilat konsiderohen si thelbësore për rutinën e zakonshme të jetës shkollore. Kjo sipas Wise (2010 : 925) tregon një thyerje të ritualeve të përditshme të njohjes dhe supozimet që bëhen këtu për familjet muslimane dhe kontributit të tyre në shkollë rrezikojnë stabilitetin e këtij komuniteti si dhe karakterin harmonik të cilën shkolla e ka prioritet.

Termi Aziatik në lidhje me imazhet negative dhe stereotipet është bërë një sinonim për komunitetet muslimane, sërish duke hartuar një nocion të daljes së një shtrese që shihet negativisht dhe përbëhet nga njerëz që vijnë nga vende të Azisë si Pakistani dhe Bangladeshi. Edhe nëpërmjet syrit të medias rezistenca është bërë gjithnjë e më tepër sinonim me kriminalitetin, me prishjen e vlerave tradicionale dhe me rritjen e një kulture patologjike dhe me konfuzionin. Në këtë mënyrë shqetësimi sa vjen e më shumë fokusohet në aktivitetet publike të rinjve, sidomos atyre që janë në rrugë dhe jo te shqetësimet më të brendshme që hasin vajzat e reja (Alexander, C. 2000 : 7). Forca e medias mund të thuhet shpesh se ka një ndikim kryesor por ka edhe alternativa dhe sfera të tjera publike në të cilën prodhuesit e raporteve mund të kërkonin të tjera mundësi.

Arsimtarët në kontekstin shumëkulturore besojnë se trajtimi i barabartë i grupeve të minoriteteve përfshin më tepër se sa toleranca ndaj ndryshimeve. Ajo gjithashtu kërkon respekt dhe siguri për të drejtat e grupeve të minoriteteve që të mbajnë anëtarët e tyre dhe ruajnë integritetin kulturor

(Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. 2000 : 109). Në këtë mënyrë arsimtarët e kontekstit shumëkulturore tentojnë të promovojnë mbrojtjen dhe ruajtjen e grupeve të caktuara kulturore dhe racore. Si një minoritet fetar në Britani, shumë musliman Britanik janë gjithashtu anëtar të grupeve të tjera të minoriteteve racore dhe etnike. Në ndryshim nga gjeneratat e mëparshme të cilët shpesh e kanë pranuar intolerancën fetare si pjesë të situatës së tyre në Britani, gjenerata e re ka filluar ta sfidoj racizmin i cili është i drejtuar kundër tyre. Formimi i grupeve të ndryshme siç janë “Rojet e Azisë” tregon se në disa zona janë ndërmarrë iniciativa konstruktive për të kundërshtuar sulmet raciste. Rilindja e identitetit fetar midis muslimanëve Britanik ka qenë si pasojë e drejtëpërdrejtë e racizmit në Britani. Ky fenomen është veçanërisht i dukshëm midis muslimanëve të rinj Britanik. Këtë fakt e ka referuar ish drejtori i Kolegjit Musliman të Londrës Zaki Badawi në një artikull rreth 30 vjet më parë duke theksuar se racizmi i kthen të rinjtë musliman sërish në Islam (Badawi. Z. 1988 : 25). Ai sugjeronte se kur janë në shkollë, shumë të rinj musliman mund të identifikohen me kulturën e të rinjve dhe janë të ndikuar nga shokët e tyre të bardhë jomusliman. Megjithatë pasi lënë shkollën dhe kur vjen koha për të gjetur një punë apo për të bërë karrierë, shumë anëtarë të këtij komuniteti e gjejnë veten të përjashtuar apo përballë pengesave dhe barrierave të shumta. Por në këtë pikë siç sugjeron Badawi ata fillojnë dhe identifikohen gjithnjë e më shumë me Islamin. Në momentin që disa praktika të multikulturalizmit dështojnë që të plotësojnë aspiratat e disa muslimanëve të rinj ata mund të kthehen te traditat e fesë së tyre në mënyrë që të gjejnë një grup shoqëror me të cilin ata mund të identifikohen dhe të cilit mund ti përkasin. Shumë studime të mëparshme empirike në identitetin e minoriteteve kanë treguar një hamendësim të pajustificuar rreth një varësie dhe konformizmi ndaj përkufizimeve të vendosura nga shumica. Nuk ka një vlefshmëri të përgjithshme në

propozimet se pikëpamjet diskriminuese rreth një grupi sjellin mosvlerësim të vetes (Liebkind, K. 1989 : 237).

Po ti referohemi vendit ku ne jetojmë, Shqipërisë, kuptojmë se dhe ne jemi pjesë e marrëdhënieve kulturore të ndërsjellta. Dhe pse izolimi totalitar komunist e la disi mbrapa zhvillimin kulturor dhe ekonomik të vendit, pas viteve 90' e në vazhdim vendi ynë ka bërë progres përse i përket zhvillimit kulturor dhe marrëdhënieve kulturore me vendet e tjera. Kjo vihet re në të gjitha fushat: arsim, sport, art etj. Le të ndalemi tek vendi i formimit të mendjes së njeriut, në të cilin njeriu fiton tërësinë e njohurive të përgjithshme, të cilat do të ndikojnë tek ai për të përballuar me sukses sfidat e jetës dhe që është arsimi me institucionet e tij. Edhe pse dijet bazë merren tek arsimi 9-vjecar dhe i mesëm, formimi i plotë kulturor dhe intelektual realizohet në universitete, të cilat përmbajnë programe të larmishme, madje dhe me frymë shumëkulturore. Kjo gjë spikatet në universitetet me emër në botë, por edhe tek ne pas viteve 90' dhe sidomos pas viteve 2000.

Bashkëpunimi i frytshëm me shumë vende në fushën e shkencës dhe të teknologjisë, ka bërë që në vendin tonë disa universitete të veçanta të sjellin nëpërmjet programeve të tyre në gjuhën angleze zhvillimin e multikulturalizmit. Gjuha Angleze sipas shumë studiuesve tani njihet edhe si gjuha e arsimimit. Sipas Cook, G. (2003 : 25) përveç 400 milion personave që e flasin si gjuhë të parë dhe mbi një miliard persona që jetojnë në një vend ku ajo është gjuhë zyrtare, Anglishtja tani po mësohet si gjuha kryesore e huaj në çdo vend, si dhe përdoret për biznes, arsimim, dhe qasje nga shumica e popullsisë së botës. Përmendim këtu disa universitete të njohura në Shqipëri: Universiteti “Epoka”, Shkolla e Lartë Hëna e Plotë “Bedër”, “Universiteti Evropian i Tiranës”, “Universiteti i New York-ut” etj. të cilat çdo ditë e më shumë përhapin vlera dhe risi në fushën e dijes dhe të teknologjisë. Kjo ka bërë që në to të vazhdojnë studimet jo vetëm studentë

nga Shqipëria, por edhe studentë nga vendet e tjera të botës. Kështu universiteti Bedër ka bërë të mundur afrimin e shumë studentëve të huaj dhe realizimin e disa Konferencave Ndërkombëtare me informacione nga fusha të ndryshme dhe me pjesëmarrës nga shumë vende të botës, gjë që ka sjellë ballafaqim midis kulturave të ndryshme, marrëdhënie dhe bashkëpunime, diversitet kulturor, dialog ndërkulturor, ndërfaqet, marrëdhënie midis minoriteteve, pra ka përcjell një hap përpara multikulturalizmin në vendin tonë, i cili i shërben paqes dhe marrëdhënieve të bashkëpunimit midis vendeve me kultura të ndryshme. Paralelisht me rolin e pedagogjisë është edhe roli i përmbytjes i cili duhet të jetë i përshtatshëm dhe rigoroz për të gjitha kulturat si dhe për të gjithë studentët (Chapman, 2004 : 431).

Arsimimi shumëkulturor mori një rëndësi sidomos pas viteve 80. Studiues të shumtë si Banks, Bennet, Garcia, Grant dhe Sleeter janë fokusuar në nevojën për të reformuar sistemin arsimor duke përshtatur një arsimim i cili është shumëkulturor. Në studimin e tyre Ford, D. Y. dhe Harris, J. J. përmendin disa rekomandime:

1. “Zhvilimi i kurrikulës dhe mësimi shumëkulturor në të gjitha fushat dhe lëndët.
2. Integrimi i një filozofie multikulturalizmi në praktikat dhe programet mësimore.
3. Përshtatja e multikulturalizmit në të gjitha institucionet arsimore, pavarësisht përbërjes racore dhe kulturore.
4. Kërkimi i një angazhimi nga arsimtarët, politikbërësit dhe vendimarrësit për qëllimet e arsimit shumëkulturor.
5. Rekrutimi dhe mbajtja e një grupi mësuesish më të përzier racor dhe kulturor.
6. Vlerësimi i cilësisë së arsimit shumëkulturor për tu siguruar së është i pavarur dhe i plotë dhe të mos jetë një proces sipërfaqësor dhe i varur (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 25)”.

2.2. Rritja e numrit të studentëve të huaj në institucionet e arsimit të lartë në Shqipëri

Me rritjen e numrit të shtetasve të huaj në Shqipëri është rritur proporcionalisht edhe numri i studentëve që studiojnë në universitetet shqiptare. Sipas të dhënave nga Drejtoria e Politikave të Punësimit dhe Migratore në Ministrinë e Mirëqenies Sociale dhe Rinisë të publikuara në gazetën dita (Gazeta dita 24 Prill 2015) në Shqipëri jetojnë zyrtarisht 9118 shtetas të huaj, 5223 ndër të cilët janë këtu për arsye punësimi. Arsyeja kryesore e jetesës së të huajve në Shqipëri është punësimi dhe martesat me shqiptarë (bashkim familjar), ndërsa 699 persona gjenden në vendin tonë për studime. Sipas këtyre shifrave që mund t'i gjeni më me detaje në tabelat e mëposhtme, në Shqipëri jetojnë më shumë të huaj nga Turqia ndërsa në vend të dytë renditen italianët.

“Arsyet e qëndrimit dhe shtetësitë

Të huaj me leje qëndrimi gjithsej: 9118

Punësim – 5223

Bashkim Familjar – 2322

Studime – 699

Humanitare – 490

Te tjera – 384

Shtetësitë Kryesore:

Turqi – 1824

Itali – 1711

Kosovë – 943

SH.B.A.- 612

Iran (refugjate) – 419

Kinë – 348

Greqi – 358

Gjermani – 220

Mbreteri e Bashkuar – 204

Maqedoni – 182

Egjipt – 141

Rumani -126

Siri -103”

(Gazeta dita 24 Prill 2015)

Pra aktualisht 699 persona të huaj gjenden në vendin tonë për studime, pjesa më e madhe e të cilëve studiojnë në universitetet private si : Shkolla e Lartë Hëna e Plotë “Bedër”, Universiteti “Epoka”, “Universiteti Evropian i Tiranës”, “Universiteti i New York-ut” etj. Vetëm pak dekada më parë kjo statistikë ishte e paimagjinueshme për realitetin shqipëtar. Ndër këto universitete pjesën më të madhe të studentëve të huaj e ka tërhequr Shkolla e Lartë Hëna e Plotë “Bedër”. Sipas të dhënave zyrtare të këtij institucioni të arsimit të lartë të publikuar faqen zyrtare të internetit (www.beder.edu.al), në katër vitet e para të egzistencës së tij regjistrimet vetëm në programin bachelor kanë qenë si më poshtë :

**“Studentë në total të regjistruar sipas viteve Studentë të huaj
akademike**

Për vitin akademik 2011-2012-----	144	70
Për vitin akademik 2012-2013-----	211	95
Për vitin akademik 2013-2014-----	187	76
Për vitin akademik 2014-2015-----	203	32

Siç edhe vihet re vetëm në programet bachelor në Shkollën e Lartë Hëna e Plotë “Bedër”, janë regjistruar 273 studentë të huaj ose rreth 37% e studentëve të regjistruar në këtë institucion. Nëse do të merren parasysh edhe programet master atëherë ky numër është edhe më i lartë, me mbi 350 të regjistruar në total. Pra ky universitet i vetëm tërheq mbi 50% të numrit total të studentëve të huaj që ndodhen në Shqipëri.

Siç vihet re nga të dhënat numri i studentëve të huaj është rritur me shpejtësi vitet e fundit. Ndryshe nga vendet e tjera të cilat e kanë hasur prej vitesh këtë fenomen, Shqipëria po përballet vetëm vitet e fundit me të falë edhe ndikimit të universiteteve private. Numri i studentëve të huaj në disa universite është shumë i lartë siç është rasti i Bedër-it ku rreth 37% e të regjistruarve në programin bachelor në të katër vitet e egzistencës së tij janë të huaj. Por ardhja e një numri kaq të lartë studentësh të huaj nga kaq shumë vende të ndryshme sjell edhe shumë vështirësi duke filluar që nga akomodimi, përshtatja, komunikimi etj. Shumë universitete kanë reaguar ndaj këtyre vështirësive duke ngritur kampuset dhe konviktet e tyre kryesisht për studentët e huaj siç është rasti i universiteteve Epoka dhe Bedër. Po kështu janë ngritur zyra të posaçme që ndihmojnë në adaptimin, përshtatjen dhe lehtësimin e komunikimit për këta studentë siç është zyra e dekanit të studentëve.

Shumë prej këtyre universiteteve për të bërë të mundur një arsimim të barabartë por edhe për të qenë tërheqës për studentët e huaj i realizojnë programet mësimore në gjuhën angleze. Po ashtu një tjetër masë e marrë për të zvogëluar vështirësitë dhe për ti dhënë një profil ndërkombëtar këtyre universiteteve është rekrutimi i stafit akademik me shtetësi të ndryshme. Gjithashtu është synuar edhe përdorimi sa më i lartë i teknologjisë. Pra studentët e ardhur nga vende të ndryshme

të botës ndiheshin të barabartë në një ambjent ku gjuha e mësimi është e njëjtë (gjuha angleze), procesi mësimor zhvillohet kryesisht nëpërmjet teknologjise dhe ku stafi akademik ka gjithashtu një profil ndërkombëtar.

Multikulturalizmi si fenomen ka sjellë rritjen e shtetasve të huaj në Shqipëri dhe si rrjedhojë edhe rritjen e numrit të studentëve të huaj. Ky trend ka qenë dhe pritet të jetë gjithnjë e në rritje dhe për këtë arsye shumë universitete private po përpiqen të jenë mjaft konkurrues në tregun global. Për të shmangur vështirësitë dhe për të rritur numrin e regjistrimeve nga vende të huaja ata kanë investuar në kampuse dhe konvikte me kushte bashkëkohore ku studentët nuk do të ndienin ndonjë ndryshim të mjedisit ku akomodohen me vendin e tyre.

Gjithshtu rëndësi i është kushtuar zyrave që merren me ndihmesën në regjistrimin, akomodimin dhe përshtatjen e këtyre studentëve. Ofrimi i shumë programeve mësimore në gjuhën angleze dhe angazhimi i një stafi akademik ndërkombëtar është një tjetër ndihmesë në këtë drejtim. Gjithsesi mund të bëhet më shumë në këtë drejtim sidomos me pjesën e sqarimit të rregulloreve dhe ambjentimit të studentëve me mjedisin dhe vendin. Po kështu për të ndihmuar komunikimin mund të bëhet më shumë në mësimin e gjuhës shqipe pasi shumë studentë të huaj hasin vështirësi në këtë aspekt. Një rëndësi më e madhe mund ti kushtohet edhe jetës sociale të studentëve pasi ndryshimet kulturore nuk hasen vetëm në procesin e mësimdhënies por edhe gjatë jetës sociale.

2.3. Mësimdhënia në kontekstin shumëkulturore

Nuk ka nevojë që arsimimi të luaj një rol në shërbim të ideologjive politike të shteteve tradicionale kombëtare të cilat përpiqen ti bëjnë njerëzit homogjen dhe të ngjashëm me njëri tjetrin në aspekte të cilat nuk kanë asnjë bazë në realitet. (García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. 2006 : 173). Sot popullsia e botës po ndryshon me shpejtësi. Lëvizjet e

popullsisë nga një vend në tjetrin dhe martesat midis racave apo kulturave të ndryshme kanë kontribuar në krijimin e një shoqërie me përzierje kulturash. Qendrat e mëdha urbane sa vijnë e po bëhen më tepër kozmopolitane dhe zonat me më pak popullsi gjithashtu po mirëpresin njerëz me etni të ndryshme. Kjo gjë pa dyshim që ka ndikuar edhe në procesin e mësimdhënies. Në shumë shtete tani po bëhet gjithmonë e më e rrallë që të gjejmë klasa homogjene. Meqëse qëllimi kryesor i arsimimit publik është që të aftësojë fëmijët për të arritur potencialin e tyre të plotë, (Bennett 2001 : 172) është detyrë dhe përgjegjësi e mësuesve që të përmirësojnë cilësinë e mësimdhënies. Kjo përfshin edhe faktin se të gjithë nxënësit duhet të kenë mundësi të barabarta në procesin e arsimimit. Mësuesit kërkohet të jenë të mirëpërgatitur dhe trajnuar për të përballuar nevojat e arsimimit të nxënësve të tyre.

Siç e vë theksin Bennett (2001 : 172), shoqërimi kulturor dhe ndjesia e identitetit kulturor ndikon në procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies dhe duhen pranuar ndryshimet në racë, kulturë, fe dhe gjini në mënyrë që të tejkalohen pengesat në komunikim. Për të përmirësuar apo hartuar programe të reja është e nevojshme të njihet audienca (Kuri&Zekaj 2011 : 108).

Në dekadat e fundit, arsimimi shumëkulturor ka përfshirë shumë forma dhe grupe të ndryshme. Në vitin 1998 Sleeter dhe Grant kanë identifikuar pesë qasje të ndryshme në arsimin shumëkulturor. Ato përfshijnë:

1. “Arsimimi i atij që është kulturalisht i ndryshëm -përshtatja me kurrikulat standarde për të plotësuar nevojat e nxënësve të ardhur nga begraunde të ndryshëm kulturor.
2. Studime me grupe të veçanta- hartimi i kurrikulave për të mësuar grupe të veçanta që nuk janë të përfaqësuar mjaftueshëm.
3. Marrëdhëniet njerëzore- fokusimi te marrëdhëniet ndërpersonale dhe ndërgrupore.

4. Arsimimi shumëkulturore- njohja dhe lartësimi i një shumëllojshmërie të ngjashmërive dhe ndryshimeve kulturore dhe racore.
5. Arsimimi që është shumëkulturore dhe rindërtimi shoqëror- fokusimi te diskriminimi dhe ndryshimet e fuqisë në shumë fusha dhe inkurajimi i mendimit kritik dhe ndryshimit shoqëror (cit Ramsey, P. G. 2004 : 7) ”.

Identiteti është një faktor kryesor dhe këtu i referohemi edhe identitetit personal të emigrantëve por edhe identitetit të përbashkët të shoqërisë pritëse. Individët të cilët sillen thellësisht ndryshe nga qytetarët e tjerë me të cilët bashkëjetojnë në terma moral dhe shoqëror tentojnë që të paktën të kënaqen me më pak mundësi shoqërore. Kjo është veçanërisht e vërtetë në rastin e emigrantëve me një ndjenjë të theksuar të identitetit etnik. Alberto Bisin ka studiuar penalitetet shoqërore në termat e pakësimit të mundësisë për punësim për emigrantët me identitet të fortë etnik në disa shtete Europiane (Bisin, A. 2011 : 13). Megjithatë, asnjë shoqëri nuk duhet të kërkojë nga anëtarët e saj të rinj që të ndryshojnë karakteristikat kulturore të cilat ata i konsiderojnë pjesë të identitetit të tyre, duke pasur parasysh që veprimtaritë e tyre nuk e shkelin ligjin. Marrja e vendimit se cilat norma shoqërore dhe morale duhet të jenë pjesë e legjislacionit të një vendi është një çështje e demokracisë në të cilën duhet të dëgjohen si zërat e vendasve ashtu edhe zërat e emigrantëve. Megjithatë, qeveritë nuk duhet të përpiqen që të mbrojnë qytetarët nga qytetarët, qofshin ata vendas apo emigrant dhe duhet të ndërhyjnë vetëm atëherë kur një normë apo zakon i caktuar është në mënyrë të dukshme i dëmshëm për një individ. Këto ndërhyrje nuk duhet të ndodhin në ato raste kur ne besojmë se këto tradita janë të huaja nga traditat tona të trashëguara apo me të cilat ne jemi në dijeni. Shoqëritë e hapura e bëjnë integrimin e emigrantëve më të lehtë se sa ato me një identitet më të mbyllur dhe me kritere etnike dhe kulturore shume rigoroze për gjithpërfshirje.

Një shoqëri në të cilën njerëzit nuk janë armiqësor ndaj njëri tjetrit në termat e ndryshimit të begraundit etnik dhe besimeve fetare është me shumë mundësi një shoqëri më e sigurt, më e jetueshme se sa një shoqëri në të cilën grupet janë në një konflikt të përhershëm (Stephan, W. G., & Vogt, W. P. 2004 : 196).

Sipas Bennett (2001 : 173), kultura i referohet besimeve të përbashkëta të shoqërisë, vlerave shqërore, pikëpamjeve mbi botën dhe standardeve të preferuara të sjelljes. Është e drejtë e tyre demokratike për ti mbajtur dhe ruajtur këto vlera. Kështu që është e rëndësishme për mësuesit që të kuptojnë dhe vlerësojnë diversitetin njerëzor përgjatë mësimdhënies në një kontekst shumëkulturore. Gjatë historisë botërore ka pasur shumë përpjekje për të mbrojtur të drejtat arsimore të grupeve të ndryshme etnike. Një prej tyre është edhe United Negro Improvement Association (UNIA) e cila akoma ka antarësi më të madhe se të gjitha organizatat e tjera politike Afro-Amerikane (Chapman 2004 : 424). Ata protestojnë kundër lagjeve të izoluara, kanë kërkuar të njëjtat kushte dhe avantazhe në sistemin arsimor si dhe kanë theksuar nevojën e ndryshimit në kurrikula (Chapman 2004 : 428).

Në studimin e saj Capella-Santana (2003 : 188) sugjeron se qëndrimet dhe njohuritë multikulturore mund të ndryshohen pozitivisht gjatë përgatitjes së programit nga mësuesi. Kështu që nëse hartohet një lëndë e arsimit shumëkulturore e mirëpërgatitur në të cilin mësues nga kultura të ndryshme ndajnë me njëri tjetrin çështjet kulturore, do të ketë ndryshime pozitive në qëndrimet shumëkulturore dhe njohuritë e mësuesve (Capella-Santana 2003 : 188).

2.4. Strategjitë e përdorura nga mësuesit

Siç dihet klasat e përziera etnikisht përbëjnë një sfidë të vërtetë për mësuesin. Gregory & Jones (2009 : 776) kanë nënvizuar se shqetësimi kryesor nga ndërkombëtarizimi i arsimit të lartë është

balancimi i mundësive profesionale me kërkesat e një klase heterogjene. Për të tejkaluar këtë shqetësim pedagogët përdorin disa strategji. Sipas Gregory & Jones (2009 : 776) janë katër strategji kryesore të përdorura nga mësuesit:

- 1) “Distancimi. Është i fokusuar dhe strukturuar në ide. Në këtë strategji pedagogët tentojnë që të mos përshtaten me nevojat e studentëve por në vend të kësaj ata fokusohen në ide të strukturuar të një qasjeje të pandryshueshme.
- 2) Përshtatja. Është e fokusuar te idetë dhe është e ndryshueshme. Pedagogët tentojnë të jenë elastik dhe i ndryshojnë disa metoda dhe strategji të tyre në mënyrë që të jenë më gjithëpërfshirës.
- 3) Sqarimi. Është e strukturuar dhe e fokusuar te njerëzit. Pedagogët përpiqen ta bëjnë temën sa më të qartë që të jetë e mundur në mënyrë që studentët me nevoja të ndryshme ta kenë të qartë se çfarë kërkohet prej tyre.
- 4) Lidhja. Është e fokusuar te njerëzit dhe e ndryshueshme. Pedagogët përpiqen të marrin në konsideratë nevojat e ndryshme të grupeve dhe individëve dhe vëmendja është në zhvillimin e marrëdhënieve pedagog-student dhe student-student (Gregory & Jones 2009 : 776)”.

Në situata të ndryshme pedagogët mund të zgjedhin strategjinë që u përshtatet më mirë rrethanave dhe kontekstit në klasë.

Sipas Grant, C. A., & Sleeter, C. E. ‘Kur ne i hymë mësimdhënies, qëllimi ynë nuk ishte vetëm të ishim mësues të mirë apo të shkëlqyeshëm, qëllimi ynë është të bëhemi mësues fantastik (Grant, C. A., & Sleeter, C. E. 2007 : 1).’ Në pikëpamjen tonë mësuesit fantastik bëjnë këto gjëra:

“Analizojnë veten në mnëyrë kritike në mënyrë që të zhvillojnë një filozofi për mësimdhënie të mirë shumëkulturore si dhe të vendosin qëllime profesionale të mësimin për veten e tyre.

Njihen mirë me nxënësit në mënyrë që të organizojnë mësimin me në qëndër nxënësin i cili e përshpejton mësimin e nxënësve.

Dallojnë faktin nga fantazia në lidhje me mangësitë shoqërore dhe arsimore, në mënyrë që të punojnë drejt qëllimeve të rëndësishme të barabarta.

Ndërtojnë marrëdhënie në klasa me kujdesje përmes zgjidhjes së konflikteve, duke i adresuar paragjykimet dhe stereotipet dhe fokusohen në mësimin bashkëpunues.

Ndihmojnë në arritjet e larta duke e bërë interesin dhe begraundin e nxënësve një pjesë qëndrore të mësimin duke përdorur stilet e mësimin të nxënësve kur planifikojnë mësimin, duke e bërë gjuhën e nxënësve një burim të rëndësishëm mësimi si dhe lidhen me prindërit dhe komunitetin.

Planifikojnë kurikulën në një mënyrë të tillë që planifikon koncepte nga perspektiva shumëkulturore si dhe përdorin burime cilësore të mësimin shumëkulturore.

Përdorin vlerësime autentike si një mjet për të vlerësuar mësimin e nxënësve.

Veprojnë në klasë dhe jashtë saj duke zhvilluar ndërgjegjen kritike të nxënësve dhe ndërtojnë pjesëmarrjen demokratike (Grant, C. A., & Sleeter, C. E. 2007 : 4).”

Mësuesit duhet të kuptojnë jo vetëm se si kultura ndikon sjelljen e nxënësve, por edhe mënyrën se si ajo ndikon perceptimet dhe sjellejt e vetë mësuesve. Si nxënësit ashtu edhe mësuesit vijnë në klasë me perceptime, aftësi dhe pritshmëri të njanshme të cilat përcaktojnë komunikimin e tyre (Powell, R. G., & Caseau, D. 2004 : 45). Sipas tyre mësuesit shumë rrallë reflektojnë për anshmëritë dhe kufizimet e praktikave të tyre pedagogjike Ajo që propozohet është që mësuesit pavarësisht trashëgimisë së tyre kulturore, të rrisin kompetencën e tyre kulturore, në mënyrë që të jenë më të përgatituri për të ndihmuar nxënësit që të mësojnë (Powell, R. G., & Caseau, D. 2004 : 46).

Nxënësit shpesh lidhen shumë me mësuesit, por marrëdhënia mësues-nxënës nuk ka intimitet afatgjat si marrëdhënia fëmijë-prind. Nxënësit dhe mësuesit formojnë një partneritet pune në të cilën ata së bashku mësojnë dhe përvetësojnë aftësi të reja si dhe zbulojnë, thithin dhe sfidojnë informacione dhe perspektiva të reja (Ramsey, P. G. 2004 : 12-13). Ramsey më tej thekson se

mësuesit i argëtojnë dhe përkrahin individualisht fëmijët, por ata fokusohen më tepër të ndihmojnë fëmijët që të zënë një rol të përshtatshëm në grup se sa të zhvillojnë marrëdhënie personale me ta. Në ndryshim nga prindërit, të cilët kanë mundësi të kenë bashkëbisedime të gjata dhe të hapura të cilat mund të zgjasin me vite, mësuesit kanë më shumë gjasa ta fillojnë bashkëbisedimin dhe të krijojnë hapsira ku fëmijët mund të krahasojnë pikëpamjet e tyre me ato të shokëve të tyre.

Roli i mësuesit i përngjan rolit të nxënësit. Përsëri, në fazat e hershme të një lënde do të jetë në radhë të parë përgjegjësi e mësuesit për të siguruar materiale për detyrat, për të sugjeruar dhe për të treguar se si ato mund të përdoren për të rritur aftësitë shumëkulturore, për të dhënë modele të vlerësimit dhe për të sugjeruar gjuhën që mund të përdoret për të shqyrtuar ose rindërtuar sjelljen kulturore. Në fazat e mëvonshme të një lënde roli i mësuesit mund të ndryshojë duke u bërë një negociator ose ndërmjetës midis interesave të nxënësve dhe kërkesave të institucionit. Përsëri pasi nxënësit bëhen më të sigurt dhe të pavarur, roli i mësuesit bëhet më shumë si një rol udhëzuesi dhe këshilltari dhe jo një iniciator apo autoritet në klasë.

Profesioni i mësuesit është shumë i rëndësishëm si një pozicion testues për rolin e sjelljeve të atyre që flasin një gjuhë ndryshe në një shoqëri shumëgjuhësore, e cila virtualisht egziston në të gjitha shoqëritë (Creese, A., & Martin, P. W. 2003 : 123). Ndryshimi i roleve të mësuesit dhe nxënësit në vetvete ofron një mundësi për hulumtim kulturor. Në kultura të ndryshme, madje edhe brenda së njëjtës shkollë, kolegji apo universitet, marrëdhënia mësues-nxënës ndryshon. Në disa raste mësuesi supozohet të mbajë largësi, të jetë një figurë autoritare; ndërsa në disa të tjera, një udhëzues dhe një këshilltar miqësor.

Sipas Grant, C. A. asnjë mësues nuk mund të diplomohet në një program i cili përgatit mësues pa studiuar më parë në mënyrë të plotë bazat e racizmit. Këto njohuri bazohen në:

Mësuesit para se të dalin në punë duhet të studiojnë historinë e saktë të paragjykit, diskriminimit dhe racizmit në SHBA.

“Ata duhet të studiojnë teorinë dhe kërkimin në mënyrën se si racizmi është integruar në strukturën e identitetit dhe personalitetit të dikujt.

Ata duhet të studiojnë efektet e racizmit të anëtarët dominues të kulturës së bardhë dhe të anëtarët e kulturave të minoriteteve.

Ata duhet të studiojnë teorinë dhe kërkimin në ndryshimin e sjelljeve fanatike.

Ata duhet të vëzhgojnë një larmi të kurrikulave të paanshme dhe jo raciste të cilat janë zhvilluar për shkollat (Grant, C. A. 1999 : 32).”

Nxënësit mund të përfitojnë në mënyrë të qartë nga inkurajimi për të identifikuar qëllimet e një detyre, mund të shohin se ku interesat e tyre përshtaten në qëllimin edukativ dhe mund të artikulojnë arsyet se pse procedurat e tyre do të kënaqnin kërkesat arsimore të institucionit ose thjesht ato të mësuesit. Duke thënë këtë, nxënësit kuptojnë se në shumë kontekste arsimore, veçanërisht në nivel universitar negociojnë nga një pozicion relativisht i pafuqishëm. Megjithatë, në qoftë se nxënësit mund të argumentojnë në mënyrë racionale se interesat e tyre plotësojnë kriteret arsimore, ata mund të përfitojnë duke u lejuar të integrojnë interesat e tyre në programin arsimor dhe madje edhe mund të shpërblehen nëse tregojnë iniciativë.

2.4.1. Roli i nxënësit në mësimin e gjuhës

Nëse një nxënës mëson që herët dhe bëhet më i aftë me mbledhjen e informacionit, si dhe mëson të përcaktojë idenë kryesore të tekstit, ky nxënës jo vetëm që është një lexues i mirë, por përfiton edhe një avantazh i cili mbahet për gjatë gjithë shkollës dhe në shumicën e punëve dhe profesioneve (Calhoun, E. 1999 : 54). Roli i nxënësit do të ndryshojë nga aktiviteti në aktivitet, dhe nga shkalla në shkallë në çdo aktivitet. Me progresin e lëndës ndoshta do të ketë një

klasifikim në rolin e nxënësit në bazë të përgjegjësisë që ai ose ajo duhet të marrë për mbledhjen, organizimin, vlerësimin, raportimin, dhe rindërtimin e materialeve që ilustrojnë sjelljet kulturore. Në fazat e hershme të një lënde nxënësit do të kenë nevojë për mbështetje apo skela për aktivitetet. Performanca e nxënësve në shkollë është përgjegjësi e mësuesve dhe do ishte e papërshtatshme që prindërit të përfshihen në të (Korn-Bursztyn, C., & Bursztyn, A. 2002 : 86). Mësuesi ndoshta do të duhet të japë udhëzime, modele, nëse është e nevojshme dhe të dejojë nxënësit gjatë detyrave. Më vonë, pasi nxënësit të bëhen më të sigurt, ata mund të kërkojnë të negociojnë një program, të fillojnë një seri detyrash, ose të kontribuojnë në mënyrë më aktive në ndërtimin dhe zbatimin e detyrave ndërkulturore. Nxënësit mund të bëhen më të vetëdijshëm për ndryshimet midis kulturës në shtëpi dhe asaj në shkollë si dhe më të vetëdijshëm për llojet e zgjidhjeve që ata bëjnë. Për më tepër ata mund të mësojnë të flasin për qasjet e ndryshme për të zgjidhur të njëjtin problem si dhe të gjejnë anët pozitive dhe negative të secilës (Trumbull, E. 2001 : 27).

2.5. Rishikimi i literaturës shumëkulturore

Kur përzgjidhet një tekst shumëkulturore është e nevojshme të shmangen diskriminimet me baza kulturore, gjuhësore dhe etniciteti. Përkundrazi ato duhet të jenë sa më shumë që të jëtë e mundur gjithëpërfshirëse. Yoon & Simpson & Haag (2010 : 116) kanë caktuar disa kritere kryesore kur nevojitet të rishihet literatura shumëkulturore. Tre më kryesoret prej këtyre kushteve janë:

“1. Ideologjia përmes mesazhit të përcjellë

2. Përfaqësimi i të gjithë njerëzve

3. Promovimi i pedagogjisë kritike”

Figure 1 tregon kriteret e sugjeruara dhe pyetjet që duhet të merren në konsideratë kur rishikojmë literaturën shumëkulturore (Yoon & Simpson & Haag 2010 : 116)

“Kriteret për përzgjedhjen e teksteve shumëkulturore
Kriteret të renditura numerikisht
1. Ideologjia përmes mesazhit të përcjellë. Pyetjet Si e siguron teksti që karakteri kryesor e ruan identitetin në kulturën amë? Si e përkrah teksti kulturën amë në zgjidhjen e historisë? 2. Përfaqësimi i të gjithë njerëzve. Pyetjet Si teksti i afron lexuesit me vlerësimin e secilës kulturë duke përfshirë kulturën dominante dhe kulturën amtare me mundësinë për ti vlerësuar të dyja kulturat? 3. Promovimi i pedagogjisë kritike. Pyetjet Si teksti i sfidon traditat që sfidojnë status kuo-në e kulturës dominante më shumë se sa asimilimi në kulturën dominante? (Yoon & Simpson & Haag 2010 : 116)”

Përzgjedhja e lëndës është shumë e rëndësishme në mësimdhënien e klasave shumëkulturore. Mësuesit duhet të jenë sa më shumë të munden gjithëpërfshirës. Tekstet e librave është e nevojshme të kenë varietete të shumta. Në to nevojitet të gjenden libra që promovojnë pluralizmin kulturor ose të shkojnë më tej se sa mesazhet që vijnë nga librat.

2.6. Përdorimi i teknologjisë në klasa shumëkulturore

Me afrimin me njëra tjetrën të teknologjive të telekomunikacionit, transmetimit dhe teknologjisë së informacionit, do të prodhohen më shumë stimuj dhe rrjedhimisht do të krijohen më shumë mundësi për mësimin e gjuhës (Fawkes, S. 1999 : 41). Mësimdhënia dhe mësimnxënia e gjuhës Angleze po bëhet gjithnjë e më shumë një nevojë dhe një tendencë botërore. Sipas Cook, G. (2003 : 25) përveç katërqind milion njerëzve që e flasin gjuhën Angleze si gjuhë të parë, dhe mbi një miliard njerëzve që jetojnë në një vend ku ajo është gjuhë zyrtare, gjuha Angleze tani mësohet si gjuhë e huaj kryesore pothuajse në çdo vend si dhe përdoret për biznes, arsim dhe përjasje në informacion nga shumica e banorëve të botës. Shqipëria është një nga vendet ku gjuha Angleze është gjuhë e huaj kryesore. Nxënësit fillojnë me lëndën e Anglishtes që në klasë të tretë. Për tu diplomuar në shkollë të mesme, nxënësit duhet të kalojnë edhe një provim të gjuhës Angleze i cili është një nga tre provimet e detyruara të Maturës Shtetërore. Dy provimet e tjera janë matematika dhe letërsia. Për më tepër edhe studentët e masterit dhe doktoratës duhet të kalojnë një nga provimet ndërkombëtare të njohura nga ministria e arsimit si kusht për tu diplomuar.

Kështu që, gjuha Angleze është në qendër të sistemit arsimor në Shqipëri duke filluar që nga shkolla fillore e deri në nivel doktorate. Në këtë studim merren në konsideratë edhe teknikat dhe mjetet që përdoren për të arritur rezultate të larta dhe për të plotësuar standardet për mësimin e gjuhës në nivel universitar. Duhet marrë gjithashtu në konsideratë edhe teknologjia që përdoret për të plotësuar këto standarde. Së bashku me gjuhën Angleze ka përpjekje serioze për të përdorur teknologji moderne edhe në universitetet Shqiptare. Në një vizitë të sajën në një universitet publik, e cila është publikuar në faqen e ueb-it të ministrisë (4 Prill, 2014), Ministria e Arsimit dhe Sportit e Shqipërisë Znj. Lindita Nikolla tha “Që ne të bëhemi pjesë e tregut global,

duke qenë konkurrentë të denjë të kërkesave që vijnë nga këto tregje, duhet të ecim me hapa shumë të shpejtë, dhe për sa i përket kësaj duhet të investojmë shumë dhe në drejtim të teknologjisë, informacionit e komunikimit, dhe jo vetëm në infrastrukturë por edhe në burime njerëzore”.

Burimi: <http://ëëë.arsimi.gov.al/al/neësroom/lajme/investimi-ne-inovacion-nje-investim-per-te-ardhmen&page=20>

Përveç kësaj kryeministri i Shqipërisë, Edi Rama ka prezantuar një projekt të ri i cili do të implementohet në fillim në shkollat e mesme (Shqiptarja.com 7^t Prill, 2015). Përmes këtij projekti në 60 shkolla të mesme procesi mësimor do të zhvillohet me ndihmën e tabletave.

Teknologjia dhe arsimi i gjuhës Angleze janë të lidhura me njëra tjetrën (Singhal, 1997). Disa dekada më parë gjuha kishte vetëm një aspekt njerëzor. Egziston një nënndarje e gjuhësisë që quhet Gjuhësia Kompjuterike e cila merret me ndërveprimin e gjuhës së njerëzve me kompjuterat dhe përfshinë analiza të teksteve të shkruara dhe bashkëbisedime me gojë, përkthim të teksteve dhe bisedës nga një gjuhë në tjetrën, përdorim të gjuhës së njerëzve (jo gjuhës së kompjuterave) për komunikimin midis kompjuterave dhe njerëzve si dhe modelim dhe testim të teorive gjuhësore. (Fromkin, V., Hyams. N, Rodman R. 2011 : 391).

Zekaj (2011 : 14) përmend se për një mësim efektiv ne duhet të kuptojmë qartësisht dhe në thellësi mjedisin në të cilin ndodhemi duke përfshirë të gjithë botën. Duke përdorur teknologjinë në mësimdhënie mund të ulim në minimum ndryshimet etnike dhe kulturore në klasë. Mënyra e vetme për të komunikuar në kohë reale me pjesën tjetër të botës është padyshim teknologjia. Me komunikim ne mund ti kuptojmë më mirë kulturat dhe etnitë e tjera. Kështu që duke përdorur

teknologjinë mund të ulim ndikimin e ndryshimeve etnike dhe kulturore jo vetëm në klasë por edhe jashtë saj.

Për më tepër Zekaj (2011 : 43) sugjeron se në ditët e sotme mësimi bazohet në karakteristikat e nxënësit dhe kjo ndikon në procesin e mësimi. Kështu që, për të pasur një mësimdhënie efikase këto ndryshime është e nevojshme të analizohen dhe merren në konsideratë.

Siç Kuri & Zekaj këshillojnë për të hartuar apo përmirësuar programet e reja duhet të njohim audiencën (2011 : 108). I njëjti sugjerim është përmendur edhe nga Capella-Santana (2003 : 188) që pretendon se qëndrimet dhe njohuritë shumëkulturore mund të ndryshohen pozitivisht gjatë përgatitjes së programit nga mësuesi.

Janë disa faktorë që theksojnë rëndësinë e komunikimit shumëkulturore midis studentëve në arsim. “Disa prej tyre përfshinë;

1. Natyrën e hapur të komunikimit
2. Rritjen e tendencës së emigrimit
3. Mbrojtjen e diasporës së kulturave të tjera
4. Marrjen në konsideratë të specifikave të fëmijëve që vijnë nga familje të përzier etnikisht.
5. Fakti i egzistencës të diskriminimit gjuhësor dhe kulturor.”

(Zekaj, Xh. Hodaj, M. Vrap, E, 2014 : 158).

Siç shihet përdorimi i teknologjisë është i rëndësishëm në klasat shumëkulturore. Ajo shihet si një mjet i cili jep një qasje të barabartë në mësimin e gjuhës Angleze pavarësisht begraundit etnik dhe gjuhësor të studentëve. Shqipëria ka bërë përmirësime në vendosjen e teknologjisë së re dhe kryesisht në vendosjen e kompjuterave dhe internetit në të gjithë institucionet. Kjo mund

të bëjë që studentë me begraund etnik të ndryshëm të ndihen të barabartë dhe të sigurtë në klasë. Kjo gjë gjithashtu mund të garantojë se gjuha Shqipe nuk ndikon në klasat ku mësohet gjuha Angleze.

Universitetet private duket se janë një hap më parë në këtë drejtim sepse infrastruktura teknologjike e tyre po zhvillohet me të njëjtën shpejtësi ashtu si në universitetet e tjera Europiane. Kjo po shikohet si një avantazh nga studentët e huaj të cilët tani po zgjedhin të studiojnë në disa universitete private në Shqipëri. Gjithashtu edhe universitetet publike kanë qasje në teknologji por akoma kanë vështirësi të shumta. Numri i kompjuterave dhe i pajisjeve të tjera teknologjike janë të kufizuara dhe ndonjëherë është e vështirë të gesh mundësinë që ti përdorësh. Zakonisht ato mbahen të përqëndruara në një apo dy dhoma që në të shumtën e kohës janë të pamundura për tu përdorur nga studentët apo edhe nga stafi akademik. Këto pajisje është e nevojshme të shpërndahen në atë mënyrë që të jenë të përdorshme nga të gjithë. Edhe në klasa ku gjenden kompjutera përdorimi i tyre është shumë i rrallë. Ata ose neglizhohen apo stafi nuk është i trajnuar në mënyrë të përshtatshme për ti përdorur. Studentët e konsiderojnë Anglishten si gjuhën e teknologjisë. Në këtë aspekt mësimi i Anglishtes përmes përdorimit të teknologjisë shihet si një situatë avantazhuese për shkak se studentët mund ta mësojnë gjuhën më mirë dhe në të njëjtën kohë të përmirësojnë aftësitë e tyre në kompjuter. Megjithëse mund të jenë pak studentë me origjinë etnike të ndryshme në klasë, teknologjia shihet si mjeti më i mirë për ti pakësuar këto ndryshime. Për më tepër klasa nuk shihet si një koncept i një dhome. Në një botë më të madhe të globalizuar teknologjia mund të ndihmojë studentët që të komunikojnë në gjuhën Angleze me pjesën tjetër të botës.

Zhvillimi i teknologjisë ka sjellë risi të reja në mësimin e gjuhës Angleze. Shqipëria është përpjekur që ta ndjekë këtë qasje. Numri në rritje i studentëve të cilët studiojnë në Shqipëri sjell

një kërkesë për përdorimin e mjeteve teknologjike. Ka pasur një investim të madh në universitetet publike për të përmirësuar situatën. Nga ana tjetër universitetet private tashmë i kanë plotësuar standardet në lidhje me teknologjinë. Kjo ka pasur një ndikim pozitiv në mësimin e GJA dhe në përmbushjen e detyrimeve ndaj studentëve.

Në klasat shumëkulturore procesi i mësimdhënies dhe mësimnxënies ndikohet nga digjitalizimi i universiteteve dhe nga përfshirja e teknologjisë moderne. Megjithatë sërish ka shumë vështirësi kryesisht në universitetet publike. Numri i pajisjeve teknologjike është e nevojshme të vazhdojë të rritet dhe në të njëjtën kohë të mundësohen për përdorim nga të gjithë.

Meqënëse këto teknologji janë futur vetëm së fundmi në universitetet Shqiptare, ka një panjohuri në mënyrën se si përdoren një pjesë prej tyre. Qeveria Shqiptare njëkohësisht me procesin e digjitalizimit përpaket të prezantojë dhe promovojë programe trajnimi për pedagogët dhe studentët. Universitetet e kanë të nevojshme të përditësohen me zhvillimet e fundit dhe klasat shumëkulturore. Programet shumëkulturore mund të hartohen dhe më pas mund të përfshihen në klasa përmes teknologjisë.

2.7. Mjedişi shumëkulturore në mësimin e gjuhës Angleze

Diskutimet rreth arsimimit shumëkulturore përqëndrohen në rëndësinë e rritjes së kuptimit dhe vlerësimit të diversitetit kulturor. Çështjet pedagogjike merren me gjetjen se cilat materiale dhe përvoja janë më të mirat për fëmijët e moshave dhe begraundeve të ndryshme (Korn-Bursztyn, C., & Bursztyn, A. 2002 : 80). Sipas tyre roli i mësuesit shihet si një rol kritik për të arritur mirëkuptimin kulturor në ekologjinë e klasës, e cila shihet si agjenti i parë i ndryshimit dhe si burimi i ndikimit e cila vepron për të rritur mirëkuptimin dhe pranimin shumëkulturore. “Në ndryshim nga psikologjia, e cila i kushton vëmendje të rëndësishme dinamikës së përfshirjes së

praktikantit në procesin terapeutik, në arsim shumë shpesh e trajtojmë përpjekjen e mësuesit për objektivat dhe qëllimet e jashtme siç është arsimimi shumëkulturore si një njësi konstante dhe e paanalizuar” (Korn-Bursztyn, C., & Bursztyn, A. 2002 : 80). Përpjekjet për të rritur efektivitetin e mësuesit përqendrohen në dhënien e informacioneve, materialeve dhe aktiviteteve shtesë për mësuesit.

Detyrat shumëkulturore, ashtu si detyrat komunikuese lejojnë një gamë të gjerë sfondesh duke filluar nga puna individuale, puna në çift, puna në grupe dhe aktivitete me të gjithë klasën. Angazhimet mund të ndryshojnë gjatë një lënde, në mënyrë që nxënësit të mund të përfitojnë nga ndërveprimi midis shokëve, si dhe të reflektojnë mbi të mësuarit kur të jenë në vetmi. Megjithatë, një angazhim nuk mund të jetë më i mirë se një tjetër, secili ka avantazhet dhe disavantazhet e veta. Duhet të kihet parasysh se edhe puna në grup, angazhimi më i privilegjuar në mësimin e gjuhës komunikuese, mbart konotacione kulturore dhe ndoshta mund të shihet më pak e favorshme nga disa nxënës.

Të paktën dy çështje duhet të adresohen në lidhje me profesionistët që punojnë në mjedise shkollash, përgatitja akademike dhe diversiteti i mësuesit. Programet e përgatitjes së mësuesit dhe zhvillimit profesional kanë për qëllim të përgatisin arsimtarë për tani dhe për të ardhmen që të punojnë në shkolla që kanë një diversitet kulturor më të madh se kurrë më parë (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 168). Pika kryesore është se nxënësit kërkohet të jenë aq të vetëdijshëm sa edhe mësuesi për qëllimet pedagogjike dhe detyrat ndërkulturore. Ata duhet të kenë mundësinë edhe për të reflektuar mbi sjelljen kulturore të synuar, dhe të përsosin simulimet rreth kësaj sjellje, pasi të kenë reflektuar mbi të. Me fjalë të tjera, detyrat kërkohet të ofrojnë mundësi për reflektim, dhe aktivitetet është e nevojshme të riciklohen nëse nxënësit duan të përfitojnë plotësisht prej tyre.

Sipas Wages, M. modeli i ndryshimit kulturor e vë theksin te ndryshimet në vlera, pritshmëri, gjuhë dhe modelet e komunikimit midis mësuesve dhe nxënësve ose shkollave dhe familjes si një burim vështirësie për nxënësit e minoriteteve etnike (Wages, M. 2015 : 3). Wages pretendon se organizimi shoqëror, formatet e të mësuarit dhe pritshmëritë, modelet e komunikimit dhe mjediset sociolinguistike të shkollave janë të papërshtatshme me modelet kulturore të grupeve të ndryshme etnike dhe si rrjedhojë e kufizojnë mundësinë e nxënësve për sukses.

Nëse mendoni për të gjitha arsyet për të cilat përdoret gjuha e folur gjatë ditës, që nga koha e zgjimit dhe deri në kohën e gjumit, do të shikoni se do të dalë një listë e gjatë me arsye për të folur. Ndonjëherë të folurit është i drejtuar te mesazhi, përfshin komunikimin e informacionit për të arritur disa qëllime, të tilla si blerjet dhe shitjet, udhëzimet, përshkrimet dhe kështu me radhë. Efikasiteti i komunikimit varet nga përdorimi i gjuhës për të treguar dëshirën e tij për tu lidhur me njerëzit, e cila shpesh përfshinë përdorimin në mënyrë jo të drejtpërdrejtë të respektit dhe nuk përfshin zgjedhjen e drejtpërdrejtë dhe efikase të gjuhës e cila është e mbushur plot me informacion (Byram, M. 1997 : 3). Në raste të tjera të folurit është ndërveprues, social në natyrë, dhe përfshin përshëndetje, komplimente, shaka dhe biseda rastësore. Edhe kur funksioni ndërveprues i bisedës është i njohur, trajnimi i mësuesve në traditën komunikuese ka qenë i prirur për ta lartësuar rëndësinë e saj. Mënyra se si kryhet biseda ndërvepruese në gjuhë të ndryshme është shumë e lidhur me kulturën dhe është e vështirë për të shpjeguar konventat që e udhëheqin atë në një gjuhë të huaj. Për këtë arsye nuk është e sigurt nëse ja vlen të investosh kaq shumë në përpjekje për ta mësuar dhe praktikuar atë. Duke pasur parasysh aftësitë gjuhësore të përgjithshme dhe njohuritë e konventave të mirësjelljes, shumica e nxënësve do të jenë në gjendje të përballojnë në mënyrë të saktë bisedimin ndërveprues në bazë të njohurive të tyre kulturore dhe kuptimeve të përbashkëta të gjërave.

Arsimimi shumëkulturator, një kurrikulë e mbushur me qëllime, teori dhe kërkime që ndërthuren, ka ndikuar shumë në kuptimin e diversitetit njerëzor në kontekstin arsimor (Gaudelli, W. 2003 : 19). Një qasje shumëkulturore për mësimin e gjuhës i përkushtohet vështirësive të përcaktimit të konventave ndërvepruese në një bisedim. Nëse konventat janë me të vërtetë të vështira, atëherë duket e mundshme që nxënësit të vlerësojnë udhëzimet në këtë drejtim të cilat shkojnë përtej një aftësie të përgjithshme, disa shprehjeve rituale dhe mënyrës së kuptuarit të gjërave. Ka disa vështirësi të ndryshme që lidhen me të folurit ndërveprues dhe në veçanti me bisedën e rastësishme. Këto vështirësi paraqesin disa sfida por siç mund ta shohim, ato mund të tejkalohen. Këto janë disa nga vështirësitë kryesore. Modelet e bashkëbisedimit ndryshojnë në kultura të ndryshme. Pra një vështirësi është ndryshueshmëria e modeleve në ndërveprimet sociale në kultura të ndryshme. Disa dallime mund të vërehen mjaft qartë; për shembull, heshtja mund të interpretohet në mënyra të ndryshme në kultura të ndryshme, ashtu siç mund të interpretohen edhe tiparet paragjuhësore të gjuhës së trupit dhe hapësirës personale. Pasi nxënësi të jetë në dijeni të këtyre dallimeve të mundshme, ato mund të bëhen edhe fokusi i hulumtimeve etnografike.

Literatura ndërkombëtare flet për një debat të madh i cili kërkon të ndërtojë argumenta pro dhe kundër nocionit të ndërkulturalizmit dhe multikulturalizmit dhe të ndjek gjurmët e kësaj kundërshtie. Pranimi ose mohimi i arsimit ndërkulturator dhe shumëkulturator nuk e mohan egzistencën e shoqërive kulturalisht të ndryshme (Hajisoteriou, C., & Angelides, P. 2016 : 36).

Arsimtarët e kontekstit shumëkulturator e vërtetojnë angazhimin e tyre në pluralizmin kulturor duke mbrojtur parimin e gjithëpërfshirjes si dhe njohjen e saktë të grave dhe grupeve të caktuara etnike dhe racore në kurrikulë (Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. 2000 : 107). Sipas tyre këta arsimtarë do ti ekspozonin të gjithë nxënësit në perspektiva të shumta të ngjarjeve historike të

caktuara të cilat reflektojnë vlerat e ndryshme të grupeve të ndryshme kulturore. Shumë ndryshime kulturore janë delikate, për shembull, analistët e bashkëbisedimeve kanë argumentuar se meshkujt dhe femrat në shoqëritë anglisht-folëse marrin role të ndryshme në biseda ku gjinitë janë të përziera. Burrat janë aty për ta filluar bisedën, ndërsa femrat kanë tendencë për të mbështetur. Nxënësit gjithashtu duhet të inkurajohen për të hetuar këto modele ndërvepruese, jo vetëm në kulturën e synuar, por edhe në kulturën e tyre . Një vështirësi e konsiderueshme për folësit jo-amtarë të gjuhës Angleze është trajtimi i bisedave rastësore sepse shumica e asaj që trajtohet në këto biseda nuk është e drejtpërdrejtë. Njerëzit nuk nënkuptojnë atë që ata thonë fjalë për fjalë. Pjesëmarrësit në këto biseda, pra, e kanë të nevojshme të kuptojnë atë çfarë nënkuptohet dhe jo atë që thuhet në të vërtetë.

Ideja e procedurës bën dallimin midis debateve dhe diskutimeve me format e tjera përçarsh të bashkëbisedimit siç janë për shembull zënkat duke theksuar se argumenti përcaktohet nga rregulla, nga norma të qarta bashkëbisedimi, kode të qarta sjellje, norma disiplinore dhe profesionale, si dhe kufizimet që negociohen në raste të veçanta (Enos, T. 2010 : 17). Për shembull, mund të mësohet se një mënyrë e tërthortë dhe rrjedhimisht e sjellshme e të kërkuarit nga dikush ndaj dikujt për të mbyllur një dritare është kur thuhet: "Bën ftohtë këtu, apo ajo?" Dëgjuesit këtu i është paraqitur një shprehje që në mënyrë letrare është një deklaratë plus një kërkesë për konfirmim. Megjithatë, ai ose ajo ka gjasa ta kuptojë se kjo në fakt është një kërkesë për veprim. Folësit jo-amtarë i shohin disa lloje të caktuara të bashkëbisedimeve si shumë të vështira për tu kuptuar duke pasur vetëm njohuri të përgjithshme gjuhësore apo kuptime të përbashkëta. Më të vështira janë shembujt e ironisë, të kuptuarit e kritikave si dhe pohimi i tërthortë apo mohimi.

Sipas Bayram. M. komunikimi ndërkulturor mund të ndodhë në tre situata të ndryshme:

“Midis njerëzve që vijnë nga gjuhë dhe shtete të ndryshme dhe ku njëri është folës amëtar i gjuhës.

Midis njerëzve që vijnë nga gjuhë dhe shtete të ndryshme dhe ku gjuha e përdorur është Lingua Franka.

Midis njerëzve të të njëjtit shtet, por me gjuhë të ndryshme, njëri nga të cilët është folës amëtar i gjuhës së përdorur (Byram, M. 1997 : 22)”

Bisedat e përditshme kanë shkaktuar gjithnjë probleme në mësimin e gjuhës komunikuese. Kur bisedat e përditshme janë transkriptuar dhe shkruar, ato zakonisht duken të pastrukturuara dhe banale. Përkundër përpjekjeve të përgatitura mirë nga ana e analistëve të bashkëbisedimit për të zbuluar strukturat e bisedës, ka qenë gjithsesi e vështirë për ti përkthyer këto njohuri në aktivitete praktike në klasë. Qëllimi i komunikimit është parë si një mjet për të tejkaluar hendekun e informacionit apo të opinionit. Megjithatë, banalitetet në dukje të shumë bisedave tregojnë se transferimi i informacionit apo edhe i mendimit nuk është qëllimi kryesor i shumë bisedave të përditshme. Sigurisht, në të gjitha bisedat, informacioni transferohet nga njëri pjesëmarrës te tjetri. Megjithatë, qëllimi i nënkuptuar i transferimit të informacionit në bisedat ndërvepruese është menaxhimi i antarësisë së komuniteteve. Prandaj qëllimi kryesor i bisedës ndërvepruese nuk është marrja e dijes si e tillë, por gjetja dhe zbulimi i qëndrimeve të bashkëbiseduesit mbi temën që diskutohet, dhe kështu në mënyrë të tërthortë vendosen besimet e ndryshme. Diskutime mbi sjelljen e nxënësve, dhe diskutime të çështjeve disiplinore janë shembuj të qartë të këtij lloji diskutimi në një kontekst të njohur arsimor. Aty ku besimet dhe qëndrimet e pjesëmarrësve në diskutimin ndërveprues ndryshojnë, zakonisht do të ketë disa negociata për të ndryshuar besimet dhe qëndrimet kryesore të disa anëtarëve të grupit. Në këtë mënyrë, anëtarësia e grupit është e vendosur dhe ruajtur.

Gratë kanë më shumë gjasa të tregojnë historira që i vënë ato në situata të turpshme dhe të sikletshme për të cilat nuk ka asnjë zgjidhje. Retorika feministe i jep një rëndësi shumë të madhe

bashkëpunimit dhe kjo ka pasur një rol të konsiderueshëm në studimin e retorikës femërore (Ryan, K. J., Myers, N., & Jones, R. 2016 : 195). Në bashkëbisedime ku janë prezente vetëm femra, opsioni më i preferuar i bisedave në përgjithësi janë anekdotat. Në ndryshim nga burrat, gratë duket se afrohen duke ofruar shembuj të vulnerabilitetit të tyre personale. Shembujt përdoren nga të dyja gjinitë për të kërkuar miratimin e grupit për një qëndrim të veçantë etik apo moral dhe rrëfimet kërkojnë konfirmimin se çfarë grupi konsideron normale dhe çfarë konsiderohet e çuditshme, qesharake apo shqetësuese.

Konteksti përbëhet nga disa faktorë të përbashkët. Të gjitha këto shembuj të mëposhtëm, mund të përfshihen në interpretimin e një ballafaqimi të vërtetë dhe ato janë; toni i zërit, shprehja e fytyrës, marrëdhënia midis personave të përfshirë në bisedë, mosha e tyre, gjinia, statusi shoqëror, koha dhe vendi si dhe niveli në të cilin folësit ndajnë ose jo begraundin kulturor (Cook, G. 2003 : 49). Deri më tani, mund të ketë paur një përshtypje të gabuar duke e marrë të mirëqenë se të gjitha bisedat kanë të njëjtin status, se kontekstet janë të këmbyeshtë dhe se pjesëmarrësit mund të jenë lojtarë të barabartë. Natyrisht kjo nuk është e vërtetë. Një bisedë gjatë ngrënies së ushqimit në një familje nuk është e njëjtë me një bisedë e cila ndodh midis dy të panjohurve në dhomën e pritjes të një doktori. Ka disa gjëra që mund të thuhën apo mund të mos thuhën në këto rrethana. Ato që mund të thuhën përcaktohen edhe nga normat kulturore.

Mungesa e një perspektive në politikën kohezive nuk është e re. Në vitin 1998, Levitas ka theksuar se politikat e reja të Laburistëve për të pasur gjithëpërfshirje ishin përgatitur duke pasur parasysh një model mashkullor të shoqërisë, në të cilën femrat ishin akoma më tepër të marginalizuara dhe disavantazhuara.

“Problemi i përjashtimit, në fund është ndërtuar në termat e papunësisë mashkullore, dhe integritetit shoqëror që është i ndikuar nga puna e paguar. Puna e papaguar në këtë rast është e padukshme. Ka pasur një dështim për të adresuar kujdesjen, prindërimin dhe ndërprerjen e karrierave të punësimit dhe pagesat e ulta për femrat. Ky është një

diskutim rreth ndërvarsisë së kohezionit shoqëror dhe rritjes ekonomike, në të cilën puna e paguar, sidomos për meshkujt, është mjeti kryesor i integritit dhe kontrollit shoqëror si dhe rreth elementit të papunësisë në përjashtimin shoqëror (Levitas, R. 1998 : 46-48)”.

Marrëdhënia e pushtetit në mënyrë të natyrshme përcakton se çfarë është dhe nuk është e pranueshme në bisedë. Për shembull, disa miq të mirë mund të vënë në lojë njëri tjetrin pa u ofenduar. Kjo mund të jetë një mënyrë argëtuese e testimit të kufijve të marrëdhënieve të tyre. Por ngacmimi merr një ngjyrë shumë ndryshe nëse ngacmuesi është punëdhënësi dhe i ngacmuari është punëmarrësi. Është e vetëkuptueshme se edhe gjinia ndikon në këtë marrëdhënie. Në shoqëri të ndryshme, me tradita të ndryshme të marrëdhënieve gjinore, qëndrimet ndryshojnë kur një shef mashkull ngacmon një punonjëse femër, dhe anasjelltas. Ofendimi varet më shumë nga ndryshimet e pushtetit dhe statusit. Marrëdhëniet në mes ndërvepruesve në një bashkëbisedim do të përcaktojnë në një farë mase atë se çfarë thuhet dhe nuk thuhet në bisedë dhe kjo gjithashtu duhet të përfshihet në materialet e përgatitura.

Sipas Murji, K. dhe Neal, S. në mënyrë paradoksale Cantle ka vënë në dukje se të qënurit shumë komunitar ishte problemi kryesor i trazirave në vitin 2001, në të cilën sipas tij këto komunitete me popullata të ndara bënë jetë paralele. Në 2011 ishte prishja dhe humbja e komuniteteve, pra jo miftueshëm një komunitet e cila po njihet si problemi kryesor moral (Murji, K. dhe Neal, S. 2001 : 42)

2.8. Metodatat e mësimdhënies së gjuhës Angleze

Egzistojnë disa metoda të ndryshme të cilat përdoren në mësimdhënien dhe mësimnxënien e gjuhës Angleze. Sipas Kumaravadivelu, B. (2006 : 85) “Një metodë është një plan i përgjithshëm për rregullimin e prezantimit të një materiali gjuhësor, ku asnjë pjesë e të cilit nuk kundërshton qasjen dhe është i bazuar në qasjen e zgjedhur.” Një tjetër përkufizim është dhënë nga Hall, G.

(2016 : 210) që e përkufizon metodën si “Teori të përkthyer në aplikime në klasë dhe në mënyrën ideale qëllimi i një metode për mësimin e një gjuhe të dytë është lidhja e teorive apo gjetjeve kërkimore me mënyrën se si mund të shpjegohen apo mësohen gjuhët e dyta”. Diane Larsen-Freeman në librin e saj “Techniques and Principles in Language Teaching” ndër metodat kryesore të përdorura në mësimin e gjuhës Angleze ka përfshirë:

Metoda e Gramatikës-Përkthimit (Grammar –Translation Method)

Metoda e Drejtpërdrejtë (Direct Method)

Metoda Audio-gjuhësore (Audio-Lingual Method)

Metoda e Heshtur (The Silent Way)

Metoda Ngulitëse (De-Suggestopedia)

Mësimdhënia e Gjuhës në Grup (Community Language Learning)

Reagimi i Përgjithshëm Fizik (Total Physical response)

Metoda Komunikuese e Mësimdhënies së Gjuhës (Communicative Language Teaching)

2.8.1. Metoda e Gramatikës-Përkthimit (Grammar –Translation Method)

Metoda e Gramatikës- Përkthimit njihet si një metodë tradicionale. Në studimin e saj Diane Larsen-Freeman (2000 : 11), e përshkruan metodën e Gramatikës-Përkthimit si një metodë e cila nuk është e re, ka pasur emra të ndryshëm dhe se është përdorur nga mësuesit prej vitesh. Më parë ajo njihet si metoda klasike pasi në fillim është përdorur për mësimin e gjuhëve klasike, Latine dhe Greke. Ajo gjithashtu përmbledh tre arsye kryesore të përdorimit të kësaj metode. Si qëllim i parë theksohet ndihmesa që gjuha e huaj u jep studentëve në leximin dhe vlerësimin e

literaturës në gjuhë të huaj. Një tjetër aspekt është se duke studiuar gramatikën e GJS, studentët do njihen më mirë edhe me gramatikën e gjuhës së tyre amtare dhe kjo rrjedhimisht do ndikojë që ata të flasin dhe shkruajnë më mirë edhe në gjuhën e tyre amtare. Arsyeja e fundit ka të bëjë me besimin se mësimi i gjuhës së huaj do i ndihmojë studentët të rriten intelektualisht (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 11).

Qëllimet e kurrikulës kanë qënë më tepër një çështje konsesusi, dhe rrallë herë viheshin në dukje ashtu siç bëhet sot. Supozohej se mësimi i gjuhës moderne i sillte nxënësit në kontakt me civilizimin kombëtar dhe me letërsinë e tyre. Ajo i trajnonte mendjet në një mënyrë logjike, zhvillonte shprehje elegante dhe e përjetësoj studimin e gjuhës si një lëndë akademike. Shembuj më të mirë të paimitueshëm të gjuhës ishin shkrimtarët më të mirë të tyre, Shekspiri për Anglishten, Dante për Italishten, Pushkin për Rusishten e kështu me rradhë (Cook, G. 2003 : 32).

Disa nga parimet kryesore të kësaj metode përfshinë:

“Mësimin e një gjuhe të huaj për të qënë i aftë për të lexuar literaturën në atë gjuhë.

Gjuha e shkruar dhe leximi janë në fokus të kësaj metode

Fjalitë është njësia bazë e mësimin dhe praktikës. Shumë kohë e mësimin i përkushtohet përkthimit nga dhe në gjuhën e synuar.

Studentët duhet të ruajnë një saktësi dhe një standard të lartë në përkthim

Gramatika mësohet në mënyrë deduktive

Gjuha që përdoret më tepër në klasë është gjuha amtare e studentëve. (Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers 2014 : 6-7)”.

Metoda e Gramatikës-Përkthimit është refuzuar plotësisht në vitet e mëpasme dhe kështu që kjo mund të shërbejë si një element kryesor për mënyrën se si idetë rreth gjuhëve të huaja dhe mësimi të gjuhëve të huaja kanë ndryshuar. Në këtë metodë rregullat e vështira mësohen në fillim dhe pasi mësohen testohen përmes përkthimit. Suksesi matet në terma të përdorimit të saktë të gramatikës dhe fjalorit dhe jo me komunikimin efikas. Nuk i kushtohet asnjë rëndësi zhvillimit të folurit të rrjedhshëm. Më mirë gjërat të bëhen të sakta dhe me ngadalë se sa të thuhën shpejt me efikasitet dhe në mënyrë të pasaktë. Procesi i të mësuarit të gjuhës dhe përdorimi i saj mund të mos kishin lidhje me njëra tjetrën. Megjithëse për disa nxënës, njëra mund të sjellë tjetrën, por përfundimet në mënyrë të qartë janë të ndryshme nga qëllimet (Cook, G. 2003 : 33).

2.8.2. Metoda e Drejtpërdrejtë (Direct Method)

Si përkufizim sipas Naik, Hemavathi S. (2013 : 68) metoda e drejtpërdrejtë është një metodë e mësimi të gjuhës në mënyrë të drejtpërdrejtë apo e krijimit të lidhjeve midis përvojës dhe shprehjeve nëpërmjet demonstrimit dhe dramatizimit pa e përdorur gjuhën amtare. Si fillim kjo metodë u zhvillua si një reagim i metodës së Gramatikës-Përkthimit në mënyrë që të ketë më shumë përdorim të gjuhës së synuar gjatë mësimdhënies. Edhe kjo metodë është një nga metodat më të vjetra dhe është përdorur prej vitesh nga mësuesit. Megjithatë metoda Gramatikë-Përkthim nuk ishte shumë efikase në komunikim në gjuhën e synuar atëherë metoda e drejtpërdrejtë u bë shumë e famshme (Diane Larsen-Freeman 2000 : 23).

Sipas Cook, tipet e rinj të nxënësve, emigrantët, njerëzit e biznesit dhe turistët krijuan një lloj të ri të popullatës në klasë. Në shkollat e gjuhës dhe në klasa, nxënësit jo domosdoshmërisht ndanin të njëjtën gjuhë amtare, duke e bërë të pamundur që mësimi të zhvillohej përmes shpjegimit dhe

përkthimit në gjuhën e parë. Për më tepër nxënësit e rinj kishin nevojë për gjuhën e folur ashtu siç kishin edhe për gjuhën e shkruar dhe kërkonin që këtë gjuhë ta mësonin sa më shpejt (Cook, G. 2003 : 33).

Objektivi kryesor është të përfituarit e një kontrolli perfekt të gjuhës së huaj. Kjo metodë inkurajon gadishmëri dhe pjesëmarrje nga ana e studentëve (Muthuja.B. 2009 : 87). Rregulli kryesor i kësaj metode është vetëm një. Nuk lejohet përkthimi. Kuptimi i fjalëve përcillet në mënyrë të drejtpërdrejtë duke përdorur demonstrime konkrete në klasë apo edhe me ndihmën e mjeteve vizuale.

Sipas Diane Larsen-Freeman ndër të tjera parimet kryesore të kësaj metode janë; Leximi zhvillohet me praktikën e të folurit; gjuha kryesisht është gjuhë e folur; gjuha amtare nuk përdoret në klasë; përdorimi i objekteve dhe figurave; fjalori mësohet në mënyrën natyrale dhe jo me mësim përmendësh të fjalëve; qëllimi i mësimin të gjuhës është komunikimi; gramatika mësohet në mënyrë induktive (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 27-28).

Metoda e Drejtpërdrejtë vendosi një koncept të mësimin të gjuhës ndryshe nga Metoda e Gramatikës – Përkthimit. Mësimi i gjuhës tani nuk ishte më një objekt i cili mund të arrihej vetëm me punë të madhe në shkollë. Suksesi mëtej me nivelin e gjuhës së huaj që nxënësi posedonte dhe se ky nivel duhet të ishte i përafërt me nivelin e folësve amëtar, një objektiv që në atë kohë nuk shihej si problematik (Cook, G. 2003 : 34). Kjo gjë i hapi rrugën ndryshimeve të mëtejshme dhe ideve rreth gjuhësisë se si një gjuhë e huaj mund të mësohet.

2.8.3. Metoda Audio-gjuhësore (Audio-Lingual Method)

Metoda Audio-gjuhësore gjithashtu është një metodë me fokusin te e folura. Megjithatë kjo metodë është e ndryshme për shkak se nuk e vë theksin në mësimin e fjalorit gjatë ekspozimit të

përdorimit të tij por ajo e vë theksin në stërvitjen e studentit në përdorimin e shembujve të fjalive gramatikore (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 35).

Kjo metodë mendohet të jetë më pak efikase se metodat e tjera tradicionale të mësuarit të gjuhës së huaj të cilët përfshijnë edhe përdorimin e gjuhës së parë të nxënësit (Harmer, J. 2001 : 80). Dëgjimi është i rëndësishëm në zhvillimin e aftësive të folurit dhe si i tillë i kushtohet një rëndësi e madhe. E folura bëhet e efektshme nëpërmjet të dëgjuarit.

Disa nga parimet kryesore janë:

Format e gjuhës nuk formohen vetë. Ata formohen naturalisht në një kontekst.

Gjuha amtare dhe gjuha e synuar kanë sisteme gjuhësore të ndara. Ato duhen mbajtur të ndara në mënyrë që gjuha amtare e studentëve të ndërhyjë sa më pak që të jetë e mundur dhe studentët të synojnë të mësojnë gjuhën e synuar.

Një nga rolet kryesore të mësuesit është ai i modelit të gjuhës së synuar. Mësuesit duhet tu japin nxënësve një model të mirë. Duke e dëgjuar se si duhet të shqiptohet, studentët duhet të jenë në gjendje të imitojnë modelin.

Mësimi i gjuhës është një proces i formimit të zakonit. Sa më shpesh përsëritet, aq më i fortë bëhet zakoni dhe aq më mirë bëhet të mësuarit.

Është e rëndësishme që të pengohen nxënësit të mos bëjnë gabime. Gabimet sjellin formimin e zakoneve të këqija. Kur ndoshin gabime, ato duhen korigjuar menjëherë nga ana e mësuesit.

Qëllimi i mësimit të gjuhës është që të mësojë nxënësin se si të komunikojë.

Pjesë të caktuara të ligjeratës zenë vende të caktuara në fjali. Për të krijuar fjali të reja, studentët duhet të mësojnë cila pjesë zë cilin vend në fjali.

Përforcimi pozitiv ndihmon studentët që të zhvillojnë zakone të sakta.

Studentët duhet të mësohen që ti përgjigjen të dyja stimulateve, edhe atyre verabal por edhe atyre joverbal.

Mësuesi duhet të jetë si një drejtues orkestre, të drejtojë, udhëheqë dhe kontrollojë sjelljet e studentëve në gjuhën e synuar.

Objektivi kryesor i mësimit të gjuhës duhet të jetë që studentët të mësojnë shembujt strukturor, fjalori do të mësohet më vonë prej tyre.

Mësimi i një gjuhe të huaj duhet të jetë njësoj si mësimi i gjuhës amtare. Nuk na nevojitet që të mësojmë rregullat përmendësh në mënyrë që të përdorim gjuhën tonë amtare. Rregullat që janë të nevojshme për të përdorur gjuhën e synuar do të kuptohen nga shembujt.

Sfida më e madhe në mësimin e gjuhës së huaj është që ti bësh studentët të tejkalojnë zakonet e gjuhës së tyre amtare. Një krahasim midis gjuhës amtare dhe gjuhës së synuar do i tregojë mësuesit se në cilat fusha studentët hasin vështirësi.

E folura është më themelore për gjuhën se sa forma e shkruar. Rendi natyral të cilin nxënësit e ndjekin kur mësojnë gjuhën e tyre amtare, për marrjen e aftësive është; dëgjimi, e folura, leximi dhe e shkrimi.

Gjuha nuk mund të ndahet nga kultura. Kultura nuk është vetëm letërsi dhe art, por edhe sjellja e përditshme e njerëzve që përdorin gjuhën e synuar. Një nga përgjegjësitë e mësuesit është që të japë informacione rreth asaj kulture. (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 42-45).

2.8.4. Metoda e Heshtur (The Silent Way)

Një nga parimet bazë të metodës së heshtur është se “Mësimdhënia duhet ti nënshtrohet mësimnxënies” (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 54). E thënë ndryshe Caleb Gattegno besonte se të japësh mësim do të thotë ti shërbesh procesit të mësimdhënies dhe jo ta dominosh atë. Ai e shikonte mësimin e gjuhës nga perspektiva e nxënësit duke studiuar mënyrat se si foshnjat dhe fëmijët e mësojnë gjuhën dhe arriti në përfundimin se mësimi i gjuhës është një proces të cilin ne e fillojmë vetë duke mobilizuar burimet tona të brendshme për të përballuar sfidat që kemi përpara (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 54).

Parimet e kësaj metode e vendosin atë në traditën e zbulimit të mësimin, e cila e sheh të mësuarin si një aktivitet krijues i zgjidhjes së problemeve (Richards, J. 1986 : 81).

Stevick rendit këto parime kryesore të kësaj metode:

1. “Mësuesi nuk ndërhyt në procesin e mësimin.
2. Imitimet dhe ushtrimet nuk janë mjetet kryesore me të cilat studenti mëson.
3. Mësuesit duhet të fokusohen në mënyrën e mësimnxënies së studentëve dhe jo në mësimdhënie.
4. Mësimi përbëhet nga provat dhe gabimet dhe eksperimentime të qëllimshme.

5. Gjatë mësimi nxënësit hartojnë çdo gjë që ata dinë, sidiomos gjuhën e tyre amtare (Stevick, E. 1974 : 1-2)”.

Këto parime Diane Larsen-Freeman i ka zgjeruar më tej ndër të tjera duke përfshirë:

Mësuesi duhet të filloj me diçka që nxënësit e dinë dhe më pas nga ajo të vazhdojë te e paditura. Gjuhët ndajnë një numër karakteristikash, tingulli është një nga themelet e tyre.

Nxënësit që mësojnë gjuhën janë inteligjent dhe sjellin me vete përvojën sepse ata tashmë e dinë një gjuhë. Mësuesi duhet ti japë vetëm ndihmën që u nevojitet.

Gjuha nuk mësohet duke përsëritur një model. Studentët duhet të zhvillojnë kriteret e tyre të brendshme për korigjim, të kenë besim dhe përgjegjësi për prodhimin e tyre në gjuhën e synuar.

Veprimet e studentëve i tregojnë mësuesit nëse ata kanë mësuar apo jo.

Nxënësit duhet të mësohen që të mbështeten te njëri tjetri dhe te vetja e tyre.

Mësuesi punon me nxënësit ndërkohë që nxënësi punon me gjuhën.

Mësuesi përdor ato që nxënësi di. Sa më shumë që mësuesi të bëjë për nxënësit ato që nxënësit mund ti bëjnë vetë, aq më pak nxënësit do ti bëjnë ato.

Me leximin punohet që në fillim por vazhdon me atë që nxënësit kanë për të thënë.

Heshtja është një mjet. Ajo ndihmon në ushqimin e autonomisë, ose ushtrimin e iniciativës. Ajo gjithashtu e largon mësuesin nga qendra e vëmendjes kështu që ai mund të dëgjojë dhe punojë me nxënësit. Mësuesi flet por vetëm atëherë kur është e nevojshme. Në rastet e tjera mësuesi shmanget në mënyrë që të jenë nxënësit ata që e bëjnë praktikën duke përdorur gjuhën.

Kuptimi bëhet i qartë duke u fokusuar në perceptimin e nxënësit, dhe jo nëpërmjet përkthimit.

Nëse mësuesi lavdëron ose kritikon nxënësit, ata do të kenë më pak besim te vetja. Veprimet e mësuesit mund të ndërhyjnë në zhvillimin e kriterëve të nxënësve.

Gabimet janë të rëndësishme dhe të nevojshme për të mësuar. Ato i tregojnë mësuesit se ku janë gjërat e paqarta.

Në fillim, mësuesi duhet të shohë për progres, jo perfeksion. Mësimi zhvillohet me kohën. Nxënësit mësojnë me shpejtësi të ndryshme.

Nxënësit mësojnë se duhet të jenë shumë të vëmendshëm ndaj mësuesit për të mos humbur ato që ai thotë. Vëmendja e nxënësve është çelësi i të mësuarit.

Nxënësit duhet të përfshihen sa më shumë në praktikë pa përsëritje.

Elementët e gjuhës futen në mënyrë të llogjikshme, duke u zgjeruar me ato që nxënësi di (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 60-63).

2.8.5. Metoda Ngulitëse (De-Suggestopedia)

Iniciatori i kësaj metode, Georgi Lozanov, beson ashtu si edhe Caleb Gattegno i Metodës së Heshtur, se mësimi i gjuhës mund të arrihet me një shpejtësi më të madhe se sa ndodh zakonisht (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 73). Sipas Lozanov, arsyet se pse jemi jo efikas dhe jo të suksesshëm është sepse ne vendosim barriera psikologjike kur mësojmë. Ne trembemi se nuk do të jemi në gjendje të kemi sukses, se do të jemi të kufizuar në aftësinë tonë për të mësuar një gjuhë, se do të dështojmë. Ne nuk e përdorim dot potencialin e plotë që kemi. Sipas Lozanov ne përdorim vetëm 5-10% të kapacitetit mendor (cit. Diane Larsen-Freeman, 2000 : 73). Kështu që kjo metodë është krijuar për të ndihmuar nxënësit që të eliminojnë ndjenjën se ata nuk mund të jenë të suksesshëm apo lidhjet negative që ata mund të kenë për studimin dhe në këtë mënyrë i ndihmon ata të tejkalojnë pengesat e të mësuarit.

2.8.6. Mësimdhënia e Gjuhës në Grup (Community Language Learning)

Metoda e Gjuhës në Grup është një metodë e mësimi të gjuhës në të cilën studentët punojnë së bashku për të zhvilluar aspektet e gjuhës të cilët ata do të dëshironin të mësonin (Richards, J. 1986 : 113).

Zhvillimi i kësaj metode sipas Krashen, S.D., and Terrel, T.D. (1983) bëhet në këto hapa:

Faza e lindjes; themelohen ndjenjat e sigurisë dhe përkatësisë.

Me rritjen e aftësisë së nxënësit, ata arrijnë një masë pavarësie nga prindërit

Nxënësit mund të flasin në mënyrë të pavarur

Nxënësit janë mjaftueshëm të sigurtë që të pranojnë kritikën dhe të korrigjohen.

Fëmija bëhet i rritur dhe bëhet i ditur.

2.8.7. Reagimi i Përgjithshëm Fizik (Total Physical response)

Kjo metodë e mësimi të gjuhës është krijuar nga James Asher. Ajo bashkërendon gjuhën me lëvizjet fizike. Asher vëren se ndërveprimi i fëmijëve me prindërit përmbledh si aspekte verbale ashtu edhe fizike dhe kjo krijon një ndërveprim pozitiv midis fjalëve të prindërve dhe veprimeve të fëmijëve (Byram, M, ed. 2000 : 633). Asher gjithashtu ka vëzhguar se fëmijët shpenzojnë shumë kohë duke dëgjuar gjuhën përpara se të përpiqen të flasin dhe se ata mund të kuptojnë dhe reagojnë shprehje më komplekse se sa ato që ata mund të prodhojnë vetë (Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2001 : 74).

Sipas Diane Larsen-Freeman ndër parimet kryesore kjo metodë përfshin:

Kuptimi në gjuhën e synuar mund të transmetohet nëpërmjet veprimeve. Memoria aktivizohet përmes përgjigjes së nxënësit. Në fillim të mësimi të gjuhës udhëzimet duhet ti drejtohen hemisferës së djathtë të trurit, pjesë e cila kontrollon sjelljen jo verbale. Gjuha e synuar duhet të prezantohet në pjesë dhe jo fjalë për fjalë.

Kuptimi i nxënësve për gjuhën e synuar duhet të zhvillohet përpara të folurit.

Nxënësit në fillim mund të mësojnë një pjesë të gjuhës duke lëvizur trupat e tyre.

Mënyra urdhërore është një mjet i fuqishëm gjuhësor përmes së cilës mësuesi mund të drejtojë sjelljen e nxënësit.

Nxënësit mund të mësojnë duke vëzhguar veprime si dhe duke marrë pjesë vetë në këto veprime.

Është shumë e rëndësishme që nxënësit të ndihen të suksesshëm. Ndjenja e suksesit dhe niveli i ulët i ankthit ndihmon në mësimin e gjuhës.

Nxënësit nuk duhet të detyrohen që të mësojnë përmendësh rutina të programuara.

Korigjimi duhet të bëhet në një mënyrë modeste.

Nxënësit duhet të zhvillojnë fleksibilitet për të kuptuar kombinimet e reja të pjesëve të gjuhës së synuar. Ata duhet të kuptojnë më shunë se sa fjalitë e përdorura gjatë mësimi. E reja është gjithashtu motivuese.

Mësimi i gjuhës është më efikas kur është i këndshëm.

Gjuha e folur duhet të theksohet më tepër se gjuha e shkruar.

Nxënësit do të fillojnë të flasin kur të jenë gati.

Nxënësit pritet që të bëjnë gabime kur ata fillojnë të flasin. Mësuesit duhet të jenë tolerant me to. Puna me hollësitë e vogla të gjuhës duhet të shtyhet derisa nxënësit të kenë mësuar deri në një farë niveli (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 111-113).

2.8.8. Metoda Komunikuese e Mësimdhënies së Gjuhës (Communicative Language Teaching)

Metoda Komunikuese e Mesimdhënies së Gjuhës ka si qëllim të aplikojë perspektivën teorike të qasjes komunikuese duke e bërë kompetencën komunikuese si qëllimin e mësimi të gjuhës dhe duke pranuar ndërvlerësinë e gjuhës me komunikimin (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 121). Fokusi i Metodës Komunikuese të Mësimdhënies ishte në rradhë të parë shoqëror, dhe se synimi ishte për një komunikim të suksesshëm. Përmbajtja kryesore e saj ishte një ndryshim i vëmendjes nga sistemi i gjuhës në vetvete në përdorimin me sukses të atij sistemi në kontekst, pra theksi nga forma kalon te komunikimi. Suksesi në mësimin e gjuhës nuk matet me terma të gramatikës dhe shqiptimit të saktë dhe as në termat e njohjes së rregullave gjuhësore, por me aftësinë për të bërë gjëra me gjuhën, në mënyrë të përshtatshme, të rrjedhshme dhe efikase. Në këtë mënyrë pedagogjia komunikuese e ndryshoi vëmendjen e saj nga mësimi dhe praktimi i gramatikës dhe rregullave si dhe nga mësimi i fjalorit me lista dhe u fokusua te aktivitetet komunikuese (Cook, G. 2003 : 36).

Sipas Pflingsthor, J. kjo metodë u pa si e nevojshme pasi në vitet 1970-1980 roli i komunikimit në procesin e mësimi të gjuhës filloj të rritej (Pflingsthor, J. 2013 : 77). Ndryshimi i paradigmes me Metodën Komunikuese të Mësimdhënies së Gjuhës, nuk zëvendësoi vetëm mënyrën se si elementët gjuhësor ishin strukturuar dhe konceptuar, por ajo pati edhe një ndikim në kuptimin e vetë kompetencës gjuhësore (Pflingsthor, J. 2013 : 78).

Sipas Diane Larsen Freeman parimet kryesore të kësaj metode përfshijnë:

Sa herë që është e mundur duhet të përfshihet gjuha autentike- gjuha e cila përdoret në një kontekst real.

Të jesh i aftë për të parashikuar qëllimet e shkrimtarit ose folësit është pjesë e kompetencës komunikuese.

Gjuha e synuar është një mjet për komunikimin në klasë dhe jo vetëm një objekt studimi.

Një funksion mund të ketë forma të ndryshme gjuhësore. Meqënëse fokusi i lëndës është në përdorimin e gjuhës së vërtetë, një variacion i formave gjuhësore prezantohen së bashku. Theksi vihet te procesi i komunikimit dhe jo vetëm te mësimi i formave të gjuhës.

Nxënësit duhet të punojnë me gjuhën në ligjeratë ose në nivelin mbi fjalitë. Ata duhet të mësojnë për kohezionin dhe koherencën, këto cilësi të gjuhës të cilat i lidhin fjalitë së bashku.

Lojrat janë të rëndësishme sepse ato kanë disa karakteristika të përbashkëta me ngjarje komunikuese të vërteta, ka një qëllim në ndërveprim. Gjithashtu, folësi merr fedback të menjëhershëm nga dëgjuesi për faktin se ai ka komunikuar në mënyrë të suksesshme apo jo. Në këtë mënyrë ne mund të negociojmë kuptimin. Së fundmi, duke i pasur në punë nxënësit në grupe të vogla rritet në maksimum sasia e praktikës komunikuese që ata marrin.

Nxënësve u duhet dhënë një mundësi për të shprehur idetë dhe opinionet e tyre.

Gabimet tolerohen dhe shihen si një rezultat natyral në zhvillimin e aftësive komunikuese. Meqënëse ky aktivitet punon për rrjedhshmërinë, mësuesi nuk i korrigjon nxënësit, por vetëm sa e vë re gabimin, në të cilin ai do të kthehet në një moment të mëvonshëm.

Një nga përgjegjësitë më të mëdha të mësuesit është që të krijoj situata të cilat kanë mundësi të inkurajojnë komunikimin.

Ndërveprimi komunikues inkurajon marrëdhënie ndërvepruese midis nxënësve. Ai u jep nxënësve një mundësi që të punojnë për të negociuar kuptimin.

Konteksti shoqëror i ngjarjeve komunikuese është thelbësor për tu dhënë kuptim shprehjeve.

Mësimi i përdorimit të formave në mënyrë të saktë është një pjesë e rëndësishme e kompetencës komunikuese.

Mësuesi vepron si ndihmës duke ndërtuar aktivitete komunikuese dhe si një këshilltar gjatë aktiviteteve.

Në komunikim, një folës ka një zgjedhje jo vetëm në atë që do të thotë, por edhe si ta thotë.

Fjalori dhe gramatika që mësojnë nxënësit ndjek një funksion, kontekst situatë dhe rolin e bashkëbiseduesve.

Nxënësit duhet të kenë mundësinë që të dëgjojnë gjuhën ashtu si ajo përdoret në komunikimin autentik. Ata mund të trajnohen me strategji se si mund të përmisojnë kuptimin (Diane Larsen-Freeman, 2000 : 125-128).

Të gjitha këto zhvillime të Metodës Komunikuese të Mësimdhënies ndryshojnë shumë nga metodat e tjera të mësimdhënies që kanë qënë para saj. Ndërsa në metodat tradicionale, theksi vihej te praktika formale dhe elementët e sistemit gjuhësor ishin të izoluar dhe mësoheshin hap pas hapi, në këtë metodë fokusi ishte krejt i ndryshëm. Me këtë metodë mendohej se gjuha mund të menaxhohej njëherësh e tëra ashtu siç ndodh në jetën e vërtetë për shkak se ky është edhe

qëllimi përfundimtar i nxënësit. Kështu që ka pak rëndësi që gjërat të ndahen në mënyrë artificiale dhe është më mirë që të fillohet menjëherë (Cook, G. 2003 : 37).

III. KAPITULLI III. GJUHËT AMTARE DHE NDIKIMET E TYRE NË MËSIMIN E GJUHËS ANGLEZE

Gjuha amtare ka rëndësi në mënyrën se si mësohet një gjuhë e huaj. Gjuhët mund të kenë strukturë gramatikore të njëjtë ose të ndryshme. Ato mund të kenë fjalor të përbashkët në disa raste ose fjalor krejtësisht të ndryshëm. Për më tepër, komunikimi joverbal midis grupeve kulturore të ndryshme mund të jetë gjithashtu i ndryshëm. Rosenthal, J. W. (2000 : 38) e përshkruan rëndësinë e gjuhës amtare në mësimin e një gjuhe të huaj duke hamendësuar për transferimin e formave dhe kuptimeve nga GJA në GJS. Ai përshkruan se terminologjia e përdorur në një mjedis ku mësohet një gjuhë e huaj si dhe konceptet e lidhura me të, vijnë nga literatura e psikologjisë së mësimin dhe më specifikisht nga puna e bërë në një kornizë bihevjoriste. Ai shprehet se “Në qendër të kësaj shkolle besimi janë nocionet e transferimit dhe ndërhyrjes. Transferimi i përket procesit psikologjik ku të mësuarit e mëparshëm përcillet në një situatë të re të mësimin; ndërhyrja i përket mësimin të gabuar të gjuhës së dytë duke u fokusuar në normat e mësimin të gjuhës amtare” (Rosenthal, J. W. 2000 : 38). Ai ka përdorur termin transferim të ndikimit të gjuhës amtare për shkak se për këtë ka pak fakte.

Ne e lidhim kuptimin e një fjale me përvojat dhe traditat tona, kështu që e njëjta fjalë mund të perceptohet në mënyra të ndryshme nga anëtarët e grupeve të ndryshme kulturore. Sipas Wade, S.E. dhe Fauseke, J.R. dhe Thompson, A. (2008 : 405), ne formojmë kuptime sipas situatave për fjalët nga lidhja e fjalëve, e cila bëhet pjesë e teorive të vlerave tona mbi botën ose bëhen modele kulturore.

Të gjitha konceptet e sistemeve të vlerave kulturore ndajnë së bashku premisën që kultura të ndryshme propozojnë përgjigje të veçanta për të njëjtat pyetje të paraqitura nga përgjithësimet e situatave njerëzore (Bachmann 2006 : 724). Duke përdorur të njëjtën gjuhë njerëzit bëhen anëtar dhe përfaqësues të komuniteteve të tyre. Në këtë mënyrë gjuha promovon identitetin dhe antarësinë e një individi.

Duhet të ketë një dallim midis gjuhës së folur dhe asaj të shkruajtur kur merret në konsideratë ndikimi i gjuhës amë në mësimin e një ghuhe të huaj. Kjo ndodh për shkak të karakteristikave të tyre të veçanta. Ka disa gjuhë si për shembull gjuha Arabe e cila në formën e saj të shkruar është plotësisht e ndryshme nga shumë gjuhë të tjera. Për këtë arsye u kushtohet më tepër vëmendje këtyre lloj ndryshimesh gjuhësore. Sipas Rodrigues (2002 : 1017), ka një rezistencë nga ana e mësuesve për të mësuar se si të japin mësim në një ambient ku ka diversitet. Ai e kategorizon këtë rezistencë në dy lloje: rezistencë ndaj ndryshimit pedagogjik dhe rezistencë ndaj ndryshimit ideologjik (Rodrigues 2002 : 1017).

Meqënëse bota po shkon gjithnjë e më tepër drejt globalizimit, ka gjithnjë e më tepër nevojë për arsimim multikulturor në shoqërinë e sotme. Gibson pretendon se literatura më parë nuk është marrë me mënyrat se si aktorët kombëtar dhe global që përfshijnë institucione kombëtare dhe ndërkombëtare po e lexojnë botën e globalizimit për të promovuar barazinë arsimore dhe shoqërore si dhe shkëmbimet ndërkulturore (Hajisoteriou, C., & Angelides, P.2016 : 2). Për të përmbushur detyrimin për barazi në edukim, mësuesit nevojitet të jenë në dijeni të nevojave dhe begraundit kulturor të nxënësve të tyre. Puna e mësuesit është të përmirësojë cilësinë e mësimdhënies dhe ti shërbejë nxënësve në mënyrë të barabartë pa mbajtur anë. Për të arritur këtë është e rëndësishme të kuptohet mirë diversiteti kulturor.

Natyrë gjithmonë e ndryshueshme e gjuhëve sugjeron se fatet dhe kufinj të gjuhëve, nuk reflektojnë shumë përshkrimet formale gjuhësore dhe idetë popullore por reflektojnë fuqitë historike dhe politike. Shtetet e fuqishme kanë kërkuar të mbajnë unitetin e tyre duke promovuar një gjuhë të vetme kryesore në formën standarde të shkruar, ndërkohë që në të njëjtën kohë kanë kërkuar të shtypin dhe injorojnë gjuhët e minoriteteve (Cook, G. 2003 : 24). Më tej Cook shton se ka një pasojë ironike në promovimin e suksesshëm të një gjuhe. Për ato shtete që e kanë shtrirë gjuhën e tyre jashtë kufijve të shteteve të tyre rezultati ka qënë një shtim i gjuhëve në vendin e tyre dhe jo një paksim i tyre. Disa nga qytete ku fliten më shumë gjuhë në botë sot janë Londra, Parisi, Berlioni dhe qytete të mëdha Europiane që janë përpjekur më tepër se të tjerët për të përhapur gjuhët e tyre.

Një klasë shumëkulturore ideale i vlerëson kulturat e ndryshme, etnicitetet, gjuhët, fetë dhe vlerat. Mësuesit përdorin strategji të ndryshme gjatë mësimdhënies për të tejkaluar pengesat që lidhen me këtë çështje. Ata promovojnë komunikimin ndërkulturor midis nxënësve dhe midis nxënësve dhe mësuesve. Përzgjedhja e teksteve bëhet në atë mënyrë që ato të jenë gjithëpërfshirëse dhe të shmangin diskriminimin ndaj grupeve të pakicave. Programet shumëkulturore hartohen në mënyrë që të ndihmojnë mësuesit nga etni të ndryshme të ndajnë besimet dhe opinionet e tyre.

3.1. Mësimdhënia e gjuhëve të huaja përmes kulturës.

Kultura përkufizohet si vlerat, besimet, qëndrimet dhe normat unike të një grupi i cili është lidhur nga raca, gjinia, vendi, feja ose shtresa shoqërore (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 1). Orientimet kulturore përfaqësojnë modelet të cilat janë mësuar në një moshë shumë të vogël në një kohë kur dikush rritet në një kontekst familjar dhe komunitar. Sipas Montgomery, D. pasuria

e çdo kulture gjendet në ndryshimet trashëgimore nga kulturat e tjera (Montgomery, D. 1989 : 79). Ndërsa njerëzit largohen nga konteksti i këtij socializimi të parë, ata i përgjigjen situatave të reja me stilet dhe sjelljet që ata kanë mësuar më parë. Kur individ i ndeshet me shembuj kulturor të cilët janë të ndryshëm në situata të reja, ata mund të hasin vështirësi për të pasur një tranzicion kulturor.

Lidhja midis gjuhës dhe kulturës ka kohë që studiohet dhe analizohet. Sipas Timpe është shumë e rëndësishme që të merret parasysh marrëdhënia midis gjuhës dhe kulturës për të pasur një ide më të mirë për ndërlidhjen e afërt që ato kanë si dhe ndikimin nga njëra tjetra që ka si gjuha ashtu edhe kultura. Vetëm nëpërmjet gjuhës një person mund të ketë qasje në kulturën e huaj dhe të ketë mundësi të hyj në sferën e territorit të një kulture të re (Timpe 2014 : 13). Kështu që gjuha dhe kultura janë pazgjithshmërisht të lidhura, sepse njëra nuk funksionon pa tjetrën (Timpe 2014 : 15). Në këtë mënyrë rëndësia e studimit të gjuhës por edhe e kulturës është qartësisht e dukshme. Timpe pretendon se nuk mund të studiohet një kulturë e huaj pa u studiuar edhe gjuha dhe e anasjellta. Ato janë të lidhura shumë ngushtë dhe të pandara nga njëra tjetra.

Kinginger pretendon se ka një interes të madh në mësimdhënien e kulturës si pjesë e projektit të MGJD. Megjithatë ai vazhdon më tej duke thënë se gjuha dhe kultura nuk janë të përfshira në të njëjtën kurrikul të gjuhës së dytë, programe të studimeve dhe në programe mësimi apo kërkimi. Kinginger këmbëngul se në fushën e gjerë të arsimimit të mësuesve, vëmendja duhet të fokusohet te barrierat që kultura mund të krijojë në një mësimdhënie efektive përgjatë mësimdhënies së GJH. Ajo ndikon në performancën e mësuesit (Kinginger, 2013 : 76). Si rrjedhojë kultura dhe gjuha duhet të mësohen në të njëjtën kurrikul të mësimi të gjuhës. Për të shmangur pengesat në performancën e mësimdhënies mësuesit i nevojitet të njohë mjaft mirë ndryshimet kulturore dhe të përfshij kulturën në aktivitete e përditshme të mësimdhënies së GJH.

Hager sugjeron se gjuha dhe kultura janë të ndërthurura ngushtë dhe është e nevojshme të mësohen njëkohësisht (Hager 2011 : 3). Semantika e gramatikës është e mbushur me ide dhe vlera kulturore; kjo mund të gjendet në strukturat shoqërore të cilat folësit i përdorin, si për shembull organizimi shoqëror i komuniteteve folëse (Hager 2011 : 37). Kështu që, është e një rëndësie të veçantë që ato të studiohen në të njëjtën kohë. Mund të mos e kuptoni një gjuhë pa kuptuar edhe kulturën sepse kultura përfshihet në të gjitha aspektet e gjuhës duke përfshirë gramatikën dhe strukturat shoqërore.

Nuk egziston një rrugë e vetme për mësimin e gjuhës dhe fëmijët veçanërisht në fëmijërinë e hershme, tregojnë një larmi të madhe ndryshimi individual si në shpejtësinë e progresit ashtu edhe në strategjitë që ata përdorin. Sipas Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. progresi i fëmijëve në fillimin e mësimin të gjuhës mund të mendohet më shumë si një udhëtim në një zonë epigjenetike se sa një kalim në faza të njëpasnjëshme. Ky koncept vërehet në mënyrën më bindëse në studimet të cilat kanë krahasuar zhvillimin e gjuhës te fëmijët që nuk dëgjojnë me zhvillimin e gjuhës te fëmijët që dëgjojnë. Studimet e fundit të zhvillimit të gjuhës së shenjave te fëmijët që rriten në një mjedis shenjash që nga lindja tregojnë se gjuha mësohet në të njëjtën rrugë si gjuha e folur (Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. 2000 : 3). Më tej ata shtojnë se shenjat e para fillojnë në të njëjtën periudhë kur fillojnë edhe fjalët e para.

Nëse nuk jemi të familjarizuar me një gjuhë dhe kulturë do të ishte shumë e vështirë që të kuptonim një tekst në atë gjuhë. Matos thekson se nëse lexuesi që ne kemi në mendje po lexon në një gjuhë të huaj dhe nëse të dyja si gjuha ashtu edhe kultura janë të huaja në perspektivën e këtyre lexuesve, atëherë nxënësi mund të ndesh më shumë vështirësi për të identifikuar kuptimin potencial në një tekst të dhënë (Matos 2012 : 59). Duke mos njohur si gjuhën ashtu edhe kulturën është shumë e vështirë që të kuptohet konteksti në atë gjuhë të huaj.

Disa njerëz tregojnë interes për një gjuhë vetëm për shkak të kulturës së saj. Nëse ajo është një kulturë dominante apo shumë popullore njerëzit mund të inkurajohen që të fillojnë të mësojnë gjuhën e asaj kulture. James dhe Georgieva kanë thënë se të flasësh gjuhën e një kulture të përhapur mund të lidhet me prestigjin dhe të vlerësohet nga njerëzit që janë më të rinj në moshë (James & Georgieva, 2010 : 5).

Sipas Pütz mësuesit nuk janë në dijeni të kulturës që ata përcjellin kur japin mësim në një GJH. Pasi bëri një anketim me disa pedagog ai doli në përfundimin se të gjithë pedagogët kanë mendimin se mësuesit e gjuhëve të huaja nuk janë të vetëdijshëm për kulturën që ata përcjellin kur u mësojnë të tjerëve një gjuhë të huaj. Një shprehje interesante është thënë nga një pedagog, " Ne mendojmë në kulturën tonë dhe e transmetojmë këtë në mësimdhënien tonë, por nuk jemi të vetëdijshëm për këtë "(Pütz,. 1997). Mësuesit duhet të jenë në dijeni të kulturës dhe mesazheve që ata transmetojnë dhe duhet të jenë gjithashtu të vetëdijshëm për kulturën e nxënësve të tyre.

Ruiz de Zarobe, Y., & Ruiz de Zarobe, L argumentojnë se lingustika bashkëkohore dhe praktika e komunikimit kanë treguar se kontakti kulturor ndodh njëkohësisht me kontaktin gjuhësor dhe në këtë mënyrë të kuptuarit e kontaktit kulturor është e qënësishme për të ngritur një komunikim efikas midis anëtarëve të kulturave të ndryshme (Ruiz de Zarobe, Y., & Ruiz de Zarobe, L. 2012 : 337). Si rrjedhojë njohja e kulturës shihet si një faktor keyesor për arritjen e një komunikimi efikas.

Mund të thuhet se gjuha dhe kultura janë të lidhura shumë ngushtë me njëra tjetrën. Si rrjedhojë një gjuhë nuk mund të mësohet plotësisht pa mësuar kulturën dhe e anasjellta. Ato nuk mund të funksionojnë pa njëra tjetrën. Mos njohja e një kulture përbën një pengesë në mësimin e asaj gjuhe të huaj. Për të shmangur këto problematika studiohet njëkohësisht edhe kultura e gjuhës së

synuar. Pra gjatë mësimit të një gjuhe të huaj është e nevojshme që të studiohen të dyja njëkohësisht si gjuha ashtu edhe kultura.

Kultura e një vendi mund të ndikojë në gramatikën e një gjuhe, fjalorin e saj por edhe në lëvizjet e trupit. Siç edhe vërehet ndikimi i kulturës në gjuhë është i jashtëzakonshëm. Nuk mund të ketë një komunikim apo mirëkuptim të saktë pa i njohur të dyja. Mund të keqkuptohemi me të huajt vetëm për faktin se nuk njohim kulturën e tyre. Do ishte thuajse e pamundur të përkthenim nga një gjuhë e huaj në gjuhën tonë amtare pa ndonjë njohuri rreth kulturës sepse në shumicën e rasteve përkthimi fjalë për fjalë është i pamundur. Kultura ka një ndikim të pamasë në nxënien e një gjuhe të huaj. Shumë njerëz e fillojnë ta mësojnë një gjuhë thjesht sepse u pëlqen një kulturë e caktuar.

Nuk mund të arrihet sukses në mësimin e një gjuhe të huaj pa studiuar njëkohësisht edhe kulturën. Aspektet kulturore mund të jenë pengesat kryesore në komunikimin midis individëve. Gjuha e trupit, gramatika, fjalori, idiomat dhe mirësjellja ndryshojnë nga një kulturë në tjetrën. Është e pamundur të arrihet një njohuri e mirë e një gjuhe pa gjithë këto komponentë. Edhe nëse arrihet të mësohen shumë fjalë në një gjuhë të huaj sërish ka shumë të ngjarë të keqkuptohen dhe keqinterpretohen nëse ka mangësi mbi kulturën dhe traditat e atij vendi.

3.2. Ndikimi i aftësive shumëkulturore në mësimin e gjuhës Angleze

Prej kohësh shumë mësues dhe arsimtarë theksojnë se një qasje shumëkulturore në mësimin e gjuhës së huaj na fton të rivlerësojmë supozimet bazë se çfarë bën gjuha dhe se çfarë duhet të arrijë lënda e gjuhës së huaj. Sipas Sercu, L., & Bandura, E. (2005 :1) nuk ka dyshim se kohët e sotme që po jetojmë janë kohë të ndryshimit të madh. Ata shtojnë se “Numri i lëvizjes së

popullsisë në të gjithë botën tashmë vazhdon me shifrat më të larta në historinë e njerëzimit, duke sjellë një kontakt kulturor më të madh midis gjuhëve dhe grupeve kulturore.”

Metodat e sotme komunikative të mësimdhënies së gjuhës së huaj e shohin gjuhën e huaj si një mjet për të zvogëluar hapësirat e informimit. Gjithashtu vlerësohet se duke zvogëluar hapësirat e informimit, nxënësit do të zhvillojnë në mënyrë natyrale aftësitë dhe dijet e tyre gjuhësore deri në pikën ku ata do të përvetësojnë aftësi gjuhësore të njëjtë me folësit amëtarë të gjuhës. Ky këndvështrim i zhvillimit gjuhësor ka tentuar ta nënvleftësojë kulturën. Sipas Sercu, L., & Bandura, E. (2005 : 1) në pjesë të ndryshme të Europës ashtu si edhe në të gjithë botën, prezenca e nxënësve që vijnë nga minoritetet etnike dhe gjuhësore në shkolla po bëhet një fenomen i përditshëm. Kështu që lind si nevojë që personat të cilat bëjnë politikën, të përfshijnë në kurrikula edhe objektiva ndërkulturor dhe se mësuesit do ta gjejnë veten përball sfidave për të promovuar përthithjen e kompetencave shumëkulturore përmes mësimi të tyre. Kjo është e vërtetë për mësuesit e shumë lëndëve, por sigurisht që është e vërtetë për mësuesit e gjuhëve të huaja. Ata theksojnë se “Sjellja e një gjuhe të huaj në klasë do të thotë që të lidhësh nxënësit me një botë që është e ndryshme me botën e tyre. Si rrjedhojë, të gjithë ata që u mësojnë nxënësve gjuhë të huaja, pritët që ta përdorin këtë potencial dhe të promovojnë përvetësimin e kompetencës ndërkulturore të nxënësit të tyre” Sercu, L., & Bandura, E. (2005 : 1-2.)

Me gjithë punën e madhe dhe të vazhdueshme, veçanërisht në Amerikë, për të përqëndruar vëmendjen në rëndësinë që ka kultura në mësimdhënien e gjuhës, elementi kulturor e ka pasur të vështirë për tu përshtatur në praktikë. Sipas Bennett, M. J. (1998 : 4) Amerikanët rezistojnë të pranojnë kulturën e tyre kombëtare. Megjithatë gati të gjithë njerëzit në botë i njohin ata si Amerikanë, shumë prej tyre vazhdojnë të insistojnë duke e quajtur veten e tyre si individë apo si një përzierje kulturash. Në fakt, përmbajtja kulturore shpesh përjashtohet nga materialet e

mësimi. Anglishtja shihet si një mjet komunikimi e cila nuk duhet lidhur në përdorimin e saj me kushte të veçanta kulturore por duhet të transferohet lehtësisht në çdo ambjent kulturor. Projektimi i silabuseve dhe materialeve të shkruajtura bëhet në bazë të analizës së nevojave dhe kultura u nënshtrohet objektivave të tyre. Megjithatë së fundmi ka pasur përpjekje të reja për ta përfshirë kulturën në kurrikulën e komunikimit. Për Sercu, L., & Bandura, E. (2005 : 15.) mësuesve të gjuhëve të huaja u nevojiten njohuri, kompetenca, sjellje dhe aftësi shtesë. Përkrahësit e qasjes ndërkulturore megjithëse e njohin rëndësinë e dukshme të gjuhës si një mjet komunikimi informues, theksojnë gjithashtu edhe funksionet shoqërore të gjuhës; për shembull, mënyra se si gjuha përdoret nga folësit apo shkruarit për të negociuar vendin e tyre në grupet dhe hierarkitë shoqërore. Prej kohësh është e qartë se mënyrat në të cilat zhvillohen këto negociata ndryshojnë nga një komunitet në tjetrin.

Një lëndë e gjuhës së huaj që merret edhe me kulturën e zgjeron qëllimin e saj me përmirësimin e katër aftësive leximit, shkrimit, dëgjimit dhe të folurit, në mënyrë që të ndihmojë nxënësit të përvëtojnë aftësi kulturore, siç janë strategjitë për vëzhgimin sistematik të shembujve të sjelljes. Nxënësit duke e kuptuar më thellë se si përdoret gjuha që ata po studiojnë për të arritur qëllimet kulturore të qarta dhe të nënkuptuara të gjuhës së huaj, nxiten të reflektojnë për mënyrat se si funksionon gjuha dhe komuniteti i tyre. Sipas Jourdan, C., & Tuite, K. (2006) kërkimet etnolinguistike përmbledhen në dy qasje të mëdha në lidhje me kulturën dhe gjuhën, të cilat konsiderohen si të veçanta për të dyja si për gjuhën ashtu edhe për kulturën dhe që janë, gjuha varet nga kultura dhe gjuha organizon kulturën. Nxënësi shumëkulturore shërben si ndërmjetës midis grupeve të ndryshme shoqërore të cilët përdorin gjuhë të ndryshme apo variante të ndryshme të gjuhës.

Bennett, M. J. (1998 : 1) thekson se “ Studimi i komunikimit ndërkulturor është përpjekur ti përgjigjë pyetjes: Si njerëzit e kuptojnë njëri tjetrin kur ata nuk ndajnë një eksperiencë kulturore të përbashkët?” Sipas Bennett, M. J. (1998 : 1) me këtë pyetje dekada më parë përballeshin vetëm disa kategori të caktuara si diplomatët dhe udhëtuesit, ndërsa sot, të jetuarit në shoqëri shumëkulturore në një fshat global, bën që ne të ndeshemi me këtë pyetje çdo ditë. Qëllimi përfundimtar shumëkulturore në gjuhë nuk është aq shumë aftësia e folësit amëtar të gjuhës, por më tepër përfitimi i një aftësie ndërkulturore komunikuese. Kjo aftësi ndërkulturore komunikuese përfshin aftësinë për të kuptuar gjuhën dhe sjelljet e komunitetit të gjuhës së studiuar dhe shpjegimi i tyre të anëtarët e komunitetit tënd dhe anasjelltas. Qartësisht një nga qëllimet kryesore ndërkulturore mbetet zhvillimi dhe përmirësimi i gjuhës. Megjithatë ky qëllim është i ndërthurur dhe i të njëjtës rëndësi me qëllimin për kuptimin dhe ndërmjetësimin ndërkulturore. MGJA prej kohësh ka qenë një fushë shumëdisiplinore në praktikë, ndërsa për pjesën teorike është përqëndruar më shumë në kërkimet gjuhësore dhe psikologjike. Qasja shumëkulturore vazhdon të bazohet në këto disiplina, por i jep të njëjtën rëndësi edhe fushave të tjera të kërkimit dhe praktikës në shkencat humane dhe shkencat sociale. Bennett, M. J. (1998 : 2) shton se komunikimi ndërkulturore, i cili është komunikimi midis njerëzve të kulturave të ndryshme, nuk mund të lejojë hamendësimin e thjeshtë i cili është hamendësimi i ngjashmërisë sepse si përkufizim kulturat janë të ndryshme në gjuhët e tyre. Nxënësve duhet tu jepet mundësia të vlerësojnë ndryshimet dhe ngjashmëritë midis kulturave të tyre me kulturat e komuniteteve apo vendeve ku flitet gjuha Angleze. Ata përdorin këto njohuri për të zhvilluar një pikëpamje më objektive për traditat dhe mënyrën e tyre të menduarit. “Në nivelin kulturor specifik, ndryshimet midis dy kulturave vlerësohen për ndikimin e tyre të mundshëm në komunikim midis njerëzve të këtyre kulturave. Qasjet e përgjithshme kulturore në ndërveprim përshkruajnë kontrastin e

përgjithshëm kulturor të cilat janë të aplikueshme në shumë situata shumëkulturore.” Bennett, M. J. (1998 : 9). Këto qëllime ka më të ngjarë të jenë pjesë e një kurrikule shkollore të një vendi më liberal se sa të një vendi të prirur drejt qëllimeve tregtare. Megjithatë edhe përshtatja me qasjen shumëkulturore ka përfitimet e saj financiare. Aftësitë e vëzhgimit dhe shpjegimit shoqëror të cilat mësohen në klasat shumëkulturore japin një arsyetim koherent për mësimdhënien tradicionale të katër aftësive. Mësimdhënia e gjuhës komunikuese gjithmonë ka kërkuar që aktivitetet në klasë të kenë një qëllim.

Qasja shumëkulturore u jep mësuesve dhe nxënësve një grup qëllimesh të qëndrueshme dhe të mirëpërcaktuara. Shumë mësues prej kohësh kanë një interes në aktivitetet kulturore. Në të vërtetë shumica e mësuesve të gjuhës Angleze i njohin mundësitë e ofruara nga qasja shumëkulturore si një shtim mbi metodat që ata përdorin dhe si një vëzhgim mbi arsyet e përdorimit të tyre. Kjo qasje synon të ndërtojë mbi arritjet e deritanishme dhe ti drejtojë ato drejt objektivave më realist. Sipas Llurda, E. (2005 : 17) ndryshimet midis mësuesve që janë folës amëtarë të GJA dhe atyre që nuk janë, mund të dallohen vetëm në disa kategori, ku kryesisht folësit amëtarë janë superior në vetëbesimin që kanë kur japin mësim në fusha specifike të gjuhës si dhe në marrëdhëniet mësues-nxënës. Sipas tij “Nuk ka ndryshime në perceptime në kategori si mësimdhënia, vlerësimi i praktikave, përcaktimi i njohurisë së studentëve, statusi i GJA, si dhe qëllimet e mësimdhënies së GJA” Llurda, E. (2005 : 17). Shumë pak nxënës arrijnë aftësi gjuhësore të njëjta me folësit amëtarë të gjuhës. Në studimin e tyre Kecskâes, I., & Papp, T. (2000 : 5) vënë theksin se shumë kërkues kanë arritur në përfundimin se kompetenca e njëjtë më folësit amëtarë është e mundshme vetëm në një gjuhë, madje edhe nxënësit që duket se janë afërsisht si folësit amëtarë në një gjuhë të dytë, sërish kanë një njohuri gjuhësore që ndyshon në një masë të konsiderueshme nga ajo e një folësi tipik të gjuhës amtare. Megjithatë shumë prej

tyre mund të arrijnë aftësitë e arta të vëzhgimit, shpjegimit dhe ndërmjetësimit të cilat kontribuojnë në aftësinë komunikuese shumëkulturore. Kriktikët argumentojnë se përshtatja me gjuhën Angleze sipas politikave të anglishtes në kontekste të caktuara inkurajon një varësi ekonomike dhe arsimore ndaj teksteve dhe mësuesve Anglofone. Multikulturalizmi i inkurajon nxënësit që të jenë të ndërgjegjshëm për ndikimin që gjuhë të ndryshme kanë në jetët e tyre. Elementi ndërkulturor i këtij lloji në MGJD gjithashtu kërkon që mësuesit dhe nxënësit ti kushtojnë rëndësi dhe respekt kulturës dhe gjuhës vendase. Materialet vendase duhet të përfshijnë aspekte të kulturës vendase dhe folësit jo amëtarë bëhen veçanërisht të vlefshëm për aftësinë e tyre për të lëvizur midis kulturës vendase dhe asaj Angleze. Shumë disiplina akademike karakterizohen nga argumentet për prioritetet dhe metodologjinë. Në gjuhësi një nga temat e diskutimit është statusi i kulturës dhe marrëdhënia e saj me gjuhën.

3.3. Gjuha e shenjave

Është e pamundur që ti përkthesh gjuhët fjalë për fjalë. Sipas Reid të gjitha gjuhët kanë shprehje idiomatike të cilat përmbajnë konotacione kulturore të cilat shkojnë përtej kuptimit individual të fjalëve. Në këtë mënyrë bëhet thuajse e pamundur që të bësh përkthimin e duhur pa ndonjë njohuri kulturore. Reid gjithashtu pretendon se çdo gjuhë dhe kulturë merr në konsideratë shenjat dhe lëvizjet e trupit të cilat gjithashtu në mënyrë të rëndësishme përcjellin informacion. Shenjat dhe lëvizjet e trupit jo gjithmonë kanë të njëjtin kuptim në gjuhë dhe kultura të ndryshme (Reid 2014 : 25). Kështu që, për të shmangur keqkuptimet duhen studiuar edhe aspekte të tjera të komunikimit siç janë edhe lëvizjet e trupit.

Gjuha e shenjave është e ngjashme me gjuhën e folur për shkak se edhe fjalori i saj ka si karakteristikë një marrëdhënie arbitrare midis formës dhe kuptimit (Napoli, D. J. 2003 : 56).

Komunikimi joverbal në klasë është po aq i rëndësishëm sa edhe komunikimi verbal. Nëse kemi të bëjmë me klasa me diversitet ku komunikimet joverbale mund të kenë interpretime të ndryshme, atëherë detyra e mësuesit në klasë bëhet edhe më e vështirë. Argyle ka identifikuar tetë dimensionet e komunikimit jo verbal të cilat janë :

“Shprehja e fytyrës

vështirimi

gjestet dhe lëvizjet e tjera të trupit

sjelljet trupore

kontakti trupor

sjellja ndaj hapsirës

rrobat dhe paraqitja

aspektet joverbale të fjalimit (Byram, M. 1997 : 13)”

Këto dimensionet jo verbale veprojnë nëpërmjet katër funksioneve të cilat përfshijnë, emocionet dhe sjelljet ndërpersonale komunikuese, prezantimin e vetes, ritualet dhe përkrahja e komunikimit verbal (Byram, M. 1997 : 13)

3.4. Roli i kulturës në mësimin e gjuhës Angleze

Ndikimet e qasjes shumëkulturore janë jashtëzakonisht të ndryshme. Megjithatë po bihet dakord për qëllimet kurrikulare të kësaj qasje dhe se si ajo të zbatohet. Sipas García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. kufizimet në aftësitë e njerëzve për të përdorur gjuhën amtare si dhe kufizimet për të folur gjuhën dominuese apo gjuhën zyrtare, mund të përjashtojnë njerzit nga shkollimi, jeta politike dhe të drejtat në drejtësi (García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. 2006 : 3).

Arsyet se pse kultura është e rëndësishme ne arsimim janë të shumta. Sipas Grant, C. A., dhe Lei, J. L. faktori kulturë është përmendur si i përshtatshëm në një ose më shumë nivele të mëposhtme:

“Begraundi shoqëror dhe kulturor i nxënësve, mësuesve dhe prindërve duhet të merret në konsideratë në mënyrë që të kuptohen sjelljet e tyre, veprimet, dhe problemet në mësim si dhe nevojat personale dhe shoqërore.

Karakteri ndërkombëtar dhe shumëkulturor i shoqërisë si rezultat i emigrimit dhe fenomeneve të tjera të lidhura me globalizimin duhet të përfshihet si temë në mënyrë që të ndryshohet përmbajtja kulturore e kurrikulës.

Përmbajtja kulturore e arsimimit nevojitet të rishikohet e gjitha në emër të idesë universale të arsimimit, e cila është e pastër nga cdo formë e etnocentrizmit, në mënyrë që përmbajtja të përfshijë perspektiva të ndryshme dhe të arsimojë bazuar në pluralizëm dhe relativizëm (Grant, C. A., & Lei, J. L. 2001 : 11-12).

Në Afrikë fliten më shumë se 2500 gjuhë, por mundësia e shumë njerëzve që ta përdorin gjuhën në arsim dhe në marrëdhëniet me shtetin është e kufizuar (García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. 2006 : 4). Zbulimi kulturor ka një fokusim më të madh te njerëzit se sa te gjuha. Për të kuptuar se si një komunitet e përdor gjuhën atëherë duhet kuptuar komuniteti: sistemi dinamik i besimeve, vlerave dhe ëndrave, dhe se si ky komunitet i negocion dhe i artikulon ato. Ndërsa më parë tekstet e mësimi të gjuhës ftonin në një vëzhgim jo kritik të kulturës së gjuhës së huaj, kurrikula ndërkulturore e tanishme sugjeron një përshkrim më të kujdesshëm dhe një vlerësim kritik. Në këto programe kultura vendase ashtu si edhe kultura e gjuhës së huaj merren në shqyrtim. Në studimin e tyre García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (2006 : 5) theksojnë se produktet e punës së kryer për nxënësit në këtë kronizë pedagogjike përkufizohen si tekste identiteti për shkak se nxënësit investojnë identitetet e tyre në këto tekste të cilat qëndrojnë si një pasqyrë për nxënësit, në të cilën reflektohen identitetet e tyre në një formë pozitive. Stern identifikon disa probleme thelbësore në zbatimin e një silabusi kulturor. Në pikëpamjen tonë duhet të merren në konsideratë katër çështjet e mëposhtme:

- a) Pafundësia e konceptit kulturor
- b) Problemi i vendosmërisë për vëllimin dhe mangësia e qasjes në informacion
- c) Pyetjet rreth hartimit të silabusit dhe vështirësia e caktimit të vendit që zë kultura në një qasje të orientuar kryesisht te gjuha.
- d) Pyetjet rreth procedurave të mësimdhënies dhe vështirësia në menaxhimin lëndës në një program të orientuar kryesisht mbi aftësitë (Stern, H.H. 1992 : 207).

Sipas tij dy çështjet e para kanë penguar përhapjen e silabusit kulturor, sigurisht deri në vitet e para të 90-s. Nëse kultura është vërtet e gjithë mënyra e jetesës ose sistemi dinamik i besimit të një komuniteti, atëherë sigurisht që është e vështirë të dihet se si mund të qasemi këtyre koncepteve të gjera. Kjo vlen sidomos në klasat ku mësohet gjuha e huaj ku komunikimi është i detyruar. Megjithatë duke u bazuar në tradita të shumta ndërvepruese të gjuhësisë, antropologjisë, letërsisë, medias dhe studimeve kulturore, mund të adaptohen teknika vëzhgimi dhe përshkrimi, ashtu sikundër edhe analiza dhe vlerësime të teksteve dhe praktikave shoqërore, në mënyrë që ti përgatisë studentët me mënyrat e kuptimit të gjuhës së huaj që ata mësojnë.

Sipas McLaren P. dhe Da Silva T. një konsideratë e madhe për zhvillimin e njohurive kritike kontekstuale është konfirmimi i përvojave të nxënësve në atë nivel që zërat e tyre të dëgjohen si një pjesë e rëndësishme e dialogut, por konfirmimi i pikëpamjeve të nxënësve nuk do të thotë se mësuesit duhet të marrin kuptimin që nxënësit u japin përvojave të tyre, speshë përvoja flet për vetveten në mënyre romantike dhe tragjike. Detyra e mësuesit kritik është që të krijojë situatat për individët që të mësojnë gjuhën e cila do ti mësojë atyre të reflektojnë dhe të formësojnë përvojat e tyre në situata të caktuara si dhe ti transformojnë këto përvoja në interes të një projekti më të madh të përgjegjësisë shoqërore (McLaren. P, Da Silva T. 1993 : 49).

Nëse zhvillimi i mjeteve të përshtatshme për vëzhgimin shumëkulturore përbën një nga objektivat kryesore të arsimit gjuhësor atëherë nuk duhet që kultura e gjerë e gjuhës së huaj të paktohet që më parë. Kur nxënësit i ndajnë tekstet e identitetit me audienca të shumta që përfshijnë shokët, mësuesit, prindërit, gjyshërit, klasat simotra, dhe media, ata kanë më shumë gjasa të marrin fidbak pozitiv dhe konfirmim të vetes në ndërveprim me këto audienca (García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. 2006 : 5). Disa shembuj tekstesh identiteti të krijuar nga nxënësit në klasa me diversitet kulturor dhe gjuhësor, prezantohen dhe diskutohen në lidhje me transmetimin, konstruktivitetin shoqëror dhe qasjet transformuese në pedagogji García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. 2006 : 5). Gjithashtu duhet të jetë e qartë se koncepti i kulturës jo domosdoshmërisht është i lidhur me kombësitë. Kultura Britanike nuk përbëhet vetëm nga Anglezët, Irlandezë-Veriorët, Skocezët dhe Uellsianët, por nga komunitete që karakterizohen nga një sërë faktorësh që përfshijnë moshën, gjininë, shtresën, etnicitetin dhe deri te gjëra të tilla si intersimi për kohën e lirë. Nuk mund të flitet për një kulturë të një kombi, por mund të flitet për kulturën e të rinjve, për kulturën e tifozëve të futbollit, për ndjekësit e telenovelave dhe disiplinave të ndryshme akademike. Së fundmi të shkruarit rreth kulturës dhe MGJA ka marrë pak a shumë një këndvështrim antropologjik për kulturën si një mënyrë tërësore e jetesës. Koncepti i kulturës ka qenë qartësisht i përcaktuar që në diskutimet e para të qasjes komunikuese.

Në gjetjet e një raporti në Angli të quajtur raporti Ajegbo (DfES 2007 : 6) janë disa të dhëna që tregojnë se cilësia dhe sasia e arsimit për diversitetet nuk janë të barabarta në të gjithë Anglinë. Kështu që, çështje si diversiteti kulturor nuk janë mësuar në mënyrë të njëjtë në të gjitha shkollat e menaxhuara nga shteti në të gjithë vendin. Në lidhje me to raporti pati këto gjetje:

1. Shumë mësues janë të pasigurtë për standardin përveç qytetarisë.
2. Kërkimi gjeti se konsensusi midis drejtorëve dhe stafit të shkollës është në atë pikë sa të gjithë mendojnë se sfida më e madhe në dhënien e arsimit qytetar është që ky arsimim po jepet nga njerëz të cilët nuk janë specialistë.
3. Çështje si identiteti dhe diversiteti shumë shpesh neglizhohen në arsimimin qytetar.
4. Shumica e arsimit qytetar në shkollat e mesme nuk ka marrë kontekstin e mjaftueshëm në mënyrë që ti bëj fëmijët të interesohen dhe të përfshihen në pyetjet e përditshme vendore, kombëtare dhe ndërkombëtare dhe se si politikanët merren me to.
5. Për momentin, çështjet e identitetit dhe diversitetit nuk kanë tendencë që të kenë lidhje me kuptimin politik si dhe me pjesëmarrjen aktive.
6. Termi Britanik ka kuptime të ndryshme të njerëz të ndryshëm. Për më tepër, identitetet janë në mënyrë tipike të ndërtuar për të qënë të shumta. Gjatë gjithë konsultimeve janë shprehur shqetësime, për përkufizimin e termit Britanik dhe se si ky term mund të përdoret për të përjashtuar të tjerët (DfES 2007 : 7-8) .

Mund të pritet që mësuesit nuk do tua mësojnë nxënësve kompetencat ndërkulturore me të njëjtin seriozitet që ata u mësojnë atyre kompetencat gjuhësore dhe se mësimi i kulturës me shumë gjasë do të përkufizohet kryesisht në terma të kalimit të njohurive (Sercu, L., & Bandura, E. 2005 : 76). Kultura përmban normat dhe traditat e drejtpërdrejta të një shoqërie, metodat se si bëhen gjërat, karakterin krijues të trashëguar historikisht apo edhe të përshtatur si dhe simbolet dhe përvojën e organizimit. Një shoqëri apo grup individësh ndërton për veten e saj një bashkësi besimesh dhe presupozimesh të cilat ajo i quan si kuptime dhe mendime të përbashkëta. Këto besime lidhen me sjelljen e grupit si dhe me gjërat që grupi prodhon për të siguruar identitetin dhe vlerat e tij.

Gjuha e grupit, simbolet e tij shërbejnë për të organizuar përvojën e tij si dhe për të ndërtuar dhe mbajtur kohezionin dhe identitetin e grupit. Gjithashtu duhet të kihet parasysh se normat, besimet, praktikat dhe gjuha e një grupi nuk janë statike por dinamike. Sipas Phipps, A. M., & Guilherme, M. “Ata prej nesh që janë në fushën e gjuhës dhe komunikimit ndërkulturor ndodhen gjithmonë në situatën ku negociohet forca, duke e parë atë të lëvizë dhe luajë përballë të gjitha ballafaqimeve, ndërkohë që përdorim fjalë nga gjuhë të ndryshme dhe flasim në gjuhën tonë si dhe përpiqemi, ndonjëherë në mënyrë të coptuar, por gjithmonë në mënyra thellësisht shpresëdhënëse, që të arrijmë të të tjerët dhe të komunikojmë (Phipps, A. M., & Guilherme, M. 2004 : 2)”. Grupi gjithmonë negocion dhe rinegocion normat dhe vlerat midis anëtarëve të tij. Si rezultat i kësaj besimet themelore dhe gjuha që i artikulon ato domosdoshmërisht do të ndryshojë me kalimin e kohës. Kultura e një grupi mund të konsiderohet marrëdhënia midis besimeve dhe vlerave themelore dhe shembujve të sjelljes, artit dhe komunikimit që prodhon grupi, duke pasur parasysh se këto vlera dhe besime negocohen vazhdimisht në grup. Patrick dhe Hoge kanë prezantuar shtatë gjetje të përgjithshme të cilat lidhen me besimet, qëndrimet dhe vlerat e adoleshentëve dhe të rinjve:

“Adoleshentët dhe të rinjtë kanë tendencën për të pasur qëndrime të pëlqyeshme për kushtetutën, demokracinë dhe kombin.

Shumica e fëmijëve i kanë zhvilluar këto qëndrime pozitive pa njohuri të qëndrueshme qytetare.

Nxënësit zakonisht shprehin përkrahjen e tyre për vendimarrjen e shumicës dhe të drejtat e minoriteteve, por përkrahja për disa të drejta ka tendencën të zvogëlohet kur aplikohet në grupe apo individë që nuk pëlqehen.

Studimet në vitet 50 kanë treguar se një numër i madh nxënësish kishin qasje autoritare në qëndrimet e tyre për të drejtat, duke kundërshtuar të drejtat e disa grupeve të caktuara. Të njëjtat pyetje u janë bërë adoleshentëve të viteve 80 dhe rezultatet e marra ishin të përziera. Në disa përgjigje nxënësit ishin më demokratik se shokët e tyre të viteve 50 por një përqindje e madhe e nxënësve të viteve 80 e pranonin që policia mund të bënte kontrolle pa mandat, pranonin që tu mohojë drejta e këshillimit ligjor kriminelëve si dhe pranonin kufizime në lirinë e fesë.

Nxënësit kanë vazhdimisht një mangësi angazhimi për vlerat e trashëguara në paradoksin qëndror të demokracisë kushtetuese, vendimarrjes së shumicës dhe të drejtat e minoriteteve.

Nxënësit kanë pikëpamje të kënaqshme për aktivizimin në politikë, veçanërisht për votimin dhe pjesëmarrjen në fushata politike.

Megjithatë, nxënësit tregojnë nivele të ulëta të interesit politik dhe se efikasiteti dhe statusi shoqëror-ekonomik mbetet parashikuesi më i mirë për interesat dhe aktivitetet e nxënësit (Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. 2000 : 16).

Nxënësit e gjuhës së huaj janë në pozicionin e dikujt që ndodhet jashtë grupit të gjuhës që kërkon të mësojë. Nxënësit mund të mos duan të përshtaten me praktikën dhe besimet e gjuhës së re por ata duhet të jenë në pozicionin që të kuptojnë këto praktika dhe besime nëse duan që ta kuptojnë të plotë gjuhën që prodhohet nga folësit amëtarë. Në këtë kuptim një kufi është një hapësirë psikike e mbyllur e cila është e trashëguar dhe në të cilën dikush gjen strehë. Të kalosh kufinj të lejon që të artikulojë një hapësirë kritike ndaj aspekteve të identitetit të dikujt, pra të mbash një pikëpamje globale. Kjo i jep mundësinë nxënësve që të hyjnë në haspira të reja në të cilën marrëdhëniet shoqërore dominante, ideologjitë dhe praktikën mund të vihen në pikëpyetje (Giroux H. 1993 : 178). Kjo do të thotë se gjuha është më shumë se sa thjesht një transferim informacioni. Ajo është një pohim, negociim, ndërtim dhe ruajtje e identitetit individual dhe të grupit e cila ka sjellë një qasje ndërkulturore në MGJA

Fuqizimi i të dy grupeve si ai i mësuesve ashtu edhe nxënësve ndodh nëpërmjet praktikimit të reflektimit dhe dialogut kritik si dhe me pranimin e ndryshimeve dhe mospajtimeve dhe shprehet me miratimin e zërave të tyre (Phipps, A. M., & Guilherme, M. 2004 : 4). Si nxënësit ashtu edhe mësuesit kanë nevojë për një mbështetje sistematike nga materialet e mësimdhënies jo vetëm për të përcaktuar detyrat komunikuese por edhe për tu përballuar me ndryshimet kulturore. Megjithë theksin transaksional të natyrës së gjuhës dhe vështirësive në përcaktimin se çfarë është kultura, që në fundvitet 80 ka pasur një interes të rrizgjuar për ndërthurjen e kulturës në mësimdhënien e gjuhës në Europë, Azi dhe SHBA. Sipas studimit të Flood, J., Heath, S. B., Lapp, D., & International Reading, A. shqetësimi për të përgatitur dhe përkrahur mësuesit që punojnë me

nxënës që vijnë nga begraunde të ndryshme kulturore dhe gjuhësore është i shprehur nga disa autor (Flood, J., Heath, S. B., Lapp, D., & International Reading, A. 2005 : 404). Ndërkohë që mësuesit dhe drejtuesit përpiqen të riprogramojnë shkollat e tyre për tu përballur me sfidat e shekullit të 21, ata po ndeshen me realitetin se shkollat publike duhet të arsimojnë më shumë fëmijë që vijnë më tepër se më parë nga begraunde të ndryshme dhe në të njëjtën kohë duhet ti arsimojnë ata më mirë se më parë (Flood, J., Heath, S. B., Lapp, D., & International Reading, A. 2005 : 404).

Qasjet kryesore të mësimdhënies duke përdorur kulturën në kurrikulën e komunikimit përfshijnë përdorimin e kulturës për të motivuar komunikimin. Fokusi vihet në praktikën në klasë e cila përfshin fusha si letërsia, arti, artikuajt dhe ide si besimet, vlerat, institucionet dhe sjelljet si traditat, zakonet, veshjet, ushqimi dhe koha e lirë. Sipas Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M. është e qartë se përveç ankthit dhe marrjes në mënyrë të mjaftueshme të kompetencave, ka një sërë faktorësh të tjerë variablash gjuhësor, shoqëror, kognitiv dhe emocional të cilët kontribuojnë në marrëdhënien midis gjuhës së dytë dhe dëshirës për të komunikuar (Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M. 2017 : 5-6). Ato prezantohen në një seri planesh mësimore të cilat nxjerrin në pah marrëdhënien midis gjuhës së mësuar në klasë dhe produkteve, ideve dhe sjelljeve që ndikojnë në kuptim. Produktet kulturore, idetë dhe sjelljet në radhë të parë prezantohen si mjete për të motivuar përdorimin e gjuhës. Sipas qasjes së Whorf mësimi i një gjuhe të re përfshin rikategorizimin e botës tënde dhe riformulimin e marrëdhënieve të pjesëve të saj përbërse. Sipas hipotezës së Saphir-Whorf gjuha përcakton realitetin e jetës tonë si edhe ndikon drejtëpërsëdrejti në mënyrën se si ne mendojmë dhe e shikojmë botën. Këto zgjedhje të planeve mësimore kulturore sugjerojnë që kultura dhe gjuha janë të pandashme dhe se nxënësit janë të interesuar dhe motivuar nga temat rreth kulturës. Një përgjegjësi pedagogjike, inkurajon

një qasje ndërkulturore dhe një ndërveprim ndërkulturore me baza kritike në një qëllim global dhe vendor dhe në këtë mënyrë ndriçon studimin e ndryshimeve kulturore si dhe përcaktimin e vëtedijes ndërkulturore (Phipps, A. M., & Guilherme, M. 2004 : 4-5).

Qasja ndaj gjuhës Angleze në SHBA ka vënë theksin në nevojën e një objektivi në kurrikul sepse nxënësit e gjuhës Angleze kanë qënë zakonisht emigrant. Nxënësit inkurajohen të funksionojnë në kulturën e re duke ruajtur identitetin e tyre. Qëllimi ideal për një nxënës është që të jetë i padallueshëm nga një folës i gjuhës amtare, në mënyrë të veçantë i një gjuhe amtare e cila është e përgatitur mirë në vlerat kulturore dhe produktet e grupit të elitës në shoqëri. Ky në fakt duket të jetë supozimi i pashprehur i shumë kurrikulave të GJA. Shumë nxënës mund edhe ta lidhin veten me këtë qëllim dhe të jenë shumë të motivuar nga mësimet të cilat me të vërtetë u japin atyre njohuri mbi kulturën. Mësuesit nevojitet rrjedhimisht të jenë të hapur për këtë mundësi dhe ta shfrytëzojnë atë sa herë që të jetë e mundur. Është detyrë e mësuesit që të gjej, të ketë njohuri dhe të respektoj njohuritë që nxënësit sjellin në shkollë si dhe të organizoj kurrikula dhe aktivitete për të mësuar në atë mënyrë që nxënësit të jenë në gjendje të aktivizohen dhe përdorin atë dije (Sleeter, C. E. 2005 : 106).

Por çfarë ndodh nëse nxënësit rezistojnë këtë pozicionim shoqëror duke e konsideruar atë si një tradhëti të identitetit të tyre kulturor, ose e shohin atë si të parëndësishme për qëllimet e tyre personale gjatë mësimet të një GJD? Sipas Phillion, J. njerëzit, vendet dhe subjektet janë gjithmonë në tranzicion. Në të njëjtën mënyrë multikulturalizmi është në proces, në tranzicion, në zhvillim dhe gjithmonë në përmirësim (Phillion, J. 2002 : 149-150). Në këndvështrimin e tij ka një kufizim në aftësitë tona për të kuptuar natyrën e zhvillimit të mësimdhënies dhe mësimnxënies shumëkulturore dhe marrëdhënien njerëzore në situata shumëkulturore kur përshtatemi vetëm me kategoritë teorike (Phillion, J. 2002 : 150).

Do të ishte një këshillë keqe po të polarizohej debati në temën se cilën kulturë duhet të përdorim në klasat e MGJA duke argumentuar se kultura e elitës duhet të përjashtohet në mënyrë aktive për shkak se ajo është e parëndësishme për shqetësimet që kanë nxënësit. Ashtu si llojet e tjera të arsimimit edhe arsimimi shumëkulturore ka pasur gjithnjë e më shumë kritika sidomos nga teoricien radikal (May, S. 1994 : 4). Në këtë aspekt pluralizmi kulturor në arsimimin shumëkulturore është kritikuar për paaftësinë për të shkuar përtej manifestimit sipërfaqësor të kulturalizmit dhe paaftësisë për të adresuar pabarazitë strukturore të cilat kufizojnë mundësitë e jetës për fëmijët që vijnë nga minoritetet. Perspektiva shumëetnike e arsimimit shumëkulturore është një hap përpara krahasuar me pozicionet e mëherhme. Megjithatë, i është dhënë shumë rëndësi identitetit kulturor dhe etnik dhe shumë pak rëndësi i është dhënë përcaktimit të negociatave të suksesshme për grupet etnike të pakicave në ndërveprim me grupet dominante (May, S. 1994 : 4).

Kultura, letërsia, muzika, arti dhe filozofia mund të jenë një burim i shkëlqyer dhe disa nxënës janë shumë të motivuar prej tyre në mësimin e GJD. Megjithatë fakti se ato janë të lidhura me grupe të edukuara mirë dhe elitare në shoqërinë e gjuhës së synuar mund ti demotivojnë nxënësit e tjerë, të cilët nuk shohin interes në produkte të tilla kulturore për shkak të shqetësimeve për kulturat e tyre. Në raste të tilla, kultura e vendit nga vjen nxënësi mund të shfytëzohet si një burim i vlefshëm në klasë. Në këtë përfshihen mësuesit të cilët zbulojnë prodhimin dhe përdorimin e produkteve kulturore nga studentët si dhe përcaktojnë nëse kultura vendase në këtë rast është kulturë etnike, shtresash apo kulturë profesionale. Kjo mund të bëhet në klasë fillimisht nëpërmjet një pyetëso, i cili mund të synojë fusha me tema të caktuara. Pyetësorë rreth përdorimit të gjuhës në jetën e përditshme mund të shërbejnë si një pikënisje për nxënësit dhe mësuesit që të bëhen më të vetëdijshëm për praktikën e tyre gjuhësore.

Profile të ndryshme kulturore mund të ndikojnë se si një nxënës i përgjigjet llojeve të mësimi të GJD. Dikush që mban një ditar në GJA, për shembull, mund të jetë i programuar më mirë për shkrime të ndryshme personale se sa dikush që nuk e bën këtë gjë. Duhet pasur parasysh se çdo nxënës është një individ, dhe nuk duhet të krijohen stereotipe me përgjithësime të tilla si nxënësit japonezë nuk dalin mirë në shkrime personale apo nxënësit turq e kanë më të vështirë të mësojnë gjuhë të huaja. Mungesa e përvojës në një zhanër të caktuar nuk do të thotë se një nxënës nuk do të ketë interes në të. Një profil kulturor mund të shërbejë si një fazë përgatitore para negocimit të nevojave të gjuhës. Profili kulturor gjithashtu shërben për të rritur ndërgjegjësimin se si gjuha dhe kultura kanë shumë forma dhe ndryshojnë nga një individ në tjetrin. Kjo mund të shkaktojë një analizë paraprake se si diskutimet e klasës, për shembull, janë të ndryshme nga biseda rastësore. Në klasa shumëgjuhësore dhe shumëkulturore, propozimi i imponuar i një arsimimi kulturor të kufizuar është kundërshtuar nga thirrjet për të vlerësuar diversitetin.

Në arsim diversiteti u referohet fakteve, ngjyrave të ndryshme të lëkurës, gjuhëve të ndryshme dhe feve të ndryshme por edhe shpresave dhe dëshirave (Dervin, F. 2016 : 26). Ky parim vlen kryesisht për mjediset e MGJA ku nxënësit janë emigrantë afat-gjatë në një kulturë anglofone), por ajo mund të zgjatet edhe në ato mjedise ku nxënësit të cilët ndajnë një GJA të vetme janë duke studiuar gjuhën angleze si gjuhë të huaj.

Për Dervin, F. fjala diversitet mund të përdoret në disa rrethana:

”Si eufemizëm për një ose më shumë kategori njerëzish të papërmendur.

Një mënyrë e shkurtuar për tju referuar diversitetit kulturor në përgjithësi.

Diversiteti është ajo që ngelet pasi i ke specifikuar të gjitha grupet që të vijnë në mendje.

Diversiteti kulturor gjithashtu mund të përdoret si një fjali e shtypur në një banalitet më të gjerë që bota është një vend i madh, plot me ndryshime njerëzore (Dervin, F. 2016 : 27).”.

Një shtet mund ta bllokojë në mënyrë të përhershme futjen e një ndikimi të një minoriteti kulturor pa ndaluar të drejtat politike dhe civile të individit që është pjesë e një minoriteti etnik. Merrni në konsideratë rastin e popullatave vendase të cilat janë pushtuar dhe shkatërruar nga kolonizatorët dhe ata të cilët janë bërë pakica në trojet e tyre amtare. Ata kanë pretendime normale për vetëqeverisje, njohje kulturore dhe të drejta për komunitetin e tyre. Në këtë rast parimet e të drejtave të njeriut të individëve nuk janë të mjaftueshme për të njohur pretendimet në grup të banorëve vendas. Për të parandaluar këto padrejtësi, parimet tradicionale të të drejtave të njeriut duhet të shtohen me të drejtat e minoriteteve vendore. Pa bërë këtë gjë, në një mënyrë shumë paradoksale, në mungesë të të drejtave të minoriteteve, zbatimi i parimeve të të drejtave universale të njeriut mund të përkeqësojë padrejtësinë etniko kulturore (Kymlicka 1998 : 214-224). Vlerësimi i diversitetit është kryesisht i lidhur me konceptin se nxënësit tashmë janë përdorues të aftë të gjuhës dhe trashëgimtarë të një kulture të pasur. Zgjerimi i aftësive të tyre nuk duhet të sjellë mohimin e kësaj të vërtete, por aftësitë e tyre si përdorues të gjuhës dhe kulturës mund të shërbejnë si një pikë nisje për arsimimin e tyre të mëtejshëm.

3.5. Vendosja e kulturës në qendër në procesin e mësimnxënies së gjuhës

Tashmë është gjerësisht e pranuar se qëniet njerëzore egzistojnë në forma dhe përmasa të ndryshme dhe se ky fakt nuk i minon atributet e të qënurit bashkarisht njerëzor. Edhe në shkencat mjeksore, madje edhe në gjenetik, pranimi i diversitetit njerëzor është një pikë kryesore për nisjen e studimit të karakteristikave gjenetike njerëzore (Cavalli-Sforza, L. 2005 : 333-340). Ndërsa kultura është ndryshe dhe nuk duhet të reduktohet thjesht te biologjia apo shkencat natyrore. Nga dita e parë e fillimit të lëndës së gjuhës së huaj, kultura është në qendër të saj. Çfarëdo lloj qasje, metode apo teknike që përdoret, përhëndetjet janë zakonisht të parat në agjendë. Mësuesit nuk mund të dështojnë të shohin natyrën kulturore të mënyrës se si njerëzit

përshëndesin njëri-tjetrin në çdo vend dhe në çdo gjuhë. Dallimet që bëhen në përshëndetjet formale, përshëndetjet e rastit, përshëndetjet e të rinjve ndaj të vjetërve dhe anasjelltas, përshëndetjet e të punësuarve ndaj punëdhënësit, kush shtrëngon dorën , përkulet, apo prek ballin, kush mund të thirret në emër, etj janë sigurisht jouniversale dhe shërbejnë si një prezantim i shkëlqyer në gjuhë por edhe në kulturën e njerëzve të cilët e flasin gjuhën.

Modeli i statusit të njohjes e konsideron mosnjohjen si një marrëdhënie e varur dhe e institucionalizuar, e cila e pengon dikë që të marrë pjesë si një anëtar në jetën shoqërore (Fraser, N. 2003 : 29-30). Për Fraserin ky model ka përparësi. Për të këto avantazhe mund të listohen si më poshtë:

1. Arsyetimi i pretendimeve të njohjes në përputhje morale me kushtet moderne të pluralizmit të vlerave.
2. Të përcaktohet e gabuara në marrëdhëniet shoqërore dhe jo në psikologjinë individuale dhe ndërpersonale.
3. Shmangia e pikëpamjes se të gjithë kanë të drejta të barabarta në vlerat shoqërore. Ajo çfarë mund të thuhet është se të gjithë kanë të drejta të barabarta për të ndjekur vlerat shoqërore në terma të ndershme dhe me mundësi të barabarta.
4. Integrimi i pretendimeve të njohjes me pretendimet për rishpërndarjen e burimeve dhe pasurisë (Fraser, N. dhe Honneth, A. 2003 : 2).

Pashmangshmëria e përmbajtjes kulturore në mësimin e gjuhës, shihet si një argument për ta bërë atë në mënyrë eksplicite pjesë të MGJA. Tashmë është e argumentuar se mësuesit e mirë kanë bërë gjithmonë sqarime kulturore kur kërkohet, dhe gjithashtu mund të pretendohet se, meqënëse kultura është e ndërtuar në mënyrë implicite në lëndët e MGJA, nxënësit automatikisht

do të fitojnë njohuri kulturore. Këto argumente supozojnë se gjithmonë do të ketë një mësues të informuar i cili është gati për të sqaruar pikat e paqarta të kulturës për nxënësit, ose që përvoja e nxënësit rreth kulturës nuk do të shkojë më tej se kufijtë e çdo lënde. Megjithatë, duke inkurajuar nxënësit të jenë analistë aktive dhe përkthyes të kulturës, ata ndihmohen në këtë mënyrë të jenë analist ndërkulturore të pavarur dhe të interpretojnë situata në të cilat do të ishin të humbur dhe ku ndihma e autoriteteve të ndryshme është e padisponueshme.

Debati midis ndikimeve të jetës në një mjedis me diversitet dhe niveleve të ndjenjave ndërgrupore duket se është i polarizuar rreth hipotezës së rrezikut që njihet edhe si hipoteza e konfliktit dhe hipotezës së kontaktit. Hipoteza e rrezikut dhe e konfliktit gjerësisht pranon se një grup i mbivendosur për shembull të bardhët bëhen më armiqësor me racat e tjera atëherë kur numri i racave të tjera në komunitet sa vjen e rritet. Në këtë rast privilegjet shoqërore dhe ekonomike të të bardhëve vihen në rrezik (Oliver, E.J. dhe Wong, J. S. 2003 : 568). Kjo teori e përgjithshme mund të ndahet në hipotezën simbolike (kërcënimi kulturor) dhe në kërcënimin realist të grupit. Megjithatë ka nuanca të ndryshme për mekanizmin e saktë, përfundimet e këtyre teorive janë të njëjta. Jetesa në një mjedis me diversitet do të nxisë paragjykimet. Në anën tjetër të debatit është hipoteza e kontaktit, në të cilën ndërveprimi dhe krijimi i lidhjeve midis grupeve të ndryshme etnike, sjell një ulje të paragjykimëve dhe krijimin e sjelljeve pozitive midis grupeve.

Implikimet politike që kanë sjellë ndryshimet kulturore dhe fetare zakonisht konsiderohen si një problem në një botë me shtete kombëtare. Praktika e përditshme e mësuesve të gjuhës ka huazuar prej kohësh me dëshirë qasje të ndryshme arsimore, dhe kështu qëllimet sistematike për akulturim, apo arsim politiko-shoqëror nuk kanë gjasa të jenë të qëndrueshme në programet mësimore, qëllimi kryesor i të cilave mbetet njohja e gjuhës së huaj. Qasja shumëkulturore

asimilon disa nga karakteristikat e qasjeve të më hershme të kulturës në kurrikulën komunikuese. Për shembull, një qasje shumëkulturore supozon se temat kulturore (psh duke zbuluar se si janë ndërtuar identitetet dhe vlerat personale si dhe ato të grupit) janë interesante dhe motivuese. Arsimi gjuhësor shumëkulturore duhet të ketë një sy kritik reflektues rreth vetes. Megjithatë, qasja shumëkulturore ndryshon nga qasjet e më hershme të mësimit të kulturës sepse kjo qasje i lëviz njohuritë dhe aftësitë shumëkulturore në qendër dhe i bën ato pjesë integrale të kurrikulës. Kjo do të thotë përshtatje e strategjive nga etnografia, dhe gjuhësia, si dhe përcaktim i mësidhënies dhe testim i aftësive dhe njohurive shumëkulturore e gjuhësore. Më së shumti, kjo do të thotë ripërcaktim i qëllimeve të arsimimit gjuhësor për të njohur më shumë kompetencat komunikuese ndërkulturore se sa për të mësuar nivelin e folësve amëtar të gjuhës si qëllim përfundimtar. Jo të gjithë profesionistët apo institucionet e mësimdhënies së gjuhës do të duan të përqafojnë programe ndërkulturore në kurrikulat e tyre.

Njohuritë kulturore kanë qenë konsideruar tradicionalisht si njohuri të lidhura me jetën dhe institucionet e kulturës së gjuhës së synuar. Nga ana tjetër, nxënësit emigrantë janë inkurajuar për të mësuar dhe për të imituar sjelljet kulturore të komunitetit pritës, në mënyrë që të veprojnë si një anëtar normal të kulturës pritëse. Në një vlerësim për dialogun shumëkulturore nëpër Europe Gressgard R. (2010 : 126) ka pranuar se sa produktiv mund të jetë shoku kulturor për dialogun. Nëse takojmë dikë i cili largohet nga kategoritë që ne kemi klasifikuar, atëherë ai konsiderohet jashtë horizontit të përvojave tona. Ajo argumenton se rezultati i ndjesisë së shokut, tregon një mangësi në dije e cila kërkon një kuptim më të mirë të tjetrit përpara se të jetë e mundur për të dhënë një gjykim. Pikërisht në këtë moment lind edhe nevoja e mundësisë për dialog midis të ndryshmes si dhe merr rëndësi dëshira për të mësuar për njëri tjetrin nga njëri tjetri.

Ajo çfarë tregojnë këto shqetësime janë mënyrat se si gjeografisë në një mjedis shumëkulturore jetohen dhe organizohen rreth një shqetësimi për një veprim të parakohshëm për të ardhmen (Anderson B. 2010 : 777). Njohuritë kulturore në rastin e fundit janë drejtuar për ti nxitur nxënësit që të ndryshojnë modelet e tyre të sjelljes drejt modeleve të preferuara nga komuniteti i GJA. Në gjuhët moderne gjithnjë e më shumë mësimdhënia e aftësive komunikuese shumëkulturore shihet si një kombinim i ndërlikuar i njohurive dhe aftësive të vlefshme. Kur përdoret nga njerëz me begraund të ndryshëm kulturor, komunikimi ngrihet dhe kombinohet në mënyra thellësisht të ndryshme. Arsytet e komunikimit mund të jenë të ndryshme duke filluar që nga zbavitja e deri te thënia e së vërtetës. Byram, M. ka prodhuar atë që deri më sot është specifikimi më i plotë i aftësive ndërkulturore, që përfshin pesë të ashtuquajturat njohje, të cilat janë pesë formulimet e llojeve të njohurive dhe aftësive të nevojshme për të ndërmjetësuar mes kulturave. Së bashku këto dije tregojnë aftësinë e një nxënësi për të arritur në atë pikë në të cilën ai mund të kuptojë dhe ndërmjetësojë midis kulturës së tij dhe kulturës së gjuhës që studion. Këto janë të specifikuara si më poshtë (Byram, M 1997 : 34) :

1. Njohja e vetes dhe tjetrit; si ndodh ndërveprimi; marrëdhënia e individit në shoqëri.
2. Njohja se si të përkthesh dhe ta lidhësh informacionin.
3. Njohja se si të angazhohesh me pasojat politike të arsimit; duke qenë i vetëdijshëm për sjelljet kulturore.
4. Njohja se si të zbulosh informacionin kulturor.
5. Njohja se si të jesh: si ta relativizosh veten dhe të vlerësosh qëndrimet dhe besimet e tjetrit.

Ky grup njohjesh i përfshin dhe i shndërron qëllimet e kurrikulës komunikuese, madje edhe ato në të cilat kultura ka gjetur një lloj vendi. Në një kurrikulë shumëkulturore, nxënësi ende supozohet të grumbulloj fakte në lidhje me kulturën e gjuhës së synuar dhe të di diçka se si njerëzit e kësaj kulture mund të sillen. Këtyre dispozitave u janë shtuar një perspektivë etnografike, një qëndrim kritik dhe një qëndrim moral liberal.

Sipas Carl Rogers dialogu është një moment efikas në marrëdhëniet terapeutike (Anderson, R. dhe Cissna, K. 1997 : 29). Në momente dialogu individët do të takojnë persona të plotë subjektiv, të cilët nuk fshehin asgjë, të cilët e pranojnë njëri tjetrin dhe gjatë këtij procesi do të arrijnë një lloj qartësie e cila mungonte më parë dhe rezultat i kësaj qartësie është rritja e mundësisë për ndryshime personale. Megjithatë, zhvillimi i aftësive shumëkulturore nuk do të thotë largim nga hendeku i informacionit apo aktivitete të ngjashme, por zhvillimi i tyre në mënyrë që kultura të bëhet një fokus i rregullt i shkëmbimit të informacionit dhe nxënësit të kenë mundësi për të reflektuar mbi mënyrën se si informacioni është shkëmbyer si dhe mbi faktorët kulturorë që çenojnë këtë shkëmbim. Ka pasur gjithmonë një sërë aktivitete mbi hendekun e informacionit: disa përfshijnë shkëmbimin e njohurive në mes të partnerëve, disa përfshijnë ndërtimin e njohurive nga burime të ndryshme, disa përfshijnë transferimin e informacionit dhe disa përfshijnë shprehjen e opinioneve të ndryshme personale. Këto aktivitete ndikojnë jo vetëm për promovimin e rrjedhshmërisë, por edhe potencialisht, në rritjen e ndërgjegjësimit rreth kulturës.

Një kritikë e zakonshme për lëndët e MGJA në të kaluarën në përgjithësi ka qenë se përmbajtja ishte shpesh banale dhe se theksi mbi aftësitë e zvogëlonte rëndësinë e përmbajtjes. Marrja e kulturës si një temë ka avantazhin e rëndësishëm të përshtatjes së drejtpërdrejtë në mësimin e një gjuhe të huaj si dhe ka një faktor motivues më shumë pasi inkurajon hulumtimin dhe rishikimin e

zakoneve të veta kulturore. Hulumtimi shumëkulturore mund të përdoret si temë bazë për një kurrikul. Në të njëjtën kohë, hulumtimi kulturor dhe reflektimi mund të formësojnë dhe riformojnë mënyrën se si informacioni është shkëmbyer në fusha të tjera si: të shkruarit faktik, biseda e folur, dramat, simulimet dhe pjesë të tjera të kurrikulës së gjuhës. Me pak fjalë, lënda e gjuhës shumëkulturore përfshin hartimin dhe zbatimin e detyrave të cilat inkurajojnë nxënësit që në mënyrë aktive dhe sistematike të kërkojnë informacion kulturor, i cili më pas ndikon mbi sjelljen e gjuhës së tij ose të saj.

Dialogu dhe komunikimi si një formë shoqërore sipas Carbaugh, D. Boromisza-Habashi, D. dhe Ge, X. mund të formulohet si më poshtë vijon:

1. Njerëzit mund të jenë të pasinqertë, bashkëfajtorë ose në mënyrë të papërshtatshme të mbyllur
2. Njerëzit mund të veprojnë në bazë të interesave të tyre personale, në bazë të një fuqie të pabarabrtë, ose në mënyra të tjera të pabarabarta.
3. Sa më sipër janë të kufizuara, jo të moralshme dhe të këqija.
4. Njerëzit kërkojnë forma ndërveprimi të cilat janë të ndershme, informuese dhe që shprehin opinionet e tyre si dhe që pranojnë opinionet e të tjerëve.
5. Njerëzit kanë nevojë për forma të ndërveprimit shoqëror të cilat janë edukative dhe produktive për shoqërinë që synojnë interesin e përbashkët me mënyra shoqërore.
6. Njerëzit kanë nevojë për forma ndërveprimi shoqëror të cilat balancojnë nevojat informuese dhe kujdesin shoqëror.
7. Këto nevoja i bashkangjiten disa traditave të ndryshme filozofike, letrare dhe kulturore (Carbaugh, D. Boromisza-Habashi, D. dhe Ge, X., 2006 : 38-39).

Kuptimi i mësipërm sugjeron disa karakteristika të mundshme të cilat bëhen aktive kur njerëzit kërkojnë dialog. Një kërkesë e tillë në mënyrë të pashmangshme bëhet dhe interpretohet përmes kodit specifik të komunikimit të gjuhës dhe kulturës së gjithkujt. Me fjalë të tjera kur pranohet kërkesa për dialog, ajo mund të jetë shumë e rëndësishme për rolin e gjuhëve apo e varietetve të ndryshme të gjuhëve duke luajtur në këtë rast rolin e një forme komunikimi.

Nxënësit, natyrisht, kanë nivele të ndryshme të ndërveprimit në kohë të ndryshme me kulturën dhe gjuhën të cilën ata janë duke mësuar. Duke studiuar me rigorizitet në botën e tyre, nxënësit mund të mësojnë të shkruajnë dhe lexojnë në dy gjuhë, të llogarisin, të arsyetojnë dhe të krijojnë, por kjo nuk mjafton. Nxënësit që janë në minoritet kur mesojnë një gjuhë tjetër nga gjuha amtare duhet që gjithashtu të mësojnë rreth botës përtej shtëpisë dhe lagjes së tyre (Adamson, H. D. 2005 : 9). Për disa, kultura Angleze dhe anglofone kurrë nuk mund të jetë më shumë se sa një lëndë që mësohet në shkollë në vendin e tyre. Të tjerë, megjithatë, mund të gjejnë veten duke bashkëvepruar me gjuhën dhe kulturën e synuar në një shumëllojshmëri nivelesh. Ata mund të jenë duke kryer biznes në GJD, duke studiuar në një universitet ku flitet GJD, ose duke jetuar për një periudhë të konsiderueshme kohe në një komunitet ku flitet GJD. Për grupin e fundit, për të cilin ndërveprimi me kulturën është më i menjëhershëm, ka urgjencë më të madhe për të zotëruar zhanra që zhvillohen në kulturën e synuar për tu shërbyer nevojave të komunitetit në të cilin nxënësit e gjejnë veten.

Ti mësosh materiale teknike dhe abstrakte fëmijëve dhe adoleshentëve është e vështirë, kjo ndodh sidomos kur gjuha, kultura shkollore dhe një mungesë e njohurive rreth begraundit përbëjnë pengesa në këtë drejtim (Adamson, H. D. 2005 : 10). Rekomandime absolute dhe të aplikueshme në mënyrë universale se sa eksplikit një përbërës kulturor duhet të jetë në lëndën e gjuhës së huaj nuk mund të jepen. Njohuritë se si janë ndërtuar dhe negociuar nga ana gjuhësore

besimet dhe vlerat e një komuniteti mund të jenë prioritet për nxënësit të cilët kanë gjasa të kenë kontakt të drejtpërdrejtë me komunitetin folës të GJD. Për të tjerët, të cilët GJD kanë gjasë ta kenë vetëm një lëndë në shkollë trajnimi eksplicit kulturor mund të trajtohet me prioritet më të ulët. Megjithatë, edhe në situatën e fundit, një qasje shumëkulturore sërish ofron një mundësi për të pasuruar përvojën e mësimit të gjuhës dhe kontribuon për qëllime më të gjera të arsimit të cilat janë kuptimi i komunitetit tënd dhe i komuniteteve të tjera.

Hartimi dhe implementimi i materialeve dhe metodave kërkon një konsensus të një numëri të madh të aktorëve, të cilat në kontekste të ndryshme, mund të përfshijnë projektuesin e materialeve, mësuesin, nxënësin, familjen e nxënësit, institucionin e mësimit. Pak rëndësi ka nëse kjo është një shkollë private apo shtetërore në të cilën mësohet GJD. Avokatët e arsimit shumëkulturore argumentojnë se kurrikula shumë shpesh nuk ka qenë e përshtatshme për nxënësit që historikisht kanë ardhur nga komunitetet e marginalizuar (Sleeter, C. E. 2005 : 13). Qasja shumëkulturore e pranon faktin se nxënës të ndryshëm kanë nevoja të ndryshme, dhe se këto nevoja duhet të merren në konsideratë kur hartohet kurrikula dhe lëndët. Nxënësit mund të kenë kontakt të shpejtë ose jo me kulturën e synuar dhe ata mund të kenë si individë më shumë apo më pak interes në shumëllojshmërinë e produkteve të prodhuara nga kjo kulturë. Disa nxënës mund të dëshirojnë të integrohen plotësisht në një subkulturë të GJD, ndërsa të tjerët mund të dëshirojnë të mbajnë një identitet kulturor në një kohë kur kërkojnë të komunikojnë me shumë folës të GJD. Këto nevoja dhe kërkesa të ndryshme do të ndikojnë mbi llojin e kontributit që materialet dhe sigurisht projektuesi dëshiron të përdorë, si dhe do të ndikojnë mbi objektivat e lëndës, nëse nxënësi është trajnuar për të qenë vëzhgues kryesisht akulturore, apo për të qenë një anëtar aktiv i një grupi të caktuar subkulturor, siç janë akademikët. Sipas Sleeter, C. një kurikul shumëkulturore, i koncepton nxënësit dhe komunitetet e tyre si burime dhe prodhues të dijes në

të drejtat e tyre si dhe si një mundësi nga ku mund të ndërtohet një njohuri e re akademike (Sleeter, C. E. 2005 : 105).

Para së gjithash, nxënësi shihet si një vëzhgues kulturor dhe analist dhe si një lloj etnografi. Vëzhgimi i qartë dhe analiza e marrëdhënieve ndërmjet gjuhës dhe parametrave kulturor mund të shihet si një aftësi shumë e specializuar, por ajo është një aftësi e cila është jashtëzakonisht e dobishme për nxënësit e GJD. Kryesisht, kjo është një aftësi që do ti pajisë ata për fusha të mundshme keqkuptimi në kulturën e synuar dhe me shpresë për të nxitur kuptim më të mirë, kjo aftësi do të promovojë tolerancën dhe kënaqësinë e kulturës së synuar. Së dyti, shumica e nxënësve do të dëshironin të merrnin pjesë në një nivel të caktuar në kulturën e synuar. Kjo mund të ndodhë si një bashkëbisedues rastësor ose si anëtar i komuniteteve të veçanta subkulturore. Faktorë të tjerë si raca, ngjyra, shtresa dhe përkatësia etnike pavarësisht nga anëtarësimi gjuhësor i këtyre subkulturave, përfshijnë aftësi në zhanrat për të cilat ato shërbejnë. Është shumë e rëndësishme që të diskutohet edhe ajo që në antropologji njihet si përcaktimi kulturor dhe mënyra se si kultura gjuhësore ndryshon. Sipas Schiffman, H. F. përcaktimi kulturor është termi për nocionin i cili thekson se kultura të ndryshme shkaktojnë ose përcaktojnë sjellje të caktuara te anëtarët e tyre dhe se këto rregulla kulturore i lidhin dhe i kufizojnë njerëzit, duke mos i lejuar atyre asnjë alternativë, por duke i nxitur të veprojnë në një mënyrë të caktuar (Schiffman, H. F. 1996 : 8). Ai shton se shumë antropologë tani na paralajmërojnë që ta shmangim përcaktimin kulturor dhe të mos i burgosim njerëzit në kulturat e tyre, disa madje mbrojnë edhe tezën e ndalimit të plotë të nocionit kulturë.

Shumë e rëndësishme në këtë kontekst bëhet trajtimi dhe njohja e të drjetave të barabarta të të gjitha racave. Historia na ka treguar raste të shumta ku persona dhe parti me prirje radikale kanë pretenduar dhe propaganduar pabarzi racore. Duke bërë këtë ata kanë përjashtuar nga të drejtat e

tyre qëniet njerëzore të cilat ata i konsiderojnë si raca të ndryshme. Një rast i tillë ndër shumë të tjera ka qënë dhe rasti i Gjermanisë Naziste e cila propagandonte pabarazinë midis racave duke i parë disa si superior dhe të tjerët si inferior. Rrëzimi i konceptit të racës si një përcaktues i superioritetit dhe inferioritetit moral dhe biologjik njerëzordhe është shumë e rëndësishme për ta kuptuar këtë koncept përmes kategorive sociologjike si ideologjia, ndërtimi shoqëror, dhe bazat e ligjeratës. Duke e parë në këtë mënyrë kuptimi i racës bëhet përmes ndryshimeve kulturore dhe ayre fizike (Miles, R. 2003 : 84).

Është pikërisht konteksti i krizës së multikulturalizmit në të cilën kërkohet të vëzhgohet nëse një paradigm pasracore mund të ofrojë një rrugë përpara. Thirrja për këtë ide vjen nga një propozim i thjeshtë i bërë nga Nayak i cili thotë se nuk egziston diçka që quhet racë (Nayak, A. 2006 : 411). Kjo nuk do të thotë se raca është e munguar te individ apo te imagjinata e shoqërisë kolektive. Megjithatë vlen të vlerësohet se koncepti për racën nuk është i njëjtë dhe i pandryshueshëm. Pika e nisjes e mendimit pasracor është propozimi që përveç kundërshtimit të racizmit duhet që gjithashtu të mbahet një konceptim më pozitiv për njerëzimin.

Egziston një rrezik nëse përgatitja e përmbajtjes kulturore të lëndëve është shumë e qartë, sepse kultura është një koncept dinamik e cila negociohet dhe rinegocohet gjithmonë nga anëtarët e saj. Sapo një projektues i materialeve të MGJA kodifikon normat dhe sjelljet e një komuniteti të caktuar këto norma ndryshojnë sërish. Për këtë arsye, trajnimi në vëzhgimin kulturor nevojitet të jetë pjesë e shumicës së lëndëve. Një pyetje e mprehtë politike është se sa duhet të përshtaten nxënësit me normat dhe vlerat e një kulture të synuar, në qoftë se këto vlera dhe norma janë të huaja apo të parëndësishme për një individ. Është e vërtetë se në një nivel të sofistikuar të përdorimit të gjuhës nxënësit do të ndeshen me shumë gjëra që janë të huaja për mendimet e tyre, por mund të argumentohet se shumë nga ato gjëra që ata ndeshin janë të dëshiruara dhe në disa

raste mund edhe të themi se janë më të mira. Përveç kësaj duhet shmatur indoktrinimi. Askush nuk e detyron askënd të pranojë ndonjë gjë, thjesht i paraqiten mundësi për të menduar në një mënyrë të caktuar. Nxënësit investojnë kohë, energji dhe para në programet arsimore, zakonisht në pritshmëri të perspektivave të tyre për karrierë dhe se pozita e tyre sociale do të përmirësohet. Për të fituar kualifikimet e tyre nxënësit duhet të tregojnë se zotërojnë në mënyrë të dukshme normat kulturore të GJD.

Një çështje me të cilën përballen arsimit gjatë mësimit shumëkulturar të gjuhës është negociimi i forumeve, të pranueshme si për kolegët ashtu edhe për nxënësit, ku nxënësit mund të zbulojnë natyrën politike dhe pasojat e edukimit të tyre në mënyrë që të jenë të informuar dhe të parrezikuar. Të paktën studentët në universitete janë në një nivel të tillë përkulje ku ata janë të aftë për të reflektuar mbi çështjet arsimore në mënyrë kritike dhe të artikulojnë shqetësimet e tyre. Psikologjia dhe këshillimi shumëkulturar është një disiplinë e cila ka potencialin që të informojë terapistët për konsideratën kulturore të përshtatshme me shëndetin mendor. Ajo bazohet në premisën se dispozita etike e shërbimeve të shëndetit mendor duhet të përfshijë një llogaritje të saktë të mënyrave të jetesës dhe mendimeve të klientit (Smith, T. B., & Trimble, J. E. 2016 : 4). Është marrë në konsideratë çështja relativisht e paprekur e zhvillimit psikologjik në arsimin ndërkulturar. Në çfarë moshë presim nga nxënësit të përfitojnë nga një kurrikul ndërkulturore? Shqyrtimi i hulumtimeve të disponueshme sugjeron se, edhe pse individët ndryshojnë në kapacitet e tyre të ndjeshmërisë dhe aftësisë për tu larguar nga qëndrrja, pas moshës 12 vjeç ata duhet të jenë në gjendje që të angazhohen në detyra që përfshijnë zbulimin ndërkulturar.

Siç dihet është një moshë kritike në të cilën mund të mësohet gjuha amtare. Fëmijët të cilët nuk kanë bashkëpunim gjuhësor përgjatë viteve të tyre formuese nuk mund të arrijnë kompetenca

gramatikuare të nivelit të gjuhës amtare. Hipoteza e moshës kritike sugjeron se gjuha është e bazuar biologjikisht dhe se aftësia për të mësuar një gjuhë amtare zhvillohet në një periudhë të caktuar, e cila fillon që nga lindja dhe vazhdon deri në mesin e fëmijërisë. Gjatë kësaj periudhe kritike, mësimi i gjuhës, vazhdon në mënyrë të thjeshtë, të rrjedhshme dhe pa ndërhyrje nga jashtë (Fromkin, V., Hyams. N, Rodman R. 2011 : 62).

Pas kësaj periudhe mësimi i gramatikës është i vështirë dhe për shumë opinione nuk mund të arrihet të mësohet e plotë. Pas kësaj moshe fëmija fillon qasjen me kulturën. Që nga vitet e para të adoleshencës e më pas një fokus në kulturë mund të ketë dy rezultate të dëshirueshme dhe që janë aftësia për të interpretuar normat kulturore që drejtojnë komunitetin për të cilin nxënësi dëshiron qasje si dhe aftësia për të negociuar mënyra dhe alternativa të arritjes së qëllimeve të dëshiruara në kulturën e synuar. Megjithatë, qasja shumëkulturore është njohja se si komunitetet mbledhen rreth një sërë qëllimesh të përbashkëta. Vlerat dhe besimet të cilat janë artikuluar përmes llojeve të ndryshme të gjuhës dhe sjelljes i ndihmojnë nxënësit të identifikojnë më qartë ato komunitete me të cilat ata dëshirojnë të lidhen për të vëzhguar mënyrën se si ata punojnë si dhe si i ndihmojnë ata për të negociuar në mënyrë më efektive vendin e tyre në këto komunitete.

Nxënësit ndërkulturore në GJD janë njëkohësisht edhe më të aftë por edhe më të paaftë se një folës amëtar i një gjuhe. Ata janë më pak të aftë për aq kohë sa ata nuk kanë zotërim të plotë të sistemit gjuhësor të GJD. Sipas teorisë së Gramatikës Universale të Chomskit njerëzit janë të projektuar gjenetikisht, gjë e cila përcakton që më parë mësimin e koncepteve të gramatikës. Ata janë të pajisur biologjikisht me një kapacitet gjuhësor të trashëguar (White, L. 2003 : 2). Në mësimin e gjuhës së huaj, nxënësit përballen me të njëjtat detyra të cilat kërkon edhe mësimi i gjuhës amtare, kryesisht nevoja për marrjen e inputit të gjuhës së huaj. Nëse del se nxënësi i gjuhës së huaj i mëson gjërat abstrakte të cilat nuk mund të mësohen vetëm nga inputi, atëherë

kjo është një provë e fortë se parimet e Gramatikës Universale kufizojnë gramatikanët ndërgjuhësor në të njëjtën situatë ashtu si edhe në mësimin e gjuhës amtare (White, L. 2003 : 22).

Gabimet janë gjykuar gjithmonë ashpër nga mësuesit e GJD, por ndoshta ata që janë jashtë sistemit arsimor janë më pak të ashpër. Kriteri për të folur gjuhën korrekte Angleze për nxënësit që studiojnë GJD është Anglishtja standarde, e cila në vetvete bazohet në një kodifikim të versionit të shkruar të gjuhës që përdoret nga njerëzit e fuqishëm dhe të arsimuar. Në kontekstin shkollor aspekti më i debatueshëm i situatave përfshin marrëdhënien midis formës standarde të gjuhës dhe dialekteve.

Sipas Cook gjuha standarde në përgjithësi përdoret në komunikimin e shkruar, mësohet në shkolla dhe është e kodifikuar në fjalor dhe librat e gramatikës. Dialektet janë varietete rajonale të shtresave shoqërore të gjuhës e cila ndryshon nga gjuha standarde në shqiptim, gramatik, fjalor si dhe përdoren shumë pak në formën e shkruar (Cook, G. 2003 : 13). Vetëm pak folës amëtar të gjuhës Angleze përshtaten plotësisht me gjuhën Angleze standarde. Edhe sot, në një kohë kur regjistrimet audio apo edhe vizive prezantojnë një larmi të thekseve të ndryshme të përdorura në klasat ku mësohet GJD, ka ende relativisht pak vëmendje sistematike kushtuar dialekteve jo-standarde. Është ironike që nxënësve të GJD tu kërkohet shpesh nga institucionet që të përshtaten plotësisht me standarde që janë më rigorozë se sa standardet që zbatohen për folësit amëtar të gjuhës. Natyrisht, që gabimet e atyre që flasin dialektet nuk lindin për shkak të zotërimit jo të plotë të sistemit të GJP. Gabimet për ata që flasin dialekte konsiderohen të tilla vetëm në raport me variantin e gjuhës standarde.

Njerëzit të cilët ndajnë karakteristika rajonale, shoqërore dhe kulturore flasin në mënyrë të ngjashme dhe njerëzit të cilët ndryshojnë në këto karakteristika, zakonisht ndryshojnë në gjuhë ose dhe në dialekt (Wolfram, W., Adger, C. T., & Christian, D. 1999 : 1). Dialektet janë zakonisht plotësisht sistematik dhe të kuptueshëm në kontekstin e tyre dhe përdoren të paktën për të ditur përafrimin e folësit me një grup të caktuar shoqëror ose rajonal. Në të njëjtën mënyrë përdorimi i gjuhës standarde tregon përkatësinë ndaj grupeve të fuqishme, elitë dhe të arsimuar. Në kurrikulën shumëkulturore mësimi i përafërt me nivelin e folësve amëtar të versionit elitë të gjuhës nuk është një qëllim i pashprehur. Përkundrazi folësi ndërkulturore është folësi më ideal. Folësi ndërkulturore është ai që lëviz lehtësisht midis gjuhës së komuniteteve duke përfshirë komunitetet që hasen në shtëpi, shkollë, punë dhe argëtime si dhe duke vëzhguar e aplikuar gjuhën e përshtatshme për çdo komunitet. Njohja e gjuhëve dhe kulturave të ndryshme i bën nxënësit më të aftë se folësit e vetëm një gjuhë amtare.

Zbatimi i një programi ndërkulturore nuk do të thotë se mësuesi duhet të braktis detyrat komunikuese. Ato mund të përshtaten duke siguruar materiale për ngritjen e vetëdijes ndërkulturore duke reflektuar mbi modelet kulturore specifike të sjelljes. Detyrat mund të variojnë nga një aktivitet 15-minuta deri në një projekt apo raport afatgjatë. Sipas Wolfram, W., Adger, C. T., & Christian, D. duke u përballur me stile të ndryshme të komunikimit, shkollat mund të përpiqen të identifikojnë disa rregulla bazë për ndërveprimin në klasë të cilat të gjithë nxënësit duhet ti ndjekin. Më poshtë është një shembull i tillë.

Rregullat në klasë

“Ne duhet:

1. Të futemi në klasë shpejt, qetë dhe të zemë vendet tona.

2. Të dëgjojmë dhe shikojmë për udhëzime.
3. Ta fillojmë punën në kohë.
4. Të punojmë me qetësi dhe kujdes
5. Të respektojmë të tjerët.
6. Të ngremë dorën dhe të presim nëse kemi ndonjë pyetje apo kontribut (Wolfram, W., Adger, C. T., & Christian, D. 1999 : 94).”

Sipas Wolfram këto udhëzime formale janë të ndryshme nga rregullat ndërvepruese të pavetëdijshme të kulturës. Këto rregulla kanë më shumë për qëllim të kufizojnë të folurën e nxënësve se sa që të ndihmojnë në ndërveprim. Sipas këtyre rregullave nxënësi do të flas vetëm atëherë kur këtë gjë ja kërkon mësuesi. Një mësues i suksesshëm tenton që të vlerësojë kontriburin spontan të nxënësve.

Në klasat shumëkulturore në SHBA mësimi zhvillohet me shkëmbime në një kontekst të ulët. Mësuesit duhet të jenë të qartë, të drejtpërdrejtë dhe me përgjigje të qarta (Powell, R. G., & Caseau, D. 2004 : 47). Qëllimet e detyrave që lidhen me kulturën normalisht do të përfshijnë një kombinim të vëzhgimit ndërkulturor dhe zhvillimit gjuhësor. Për shembull, qëllimet e mëposhtme mund të plotësohen nga detyra specifike ndërkulturore: Hulumtimi se si bisedat e përditshme mbajnë solidaritetin e grupeve shoqërore; Hulumtimi se si statusi i individit në një grup negociohet me anë të bisedave rastësore; Vëzhgimi i roleve të ndryshme të burrave dhe grave në bisedat në kulturën e synuar; Marrja në konsideratë se si pritshmëritë e komunitetit akademik në kulturën e synuar ndikojnë në gjuhën e përdorur në artikujt kërkimor; Krahësimi se si pritshmëritë e ndryshme të komunitetit akademik dhe publiku në përgjithësi ndikojnë në gjuhën e artikujve kërkimorë dhe në popullaritetin e tyre, Kërkimi, përshkrimi dhe shpjegimi i modeleve të sjelljes në një komunitet të caktuar, si për shembull subkulturat rinore, biznesmenët

profesionistë apo shkenctarët; shqyrtimi i mesazheve kulturore të përcjella nga imazhet vizuale, tekstet letrare dhe tekstet e medias. Siç u përmend më lart, objektivat e përzgjedhura për ndonjë lëndë të caktuar varen nga faktorë të ndryshëm : siç është niveli i qasjes që nxënësit kanë në kulturën e synuar si dhe niveli dhe natyra e pjesëmarrjes së nxënësve në kulturën e synuar.

Mësimi i GJH është i lidhur me komunikimin, por kjo duhet të kuptohet më shumë se sa një shkëmbim informacioni dhe dërgim i mesazheve, e cila e ka dominuar mësimdhënien komunikuese të gjuhës në vitet e fundit. Sipas Bayram M. shkëmbimi i informacionit është i varur në mënyrën se si do të perceptohet dhe interpretohet ajo që dikush thotë dhe shkruan në një tjetër kontekst kulturor (Byram, M. 1997 : 3). Në metodologjinë komunikuese, ka pasur shumë debate në lidhje me përdorimin e materialeve autentike. Për shembull, një gazetë perceptohet të ketë humbur një pjesë të autencitetit të saj në qoftë se ajo përdoret për leximin e figurave dhe për shkëmbimin e informacionit dhe nuk përdoret për llojin e leximit që njerëzit normalisht bëjnë me gazetatat. Kushtet e këtij debati ndryshojnë pak në klasa ndërkulturore. Materialet autentike jo domosdoshmërisht duhet të përdoren në të njëjtën mënyrë që përdoren nga anëtarët e kulturës së synuar. Ato janë aty si një dëshmi se si një kulturë funksionon. Kështu që një gazetë apo revistë në GJD mund të krahasohet me një gazetë apo revistë homologe në GJP, për të parë se si çdo kulturë ndërton vlera të reja. Në të njëjtën mënyrë reklamat e agjencive të udhëtimit mund të përdoren për të parë se si kulturat e ndryshme përfaqësojnë vende të huaja, apo prioritete për argëtim. Detyrat e përdorura në klasa ndërkulturore mund të jenë joautentike në aspektin se ato ndonjëherë përfshijnë më shumë interpretim sesa folësi amëtar i gjuhës mund të angazhohet. Megjithatë, kjo është një tjetër pasojë se si nxënësi i GJD mund të bëhet një vëzhgues shumëkulturor.

Informacioni në klasa ndërkulturore jo domosdoshmërisht duhet të jetë autentik. Të dhënat mund të ndërtohen nga mësuesi, për shembull përgatitja e një përmbledhje për të kryer dhe raportuar një intervistë apo një vëzhgim etnografik apo një propozim për debat e kështu me radhë. Materiali i përdorur si informacion do të korrespondojë me qëllimet e detyrës kulturore dhe postera fushate politike nga vende të ndryshme mund të përdoren për të zbuluar mënyrën se si kultura të ndryshme përdorin imazhe për qëllime propagandistike. Është e qartë se një zgjerim i informacionit në klasën ndërkulturore ku mund të përfshihen materiale të GHP do të ketë implikime për mësuesit. Mësimdhënësit që i flasin të dy gjuhët do të kenë një avantazh nëse do të krahasohen me kolegët që flasin vetëm një gjuhë. Megjithatë, mësuesi që flet vetëm një gjuhë mund të punojë me materiale vizuale nga kultura e GJP dhe të bashkëpunojë me kolegë dhe nxënës që i flasin të dy gjuhët për të gjetur materiale të përshtatshme për aktivitete krahasuese.

Një gamë e plotë e aktiviteteve komunikuese mund të përdoret për të shërbyer qëllimet e një detyre shumëkulturore. Studentët mund të mbledhin dhe të shpërndajnë informacion me anë të prezantimit në klasë apo të punës në grupe si dhe mund të vlerësojnë dhe të diskutojnë vërejtjet dhe gjetjet e tyre të ndryshme. Pasi të kenë vëzhguar veprime kulturore të lidhura me sjelljen, atyre mund tu kërkohet të rindërtojnë atë sjellje duke simuluar ose duke luajtur role apo edhe duke shkruar tekste paralele.

Procesi i përzgjedhjes nga studiuesit në studimet kulturore ka favorizuar subjektet relativisht të pafuqishme në shoqëri si klasën punëtore, gratë, zezakët, të rinjtë dhe shpesh kombinime të këtyre grupeve. Nuk ka asnjë arsye se pse subkultura që përfshijnë, meshkujt e rritur të bardhë e të privilegjuar nuk mund t'i nënshtrohen hulumtimeve të ngjashme. Megjithatë, interesat politike të studiuesve në studimet kulturore kanë çuar në një shtim të studimeve të subkulturave

relativisht të pafavorizuara. Sipas Hernández Sheets, R., & Hollins, E. R. si multikulturalistët ashtu edhe tradicionalistët pretendojnë demokracinë si baza të ideologjisë së tyre.

Megjithatë multikulturalistët promovojnë pluralizmin kulturor, ndërsa tradicionalistët promovojnë një kulturë të përbashkët (Hernández Sheets, R., & Hollins, E. R. 1999 : 192). Më tej Hernández shton se multikulturalistët kërkojnë që kurrikula e shkollës të përfshij kulturën dhe trashëgiminë për të gjitha grupet etnike dhe kulturore. Tradicionalistët kundërshtojnë duke theksuar se funksioni i shkollës nuk është ai që pretendojnë multikulturalistët. Ky debat sjell në vëmendje ndërlidhjen midis ideologjisë politike, qëllimit të shkollës dhe praktikës së shkollës të reflektuar në kurrikul. Pjesa më e madhe e hulumtimit në studimet kulturore ndjek një model të ngjashëm me atë të studimeve letrare dhe mediave. Praktikrat shoqërore të një grupi subkulturor konsiderohen si një tekst që duhet analizuar dhe shpjeguar. Një hulumtim i tillë përsëri mund të lidhet me fazat e ndryshme të ciklit të kodimit dhe dëshifrimit.

Për shembull, kur merren në konsideratë praktikrat kulturore siç është moda, konsumatori mund të kombinojë dhe të përshtasë veshje të gatshme në mënyrë që të prodhojë diçka origjinale. Metodrat e analizave në studimet kulturore, pra minimizojnë rolin e autorit dhe audiencës si kategori të veçanta dhe përqëndrohen në vend të kësaj në analizën semiotike të teksteve dhe në analizën etnografike të anëtarëve të subkulturës ku të dy janë konsumatorë dhe prodhues të kuptimit.

Teknikat e përdorura për të lexuar praktikrat shoqërore si vallëzimin entuziast, modën dhe ushqimin e preferuar përbëhen nga një grup i sofistikuar strategjish për të dëshifruar shenjat. Ato sërish janë të lidhura me teknikat që përdoren për të interpretuar letërsinë, pamjet vizive dhe tekstet e mediave. Interpretimet e tilla të subkulturave të cilat janë të izoluara nga praktikrat

etnografike janë kritikuar si detyrime në këtë rast për akademikët të cilët i imponojnë kuptimet e tyre të shenjave të paqarta anëtarëve të subkulturës.

Praktikat sociale mund të bëhen të burime tekstuale për tu përdorur në klasat e MGJA. Analizat stilistike të përdorura në letërsi, tekste vizuale dhe media mund të përshtaten për analizën e praktikës shoqërore dhe teknikat etnografike mund të përdoren për të eksploruar subkulturat. Natyrisht, një kurrikul ndërkulturore e MGJA zakonisht mund prodhoj projekte të vogla. Megjithatë, ka vend për eksplorim ndërkulturor edhe brenda kufizimeve të një kursi të MGJA. Modeli kodim-dëshifrim i ligjeratës edhe një herë mund të ndihmojë në organizimin e hulumtimeve për subkulturën në fjalë dhe tu japë përgjigje pyetjeve të rëndësishme.

3.6. Aktivitetet dhe bisedat në klasat shumëkulturore

Njohuritë kërkimore të strukturës dhe qëllimit të bisedave si dhe shpërndarja e roleve të pjesëmarrësve jo domosdoshmërisht sugjerojnë drejtpërdrejtë aktivitete të përshtatshme apo aktivitete të dobishme në klasë. Inspektimet e ofruara nga hulumtuesit mund të përdoren në mënyra të ndryshme në MGJA në klasa ndërkulturore. Sipas Devillar, R. A., Faltis, C., dhe Cummins, J. janë tre kontekste kryesore fizike dhe shoqërore në të cilat ndodhin shkëmbimet komunikuese të cilat ndihmojnë mësimin e nxënësit:

1. “Mësuesi udhëheq drejtimin e të gjithë klasës.
2. Mësuesi udhëheq mësimin në grupe të vogla
3. Mësuesi e delegon punën në grupe të vogla në të cilat nxënësit punojnë së bashku pa mësuesin (Devillar, R. A., Faltis, C., & Cummins, J. 1994 : 4).

Megjithëse numri i mësuesve që po përdorin strategji të mësimin të gjuhës me grupe të vogla sa vjen e shtohet, sërish udhëheqja e gjithë klasës nga mësuesi vazhdon të jetë strategjia më e përhapur në mësimin e gjuhës.

Mësuesi dhe nxënësi i gjuhës Angleze duhet të mbaj mend gjithmonë se diskursi i ndërmjetësuar është i ndryshëm nga biseda e pandërmjetësuar dhe se nuk ofron një model ideal për bisedat e përditshme apo strategjitë e intervistave etnografike

Ndërkohë që arsimimi shumëkulturore tradicionalisht ka promovuar diversitetin kulturor si dhe modifikimin e kurrikulës për të përfshirë temat rreth kulturës, është e rëndësishme për ne, si arsimtar që të rishohim dhe diskutojmë mënyrën në të cilën pabarazitë e shtresave shoqërore dhe racore ndikojnë në rezultatet e nxënësve (Korn-Bursztyn, C., & Bursztyn, A. 2002 : 49). Megjithatë distanca nga diskursi i pandërmjetësuar qartësisht nuk i skualifikon shkëmbimet e ndërmjetësuar nga përdorimi në klasat e gjuhës ndërkulturore, veçanërisht në qoftë se qëllimi është që të shqyrtohen qëndrimet kulturore dhe besimet. Për shembull intervistat mund të konsiderohen nga disa këndvështrime të ndryshme. Para së gjithash, e qeshura e publikut mund të analizohet. Një tekst i një një shkëmbimi mund tu jepet studentëve dhe atyre mund tu kërkohet që të parashikojnë se ku do të ndodhë e qeshura dhe gjithashtu të sugjerojnë se pse do të ndodhë. Parashikimet e tyre më pas mund të krahasohen me anë të prezantimit të një videoje dhe diskutimet mund të vazhdojnë me dallimet ndërkulturore në komedi.

Strukturat e shkëmbimit të informacionit, historive të dyta dhe thashethemeve mund të gjenden në seriale dhe drama edhe pse këtu vëmendja nuk do të jetë në radhë të parë për të negociuar vlerat, por për të përgatitur një fabul, për të kontribuar për karakterizimin, ose për të nxjerrë një të qeshur. Të kuptuarit e konventave kulturore të përdorura në talk-show mund të ndihmojë për

të synuar gjuhën që do të përdoret dhe konventat e ligjeratës. Në integrimin e multikulturalizmit në arsim rekomandohen diskutime dhe lexime më të thella, duke përfshirë vlerat, besimet, traditat dhe mënyrat e jetesës (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 97). Në fund, tekstet e ndërmjetësuara gjithashtu luajnë një rol të rëndësishëm në botën e vërtetë të ligjeratës. Për shumë nxënës, ato janë shembujt më të gatshëm të mundshëm të gjuhës së synuar që mund të gjendet jashtë klasës, në filma, në televizione kabllorë apo kanale satelitore.

Biseda, siç e kemi parë, përfshin një grup kompleks opsionesh të mundshme. Këtë natyrisht që mund ta ndajmë në fusha diskrete për praktika të aftësive specifike, siç janë hapja e një bisede ose mbështetja e një partneri gjatë bisedës. Nevoja kryesore është kontrolli i të folurit dhe të mësuarit të nxënësit, e cila mund të shihet si bashkëpunim i të mësuarit të gjithë klasës dhe kjo bëhet me udhëzime individuale. Në këto udhëzime nxënësi punon vetëm për problemet që kanë lidhje me informacionin që do të prezantojë përpara klasës (Devillar, R. A., Faltis, C., & Cummins, J. 1994 : 5). Për më tepër, mund të hartohen më shumë detyra globale që praktikojnë realizimin e zhanrave të ndryshme të bashkëbisedimit. Aktivitetet sugjerojnë mënyra për të praktikuar disa nga aftësitë të cilat janë të nevojshme për të hapur dhe për të mbajtur një bisedë. Disa nga zhanrat global të bisedës përdoren zakonisht për të ndërtuar dhe për të ruajtur identitetin kulturor.

Nuk është surprizë që nxënësit nuk mund të zhvillojnë apo shkëmbejnë ide duke folur apo mësuar në një klasë ku mësimi zhvillohet me tërë klasën si një grup dhe ku hamendësohet se vetëm mësuesit kanë njohuri dhe se vetëm ata mund ta transmetojnë atë dhe se nxënësit nuk mund të mësojnë nga njëri tjetri (Devillar, R. A., Faltis, C., & Cummins, J. 1994 : 7). Nxënësi mësohet që të kuptojë dhe të japë, për shembull, fakte, urdhra, këshilla dhe sugjerime, por ai nuk mësohet se si këto janë përdorur për të negociuar një identitet grupi apo identitet individual në

kulturën e synuar apo kulturën e vendit të tij. Ajo çfarë është e nevojshme për të përmirësuar balancën, është ndryshimi në theksim dhe jo një refuzim i plotë i modeleve dhe aktiviteteve të më hershme. Kërkimi i formave bazë të aktiviteteve praktike në klasë, të cilat mund të formojnë një kornizë për një analizë të mëtejshme etnografike të bisedës, mund të hartohen nga të dy kulturat si nga kultura vendase ashtu edhe nga kultura e synuar.

Qasja shumëkulturore ngre disa probleme të vështira etike. Shmangia e perspektivës kulturore nga disa materiale komunikimi të përdorura më parë nuk ka qenë gjithmonë aksidentale, por ndonjëherë edhe një çështje parimore. Çështjet etike janë të dukshme kur shohim, për shembull, përshkrimet e roleve që marrin burrat dhe gratë në biseda me gjini të përziera në kulturën perëndimore. Le të shohim gjashtë pretendime që sipas Napoli, D. J. tregojnë ndryshimet midis meshkujve dhe femrave në sjelljen ndaj gjuhës:

1. “Meshkujt i ndërpresin femrat më shumë se sa femrat ndërpresin meshkujt.
2. Meshkujt i injorojnë temat të cilat i fillojnë femrat në një bashkëbisedim.
3. Meshkujt nuk i japin vlerësim verbal kontributeve që japin femrat në një bashkëbisedim.
4. Meshkujt përdorin më shumë sharje dhe gjuhë të vrazhdë se sa femrat.
5. Meshkujt e përdorin më shumë formën jo standarde se sa femrat.
6. Meshkujt janë me krijues duke qenë më të gatshëm për të pranuar ndryshimin e gjuhës”
(Napoli, D. J. 2003 : 138).

Hulumtimet në Amerikë, Britani dhe Australi tregojnë vazhdimisht se meshkujt kanë tendencën për të filluar bisedën dhe janë sfidues, ndërsa femrat vëzhgojnë, përcjellin dhe përgjigjen. Vetëm në rastet kur grupi është i përbërë nga një shoqëri shumë e ngushtë rolet mund të shpërndahen në mënyrë të barabartë. Disa argumentojnë se kjo është tregues i rolit të gruas në një kulturë që

është ende thellësisht patriarkale, ku pushteti i burrave dhe nënshtrimi i grave vazhdon të shihet në shembujt e përditshëm të ndërveprimeve në bashkëbisedime.

Natyrisht, arsimtarët, kanë pritshmëri që sjellja e nxënësve të ndryshojë. Në fund të fundit, ky është edhe qëllimi i arsimit, por se ky ndryshim duhet të jetë rezultat i zgjedhjeve të kontrolluara nga nxënësi dhe jo si një rezultat i vlerave të imponuara nga një mësues, plani mësimor apo autoriteti institucional. Kështu që një qasje shumëkulturore për këtë arsye është një burim i pasur dhe i fuqishëm të mësuarit, e cila nuk përmbush vetëm qëllimet e mësimin të gjuhës, por edhe qëllimet e një kurrikule më të gjerë humaniste.

3.6.1. Shkrimi

Shkrimi mësohet si një proces, në të cilin çdo fazë që nga parashkrimi, hartimi dhe redaktimi janë të gjitha rëndësishme. Përveç kësaj, shkrimi nuk konsiderohet si një akt i vetmuar. Në shkrim përfshihen mësuesit, nxënësit dhe lexuesit e tjerë. Mësimi i shkrimit dhe leximit të gjuhës standarde Angleze është një objektiv shumë i rëndësishëm në artin e kurrikulës së gjuhës. Mësuesit duhet ti lejojnë nxënësit e begraundeve të ndryshme që të përdorin pikat e forta në gjuhën që flasin në shtëpi si baza për të qënë të aftë për të mësuar që të shkruajnë dhe lexojnë në gjuhën Angleze (Heller, M. F. 1999 : 23).

Përgjigjet e lexuesve të tjerë janë një pjesë jetike e shkrimit që njihet si ndërtimi shoqëror i kuptimit. Mësuesi i GJD i cili ka njohuri se mësimi i shkrimit është një proces, nuk i mëson nxënësit e tij/saj me modele hartimesh. Në vend të kësaj, ai/ajo fokusohet që ti ndihmojë nxënësit të rishikojnë shkrimet e tyre që nga skica deri në redaktimin e fundit. Shkrimi i fokusuar si një proces ka fituar një status të ri i cili është një model që në qasjet e më hershme ka qënë udhëzues për hartimet në gjuhën e dytë.

Mësuesi e organizon mësimin duke përdorur lëvizjet si model, kështu që nxënësit punojnë për të zhvilluar aftësi dhe kapacitete në lexim, shkrim, dëgjim dhe të folur si mjete për të menduar, mësuar dhe për të ndarë idetë (Calhoun, E. 1999 : 52). Më tej Calhoun shton se të mësosh se si funksionon gjuha e shkruar dhe përdorimi i këtij informacioni për të shkruar dhe lexuar janë kryesisht të rëndësishme për kurikulën dhe mësimin. Shkrimi në vetvete është një aktivitet i veçantë, pasi ai duhet të mësohet zyrtarisht folësve amëtar të gjuhës por edhe nxënësve që e mësojnë atë si GJD. Metodologjia aktuale e mësimdhënies favorizon një qasje në formën e një procesi, në të cilën nxënësit zbulojnë nëpërmjet provave dhe gabimeve, apo edhe nga reagimet e duhura nga shokët dhe mësuesit, gjuhën e përshtatshme për të kryer një detyrë të caktuar. Kombinimi i procesit të shkruarit me një qasje të bazuar në zhanra ndihmon për të përcaktuar natyrën e detyrave të caktuara dhe promovon ndërhyrje efektive në fazat e fedbackut dhe rishikimit, për të ndihmuar në formësimin e shkrimit të studentëve që lidhen me normat kulturore të komunitetit të synuar.

3.6.2. Zhvillimi i imazheve vizuale

Natyrisht eegziston një histori e gjatë e përdorimit të imazheve, ose mjeteve vizuale në klasën e MGJA. Mjetet vizuale janë shumë ndihmuese nëse përdoren në klasë. Sipas Fawkes, S. ato mund ti bëjnë nxënësit që:

“Të jenë më të vëmendshëm.

Të përgjigjen për hamendsime.

Të zgjedhin informacione dhe opinione.

Të ndërveprojnë në një farë mënyre, ose individualisht ose si pjesë e një aktiviteti që organizohet në grup.

Të ndjekin dhe zbatojnë detyra që përfshijnë të folur dhe të shkruar (Fawkes, S. 1999 : 2).”.

Fawkes gjithashtu pretendon se këto mjete ndihmëse janë të rëndësishme për strategjitë e mësimit të gjuhës, zgjerimit të fjalorit, kuptimit, përgjigjeve dhe kreativitetit. Arsytet për përdorimin e imazheve janë të qarta dhe të mira. Ato mund të përdoren në të gjitha nivelet e mësimit të gjuhës, nga niveli fillestar deri te niveli i avancuar dhe mund të sillen në klasë ato objekte që në situata të ndryshme do qëndronin gjithmonë jashtë klasës. Të tilla mund të jenë, aeroplanët, plazhet dhe vende turistike në kulturën e synuar. Në varësi të imazhit, mjetet vizuale mund të përdoren për të vënë në dukje fjalorin, ose të veprojnë si të dhëna në aktivitetet e transferimit të informacionit.

Kultura padyshim është pjesë thelbësore e gjuhës dhe një nga avantazhet më të dukshme të mjeteve vizuale përballë mjeteve të printuara është se mjetet vizuale mund të ilustrojnë në mënyrë të qartë dhe të tërthortë se si njerëzit e vërtetë sillen në situata dhe vende reale, duke ofruar një përvojë, që ndonjëherë është unike për përvojën e nxënësit, duke pasur kontakt me folësit amëtar në mjedisin e tyre (Fawkes, S. 1999). Tradicionalisht, ato kanë qenë përdorur si një pikënisje për ushtrimet me shkrim, por ato janë gjithashtu shumë të dobishme për tu përqëndruar në pika të veçanta të gjuhës ose si materiale që ndihmojnë aktivitetet e të folurit dhe dëgjimit. Shumica e historive me figura e bëjnë të pashmangshme praktikën e kohës së shkuar dhe kohës së shkuar progresive.

Elementët kulturor të kurrikulës që duhet të jenë në fokus gjatë përdorimit të mjeteve vizuale për të inkurajuar sjellje pozitive për të ndryshmen dhe procesin e mësimit të gjuhës sipas Fawkes, S. janë:

“Qasja te materialet autentike, objekte të vërteta, letra, materiale të printuara, fotografi, histori dhe anekdoda, filma dhe materiale video.

Ballafaqimi me folës amëtar të gjuhës së zgjedhur.

Njohuri të përgjithshme rreth vendeve të gjuhës së synuar, si historia dhe shoqëria.

Njohje e ikonave kulturore, njerëzve dhe vendeve të famshme.

Ndërgjegjësim për sjelljen dhe faktorët shoqëror, termat e adresimit dhe përshëndetjet.

Ndërgjegjësim për jetën e përditshme.

Ndërgjegjësim për çështjet shumëkulturore (Fawkes, S. 1999 : 69).”.

Fotografite, vizatimet, karikaturat dhe diagramet i bëjnë tekstet e MGJA-së të duken tërheqëse, por ato gjithashtu kontekstualizojnë gjuhën e përdorur në çdo mësim dhe ato mund ta bëjnë më të lehtë të kuptuarit e një koncepti gjuhësor si "koha e foljes" apo ndonjë "aspekt", duke i dhënë një imazh vizual të tillë si afatet kohore. Provimet me gojë shpesh përdorin fotografite si ide për të folur. Për shembull, kandidatëve mund tu kërkohet që të përshkruajnë përmbajtjen e një foto si dhe të spekulojnë se çfarë ndodhi më parë dhe çfarë mund të ndodhë më pas situatës së portretizuar në fotografi. Mjetet vizuale pranohen gjerësisht si një burim i pasur në MGJA, por ajo çfarë kanë të përbashkëta të gjitha aktivitetet e përmendura më sipër është se fokusi kryesor vihet te përmbajtja në mënyrë që të promovojë mësimin e gjuhës.

Transmetimet, intervistat dhe dokumentarët na afrojnë sa më shumë që të jetë e mundur edhe pa qënë atje, në botën reale, me materiale të papërpunuara dhe të paimagjinuara të cilat thjesht ndodhin në mënyrë të plotë (Watson, R. 2003 : 108). Imazhet kanë tendencën për t'u shfrytëzuar në mënyra të ndryshme për potencialin e tyre për mësimin e gjuhës, por rëndësia e tyre kulturore është lënë relativisht pas dore. Eksplorimi i imazheve të prodhuara nga kultura të ndryshme është një mënyrë e fuqishme për të hyrë në studimet ndërkulturore në klasat e MGJA, ku fokusi është në të dy imazhet e prodhuara nga kultura e synuar dhe nga ato të prodhuara nga kultura vendit amë të nxënësit. Analizat e imazheve mund të shfrytëzojnë fotografi nga burime të ndryshme, nga të cilat burimet e më poshtme janë vetëm disa prej tyre: raportet dhe karakteristikat e gazetave dhe revistave, reklamat e revistave dhe stendave, literatura e fushatave politike,

shembujt e teksteve të shkollave dhe kolegjeve, kartolinat, piktura në galeri arti dhe fotografi në faqet e internetit.

Mësimet që përdorin botën e pikturave janë të varura dhe natyralisht e përziejnë natyrën e mësimi, përmbajtjen dhe rolet e nxënësve dhe mësuesve (Calhoun, E. 1999 : 52). Pikturat dhe fotografitë mund të përdoren si të dhëna për eksplorimin e çështjeve sociale në kulturat e synuara dhe kulturën e vëndit amë. Me kalimin e kohës, nxënësit mund të dalin me idetë e tyre, të nxitura nga vëzhgimet dhe interesat e tyre. Megjithatë, në fazat fillestare ata mund të kenë nevojë për udhëzime në lidhje me temat që ka të ngjarë të japin rezultate interesante, si për shembull: Si janë grupmosha të caktuara (p.sh. burra, gra, fëmijë, të rinj), të përfaqësuar në reklama? Si përfaqësohen kombësitë dhe grupe etnike të caktuara ? çfarë konsideron shoqëria vizualisht tërheqëse? çfarë lloji informacioni rreth Britani-së / SHBA -së/ gjendet në ilustrimet e teksteve të MGJA?

Në studimin e tyre Boughton, D., Eisner, E. W. dhe Ligtvoet, J. pretendojnë se janë pesë hamendësime të cilat vënë theksin te diskutimi i vlerësimit të artit vizual në mësimin e gjuhës:

1. “Punimet e artit vizual transmetojnë kuptime te ata që i shikojnë ato. Pamjet artistike janë një element i rëndësishëm në të gjitha kulturat e botës.
2. Gjuha në të cilën arti e përcjell kuptimin është vizuale dhe e prekshme. Shumë koncepte vizuale dhe të prekshme mund të përshkruhen verbalisht, por sistemet simbolet e të folurit, pamjet vizuale, matematika dhe muzika duket se përfaqësojnë modele të veçanta të mendimit.
3. Koncepti i përmbajtjes së mësimi vjen nga egzistenca e artit në të gjithë botën dhe jo nga nxënësi. Pavarsisht nga ndryshimet e stileve dhe teknikave kulturore, aspektet e përcjella

të kësaj njohurie sugjerojnë egzistencën e një strukture themelore e cila mund të quhet një logjik vizuale, kod estetik ose sistem simbolesh.

4. Një logjik vizuale e vlerësuar nënkupton se arti mund të mësohet sistematikisht. Për shkak se edhe shkencat mund të mësohen sistematikisht kjo nuk do të thotë se mësimi i fokusuar te konceptet e artit në një farë mënyre do të ndryshojë artin në shkencë apo të pakësojë vlerat e tij në shoqëri.
5. Termi mësim i referohet konceptit të marrjes së aftësive e cila është si pasojë e mësimin të marrë nga mësuesi në shkollë dhe jo nga gjetjet e nxënësit në një mjedis jashtëshkollor (Boughton, D., Eisner, E. W., & Ligtoet, J. 1996 : 44).”.

Në trajtimin e këtyre projekteve, studentët do të duhet të zhvillojnë atë që njihet si 'leximi vizual'. Me fjalë të tjera, ata do të duhet të zhvillojnë mënyra sistematike për të parë imazhet vizuale dhe për të folur për llojin e mesazhit të cilin ato përcjellin. Nxënësit duhet të inkurajohen për të zhvilluar këto aftësi.

Ajo që në gjuhë realizohet nga parafjalët vendore, në fotografi realizohet nga karakteristikat formale që krijojnë një kontrast midis pjesës së theksuar dhe sfondit. Fotot dhe fjalët ndërveprojnë së bashku. Së bashku ato ju ndihmojnë të mësoni (LaSpina, J. A. 1998 : 36). Kjo nuk do të thotë se të gjitha marrëdhëniet që mund të realizohen me përdorimin e gjuhës gjithashtu mund të realizohen edhe me fotografi, por edhe e kundërta, që të gjitha marrëdhëniet që mund të realizohen me fotografi mund të realizohen edhe me përdorimin e gjuhës. Përkundrazi, një kulturë e dhënë ka një gamë të gjerë të marrëdhënieve të mundshme të cilat nuk lidhen me shprehje nga ndonjë kod i veçantë semiotik, edhe pse disa marrëdhënie mund të realizohen vetëm me fotografi dhe piktura e disa marrëdhënie të tjera vetëm me fjalë, apo nëse disa marrëdhënie shprehen më lehtë në fotografi dhe disa të tjera shprehen më lehtë me fjalë.

Sipas shumë studiuesve ka pasur një rritje të vazhdueshme dhe përmirësim të informacionit vizual të të gjitha llojeve duke përfshirë; fotografitë, ilustrimet, artin, hartat, diagramet, grafikët e kështu me radhë, të cilat tashmë në keto dekada të fundit gjenden në libra (LaSpina, J. A. 1998 : 61).

Mund të argumentohet se imazhet vizuale kanë brenda tyre si fjalor ashtu edhe gramatik. Fjalori i imazheve vizuale përbëhet nga përmbajtja e tyre, ose nga ajo që ato përfaqësojnë. Kjo mund të jetë, në varësi të imazhit, një ushtar, një rebel, një fëmijë, një grua e bukur, një peizazh i zbrazët, një projekt i një stadiumi futbolli, apo një hartë e botës. Ashtu si në fjalor, ajo që përfaqësohet në imazhe ka kuptime të drjtëpërdrejta dhe konotacione. Këto kuptime janë të vendosura në një mënyrë kulturore dhe ato mund të krahasohen dhe ndryshojnë në kontekste të ndryshme. Për shembull, fushatat politike në vende të ndryshme shpesh përdorin imazhet e fëmijëve për të rritur besueshmërinë e tyre

Zgjedhja e një fëmije si një fjalor vizual lidhet me përshtypjen që çdo fushatë politike do të dëshironte të përcillte. Këto imazhe fëmijësh i lidhin kandidatët e partisë me freskinë, energjinë dhe pafajësinë e të rinjve. Tekstet gjuhësore nuk janë thjesht përmbledhje rastësore të fjalëve të marra nga fjalori. Që tekstet të kenë kuptim, fjalët duhet të rrgullohen dhe radhiten në përputhje me rregullat dhe konventat gjuhësore. Në të njëjtën mënyrë, përmbajtja e imazheve duhet të organizohet në mënyrë të pranueshme që mesazhi të ketë kuptim. Atëherë gramatika e imazhit është marrëdhënia në mes njerëzve ose objekteve të përfaqësuar nga imazhi. Është e nevojshme të jetë e qartë se çfarë bëhet. Imazhet nuk janë fjali apo pjesë e një fjalie, porse informacioni vizual mund të përdoret njësoj për të përcjellë mesazhe të ngjashme që përcillen nga fjalitë. Prandaj ato mund t'i nënshtrohen një analize të ngjashme, një analizë që ka të bëjë me lloje të ndryshme të formës së kuptimeve, që në këtë rast janë forma vizuale.

Sipas Mannay, D. përdorimi i fotografive mund të tjekaloj disa nga çështjet praktike të lidhura me vizatimet apo hartat në kërkimet shkencore shoqërore, megjithatë ashtu si edhe me teknikat e tjera vizuale krijimi i fotografive mund të ndërhyj në kohën e pjesëmarrësit (Mannay, D. 2016 : 90). Për më tepër Mannay thotë se mund të ketë edhe probleme teknologjike, si në rastin e imazhit fotografik i cili mund të mos zhvillohet në mënyrë efikase apo të përfaqësoj atë që pjesëmarrësi kishte për qëllim të krijonte.

Ashtu siç edhe është pranuar, një pjesë e gramatikës presupozon një orientim perëndimor drejt imazhit. Për shembull, fakti se sistemet e shkrimeve perëndimore veprojnë nga e majta në të djathtë ndikon në përbërjen e imazheve. Megjithatë, mjetet e analizës që ato ofrojnë mund të përshtaten për pozicione kulturore të cilat janë rrënjësisht të ndryshme dhe ato me siguri nxjerrin në pah nuanca dhe hije të ndryshme kulturash edhe brenda kulturës Perëndimore.

Një pikë me mjaft rëndësi në klasat ndërkulturore, veçanërisht ato të vendosura në vendet jo-anglofone, është rëndësia vizuale e vetë gjuhës angleze. Vija ndarëse midis përdorimit të një alfabeti të shkruar si pjesë e praktikës komunikuese të një kulture të shkolluar dhe përdorimit të një alfabeti për cilësitë e tij piktoreske mund të bëhet e paqartë.

Pothuajse të gjithë alfabetët në botë sot ose e kanë origjinën drejtpërsëdrejti nga alfabeti Semit i përdorur në Egjipt rreth 2000 vjet P.K. ose janë inspiruar nga ai (Himelfarb, Elizabeth J. 2000 : 21). Alfabeti Grek rreth 800 vjet P.K. u bë alfabeti i parë i cili vendosi shkronja jo vetëm për bashkëtingëlloret por edhe për zanoret (Millard, A. R. 1986 : 396). Dorëshkrimet mesjetare i kanë dhënë dritë shkronjave të para, veçanërisht dorëshkrimet fetare. Imazhi dhe shkronjat u bashkuan në dorëshkrime. Vachek përdori termin ortografi për tju referuar marrëdhënieve të nevojshme midis normave të gjuhës së folur dhe normave të gjuhës së shkruar.

Megjithatë në vende të tjera ortografia përdoret për tju referuar një gjendjeje të caktuar shkrimi që nuk është gjithmonë e qartë se çfarë gjendje është (Perfetti, C. A., Rieben, L., & Fayol, M. 1997 : 6). Ndërsa Cohen ka thënë se ortografia e shkrimit alfabetik, sugjeron se ortografia është një formë e shkrimit. Ai ka thënë se shkrimi Arab dhe ortografia Arabe janë e njëjta gjë (Perfetti, C. A., Rieben, L., & Fayol, M. 1997 : 6-7). Në artin islam, lexime nga Kuranit formojnë bazën e shkrimeve gati abstrakte të bukura dhe komplekse. Shkronjat në vetvete janë imazhe dhe gjuhët zhvillojnë një gamë të gjerë të stileve të dorëshkrimit dhe madhësisë së këtyre shkronjave. Shumë gjuhëtar tani shohin nevojën për linguistikën e të shkruarit dhe ata e pranojnë se gjuha e folur dhe gjuha e shkruar janë dy shprehje të ndryshme por të barabarta.

Natyra e saktë e marrëdhënies midis këtyre dy formave të gjuhës mbetet e debatueshme dhe nocioni që tani po përdoret shpesh, asimetria i përgjigjet kësaj pyetje deri në një farë mase (Perfetti, C. A., Rieben, L., & Fayol, M. 1997 : 4). Kur kombinohen në fjalë, shkronjat kthehen në gjuhën angleze në një marrëdhënie të pjesës me të tërën. Kështu që ato për këtë arsye mund të përdoren edhe si zbukurim, por edhe për të simbolizuar konotacionin që Anglishtja ka në tërësi, si gjuhë e fuqisë botërore ekonomike, politike, industriale dhe teknologjike. Në kulturat jo-anglofone, nxënësit mund të hulumtojnë nëse dhe ku GJA është përdorur në imazhe publike. Në disa kultura, GJA mund të përdoret për të sfiduar, ose prishur dominimin anglo-amerikan.. Në kultura të afërta me kulturën perëndimore, GJA përdoret shpesh për të reklamuar një produkt apo shërbim që është në shitje për publikun.

Çështja nuk është se një fjalë e huaj e një marke ose një reklamë duhet të komunikojë një mesazh, por ajo duhet të komunikojë një përkatësi kulturore: GJA është gjuha e fuqisë, pasurisë, shkencës, magjisë dhe kulturës së të rinjve. Në varësi të kontekstit, imazhet që përdor GJA ose fjalët pseudo-Angleze në një mjedis jo anglofon shërbejnë për të orientuar shikuesin në drejtim të

kulturës ose larg kulturës anglo-amerikane. Në mënyrë ironike, në Britani produktet e bukurisë mundësisht do të përdornin gjuhën Franceze për të transmetuar të njëjtën ndjesi magjie. Qasja shumëkulturore në MGJA kërkon nxitjen e aftësive të vëzhgimit, interpretimit dhe vetëdijes kritike kulturore. Mësuesit në këtë mënyrë mund të shfrytëzojnë në mënyrë të dobishme potencialin e imazheve vizuale për të ndëruar mesazhe, shpesh herë në bashkëpunim me tekstet verbale.

Komunikimi njerëzor nuk kufizohet vetëm me tekstet e librave. Mësuesit, profesorët, folësit në publik, lajmëruesit në televizione dhe të tjerët përdorin një larmi të burimeve kuptimore përveç gjuhës (Roth, W., Pozzer-Ardenghi, L., & Young Han, J. 2005 : 109). Shfrytëzimi i mjeteve vizuale për të nxitur vetëdijen kritike kulturore është veçanërisht tërheqës për shkak se ai zgjerohet mbi praktikën e njohura për mësuesit të cilët përdorin imazhet për të nxitur të kuptuarit dhe për të gjeneruar GJA të folur dhe të shkruar. Duke lëvizur nga mirëkuptimi të mënyrat më të qarta të interpretimit, nxënësit shkojnë drejt fushës së të mësuarit ndërkulturor. Potenciali për zhvillimin e leximeve vizuale për të rritur ndërgjegjësimin ndërkulturor është jashtëzakonisht i madh në një kontekst të MGJA. Nëse vizitat etnografike janë shumë të shtrenjta ose të vështira për tu organizuar, atëherë të paktën materialet vizuale mund të sillen në klasë dhe të krahasohen me materialet vizuale nga kultura e vendit amë të nxënësve. Kjo procedurë sigurisht nuk mund të përsëris apo të zëvendësojë në mënyrë të kënaqshme një vizitë jashtë shtetit, por ajo megjithatë mund të prodhojë një burim të pasur për krahasime ndërkulturore. Materialet vizuale mund të plotësohen me fenomene të tjera kulturore nga kultura të synuar si për shembull; tekstet e mediave, letërsia dhe mënyra të caktuara të sjelljes.

3.7. Ndikimi dhe rëndësia e etnografisë në gjuhën e synuar

Etnografia ka ndikuar në arsimimin gjuhësor në shumë mënyra të ndryshme. Jashtë klasës, ajo ka ndikuar te planifikuesit e kurrikulve dhe hartuesit e materialeve, veçanërisht në MGJA si GJD. Për shumë shkolla dhe institucione arsimore, përshtatja me qasjen shumëkulturore kërkon disa forma të zhvillimit të mësuesit dhe ndryshimit të kurrikulës. Për shembull, kërkohen mënyra të reja të të menduarit se si funksionon gjuha dhe një grup objektivash që nxënësi duhet të arrijë. Kështu që, kërkohet një ndryshim në mënyrën e mësimit të kulturës në shkollat e MGJA. Ndryshimi ka shumë të ngjarë të vi nga poshtë-lart se sa nga lart-poshtë (Creese, A., & Martin, P. W. 2003 : 10). Ky ndryshim duhet të negociohet dhe të menaxhohet. Në këtë nivel të arsimit gjuhësor etnografia mund të mbështes në mënyrë më efikase inovacionin.

Gjuha e multikulturalizmit dhe gjithëpërfshirjes në mënyrë jo problematike sugjeron një hapje dhe zgjerim të vizioneve tona, historisë tonë, letërsisë, stileve të mësimdhënies në klasë dhe të ngjashmeve me to. Megjithatë multikulturalizmi është një kërcënim për shumë të tjerë sepse kurrikula shumëkulturore ka potencialin që të sfidojë qetësinë që egziston në shkolla për çështje të tilla si raca dhe shtresa shoqërore (Bigler, E. 1999 : 120). Takimet ndërkulturore ndodhin sa herë që çdo mësues takohet me një grup të ri studentësh dhe çdo herë që një planifikues kurrikulash vjen në një institucion të ri. Ai argumenton se planifikuesit e kurrikulave dhe mësuesit duhet të përdorin aftësitë etnografike për të kuptuar veprimet e thelluara të kolegëve dhe studentëve, që janë agjenda e fshehur dhe objektivat më të gjera jetësore që gjenden prapa miratimit ose refuzimit të risive kurrikulare si dhe stileve të mësimdhënies dhe të mësuarit.

Futja e strategjive zbuluese në mësimdhënie e favorizuar nga sektori komercial i MGJA në shumë institucione konservatore shtetërore mund të ndikojë në rritjen e tensioneve ndërkulturore.

Konsulentët e kurrikulës do të dështojnë nëse shpërfillin arsimin kulturor të cilin ata përpiqen të ndryshojnë. Një fushë e rëndësishme për arsimtarët në klasa shumëkulturore është trajtimi në mënyrë kritike i praktikave shkollore si dhe rëndësia e temave të përdorura duke theksuar se një kurrikul përjashtuese mund të ngatërrojë marrëdhënien e vështirë midis identitetit etnik dhe racor dhe angazhimit akademik (Bigler, E. 1999 : 121).

Inovacioni merr në konsideratë mënyrën në të cilën praktikat e rëna dakord deri tani i caktojnë statusin anëtarëve të komuniteteit arsimor. Prandaj, vëmendja duhet t'i kushtohet zakonisht pritshmërive të paartikuluara dhe marrëdhënieve shoqërore të cilat çdo risi është pothuajse e detyruar ti sfidojë. Në çdo anëtar të stafit ka të ngjarë të ketë rivalitet për statusin, nganjëherë për ngritje në detyrë dhe disa mësues mund të aprovojnë risi të favorizuara nga institucioni në mënyrë që të kenë mundësi ta përmirësojnë më tej karrierën e tyre dhe nuk vendosin sipas bindjeve të tyre nëse këto risi vlejnë të përdoren. Mësuesit, megjithatë, mund të shohin futjen e risive, si një kërcënim për statusin e tyre të fituar me aq shumë vështirësi dhe ti refuzojnë ato për këtë arsye. Analiza etnografike e institucioneve që ndërmarrin ndryshim kurrikule për këtë arsye kërkon ndjeshmëri ndaj imazhit personal të mësuesve dhe nxënësve në institucion si dhe një mirëkuptim dhe respekt për praktikat tashmë të vendosura të mësimdhënies.

Sipas John Brewer mbledhja e të dhënave në fushën e etnografisë ka si synim që të kapë kuptimet shoqërore dhe aktivitetet e zakonshme të njerëzve në një mjedis ku ato ndodhin në mënyrë të natyrshme, pra ajo që njihet si terreni. Qëllimi është mbledhja e të dhënave në një mënyrë të tillë që kërkuesi të vendos sa më pak që të jetë e mundur gjykime të anëshme të tij (Brewer, John D. 2000 : 10). Analiza etnografike kërkon të vëzhgojë, kuptojë dhe përshkruajë modelet e preferuara të ndërveprimit mësues-nxënës, nxënës-nxënës dhe mësues-mësues para se të përpiqet për të imponuar ndryshime që mund të perceptohen nga grupi i synuar si të

papërshtatshme dhe të panevojshme. Planifikimi i kurrikulës i cili përfshin një periudhë të eksplorimit etnografik ka më shumë gjasa të rezultojë në një marrëveshje midis planifikuesve të kurrikulave, mësuesve dhe nxënësve për gjetjen e strategjive të përmirësimit të arsimimit. Vetëm në qoftë se kolegët dhe nxënësit e tyre i zotërojnë këto risi së bashku me planifikuesit dhe në se ata shohin se risitë janë në interesin e tyre dhe të nxënësve të tyre, atëherë ata do të vazhdojnë ti zhvillojnë ato edhe atëherë kur planifikuesit të jenë larguar.

Politikat e arsimimit të gjuhës përcaktojnë se cilat gjuhë duhet të mësohen, kur të fillohen të mësohen, për sa gjatë dhe nga kush, llojin e gjuhës të cilën nxënësit duhet të mësojnë, për çfarë qëllimesh, me cilat metoda, tekste si dhe numrin e orëve (García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. 2006 : 177). Sipas García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. politikat e arsimimit të gjuhës janë “mjete të fuqishme, për shkak se në përgjithësi imponohen nga organet politike nga lart poshtë pa përfshirjen e atyre që zbatojnë këto politika siç janë prindërit dhe nxënësit”. Qasja shumëkulturore, kërkon të ndërtohet mbi praktikën që janë të njohura për shumicën e mësuesve të GJA. Në veçanti, detyrat e propozuara janë të bazuara në llojet e aktiviteteve që tashmë përdoren në mënyrë të suksesshme në klasat komunikuese si për shembull puna me role, projektet dhe aktivitete të tjera kooperuese dhe qëllimore.

Megjithatë, ashtu siç del edhe nga qasja shumëkulturore, këndvështrimi mbi gjuhën dhe qëllimet e kurrikulës ndërkulturore janë në thelb shumë të ndryshme nga lëndët kryesore të MGJA, sepse theksohet më tepër roli i gjuhës në ndërtimin e identiteteve si dhe i është dhënë një rëndësi e madhe të kuptuarit dhe ndërmjetësimit të ndryshimeve kulturore. Nxënësit e shohin rilidhjen me trashëgiminë e tyre si kuptimplotë (Hollins, E. R. 2008 : 52). Ndërsa megjithëse synohet që mësuesit të binden që të përshtaten me qasjen shumëkulturore për mësimin e gjuhës, duhet të

pranohet se institucione dhe mësues të ndryshëm do të përgjigjen sipas nevojave dhe prioriteteve që ata besojnë.

Në klasat shumëkulturore, nxënësi nuk pritet ose nuk kërkohet që të asimilohet, por që të jetë një ndërmjetësues. Sjellja e synuar nuk duhet të imitohet saktësisht, por të kuptuarit e sjelljes së folësve anëtar të gjuhës mund të çojë në një përshtatje të sjelljes së nxënësit të zakonshëm. Për shembull, një nxënësi Musliman mund ti paraqitet një ftesë për darkë nga një shok apo koleg jo Musliman. Ai ose ajo mund të dëshirojë të refuzojë për shkak të shqetësimit për mënyrën e përgatitjes së ushqimit. Refuzimet e përsëritura, pak rëndësi ka nëse janë bërë në mënyrë të sjellshme, mund të shkaktojnë tendosje në një miqësi.

Situatat shoqërore dhe karakteristikat e tyre, nuk mund të ndikojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë në mënyrën se si njerëzit shkruajnë, flasin apo kuptojnë të folurën dhe tekstin (Bayley, P. 2004 : 349). Bayley shton se gjinia, mosha, rolet, antarësia në grup ose forca e pjesëmarrësit, së bashku me karakteristika të tjera tradicionale të komunikimit në situata të ndryshme, mund të jenë të përshtatshme për bashkëbisedimin vetëm atëherë kur pjesëmarrësit i ndjekin ato dhe si të tilla i ndërtojnë ato. Me shumë gjasa, një nxënës i asimiluar më në fund do ta pranonte ftesën, sepse do të ishte asimiluar në normat e komunitetit të synuar. Megjithatë, një nxënës shumëkulturore, do të njihnte mirë konventat e shoqërisë dhe besimet fetare të cilat në këtë rast do të ishin në konflikt dhe të përpiqej për të gjetur një zgjidhje. Për shembull, në këtë rast duhet shpjeguar me edukatë se Islami ka kushte të përcaktuara qartë rreth përgatitjes së ushqimit dhe se ai ose ajo për këtë arsye nuk mund të pranojë këto lloj ftesash. Nxënësi mund të shtoj se ai ose ajo nuk dëshiron të duket jo miqësor apo të ofendojë dikë dhe mund të kërkojë një mënyrë tjetër për tu shoqëruar.

Nga ana tjetër, edhe në klasat shumëkulturore mund të ketë studentë të cilët dëshirojnë që të imitojnë zakonet dhe sjelljet e kulturës së synuar. Shumë nxënës të GJA kanë një motivim të fortë për tu integruar në mënyrë që të mësojnë gjuhën e dytë dhe për këtë arsye atyre duhet tu jepet mundësia për tu integruar në kulturën e synuar. Një dallim i përgjithshëm mund të bëhet në qëllimet e aktiviteteve etnografike të programuar për nxënësit. Ato janë aktivitete të cilat promovojnë vëzhgimin dhe të kuptuarit e gjuhës së synuar, me ndërmjetësimin ndërkulturor si një qëllim kryesor, si dhe aktivitete të cilat i inkurajojnë nxënësit të mendojnë si nxënësit në kulturën e synuar dhe të riprodhojnë sjelljet e tyre kulturore. Duhet pasur kujdes kur përdoren aktivitete të llojit të fundit për të bërë të qartë se aktivitetet janë ushtrime që përqëndrohen në largimin nga qëndrimet tradicionale të kulturës së vendit tënd, por ato nuk kanë për qëllim të mohojnë apo të zëvendësojnë modelet e mendimit të vendit tënd apo të nënkuptojnë se se një mënyrë e të menduarit është më e mirë se një tjetër.

Çelësi për çdo aktivitet të plotë do të sillte një periudhë reflektimi dhe diskutimi. Duke parë këto kualifikime mund të thuhet se aktivitetet sensibilizuese kulturore përfshijnë, vëzhgimin dhe kuptimin sistematik, e ndjekur nga ndërmjetësimi ndërkulturor, dhe imitimi. Është e qartë se perspektiva e mësuesit e udhëheq praktikën personale të tyre në klasë dhe se këto perspektiva vijnë nga burime të shumta duke përfshirë socializimin e hershëm në shtëpi, përvojat e shkollës dhe përgatitjen profesionale të fituar në universitete (Hernández Sheets, R., & Hollins, E. R. 1999 : 183).

3.8. Letërsia në klasa shumëkulturore

Siç është e njohur, letërsia ka kaluar në fate të ndryshme në MGJA, për shkak të zhvillimeve të ndryshme në disiplinën e studimeve letrare dhe gjithashtu për shkak të zhvillimeve brenda

profesionit të MGJA. Ashtu si studimet letrare kanë kaluar nëpër kriza, MGJA ka shkuar drejt programeve të përcaktuara nga nevojat e nxënësve. Gjuha në Letërsi përdoret për të krijuar alternativa në botën e vërtetë. Duke bërë këtë, zgjedhja e saktë dhe renditja e fjalëve është shumë e rëndësishme (Cook, G. 2003 : 60). Letërsia ja vetëm që krijon një botë zëvendësuese për ne, por gjithashtu përcakton qëndrimin tonë për banorët si dhe për ngjarjet që ndodhin. Duke pasur parasysh natyrën e letërsisë, është e vështirë që ta përcaktosh atë si një kërkesë pragmatike për studimin e gjuhës. Që atëherë, MGJA ka lëvizur drejt një qasjeje më eklektike në hartimin e silabusit mësimor dhe letërsia është rehabilituar dhe rifreskuar, nga shpikjet e reja të fushës së studimeve letrare.

Sipas Ford, D. Y., & Harris, J. J. mësuesit duhet ta përfshijnë letërsinë shumëkulturore në mësimet për të përforcuar konceptet dhe temat (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 86). MGJA, sigurisht që shfytëzon letërsinë dhe njohuri të studimeve letrare për qëllimet e veta. Nga perspektiva e klasës shumëkulturore, tekstet letrare janë zgjedhur për shkak se ato ilustrojnë aspekte të kulturës së synuar. Përzgjedhja e teksteve duhet të fokusohet në llojet e informacioneve kulturore që tekstet letrare mund të dramatizojnë: periudha e kulturës, e gjithë mënyra e qëndrimeve shoqërore mbi jetën, sistemi i klasës, vlerat politike, gjendja dhe sjellja e gjuhës kombëtare.

Një tendencë modeste për ta bërë më diverse letërsinë ka filluar që në vitet 70. Megjithatë, edhe pse ka një kërkesë të madhe për tituj me përmbajtje shumëkulturore, si cilësia ashtu edhe sasia e letërsisë shumëkulturore që është e disponueshme, akoma shihet nga multikulturalistët dhe shkrimtarët e minoriteteve si e pamjaftueshme (Bigler, E. 1999 : 122). Novelat dhe romanet mund të ilustrojnë në mënyrë të gjallë aspektet e një shoqërie të tërë, nga të pasurit te të varfërit, dhe të tregojnë, për shembull, marrëdhënien e jetuar midis klasave. Për më tepër, dramat

bashkëkohore në veçanti shpesh kontribuojnë për të nxitur debate me tema politike dhe për të dramatizuar çështjet aktuale.

Megjithë rëndësinë dhe renditjen e fjalëve, kuptimi i veprave letrare ndonjëherë nuk është i saktë. Ato janë të famshme për aftësinë që kanë për të nxitur interpretime të ndryshme dhe shpesh edhe konfliktuale (Cook, G. 2003 : 61). Është e mundur që në tregimet në të cilat nxënësit mund të identifikohen mjaft fuqishëm me një karakter qendror i cili është një i huaj që punon me një ndjenjë mosangazhimi dhe tjetërsimi në kulturën e synuar mund të pasqyrojë gjendjen e tyre të ndërprerjes midis sistemeve të vlerave të vendit amëtar dhe vlerave të synuara. Duke e pozicionuar veten të lidhur me qëndrimin e karaktereve në tregime të tilla, nxënësit mund të angazhohen në procesin e zbulimit dhe pyetjeve për pikëpamjet e tyre rreth botës të cilat lidhen me pikëpamjet e prezantuara në tregim. Një objektiv themelor në qasjen shumëkulturore për mësimin e gjuhës është se mësimi i një kulture është mësimi i vlerave dhe besimeve të tij si dhe mënyra se si këto shprehen. Sigurisht një avantazh i teksteve kulturore qoftë nga letërsia, filmi ose praktika të tjera shoqërore është se ato e dramatizojnë sistemin e vlerave të synuar duke treguar tensionet dhe konfliktet e saj dhe ky fakt mund ti motivojë nxënësit të cilët janë duke negociuar tensionet dhe konfliktet e tyre kur ata ndeshen me një kulturë të re.

3.9. Vlerësimi i komunikimit ndërkulturor

Vlerësimi tenton që të drejtojë kurrikulën. Sipas Sleeter, C. E. Mësuesit ndjehen në mëdyshje midis konceptit të vlerësimi të organizuar me teste dhe formave të tjera më autentike (Sleeter, C. E. 2005 : 64). Inkorporimi i qartë i një elementi kulturor në një lëndë të gjuhës ngre pyetje të dukshme në lidhje me mjetet e vlerësimit të përdorura në atë lëndë: për shembull, a duhet testuar gjuha apo kultura, në të njëjtën kohë apo veç e veç? Një test që fokusohet vetëm në gjuhë mund

të ketë efektin e padëshiruar të nënvlerësimit të statusit të komponentit kulturor të një lënde. Pse duhet që mësuesit dhe nxënësit ti kushtojnë një hapësirë të vlefshme kurrikulare diçkaje për të cilën studentët nuk do të marrintribute të prekshme? Nga ana tjetër, pse duhet që një temë si kultura të testohet nëpërmjet një gjuhe të dytë? Në të vërtetë, disa autorë kanë ngritur pyetjen nëse kultura mund të testohet në mënyrë më të qartë.

Vlera reale e arritjes së një perspektive shumëkulturore është një kërkim individual intensiv, vlera e të cilit nuk mund të kuptohet deri në kohën kur studimi për lëndën të ketë përfunduar. Askush, aq më pak mësuesit, nuk mund tu thonë nxënësve se ku është ky vend kaq personal. Për çdo nxënës ky vend do të jetë i vendosur ndryshe dhe do të ketë kuptime të ndryshme në kohë të ndryshme. Për disa, ai do të jetë kujtimi i parevokueshëm i paqartësive që përmban fjala sfidë. Vlerësimi është pjesë nga pyetjet e mëdha që kanë lidhje me kurrikulën. Në përgjithësi vlerësimi ka lidhje me pyetjen se sa mirë nxënësit e mësuan kurrikulën (Sleeter, C. E. 2005 : 64). Megjithatë vlerësimi ka një përdorim institucional dhe individual. Sistemet arsimore shtetërore e kërkojnë vlerësimin për të matur performancën e shkollave dhe individëve të cilët i ndjekin ato. Mësuesit dhe nxënësit gjithashtu e kërkojnë vlerësimin si një mjet për matjen e progresit të tyre, për të programuar nevojat e ardhshme, dhe për të diagnostikuar problemet . Përveç kësaj, njohja nga një institucion se një temë si kultura vlen të vlerësohet mund të veprojë si një stimul për mësuesit dhe nxënësit që ta marrin atë seriozisht. Nëse pranohet se një lëndë e GJH duhet të përmbajë të paktën një komponent shumëkulturore, dhe se komponenti shumëkulturore duhet që të vlerësohet në mënyrë sistematike si një pjesë integrale e lëndës, për të siguruar vlefshmërinë e testit, është e nevojshme që të përcaktohen llojet e njohurive dhe aftësive që do të gjykohen.

Vlerësimi demokratik i bazuar në klasë, duhet që të ndihmojë mësimin duke i dhënë feedback si mësuesve ashtu edhe nxënësve rreth mësimit si dhe ti lejojë nxënësit të tregojnë çfarë dinë dhe

çfarë mund të bëjnë (Sleeter, C. E. 2005 : 64, 65). Testet e letërsisë kërkojnë një shkallë të lartë të njohurive kulturore, si dhe aftësi të nevojshme për të dhënë përgjigje të pranueshme, duke përfshirë artikullimin e një përgjigje estetike si dhe përdorimin e duhur të kuotimit, të parafrazimit dhe të përmbledhjes. Nëse marrim një shembull më të përgjithshëm, mësimi i gjuhës komunikuese është fokusuar në përgjithësi në katër aftësitë, të folurit, të dëgjuarit, të lexuarit dhe të shkruarit. Hartimi i testeve komunikuese për këtë arsye është përqendruar në ndërtimin e detyrave të besueshme që masin performancën e nxënësve në një mënyrë të tillë që ata të dalin në konkluzione për gjendjen e kompetencave të tyre komunikuese.

Është e qartë se një qasje shumëkulturore e mësimdhënies dhe mësimnxënies së gjuhës, siç propozohet, zgjerohet dhe riformulon shumë nga qëllimet e një lënde të gjuhës komunikuese. Testet ndikojnë në mënyrë de fakto në praktikën e gjuhës, ato përcaktojnë njohuritë dhe kriterin e korigjimit (García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. 2006 : 180). Testet e gjuhës komunikuese kanë tendencë që të thyejnë aftësitë globale të sjelljes ndaj gjuhës në katër nënndarjet e aftësive: të folurit, dëgjimi, leximi dhe shkrimi. Aktivitetet e sugjeruara gjithashtu i promovojnë aftësitë e përgjithshme të gjuhës në shumë mënyra të ndryshme.

Arsimi kulturor i përshtatshëm dhe i paanshëm kërkon që të kultivojë dispozitat, prodhojë njohuri dhe të zhvillojë aftësi që i duhen fëmijëve dhe të rriturve në mënyrë që të punojnë së bashku në shkollë dhe komunitete gjithëpërfshirëse dhe me diversitet (Stephan, W. G., & Vogt, W. P. 2004 : 19). Krijimi i mjediseve në të cilat të gjithë ndjejnë një ndjenjë përkatësie dhe provojnë konfirmimin e identitetit të tyre është rezultati i dëshiruar i arsimimit të paanshëm dhe të përshtatshëm kulturalisht. Arsimi shumëkulturor sigurisht që është i projektuar haptazi për të sjellë ndryshime të qëndrimeve dhe të sjelljes nga ana e nxënësve. Megjithatë, lëndët e gjuhës

nevojitet që ti shprehin qartësisht vlerat e kulturës të synuar dhe ta bëjnë këtë në një mënyrë simpatike. Ata nuk duhet të imponojnë këto vlera mbi studentët që nuk janë të gatshëm.

Nxënësit është e nevojshme të trajtohen në barazi të plotë gjatë mësimi. Barazia sugjeron trajtimin e të gjithëve në mënyrë të njëjtë, ose shpërndarjen e burimeve në mënyrë të barabartë për të gjithë (Grant, C. A., & Sleeter, C. E. 2007 : 54). Komunikimi shumëkulturore është një opsion i përcaktuar qartë në arsim. Qëllimet e çdo lënde duhet të saktësojnë nëse nxënësit, arsimtarët dhe institucionet marrin në konsideratë rritjen e nivelit gjuhësor, marrjen e njohurive me fakte në lidhje me kulturën e synuar si dhe asimilimin dhe ndërmjetësimin në mes të kulturave. Mësimdhënia dhe testimi e parë nga një perspektivë shumëkulturore mund të pasurojë lëndën e GJH. Në qoftë se testet përputhen më pas me qëllimet kurrikulare, atëherë testet janë të vlefshëm.

3.9.1. Testet e performancës

Testet e performancës i referohen vlerësimit të mësimi të nxënësit me anë të një numri mjeteve të cilat përfshijnë, vëzhgimin në klasë, projektet, portofolet (dosjet), provimet dhe esetë (Sleeter, C. E. 2005 : 71). Sleeter më tej shton se të gjitha format e vlerësimit duke përfshirë testet dhe vlerësimin në klasë, duhet të jenë të përshtatshëm kulturalisht. Sipas përkufizimit të dhënë nga Gay, G. mësimdhënia e përshtatshme kulturalisht është “përdorimi i njohjeve kulturore, përvojave të mëparshme, kornizës së referimit dhe stileve të performancës së nxënësve të ndryshëm etnikisht për ta bërë ballafaqimin me mësimin më të përshtatshëm dhe efikas për nxënësit (Gay, G. 2000 : 29). Vlerësimi formal mund të bëhet gjatë pjesëve të ndryshme të një lënde. Një test paraprak mund të zbulojë nivelin e studentëve dhe nivelin e aftësive ende pa filluar lënda. Testet gjatë një lënde mund të vlerësojnë progresin dhe të rrisin motivimin, ndërsa

testet më pas mund të masin njohuritë individuale të nxënësve kur kjo lëndë ka përfunduar dhe japin disa tregues për efikasitetin e kursit. Llojet e ndryshme të formateve të testeve mund të zgjidhen në faza të ndryshme, në varësi të qëllimit të mësuesit.

Nxënësve mund tu serviren teste të ndryshme të cilat në thelb kërkojnë njohuri të ndryshme kulturore. Mund të pyeten në disa lloje testesh njerëz të famshëm të kulturave të ndryshme. Këto lloj dijetesh mësohen si një pjesë integrale e lëndës. Një test i tillë me njerëz të famshëm nga kultura anglofone mund tu serviret nxënësve në fillim, përgjatë apo edhe në fund të kursit.

Vlerësimi mund të jetë përmbledhës, për shembull në fund të semestrit si dhe formues i cili është i vazhdueshëm me qëllimin për tu dhënë nxënësve feedback për ecurinë e tyre (Gay, G. 2000 : 74). Një tjetër mënyrë testimi mund të jetë rreth trendeve të muzikës. Ka një ndryshim të madh pozitiv nëse përdoren këngë autentike me një variacion të madh gjuhësor dhe tematik si dhe me një rëndësi të theksuar kulturore ku mësuesi ka mundësinë të identifikoj në to karakteristikat gjuhësore (Fawkes, S. 1999 : 40). Mund të bëhen pyetje rreth llojit të muzikës që secili grup luan, qytetit nga i cili ata vijnë, periudhës në të cilën u bënë të famshëm e kështu me radhë. Ky lloj testi në ndryshim nga të tjerët fokusohet në një temë e cila në këtë rast është tendenca e muzikës popullore. Tekstet rreth muzikës popullore apo kulturës së të rinjve kërkojnë një nivel dije paraprake të stileve të muzikës, përfaqësuesve kryesorë dhe periudhave dhe vendeve që ata përfaqësojnë. Në këtë rast është më e lehtë të tregohet se sa i dobishëm është ky test në lidhje me komponentët e lëndës të cilët lidhen me muzikën popullore. Një avantazh tjetër që ka një test i tillë i fokusuar mbi një temë është se ai mund të funksionojë edhe si një para-test i cili zbulon nivelin e njohurive paraprake të nxënësve përpara se të fillojnë njohuritë mbi të në këtë lëndë. Përmbushja i një testi të tillë gjithashtu plotëson edhe kushtin pedagogjik i cili është orientimi i nxënësve drejt teksteve dhe lëndës. Megjithatë teste të tilla objektive mbartin edhe rreziqe. Pikë

së pari këto teste mund të testojnë vetëm njohuritë sipërfaqësore dhe nuk mund të testojnë njohuritë e thelluara të cilat përfshijnë aftësitë për tu organizuar apo të sintetizojnë dhe të lidhin informacionin. Ndonjëherë edhe dijet sipërfaqësore duhen testuar, por kjo nuk duhet të jetë qëllimi kryesor i një lënde në kulturë. Së dyti meqenëse ato theksojnë faktet dhe përgjithësimet, testet objektive fare thjesht mund të inkurajojnë stereotipet.

Sipas Ford, D. Y. dhe Harris, J. J. testet janë të vlefshme për të na dhënë informacion për aftësitë e nxënësit, duke përfshirë pikat e tij të forta dhe të dobta. Gjithashtu testet janë të rëndësishme për të vlerësuar nevojat e nxënësve dhe për të hartuar programe dhe shërbime duke u bazuar në këto nevoja (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 52). Ata gjithashtu shtojnë se testet kanë edhe kufizimet e tyre. Testet nuk janë parashikues perfekt apo të pagabueshëm të inteligjencës, arritjes dhe aftësisë, kështu që duhet të zgjidhen dhe përdoren me kujdes. Testet subjektive vlerësojnë një përgjigje më komplekse të kandidatit. Ato quhen subjektive sepse kërkojnë një gjykim. Kështu që opinione të ndryshme janë të mundshëm, megjithëse specifika të testit duhet ti japin korigjuesit udhëzime të qarta për kriteret që do përdoren në vlerësim. Në fakt nuk ka një dallim rrënjësor midis testeve subjektive dhe testeve objektive. Edhe testet që kërkojnë përputhje të informacionit mund të përdoren për njohuri të thelluara. Një kandidati mund ti kërkohet që të lidhë fillimet e historive me fundin e tyre dhe ti arsyetoj lidhjet që ai ka bërë. Ky test është pjesërisht objektiv për shkak se lidhjet do të jenë ose të gabuara ose të sakta, por elementi arsyetues përfshin njohje të kulturës dhe vazhdimësi të stilit. Korigjuesi madje mund ti japë disa pikë edhe një lidhjeje të gabuar nëse arsyetimi është bindës. Nëse kandidatit i kërkohet të arsyetoj zgjedhjen e tij, testi bëhet më subjektiv, përderisa gjykimi i kandidatit merret në konsideratë.

3.9.2. Esetë reflektuese

Esetë reflektuese në vetvete janë një zhanër dhe si e tillë mund të mësohen. Gjithashtu ato mund të jenë një mjet për të reflektuar mbi gjendjen e ndërgjegjësimit kulturor të kandidatit dhe kështu mund të përbëjnë një dëshmi të dobishme për procesin e të mësuarit. Disa tema për esetë reflektuese ndër të tjera mund të jenë; analiza e përvojave personale në kulturën e synuar, përshkrimi i karakteristikave kryesore të kulturës së synuar, të parit e një situate të njohur nga një këndvështrim tjetër, vlerësimi i sistemeve të vlerave të kulturave të ndryshme, gjetja dhe shpjegimi i keqkuptimeve kulturore në një tekst dhe ndërmjetësimi i interpretimeve të kundërta të një situate apo teksti. Shkrimtari në një rend logjik prezanton idetë dhe detaje specifike të organizuara për të tërhequr vëmendjen te idetë më të rëndësishme (Sova, D. B. 2004 : 42). Është e qartë se eseja reflektuese është një detyrë komplekse që kërkon një kontroll të konsiderueshëm mbi kulturën e synuar.

Kërkesat e këtij zhanri përfshijnë aftësinë për të organizuar elementë të tregimit, përshkrimit, shpjegimit dhe vlerësimit në mënyrë koherente dhe bindëse. Në kontekste më akademike mund të kërkojnë edhe citimi dhe parafrazimi. Testimi i esëve reflektuese duhet të përfshihet në një lëndë në të cilën mësohen qartësisht aftësitë e shkrimit të një eseje. Qëllimi i zhanrit duhet tu bëhet i qartë të gjithë kandidatëve. Nëse procesi i rishikimit të draftit është një aspekt i rëndësishëm i lëndës, kjo mund të reflektohet në testim. Mund të vlerësohet me një notë drafti i parë i esës reflektuese si dhe të lihen komente nga korigjuesi gjë e cila do të sjellë një notë më të mirë. Drafti i rishikuar më pas do të vlerësohet në përpuethshmëri me nivelin në të cilin kandidati i është përgjigjur këshillave të korigjuesit.

3.9.3. Vlerësimet me role dhe simulime

Shumica e formateve të testeve përfshijnë përdorimin e shkrimit i cili është modeli më i përdorur i testimit në kulturën anglofone. Megjithatë disa nga teknikat dhe aftësitë mund të testohen saktësisht vetëm gojarisht, me shumë gjasë me luajtjen e roleve apo simulime. Këto aftësi mund të jenë përdorimi i bashkëbisedimit të përditshëm për të ndërtuar dhe mbajtur identitetin individual në një grup si dhe përdorimi i intervistave formale dhe informale për të nxjerrë në pah njohuritë kulturore. Sipas Hernández Sheets, R., & Hollins, E. R megjithëse identiteti etnik dhe format e tjera të rritjes psikologjike janë të përafërta dhe mund të jenë ndërvepruese deri në një masë të caktuar, marrëdhënia e tyre nuk është e paracaktuar, rendore apo rastësore (Hernández Sheets, R., & Hollins, E. R. 1999 : 198). Sipas tyre kjo do të thotë që individët jo domosdoshmërisht duhet të kenë arritur një rol identiteti gjinor, profesional, ose familjar përpara se ata të mund të jenë etnikisht të vetë-aktualizuar.

Të pasurit e një identiteti etnik autentik nuk sjell automatikisht zgjidhjen e konflikteve të lidhura me kompetencat politike, fizike, akademike, profesionale, gjinore dhe konceptuale (Hernández Sheets, R., & Hollins, E. R. 1999 : 198). Vlerësimi i pjesëmarrjes së kandidatëve nuk do të jetë vetëm në bazë të transferimit të saktë të informacionit dhe gjuhës së rrjedhshme. Vlerësimi gjithashtu merr në konsideratë aftësinë e kandidatit për të risjell një temë të treguar nga një pjesëmarrës dhe të tregoj një histori të dytë të përshtatshme. Teknikat e intervistimit janë të përdorura në etnografinë pragmatike dhe rrjedhimisht janë edhe të testueshme. Procedurat standarde të testimit në MGJA mund të modifikohen për të vlerësuar aftësitë intervistuese, veçanërisht kur këto aftësi përfshijnë transferim të informacionit. Në disa provime me gojë në MGJA, kandidatët punojnë në çifte për të përgatitur dhe përsëritur një aktivitet me mangësi në informacion e cila më pas aktrohet përpara një vlerësuesi. Një detyrë tipike mund të jetë zgjedhja

e pushimeve përmes disa opsioneve por duke marrë parasysh edhe kufizimet e buxhetit. Një detyrë e dhënë për një intervistim ndërkulturor do të duhet të specifikoj llojin e informuesit dhe natyrën e informacionit etnografik. Për shembull një menaxher supermarketi apo dyqani mund të pyetet rreth pikëpamjeve për gjetjen e informacioneve kulturore për llojet e konsumimit në zona të caktuara. Duke punuar individualisht ose në çifte, kandidatët duhet të hamendësojnë llojin e pyetjeve që duhet të bëjnë informuesit dhe më pas të intervistojnë mësuesin apo bashkëbiseduesin tjetër i cili do të luaj rolën e menaxherit apo blerësit.

Kandidatët mund të vlerësohen për përshtatshmërinë dhe mënyrën e të pyeturit si dhe mbi saktësinë e shënimeve të tyre. Qëllimi i këtij testi nuk të lejon shumë kohë për një analizë më të thellë mbi përgjigjet e informuesit. Aftësitë interpretuese mund të zbulohen duke përshtatur teknika të testimit me gojë që tashmë përdoren gjerësisht. Për shembull një karakteristikë e përdorur prej kohësh në provimet e MGJA është kërkesa që kandidatët duhet të përshkruajnë një fotografi apo një pikturë.

3.9.4. Portofoliot (dosjet) dhe projektet

Testet e përshkruara më lart janë të kushtëzuara nga afatet kohore. Pjesa më e fortë e cila gjendet në një dosje (portfolio) është eseja e parë, ndërsa më e dobta është eseja e aplikimit (Yancey, K. B. 1998 : 161). Një ese reflektuese apo një test me gojë me teknika intervistuese nuk mund të kontrollojë të gjitha aftësitë e kandidatit për të organizuar projekte, të implementoj mbledhjen e të dhëna, ti analizoj këto të dhëna dhe të raportoj me shkrim ose me gojë. Për këtë arsye mund të organizohen projekte individuale ose në grup të cilat vlerësohen në vazhdimësi për një periudhë të gjatë kohe.

Projektet dhe dosjet (portfolio) janë më të dobishme për vlerësimin e një numri të aftësive dhe dijeve në mënyrë më të gjerë dhe më të plotë. Këtë vlerësim të tillë nuk mund ta bëj një ese reflektues. Zhvillimi i dosjeve është mënyra ideale për të krijuar një kulturë profesionistësh të cilët kontrollojnë të gjithë praktikën e mësimi (Davis, J., & Osborn, T. A. 2003 : 2). Sipas Davis, J. dhe Osborn, T. A. një dosje për mësim është një histori e dokumentuar, e strukturuar e një grupi veprash në mësimdhënie të trajnuara dhe vëzhguara, e provuar me kampion dosjesh nga nxënësit dhe e realizuar plotësisht vetëm përmes shkrimit reflektues, shqyrtimit dhe bashkëbisedimit (Davis, J., & Osborn, T. A. 2003 : 2). Projektet dhe dosjet mund të demonstrojnë aftësi të tilla si planifikimi i një projekti të vogël kërkimor, ndarja e detyrave, implementimi i kërkimit, analiza e të dhënave, prezantimi me gojë ose me shkrim i të dhënave. Secila fazë e procesit kërkimor mund të vlerësohet me nota të ndara nga korigjuesi. Në këtë rast vlerësohen përgjigjet efikase ndaj shokut kulturor apo aftësia për tu laguar nga supozimet e kulturës tënde si dhe vlerësimi kritik që i behet sjelljes në secilën kulturë. Sërisht korigjuesi duhet që ta bëj të qartë te kandidati se cilat janë aspektet e projektit për të cilat ai do të vlerësohet. Dosjet duhet të ndërtohen si një projekt etnografik. Qëllimi i lëndëve të ndryshme favorizon produkte të ndryshme të testueshme.

Një lëndë e shkurtër e Anglishtes për Qëllime Specifike mund të merret më shumë me aftësitë e studentit për të shkruar tekste të zhnrave specifik. Një detyrë për përgatitjen e një dosje mund të ofroj shembuj të drafteve dhe rishikimit të tyre në zhanrat e preferuar. Një dosje e tillë nuk është një hulumtim i disa aspekteve të kulturës së synuar, por ajo demonstroi aftësinë e kandidatit për tu përshtatur me pritshmëritë e kulturës së synuar. Megjithatë, rekomandohet që dosje të tilla duhet të përmbajnë elementë të reflektimit kritik. Nxënësit mund të zgjedhin me vetëdije të mos përshtaten me pritshmëritë e normave të kulturës së synuar dhe ata duhet të kenë lirinë për të

bërë një zgjedhje të tillë. Megjithatë, ndonjëherë është e vështirë për korigjuesin të kuptoj nëse ky devijim nga pritshmëritë e këtyre normave është një zgjedhje e qëllimshme apo jo. Disa analiza personale mund ta qartësojnë nëse studenti është apo jo i vetëdijshëm për normat kulturore që në këtë rast janë shkatërruar.

Projektet dhe dosjet kanë avantazhin sepse përdorin aftësi të transferueshme dhe të dobishme përveç kontrollit gjuhësor dhe ndërgjegjësimit ndërkulturor. Në mjedisin arsimor kjo ofron mbështetje të përshtatshme teknologjike. Mbledhja e të dhënave dhe prezantimi i projekteve mund të mbështetet gjithnjë e më tepër në burime elektronike. Nxënësit që kërkojnë informacion mbi një komunitet gjuhësor mund të mbledhin të dhëna nga website-t, nga diskutimet e grupeve në internet dhe kontaktet e mail-eve. Projektet në këtë rast mund të prezantohen në formën e një disku me informacionet rreth tekstit dhe analiza të mbështetura nga zëri dhe dosje me imazhe. Edhe struktura e projekteve mund të ndryshoj. Niveli se deri ku mund të testohen aftësitë teknologjike varet nga burimet që janë të disponueshme për mësuesin, nxënësin dhe institucionin. Megjithatë, ato mund të jenë drejtëpërsëdrejti të lidhura me mësimin e kulturës. Gjetja e një grupi që diskuton nëpërmjet email-eve dhe mbledhja e të dhënave rreth tyre, si për shembull diskutime të bëra nga një grup që janë ndjekës të telenovelave mund të jetë aq e përshtatshme saç është edhe një teknik e kërkimit etnografik siç mund të jetë rasti i intervistimit të një folësi amëtar të gjuhës. Duhet zbuluar se ku mund të gjenden këto burime dhe efikasiteti i shfrytëzimit të tyre mund të bëhet pjesë e vlerësimit të përgjithshëm të lëndës.

3.9.5. Vlerësimi formues dhe përmbledhës

Ashtu si edhe u përmend më sipër kemi dy lloje të ndryshme të vlerësimit. Siaps Gay. G. vlerësimi mund të jetë përmbledhës, për shembull në fund të semestrit dhe formues i cili është i

vazhdueshëm për ti dhënë nxënësve fidbek për ecurinë e tyre për gjatë gjithë procesit të mësimi (Gay, G. 2000 : 74). Egziston rreziku i vlerësimeve të tepërta përgjatë një lënde dhe në këtë kontekst mund të bëhet një dallim i qartë midis vlerësimeve formuese dhe vlerësimeve përmbledhëse. I pari e udhëzon nxënësin për performancën e tyre përgjatë kursit, ndërsa tjetri vlerëson aftësitë dhe njohuritë e tyre në fund të lëndës. Kompetencat gjuhësore dhe ndërkulturore të nxënësve ndryshojnë me shpejtësi me kalimin e kohës dhe vlerësimi i pandërprerë në veçanti jo gjithmonë i reflekton këto ndryshime. Për më tepër nëse një nxënës e di se puna e tij/e saj gjatë hapave të fillimit të lëndës do të llogaritet në vlerësimin final, ai/ajo mund ta marrë atë punë më seriozisht, por gjithashtu në të njëjtën kohë nxënësit do të kenë më pak liri për të eksperimentuar apo rrezikuar. Nëse do të ndodhte e kundërta ata do ishin më të lirshëm. Kështu që duhet të gjendet një balancë se sa vlerësim të vazhdueshëm duhet të ketë dhe sa nga ky vlerësim duhet të llogaritet në notën përfundimtare të lëndës.

Zgjedhja dhe implementimi i formateve të testeve është e lidhur me shumë faktorë siç janë kohëzgjatja e lëndës, qëllimet e saj, numri dhe niveli i nxënësve si dhe koha që mësuesi dëshiron apo ka mundësi ti përkushtohet vlerësimit të punës së nxënësve. Në organizimin e përgjithshëm të vlerësimit mund të jetë e dobishme të merret në konsideratë modeli i kodimit dhe dëshifrimit në një kontekst kulturor.

“Bank pretendon se multikulturalizmi mund të përfshihet në arsim nëpërmjet pesë dimensioneve:

Integrimi i përmbajtes me shembuj nga një larmi kulturash të ndryshme në mësimdhënie.

Ndërtimi i dijes, e cila varet nga perspektiva e dikujt,

Ulja e paragjykimëve.

Fuqizimi i kulturës së shkollës.

Pedagogji e njëjtë, mësimi i modifikimeve për nxënësit që vinë nga raca, kultura, gjini dhe shtresa shoqërore të ndryshme (Hajisoteriou, C., & Angelides, P. 2016 : 37).”

Hulumtimi i kulturës nga nxënësit që duan të mësojnë gjuhën mund të bëhet në dy fusha të përgjithshme që janë hulumtimi i kuptimit të mundshëm të tekstit (semiotika) si dhe hulumtimi i komuniteteve i cili i prodhon dhe konsumon këto tekste (etnografia).

Kurrikula shumëkulturore e MGJA duhet të përdor një përzierje të aftësive interpretuese dhe etnografike nëse ajo dëshiron që të pajis nxënësit për të zbuluar dhe kuptuar kulturën e synuar. Testet e mira gjuhësore, në fillim duhet që ti përkrahin nxënësit në thithjen e aftësive interpretuese dhe etnografike (vlerësimi formues) dhe të vlerësojnë shkallën në të cilën ata i kanë përvetësuar këto aftësi (vlerësimi përmbledhës). Zgjedhja e formateve të testeve në të gjitha hapat e këtij procesi duhet të bazohet në llojet e aftësive dhe njohurive që janë formuar. Për shembull identifikimi i zhanrit përshtatet më tepër në hapat e parë të vlerësimit formues, kur mësuesit mbështesin rritjen e ndërgjegjësimit të nxënësve për mënyrën si modelohen format e teksteve gjuhësore në bazë të kërkesave të komuniteteve të ndryshëm gjuhësor. Transformimi i teksteve nga një gjini në tjetrën mund të përshtatet më tepër me vlerësimin formues në një kohë kur nxënësi është më tepër i furnizuar me njohuri dhe i kontrollon format e ndryshme gjuhësore të komuniteteve.

Një dosje nxënësi mund të përmbaj shembuj të shkrimeve të nxënësve në zhanra të ndryshëm dhe mund të japë një profil më të gjerë të kontrollit që ka kandidati në lidhje me tekste e hartuara kulturalisht. Me disa rezerva, një dosje e tillë mund të përdoret edhe në vlerësimin formues edhe në vlerësimin përmbledhës.

3.9.6. Vlerësimi i progresit

Mënyra se si mësuesi i trajton nxënësit ndikon në mënyrën se nxënësit e vlerësojnë dhe shohin mësuesin (Grant, C. A., & Sleeter, C. E. 2007 : 89). Më pas Grant, C. A., & Sleeter, C. E. shtojnë

se mësuesit duhet të mendohen mirë se si nxënësit do të reagojnë ndaj trajtimit që u bëhet atyre. Megjithëse nxënësit sjellin në klasë një larmi të shumtë personalitetesh, ndjenja për shkollën, probleme dhe përvoja të më hershme nga jeta e tyre jashtë shkollave, shumica e reagimeve të tyre ndaj mësuesve do të varet nga mënyra se si ata trajtohen.

Ka shumë të ngjarë që nxënësit të lexojnë ndjenjat që mësuesi ka për ta nëpërmjet gjuhës së trupit edhe më parë se ju të keni menduar me ndërgjegje për këto ndjenja (Grant, C. A., & Sleeter, C. E. 2007 : 89). Nxënësit shpesh duhet ti rishikojnë çështjet dhe të përballen me to në kontekste dhe prespektiva të ndryshme. Për më tepër, nevojat e tyre mund të kërkojnë një renditje të ndryshme nga ajo e cila është vepruar. Nevojat e nxënësve mund të ndryshojnë dhe të kërkojnë prioritete të ndryshme në kohë të ndryshme në procesin e tyre të të mësuarit, sidomos kur procesi zgjat gjatë gjithë jetës.

Nxënësit e rinj në moshë nuk mund të përfitojnë aq sa nxënësit më të rritur nga përmbajtja kulturore e mësimave. Aftësia për të konspektuar përmbajtjen me anë të përvojës, madje edhe aftësia për ta perceptuar të ndryshmen, pjesërisht është e lidhur me pjekurinë. Hulumtimet kulturore të cilat varen nga krahasime të varieteteve të gjuhës dhe lidhjes së tyre me komunitetin që e flet atë gjuhë ose duhet të modifikohen totalisht për femijët e vegjël ose të shtyhen deri në adoleshencën e tyre të hershme. Detyrat janë modifikuar për të hulumtuar në mënyrë më të veçantë aspektet e përdorimit dhe njohurive të gjuhës dhe kandidatët që i nënshtrohen një vlerësimi të orientuar kulturalisht duhet të sqarohen në mënyrë të qartë se çfarë kërkohet prej tyre dhe çfarë përdoret për vlerësimin e performancës së tyre. Derisa provime të përgjithshme për aftësitë shumëkulturore të jenë të disponueshme, duhet të jetë përgjegjësia e planifikuesve të kurrikulës dhe e mësuesve të përgatisin detajet për qëllimet, kriteret e vlerësimit dhe formatet më të përshtatshme të cilat vlerësojnë përmbajtjen shumëkulturore të lëndës së GJH.

Shumë teori dhe kërkime rreth ndikimit sugjerojnë se njerëzit janë më të dhënë ndaj sjelljeve të cilat ata kanë zgjedhur (Wosinska, W. 2000 : 14). Më tej Wosinka shton se kur individët i përkushtohen sjelljes në një situatë, ata tentojnë të zhvillojnë qëndrime që janë në harmoni me përkushtimet e tyre. Arsimimi shumëkulturore përpaket që në mënyrë aktive të promovoj dhe vlerësoj dëshirën për shfrytëzimin e mundësive për tu përfshirë me të tjerët në një marrëdhënie të barabartë. Kjo gjë duhet të jetë ndryshe nga qëllime të cilat synojnë përfitimin nga të tjerët. E rëndësishme është të shfaqet interes në zbulimin e perspektivave apo interpretimin e fenomeneve të njohura apo të panjohura si në kulturën apo praktikat kulturore amtare apo edhe ato të huaja. Pra nevojitet dëshira për të provuar fazat e ndryshme të përshtatjes dhe ndërveprimit me një kulturë tjetër gjatë periudhës që një person banon në vendin e gjuhës dhe kulturës së synuar.

Megjithëse sipa S Dervin, F. marrëdhëniet me kulturën fillojnë që në vendin e tij. Ai thekson se “ Për të gjithë njerëzit qofshin gjeografikisht të qëndrueshëm apo të lëvizshëm, shumica e marrëdhënieve shoqërore ndodh lokalisht, në një vend, por kjo ndodh në një vend i cili është i hapur për ide dhe mesazhe, për vizitor dhe emigrant, për shije, ushqime, mallra dhe përvoja në një masë të pakrahasuar më parë (Dervin, F. 2016 : 25).”. Duhet një gadishmëri për tu përfshirë në konventat dhe ritet verbale dhe joverbale të komunikimit dhe ndërveprimit. Ndër të tjera është edhe supozimi se nxënësit dhe mësuesit po punojnë në një demokraci liberale e cila promovon vlera si barazia dhe toleranca ndaj të ndryshmes dhe se është detyrë e mësuesit që ti përforcojë këto vlera haptazi dhe në mënyrë të qartë në klasë si dhe ti vlerësojë ato së bashku me katër aftësitë e tjera që vlerësohen në mësimin e një GJH.

Kështu mësuesi bëhet një drejtues moral, një rol i cili i përshtatet me shumë mësuesve në shkollat shtetërore se sa mësuesve të shkollave që kanë në bazë fitimin. Sipas Ford, D. Y.dhe

Harris, J. J. (1999) rekomandimet e mëposhtme janë thelbësore për përmirësimin e kompetencës së arsimtarëve kur punojnë me nxënës të minoriteteve të ndryshme:

Ekspozimi dhe përvoja personale: Arsimtarët duhet të rrisin shkallën e të kuptuarit për veten e tyre, e cila kërkon përfshirje në përvoja të cilat i lejojnë ata që të vëzhgojnë kulturat e tyre dhe të kuptojnë më mirë konceptin dhe rëndësinë e kulturës; dhe arsimtarët duhet të vëzhgojnë hamendsimet dhe besimet e tyre rreth nxënësve të minorancave.

Ekspozimi dhe përvoja kulturore: Arsimtarët duhet të kenë përvoja dhe mundësi që i ekspozon ata ndaj diversitetit racor dhe kulturor si dhe ndaj shkollave. Në shumë raste këto përvoja nuk mund të ndodhin duke lexuar libra apo artikuj. Ky ekspozim dhe kjo përvojë në një ambjent në shkollë me diversitet duhet të jetë i hershëm dhe i vazhdueshëm si dhe arsimtarët duhet të kenë përvoja të hershme dhe të vazhdueshme të cilat i ekspozojnë ata te nxënësit e minoriteteve.

Ekspozimi dhe përvoja gjuhësore: Arsimtarët duhet të kenë përvoja të hershme dhe të vazhdueshme me nxënës që flasin gjuhë të ndryshme; arsimtarët duhet të kuptojnë rëndësinë e gjuhës dhe nënkuptimet e dygjuhësisë si dhe nivelin e kufizuar të gjuhës Angleze të nxënësve.

Ekspozimi dhe përvoja shoqërore: Arsimtarëve u nevojitet përgatitje e pavarur dhe mësim i drejtpërdrejtë për të zgjidhur me efikasitet paragjykimet në mjediset shkollore, veçanërisht për të pakësuar racizmin, seksizmin, sjelljet e shtresave të ndryshme, vlerësimin dhe kurrikulën.

Kurrikula shumëkulturore dhe mësimi: Arsimtarët duhet të mësojnë se si të hartojnë, implementojnë dhe vlerësojnë kurrikulën dhe mësimin shumëkulturor për të gjithë nxënësit, pavarësisht aftësive.

Mjëdisi i mëimit: Arsimtarët duhet të dinë se si të zhvillojnë mjedise përkrahëse, konfirmuese dhe edukuese për nxënësit me diversitet të të gjitha niveleve të aftësive (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 165-166).

Qasjet shumëkulturore në klasë kanë më pak gjasa të implementohen në regjime totalitare ku elementët reflektues dhe kritikues të kurrikulës mund të dekurajohen apo pengohen. Megjithatë qasjet shumëkulturore gjenden edhe në vende me një histori të shkurtër demokracie. Mësimdhënia shumëkulturore është e përhapur, sidomos në nivel universitar, edhe në vende të cilat e pranojnë apo e tolerojnë shumë pak kritikën. Një ndër vendet me pak histori demokratike ku mësimdhënia shumëkulturore është shtuar ndjeshëm së fundmi është edhe Shqipëria.

Qasja shumëkulturore gjatë mëimit të GJA mund të konsiderohet edhe si një mënyrë e sigurt për të folur në mënyrë kritike edhe për shoqërinë e vendit tënd. Një kurrikulë shumëkulturore duhet të planifikohet dhe mësohet në pritshmëri të larta akademike, nëse kjo nuk ndodh atëherë është

planifikuar gabim (Sleeter, C. E. 2005 : 126). Ndërsa qëllimi i kurrikulës shumëkulturore është që të promovoj vlerat, këto vlera janë hartuar për të respektuar nxënësin dhe jo për ta kërcënuar atë apo sistemin e tij të besimit. Vlerat kryesore që promovon kurrikula multikulturore janë hapja e mendjes, kurioziteti, toleranca ndaj të kundërtës si dhe respekti ndaj vetes dhe të tjerëve. Nëse implementohet në mënyrë të saktë, kurrikula shumëkulturore e fuqizon nxënësin dhe forcon vetëbesimin e tij. Letërsia, media dhe tekstet kulturore formojnë një pjesë integrale të kurrikulës multikulturore si dhe shërbejnë si raste për hulumtim dhe krahasim kulturor. Është e pamundur që të gjitha negocimet kulturore të kenë një zgjidhje. Grupe të ndryshme edhe në të njëjtën shoqëri mbajnë qëndrime qartësisht të kundërta në tema siç janë dënimi me vdekje, të drejtat për jetën, rolet tradicionale të grave dhe burrave në shoqëri si dhe mënyra se si duhen edukuar fëmijët. Në nivel organizativ, pengesat për ndryshime që do të përmirësonin marrëdhëniet ndërgrupore përfshijnë praktika administrative jodemokratike, komunitete të cilat nuk e pranojnë ndryshimin dhe ndarjen brenda shkollës (Stephan, W. G., & Vogt, W. P. 2004 : 192). Nxënësi shumëkulturor mëson se si të hulumtoj në besimet e të tjerëve, si të respektoj këto besime në kontekstin e tyre dhe si të përgjigjet ndaj tyre në një mënyrë të tillë që të tjerët të kuptojnë dhe respektojnë pozicionin e vetë nxënësit.

Shumë pak mësues mund ta kundërshtojnë një qasje në mësimdhënie dhe mësimnxënie që promovon respekt të dyanshëm. Për më tepër aktivitetet e përshtatura në klasat shumëkulturore nuk ndryshojnë shumë nga aktivitetet që janë të njohura si loja me role, simulime, punë me projekte, debate, pyetësorë dhe dëgjimi apo shikimi i detyrave. Një qasje kulturore nuk kërkon një revolucion në praktikën e mësimdhënies. Ajo kërkon një përqendrim drejt disa objektivave që janë më lehtësisht të arritshëm se sa niveli i gjuhës i njëjtë me folësit amëtar.

Sipas Ford, D. Y. dhe Harris, J. J. arsimi mund të jetë njëkohësisht edhe i shkëlqyer edhe i paanshëm. Ky arsim i paanshëm dhe i shkëlqyer egziston kur:

1. “Ka një pritshmëri të lartë për të gjithë nxënësit, pavarësisht variablave të tyre shoqëror-ekonomik.
2. Ka një besim se të gjithë nxënësit kanë aftësi për të mësuar.
3. Ka respekt për nxënësit me diversitet kulturor si dhe për kulturën që ata sjellin në shkollë.
4. Shkollat angazhohen që të ruajnë dhe pasurojnë kulturën që nxënësit sjellin në shkollë; ato prodhojnë ambjente shkollore kulturalisht të përgjegjshme.
5. Shkollat angazhohen që të përmirësojnë vetë-perceptimin dhe dinjitetin e nxënësve.
6. Arsimtarët kanë dëshirë që të mësojnë më shumë rreth nxënësve me diversitet kulturor.
7. Arsimtarët e qepin arsimin sipas nevojave të nxënësve.
8. Arsimtarët e kuptojnë dhe pranojnë që ndryshimet nuk janë gjithmonë të meta apo paaftësi (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 208).”.

Një nga gjërat që mund të bëhen për ta pasur shkollën më të prirur ndaj multikulturalizmit si dhe më të barabartë do të ishte të thyhej heshtja për çështjet që janë të lidhura me racën dhe shtresat shoqërore (Korn-Bursztyn, C., & Bursztyn, A. 2002 : 60). Nxënësi shumëkulturor lëviz midis kulturave në një proces të negocimi të vazhdueshëm, duke i përballuar ndryshimet e pashmangshme në një mënyrë e cila e forcon dhe e përmirëson nxënësin. Kultura e vendit të tij nuk mohet kurrë por nxënësi ndërkulturor do shohë se sjellja dhe qëndrimet e tij do sfidohen nga kontakti me të tjerët dhe se procesi i ndërveprimit do të sjellë një rritje personale e karakterizuar nga një kurrikulë progresive. Rezultati shoqëror i kësaj do të ishte një gjeneratë nxënësish të cilët janë trajnuar në diplomacinë shumëkulturore, të cilët do të kenë mësuar të përballojnë stresin e të jetuarit në një fshat multikulturor global në të cilin tashmë bota është shndërruar.

IV. KAPITULLI IV: METODOLOGJIA E KËRKIMIT

4.1. Modeli i studimit

Stduimi ka karakter kërkimor zbulues dhe në të është përdorur metodologjia sasiore për gjetjen e rezultateve për shpjegimin e problemit të studimit.

4.2. Metoda sasiore

Metoda sasiore është zgjedhur për të matur sasinë dhe për të përcaktuar dallimin mes variablave në mënyrë që rezultatet të japin përgjigje në lidhje me perceptimin e nxënësve për mësimin e gjuhës Angleze. Objektivi i punimit ishte të verifikonte nëse në perceptimin e studentëve, gjuha amtare, kultura e studentëve dhe kultura Angleze kanë ndikim në mësimin e gjuhës Angleze.

4.3. Popullata dhe kampionët e studimit

Meqënëse tema e studimit është mësimi i gjuhës Angleze në klasa me diversitet kulturor, popullata e kërkimit të këtij studimi janë studentët të cilët bëjnë pjesë në institucione të cilat ofrojnë arsimimin në gjuhën Angleze. Siç është përmendur edhe në studim target grupi në këtë rast është shumë i qartë. Institucione të cilat ofrojnë arsimim në gjuhën Angleze janë Universitetet private si Bedër, Epoka dhe New York. Gjithashtu gjuha Angleze mësohet edhe në departamentet e gjuhëve të huaja të universiteve publike në qytetet Tiranë, Durrës, Elbasan, Vlorë, Shkodër, Korçë dhe Gjirokastrë. Në ndryshim nga universitetet private në këto universitete megjithëse lëndët janë në gjuhën Angleze, me ndonjë përjashtim të rrallë nuk ka diversitet kulturor. Pra grupi i synuar ku është bazuar studimi është relativisht i vogël. Në

universitetet publike në programet bachelor në gjuhën Angleze studiojnë rreth 2000 studentë, ndërkohë që numri i atyre që studiojnë në universitetet private është vetëm disa qindra.

Kampionët e studimit përbëhen nga 400 studentë të cilët studiojnë në institucionet e lartpërmendura. Duke qenë se numri i grupit të synuar është i kufizuar përqindja e kampionimit është shumë e lartë. Kampioni i studentëve është formuar si një kampionim jo-probabilitar i volitshëm dhe kjo për disa arsye: a) studimi është i një shkalle të vogël; b) burime e studiuesit për të kryer studimin ishin të kufizuara; c) pjesë e kampionit u bënë studentët që mund të kontaktoheshin.

Periudha e zhvillimit të anketës është periudha prill-nëntor e vitit 2016. Studimi u shtri në 16 klasa të ndryshme të shpërndara në pesë universitete.

Duke qenë se tema e studimit është e lidhur me mësimin e gjuhës Angleze me diversitet kulturor, në fillim u mendua që anketa të plotësohej në universitetet të cilat kishin diversitet të madh kulturor dhe kështu në muajt prill-maj u plotësuan anketat në universitetet private Bedër dhe Epoka. Më vonë në muajt tetor-nëntor anketa u shtri në universitet publike në qytetet Tiranë, Durrës dhe Elbasan.

Gjatë anketimit u hasën edhe vështirësi dhe pengesa të ndryshme. Në universitetin e Tiranës na u sugjerua që anketa të mos e zhvillohej në orë leksioni për shkak të numrit të madh të studentëve, kështu që anketa u zhvillua në një ditë tjetër.

4.4. Metoda e mbledhjes së të dhënave

Në këtë punim metoda e grumbullimit të të dhënave është bërë nëpërmjet anketës. Anketa është zhvilluar me 400 studentë të cilët mësojnë gjuhën Angleze si gjuhë të huaj në universitete të ndryshme në Shqipëri.

4.5. Anketimi i nxënësve

Anketa e nxënësve (shtojca 1) përbëhet nga dy pjesë.

Pjesa 1. Formulari i të dhënave personale

Përbëhet nga pyetje në lidhje me gjininë, institucionin e studimit, moshën, prej sa vitesh studiohet gjuha Angleze dhe cili ka qenë kontakti i parë me gjuhën Angleze.

Pjesa 2. Pyetje rreth mësimnxënies dhe mësimdhënies së gjuhës Angleze.

Përbëhet nga 14 pyetje të cilat janë grupuar në 4 kategori të ndryshme

Grupi i parë i pyetjeve është i lidhur me variablin e pavarur 1 që është gjuha amtare dhe në të bënte pjesë pyetja:

A mendoni se gjuha juaj amtare apo struktura e saj ndikon në mësimin e gjuhës Angleze?

Grupi i dytë i pyetjeve është i lidhur me variablin e pavarur 2 që është kultura e studentëve dhe në të bëjnë pjesë pyetjet:

A mendoni se kultura e vendit tuaj ndikon në mësimin e gjuhës Angleze?

A mendoni se ndryshimet kulturore të studentëve merren parasysh gjatë procesit të mësimdhënies nga mësuesi apo pedagogu?

A mendoni se ndryshimet kulturore të studentëve merren parasysh gjatë procesit të hartimit të kurrikulave shkollore të mësimi të gjuhës Angleze?

Sa mendoni se është përfshirë kultura në raport me gjuhën gjatë procesit të mësimi të gjuhës Angleze?

Sa mendoni se ndikon kultura në komunikimin apo perceptimin e çdo studenti?

A mund të sjellin ndryshimet kulturore keqkuptime gjuhësore apo keqkuptime në komunikim?

A mendoni se kultura duhet të përfshihet më tepër gjatë procesit të mësimi të gjuhës Angleze?

Grupi i tretë i pyetjeve është i lidhur me variablin e pavarur 3 që është kultura Angleze dhe në të bëjnë pjesë pyetjet:

A mendoni se njohja e kulturës së vendeve që gjuhën Angleze e kanë gjuhë amtare ju ndihmon në mësimin e gjuhës Angleze?

Sa njohuri mendoni se keni rreth kulturave të vendeve që gjuhën Angleze e kanë gjuhë amtare?

Sa mund ta mësoni një gjuhë të huaj pa mësuar rreth kulturës së atij vendi?

Grupi i katërt i pyetjeve është i lidhur me variablin e varur që është mësimi i gjuhës dhe në të bëjnë pjesë pyetja:

Nëse keni pasur mësues apo pedagog që nuk është njohës i kulturës së vendit tuaj a keni hasur vështirësi në komunikim apo gjatë procesit të mësimi të gjuhës Angleze?

Të gjitha pyetjet e bëra ishin të mbyllura dhe studentët duhet të zgjidhnin një nga opsionet e përgjigjeve të ofruara. Dy pyetjet e tjera kishin të bënin me përdorimin e teknologjisë në klasë.

Gjithsej në pyetësor morën pjesë 400 studentë të cilët e plotësuan atë. Përpara se të plotësonin pyetësorin në të gjitha klasat është shpjeguar përmbajtja, mënyra e plotësimit, qëllimi dhe anonimati i anketimit. Meqënëse 36 prej tyre nuk ju përgjigjën pjesëve të cilat janë të lidhura me variablat e varur nuk u përfshin në llogaritje. Pjesa tjetër, 364 studentë janë të përfshirë në llogaritje. Studentët të cilët po testoheshin nuk ishin në dijeni se po testoheshin. Si rrjedhojë, mund të hamendësojmë se humbja e subjektit nuk ishte sistematike dhe e rastësishme. Rezultatet nuk ndikohen seriozisht nëse të dhënat e munguara janë të rastësishme (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2013; siç citohet te Ersoy, 2017)

Më poshtë janë dhënë katër grupet e pyetjeve që korespondojnë me variablin e varur dhe variablat e pavarur.

DV: Rezultatet e nxënësve në Mësimnxënien e Anglishtes (EL)

IV1: Rezultatet e nxënësve në Gjuhën Amtare (NL)

IV2: Rezultatet e nxënësve në Kulturën e tyre (CS)

IV3: Rezultatet e nxënësve në Kulturën Angleze (EC)

EV: Gjinia

V. KAPITULLI V ANALIZA E REZULTATEVE

Hipotezat

Hipoteza Zero

Rezultatet e studentëve në mësimnxënien e Anglishtes

LNL: Gjuha amtare e ulët

MNL: Gjuha amtare mesatare

HNL: Gjuha amtare e lartë

LCS: Kultura e studentëve e ulët

MCS: Kultura e studentëve mesatare

HCS: Kultura e studentëve e lartë

LEC: Kultura Angleze e ulët

MEC: Kultura Angleze mesatare

HEC: Kultura Angleze e lartë

Hipoteza Zero 1

$H_{0(1)}: \mu_{LNL} = \mu_{MNL} = \mu_{NL}$

Kjo formulë tregon faktin se nuk ka efekt të rëndësishëm statistikor të niveleve të gjuhës amtare (e ulët, e mesatare, e lartë) të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Zero 2

$$H_{0(1)}: \mu_{LCS} = \mu_{MCS} = \mu_{HCS}$$

Kjo formulë tregon faktin se nuk ka efekt të rëndësishëm statistikor të niveleve të kulturës së studentëve (e ulët, e mesatare, e lartë) të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Zero 3

$$H_{0(1)}: \mu_{LEC} = \mu_{MEC} = \mu_{HEC}$$

Kjo formulë tregon faktin se nuk ka efekt të rëndësishëm statistikor të niveleve të kulturës Angleze (e ulët, e mesatare, e lartë) të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Zero 4

Nuk ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis gjuhës dhe kulturës amtare të studentëve të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Zero 5

Nuk ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës Angleze të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Zero 6

Nuk ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Zero 7

Kjo formulë tregon faktin se nuk ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis gjuhës amtare, kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Alternative

Hipoteza Alternative 1

$$H_{0(1)}: \mu_{LNL} \neq \mu_{MNL} \neq \mu_{NL}$$

Kjo formulë tregon faktin se ka efekt të rëndësishëm statistikor të niveleve të gjuhës amtare (e ulët, e mesatare, e lartë) të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Alternative 2

$$H_{0(1)}: \mu_{LCS} \neq \mu_{MCS} \neq \mu_{HCS}$$

Kjo formulë tregon faktin se ka efekt të rëndësishëm statistikor të niveleve të kulturës së studentëve (e ulët, e mesatare, e lartë) të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Alternative 3

$$H_{0(1)}: \mu_{LEC} \neq \mu_{MEC} \neq \mu_{HEC}$$

Kjo formulë tregon faktin se ka efekt të rëndësishëm statistikor të niveleve të kulturës Angleze (e ulët, mesatare, e lartë) të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Alternative 4

Ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis gjuhës dhe kulturës amtare të studentëve të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Alternative 5

Ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës Angleze të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Alternative 6

Ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Hipoteza Alternative 7

Ka efekt të rëndësishëm statistikor ndërveprimi midis gjuhës amtare, kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze të mënyrat e mësimi të gjuhës Angleze nga studentët e universitetit kur gjinia është e kontrolluar.

Në pjesët e mëposhtme të këtij kapitulli përfshihen: analiza e të dhënave që mungojnë, statistikat përshkruese, statistikat inferenciale, si dhe përmbledhja dhe gjetjet.

5.1. **Analiza e të dhënave që mungojnë**

Analiza e të dhënave që mungojnë plotësohet përpara se të kryhen statistikat përshkruese dhe inferenciale. Në total ishin 400 studentë në klasa të ndryshme. Pyetësi u plotësua nga këto 400 studentë. Subjektet të cilat kanë variabla të varur me vlera të mungura, duhet të përjashtohen nga çdo analizë (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2013; as cited in Ersoy, 2017). Gjithsej ishin 18 studentë nga universitetet private dhe 18 nga universitetet publike të cilët morën pjesë në pyetësor por nuk ju përgjigjën pjesëve të cilat janë të lidhura me variablat e varur. Kështu që, 36 studentë me të dhëna të munguara në variablat e varur janë përjashtuar nga llogaritjet. Të dhënat e 363 studentëve të tjerë janë përfshirë në llogaritje.

Vlerat e detajuara të variablave të munguara janë shënuar në grupet përkatëse në tabelën 4.1. Gjithësia e vlerave të munguara është dhënë në kllapa. Duke respektuar madhësitë e grupit, përqindja e vlerave të munguara të grupeve nuk e kalon shifrën 8%, dhe vlera e përgjithshme e munguar e kampionit ishte 1%. Nëse përfaqësimi i kampionit nuk do të pranohet, vlerat e munguara janë të pranueshme në çdo grup (Fraenkel & Wallen, 1996, p. 105). Studentët të cilët po testoheshin nuk ishin në dijeni se po testoheshin. Si rrjedhojë, mund të hamendësojmë se humbja e subjektit nuk ishte sistematike dhe e rastësishme. Rezultatet nuk ndikohen seriozisht

nëse të dhënat e munguara janë të rastësishme (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2013; siç citohet te Ersoy, 2017).

Table 0.1 - Missing values of the Student Questionnaire and respective variables in regard to each group and university

Variable		Language Learning		Students' Culture		English Culture		Native Language	
		n (mis.)	%	n (mis.)	%	n (mis.)	%	n (mis.)	%
Attended*		400 (2)	1	400 (0)	0	400 (0)	0	400 (11)	3
University**	Private	272 (0)	0	272 (0)	0	272 (0)	0	272 (11)	4
	Public	178 (2)	1	178 (0)	0	178 (0)	0	178 (0)	0
	Total	400 (2)	1	400 (0)	0	400 (0)	0	400 (11)	3

*Percentages were computed for n=400

** Percentages were computed in regard to size of groups

Nëse pak pika mungojnë në mënyrë rastësore nga një set i madh të dhënash (p.sh. 5% ose më pak), çdo metod për të menaxhuar të dhënat e munguara do nxjerrë një përfundim të ngjashëm duke shkaktuar më pak probleme serioze (Tabachnick & Fidell, 2007; siç është cituar te Ersoy, 2017). Gjithsej ishin vetëm 11 studentë në grupin e universiteteve private të cilët plotësuan pyetësin e studentëve por që nuk u përgjigjën pjesëve që kanë lidhje me variablin e gjuhës amtare, pra më pak se 5%. Si pasojë, për të parandaluar humbjen në ndryshueshmëri, u vendos që zëvendësohen vlerat e munguara me vlerat e pritshme të grupit (Tabachnick & Fidell, 2007; as cited in Ersoy, 2017). Kështu që, rezultatet e gjuhës amtare të studentëve u zëvendësuan me vlerat e pritshme të grupeve përkatëse për rezultatin e gjuhës amtare.

Më pas, rezultatet e studentëve të cilët i janë përgjigjur pyetjeve rreth mësimin të gjuhës Angleze u veçuan dhe u ruajtën për tu analizuar. Pas zëvendësimit të vlerave të munguara për rezultatet e gjuhës amtare me vlerat e pritshme të grupit, janë përfshirë 398 raste në ANCOVA.

5.2. Statistikat Përshkruese

Statistikat përshkruese për kovariatet janë llogaritur ashtu siç janë llogaritur edhe variablat e varur. Llogaritjet janë bërë për të gjitha nivelet e variablave të pavarur dhe për të gjitha nivelet e ndërveprimeve midis variablave të pavarur. Nevojitet statistikë inferenciale e saktë për të kontrolluar “nëse vlerat e pritshme të grupit për variablin e varur (mësimin e gjuhës) janë të njëjta për të gjitha nivelet e variablave të pavarur”(Salkind & Green, 2008; siç është cituar te Ersoy, 2017). Statistikat përshkruese në lidhje me efektet kryesore janë dhënë jo vetëm për variablin e varur por gjithashtu edhe për statistikatat e përgjithshme përshkruese. Vetëm statistikatat e përgjithshme përshkruese janë shfaqur si kovariate.

Kontributi mashkull femër në kampion ishte 32% dhe 68% respektivisht. Shpërndarja sipas gjinisë midis niveleve të variablave të pavarur është dhënë në Tabelën 4.2

Table 0.2 – Gender distribution levels of independent variables

Levels of Independent Variables		Where do you study?						Gender		
		Private University			Public University			Female	Male	Total
		Female	Male	Total	Female	Male	Total			
Native Language	Low	44	18	62	16	8	24	60	26	86
	Moderate	99	41	140	44	21	65	143	62	205
	High	36	31	67	30	10	40	66	41	107
	Subtotal	179	90	269	90	39	129	269	129	398
Culture of Students	Low	28	16	44	6	9	15	34	25	59
	Moderate	132	71	203	74	20	94	206	91	297
	High	19	3	22	10	10	20	29	13	42
	Subtotal	179	90	269	90	39	129	269	129	398
English Culture	Low	12	4	16	2	2	4	14	6	20
	Moderate	121	55	176	65	25	90	186	80	266
	High	46	31	77	23	12	35	69	43	112
	Subtotal	179	90	269	90	39	129	269	129	398

5.2.1. Statistikat përshkruese për rezultatet e mësimit të gjuhës Angleze

Statistikat përshkruese për rezultatet e mësimit të gjuhës Angleze për pyetësonin e studentëve janë dhënë në tabelën 4.3. Tablea gjithashtu përmbledh dhe krahason rezultatet e mësimit të gjuhës Angleze midis niveleve të variableve të pavarur që janë gjuha amtare, kultura e studentëve, kultura Angleze dhe gjinia.

Table 0.3 - Descriptive Statistics for English Learning Scores

		Mean	Lower Bound	Upper Bound	Median	Var.	SD	Min	Max	Range	Skew	Kurt
NL	Low	4.66	4.34	4.98	5.00	2.203	1.484	1	8	7	-.436	.369
	Modrt	4.98	4.78	5.17	5.00	2.073	1.440	2	8	6	-.584	-.348
	High	4.59	4.29	4.89	5.00	2.452	1.566	2	7	5	-.040	-1.039
CS	Low	5.41	5.05	5.76	5.00	1.832	1.353	2	8	6	-.314	.645
	Modrt	4.79	4.62	4.95	5.00	2.093	1.447	1	8	7	-.447	-.532
	High	4.07	3.55	4.59	4.00	2.751	1.659	1	7	6	.083	-1.228
EC	Low	4.80	4.00	5.60	4.50	2.905	1.704	3	8	5	.629	-.755
	Modrt	4.89	4.71	5.06	5.00	2.138	1.462	1	8	7	-.613	-.319
	High	4.61	4.32	4.89	5.00	2.295	1.515	2	8	6	-.145	-.600
Gender	Female	4.80	4.62	4.98	5.00	2.146	1.465	2	8	6	-.380	-.529
	Male	4.81	4.54	5.08	5.00	2.403	1.550	1	8	7	-.425	-.446

Statistikat e përgjithshme të rezultateve të mësimit të gjuhës Angleze janë dhënë në tabelën 4.4 si dhe Stem-and-Leaf Plot i rezultateve të mësimit të gjuhës Angleze është dhënë në figurën 4.1.

Rezultati maksimal i mundshëm që një student mund të marrë përmes mësimit të gjuhës Angleze është 8. Vlera e përgjithshme e rezultateve është 4.80 për 398 studentë. Rezultati minimal është 1 dhe rezultati maksimal është 8. Rezultati ka një gamë që është 7, e cila është e madhe. Devijimi

standard është 1.491, që gjithashtu është i madh dhe që gjithashtu mbështet përfundimin. Për të garantuar hamendësimin normal nevojitet të kemi një kampion më të madh se 20 për secilin element (Tabachnick & Fidell, 2007, p. 279). Ashtu siç shihet edhe në Tablën 4.2, niveli i ulët i variablilit të pavarur kultura Angleze ka madhësinë minimale të kampionit, e cila është 20. Skewness dhe kurtosis konsiderohen të jenë të shkëlqyera nëse ato do të varjojnë midis -1.0 dhe +1.0 si dhe kampioni mund të pranohet si i shpërndarë normalisht nëse vlerat e kurtosis dhe skewness varjojnë midis -2.0 dhe +2.0 (George & Mallery, 2016; Serin, 2009; siç citohet te, 2017). Skewness dhe kurtosis të rezultatit të mësimit të gjuhës Angleze janë respektivisht -.394 dhe -.502. Vlerat skewness të nivelit të variableve të pavarur variojnë nga -.61 deri në .083 dhe vlerat kurtosis të niveleve të variableve të pavarur janë midis -1.23 dhe 0.65. Kështu që mund të arrihet në përfundimin se shpërndarja e elementëve është normale.

Table 0.4 - Overall Descriptive Statistics for English Learning Scores

			Statistic	Std. Error
English Teaching	Mean		4.80	.075
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4.66	
		Upper Bound	4.95	
	5% Trimmed Mean		4.83	
	Median		5.00	
	Variance		2.223	
	Std. Deviation		1.491	
	Minimum		1	
	Maximum		8	
	Range		7	
	Interquartile Range		2	
	Skewness		-.394	.122
	Kurtosis		-.502	.244

Nivelet e variablilit të pavarur, gjuhë amtare e ulët, mesatare dhe e lartë kanë afërsisht rezultate të ngjashme të vlerave përkatësisht 4.66, 4.98, dhe 4.59. Në të njëjtën mënyrë, grupet e niveleve të

```

Frequency      Stem & Leaf
  2,00         1 .  0
 38,00         2 .  00000000000000000000
 45,00         3 .  0000000000000000000000
 54,00         4 .  0000000000000000000000000000
116,00         5 .  0000000000000000000000000000000000000000000000000000000
104,00         6 .  0000000000000000000000000000000000000000000000000000000
 33,00         7 .  0000000000000000
  6,00         8 .  000

Stem width:    1
Each leaf:     2 case(s)

```

Figure 0.1 - Stem-and-Leaf Plot of English Teaching Scores

5.2.2. Statistikat përshkruese për variablat e pavarur dhe variablin e varur duke pasur në konsideratë gjininë.

Statistikat përshkruese për variablat e pavarur dhe variablin e varur duke pasur në konsideratë gjininë janë dhënë në Tabelën 4.5.

Table 0.5 - Descriptive Statistics for the IVs and the DV wrt Gender

		Mean	Lower	Upper	Median	Var.	SD	Min	Max	Range	Skew	Kurt
English	Female	4,80	4,62	4,98	5,00	2,146	1,465	2	8	6	-,380	,089
Learning	Male	4,81	4,54	5,08	5,00	2,403	1,550	1	8	7	-,425	,136
Native	Female	2,02	1,94	2,10	2,00	,470	,685	1	3	2	-,028	,042
Language	Male	2,12	1,99	2,24	2,00	,510	,714	1	3	2	-,174	,063
Culture of	Female	1,98	1,92	2,04	2,00	,235	,484	1	3	2	-,049	,030
Students	Male	1,91	1,81	2,00	2,00	,288	,537	1	3	2	-,082	,047
English Culture	Female	2,20	2,14	2,27	2,00	,268	,517	1	3	2	,236	,032
	Male	2,29	2,19	2,38	2,00	,300	,548	1	3	2	,045	,048

Table 0.6 - Overall Descriptive Statistics for Independent Variables

IV's	Mean	Lower Bound	Upper Bound	Median	Var.	SD	Min	Max	Range	Skew	Kurt
Native Language	2.05	1.98	2.12	2.00	.483	.695	1	3	2	-.071	-.924
Culture of Students	1.96	1.91	2.01	2.00	.253	.503	1	3	2	-.082	.953
English Culture	2.23	2.18	2.28	2.00	.279	.528	1	3	2	.177	-.201

Statistikat e përgjithshme përshkruese për variablat e pavarur janë përmbledhur në Tabelën 4.6.

5.2.3. Statistika përshkruese për gjininë

Statistikat përshkruese të gjinisë duke pasur në konsideratë nivelet e variablave të pavarur janë përmbledhur në Tabelën 4.7. Gjinia është koduar me “1” dhe “2” nga ku përkatesisht përfaqësojnë femrat dhe meshkujt.

Statistika e përgjithshme përshkruese për rezultatet PREATT scores janë përmbledhur në Tabelën 4.13.

Table 0.7 - Descriptive Statistics for Gender

IV's	Levels of IV's	Mean	Lower Bound	Upper Bound	Median	Var.	SD	Min	Max	Range	Skew	Kurt
Native Language	Low	1.30	1.20	1.40	1.00	.213	.462	1	2	1	.876	-1.262
	Moderate	1.30	1.24	1.37	1.00	.212	.460	1	2	1	.867	-1.261
	High	1.38	1.29	1.48	1.00	.239	.488	1	2	1	.487	-1.796
Culture of Students	Low	1.42	1.29	1.55	1.00	.248	.498	1	2	1	.317	-1.968
	Moderate	1.31	1.25	1.36	1.00	.213	.462	1	2	1	.844	-1.296
	High	1.31	1.16	1.46	1.00	.219	.468	1	2	1	.855	-1.335
English Culture	Low	1.30	1.08	1.52	1.00	.221	.470	1	2	1	.945	-1.242
	Moderate	1.30	1.25	1.36	1.00	.211	.459	1	2	1	.874	-1.246
	High	1.38	1.29	1.48	1.00	.239	.489	1	2	1	.484	-1.798

Rezultatet e vlerave për nivelet e IV'-së janë gati të barabartë me njëri tjetrin, gjë e cila tregon se shpërndarja e femrave dhe meshkujve midis niveleve të IV-së mund të pranohet si e barabartë.

Vlerat skewness variojnë midis .317 dhe .945. Në të njëjtën mënyrë, vlerat kurtosis janë midis -

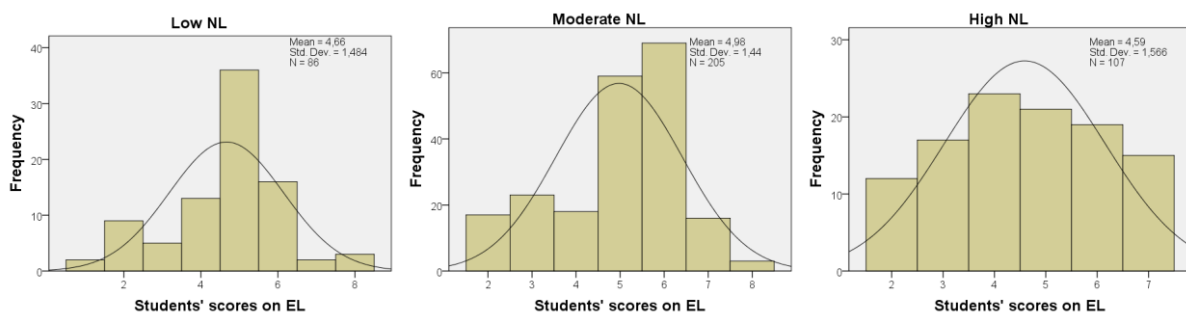


Figure 0.2 – Histograms with normal curves for the EL scores for each level of NL

1.968 dhe -1.242. Meqëse vlerat skewness dhe kurtosis duhet të jenë midis shifrave -2 dhe +2, shpërndarja mund të pranohet si normale (George & Mallery, 2016; Serin, 2009; siç citohet te Ersoy, 2017).

Histogramet me kurba normale janë dhënë në Figuren 4.3 , **Error! Reference source not found.**, dhe **Error! Reference source not found.** për PREMOT, PRENLNMAT, PREATT, POSTNLNMAT, POSTATT dhe POSTMOT për të dyja

grupet TMNCA dhe TMCA. Këto histograme përmbledhin mjaftueshëm shpërndarjen e rezultateve dhe këto mund të përdoren si prova për shpërndarjen normale.

EL: Perceptimi i Mësimit të gjuhës Angleze

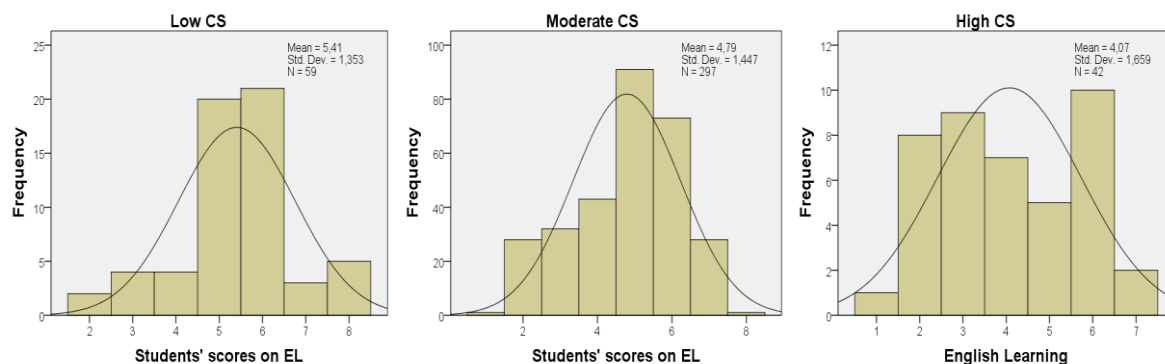


Figure 0.3- Histograms with normal curves for the EL scores for each level of CS

NL: Perceptimi i gjuhës amtare

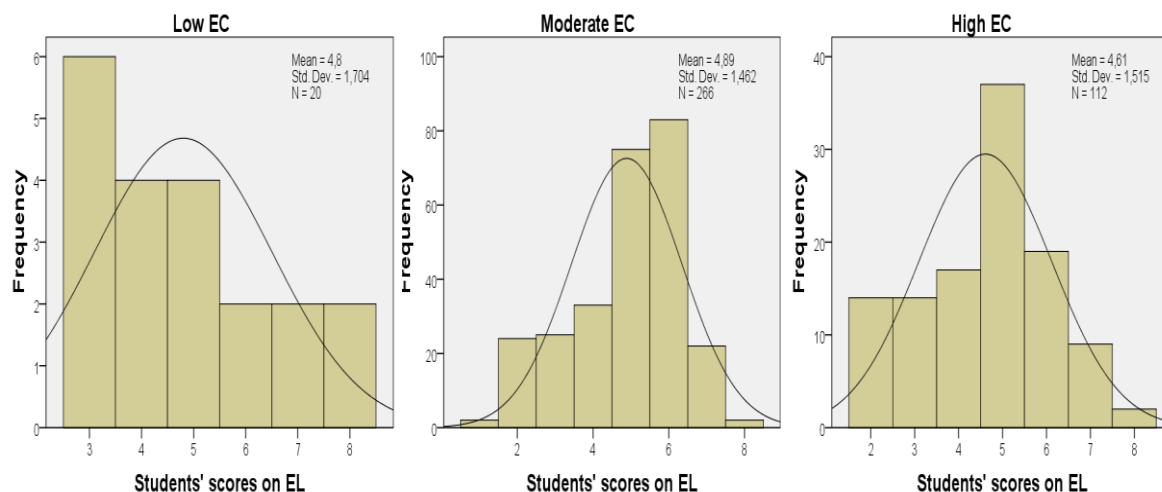


Figure 0.4 – Histograms with normal curves for the EL scores for each level of EC

5.3. Përcaktimi i kovariateteve

Sipas Tabachnick & Fidell (2007; siç citohet te Ersoy, 2017),

Table 0.8 përmbledh korelacionin midis variablit të varur dhe kovariatit të mundshëm, e cila mund të përdoret për të vendosur variablat të menduar si kovariate nëse ato sigurojnë nevojat e kërkuara për tu përdorur si kovariate. Me qëllimin për të përdorur një variabël si kovariat të paktën një nga variablat e varur duhet të ketë një korelacion të rëndësishëm me variablat të cilët janë zgjedhur të jenë si kovariate dhe korelacini midis kovariateve të zgjedhur pritet që të jetë më pak se .80 (Tabachnick & Fidell, 2007; siç citohet te Ersoy, 2017).

Table 0.8 përmbledh vlerat për gjinitë duke mos i përmbushur kërkesat për tu përdorur si kovariate. Kështu që, ky variabël nuk caktohet të përdoret si kovariat gjatë analizës të studimit për të kontrolluar efektet e tyre në variablin e varur. Meqenëse egziston vetëm një variabël i varur i studimit dhe nuk ka variabla si kovariate të dhënat do të analizohen me ANOVA.

Table 0.8 - Correlations among the dependent variables and possible covariates

		Gender	EL
Gender	Pearson Correlation	1	,005
	Sig. (2-tailed)		,927
	N	398	398
English Learning	Pearson Correlation	,005	1
	Sig. (2-tailed)	,927	
	N	398	398

Gjinia, e cila është një variabël moderator i kërkimit studimor dhe mësimi i gjuhës Angleze, i cili është variabli i varur nuk kanë një korelacion të rëndësishëm. Si rezultat, analiza ANCOVA nuk është përdorur sipas projektimit dhe u vendos që të analizohen të dhënat me ANOVA.

5.4. Vlerësimi i formulimeve (assumptions) në ANOVA

Analizat e mospërputhjeve (ANOVA) ka formulimet e mëposhtme:

5.4.1. Madhësia e kampionit

Pritshmëria është që të ketë më shumë se 20 anëtarë për secilin element. Rritja e madhësisë së kampionit rrit fuqinë ndihmëse në shkelje të dy formulimeve të radhës dhe një kampion më i madh rrit fuqinë.

5.4.2. Normaliteti

Vlerat skewness dhe kurtosis kontrollohen për çdo element për të siguruar normalitet të një variabli (Tabachnick & Fidell, 2007; siç citohet te Ersoy, 2017). Shpërndarja e kampionit është normale, nëse vlerat skewness dhe kurtosis janë afërsisht zero. Kurtosis dhe skewness konsiderohen të jenë të shkëlqyer nëse janë midis shifrave -1.0 dhe +1.0 si dhe kampioni mund të

pranohet si i shpërndarë në mënyrë normale nëse vlerat skewness dhe kurtosis gjenden midis -2.0 and +2.0 (George & Mallery, 2016; Serin, 2009; siç citohet te Ersoy, 2017). Meqënëse të gjitha vlerat skewness dhe kurtosis janë në gamën e shifrave -2.0 dhe +2.0 mund të dilet në përfundimin se të gjitha vlerat tregojnë shpërndarje normale të kampionit për variablin e varur në çdo element.

5.4.3. Homogjeniteti i matricave të mospërputhjeve

Testi i Levenit mund të përdoret për të kontrolluar pabarazinë dhe mospërputhjet. Rezultati i testit të Lvenit është dhënë në Tabelën 4.9 dhe është i rëndësishëm. Kur numri i kampionit për secilin grup është i madh nuk nevojiten masa korigjuese (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2013, f. 462). Madhesia e grupit më të vogël nuk është më pak se 20. Histogramet që janë paraqitur në Figurat 4.2, 4.3 dhe 4.4 tregojnë se shpërndarja dhe mospërputhjet janë të njëjta me përjashtim të një grupi në Figurën 4.4 për grupin e ulët EC, i cili gjithashtu ka edhe masën më të vogël të kampionit. Testi i Levenit mund të jetë i rëndësishëm për kampionët e mëdhenj megjithëse mospërputhjet në grupe nuk janë shumë të mëdha (Field, 2013, f. 195) dhe është e sugjerueshme që të krahasohen mospërputhjet e grupit. Mospërputhjet mund të krahasohen në Tabelën 4.3 dhe 4.4, meqënëse raporti i mospërputhjeve të vogla me ato të mëdha është 1.59. Gjithashtu është më mirë që të mbahet ndërmend se kur kampioni është mjafteshëm i madh, shkelja e këtij formulimi e ul forcën e studimit.

Table 0.9 – Levene’s Test of Equality of Error Variances

	F	df1	df2	Sig.
English Learning	2,364	23	374	,000

5.4.4. Pavarësia e vëzhgimeve

Formulimi tjetër është pavarësia e vëzhgimeve. Për të përligjur nëse të gjithë studentët e plotësuan vetë testin janë vëzhguar të gjitha sesionet e testimit. Si rezultat i këtij vëzhgimi është arritur në përfundimin se individët i kanë plotësuar teste personalisht. Si rrjedhojë, është përmbushur formulimi i pavarësisë së vëzhgimeve.

5.5. Resultatet e ANOVA-s

Per të dalë në përfundim nëse ka pasur statistikisht efekte kryesore dhe të rëndësishme ndërveprimi nga variablat e pavarur NL, CS dhe EC te variabli i varur EL janë llogaritur tre mënyra midis subjekteve të testit ANOVA.

Table 0.10 - Results of ANOVA analysis

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	116,435 ^a	23	5,062	2,471	,000	,132	56,829	,999
Intercept	1744,799	1	1744,799	851,590	,000	,695	851,590	1,000
LNL	16,224	2	8,112	3,959	,020	,021	7,919	,709
LCS	22,183	2	11,092	5,414	,005	,028	10,827	,844
LEC	5,307	2	2,653	1,295	,275	,007	2,590	,280
LNL * LCS	6,829	4	1,707	,833	,505	,009	3,333	,266
LNL * LEC	13,697	4	3,424	1,671	,156	,018	6,685	,513
LCS * LEC	4,463	3	1,488	,726	,537	,006	2,178	,205
LNL * LCS * LEC	27,322	6	4,554	2,223	,040	,034	13,335	,782
Error	766,279	374	2,049					
Total	10068,000	398						
Corrected Total	882,714	397						

a. R Squared = ,132 (Adjusted R Squared = ,079)

b. Computed using alpha = ,05

5.5.1. Hipoteza Zero 1

$$H_{0(1)}: \mu_{LNL} = \mu_{MNL} = \mu_{NL}$$

Hipoteza e parë zero përcakton se “ Nuk ka efekt kryesor të rëndësishëm të niveleve të gjuhës amtare (e ulët, mesatare dhe e lartë) te vlerat e popullatës në mësimin e gjuhës Angleze nga ana e studentëve të universitetit”.

Hipoteza e parë është hedhur poshtë ($F(2, 374) = 3.959, p = .020$). Kjo tregon se ka një ndikim kryesor të rëndësishëm të gjuhës amtare në vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Forca e vëzhguar e studimit është e barabartë me 0.709. Në fillim të studimit, forca e llogaritur e studimit ishte 0.80. Kur gjenden ndryshime midis ndikimit në masat e vëzhguara dhe ato të llogaritura atëherë mund të vëzhgohet ndryshimi midis forcës së vëzhguar dhe forcës së llogaritur. Masa me ndikim të vogël në fund arrihet me forcën e vëzhguar. Analiza e ANOVA-s prodhoi 0.021 si një masë me ndikim në kërkim.

5.5.2. Hipoteza Zero 2

$$H_{0(1)}: \mu_{LCS} = \mu_{MCS} = \mu_{HCS}$$

Hipoteza zero e dytë përcakton se “Nuk ka efekt kryesor të rëndësishëm të niveleve të kulturës së studentëve (e ulët, mesatare dhe e lartë) te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga ana e studentëve të universitetit”.

Hipoteza e dytë është hedhur poshtë ($F(2, 374) = 5.414, p = .028$). Kjo tregon se ka një ndikim kryesor të rëndësishëm të kulturës së studentëve në vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Forca e vëzhguar e studimit është e barabartë me 0.844. Në fillim të studimit, forca e llogaritur e studimit ishte 0.80. Analiza e ANOVA-s prodhoi 0.021 si një masë me ndikim në kërkim.

5.5.3. Hipoteza Zero 3

$$H_{0(1)}: \mu_{LEC} = \mu_{MEC} = \mu_{HEC}$$

Hipoteza zero e tretë përcakton se “Nuk ka efekt kryesor të rëndësishëm të niveleve të kulturës Angleze te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga ana e studentëve të universitetit”.

Hipoteza e tretë ka dështuar të hidhet poshtë ($F(2, 374) = 1.295, p = .275$). Kjo tregon se nuk ka një ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të kulturës Angleze (e ulët, mesatare dhe e lartë) në vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze.

5.5.4. **Hipoteza Zero 4**

Hipoteza zero e katërt përcakton se “Nuk ka ndikim kryesor të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës së studentëve të vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga ana e studentëve të universitetit”.

Hipoteza zero e katërt ka dështuar të hidhet poshtë ($F(4, 374) = .833, p = .505$). Kjo tregon se nuk ka një ndikim kryesor të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës së studentëve në vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze.

5.5.5. **Hipoteza Zero 5**

Hipoteza zero e pestë përcakton se “Nuk ka ndikim kryesor të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës Angleze të vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga ana e studentëve të universitetit”.

Hipoteza zero e pestë ka dështuar të hidhet poshtë ($F(4, 374) = 1.671, p = .156$). Kjo tregon se nuk ka një ndikim kryesor të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës Angleze në vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze.

5.5.6. Hipoteza Zero 6

Hipoteza zero e gjashtë përcakton se “Nuk ka ndikim të rëndësishëm statistikisht ndërveprimi midis kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze të vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga ana e studentëve të universitetit”.

Hipoteza zero e gjashtë ka dështuar të hidhet poshtë ($F(3, 374) = .726, p = .537$). Kjo tregon se nuk ka një ndikim të rëndësishëm ndërveprimi midis kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze në vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze.

5.5.7. Null Hypothesis 7

Hipoteza zero e shtatë përcakton se “Nuk ka ndikim të rëndësishëm statistikisht ndërveprimi midis gjuhës amtare, kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze të vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga ana e studentëve të universitetit”.

Hipoteza zero e shtatë është hedhur poshtë ($F(6, 374) = 2.223, p = .040$). Kjo tregon se ka një ndikim të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare, kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze në vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze.

Tabelat që përshkruajnë ndërveprimin midis niveleve të variablave të pavarur janë dhënë në figurat e mëposhtme, Figure 0.5, Figure 0.6, dhe Figura 0.7. Vijat paralele në subjekt tregojnë se nuk ka ndërveprim.

Kur kultura Angleze është e ulët perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze rritet dhe pothuajse e njëjta gjë ndodh edhe për nivelin e ulët dhe nivelin mesatar të kulturës së studentëve midis niveleve mesatar dhe të ulët të gjuhës amtare. Megjithatë, gjuha Angleze zvogëlohet për

nivelin e ulët të kulturës së studentëve duke pasur në konsideratë nivelet mesatar dhe të lartë të gjuhës amtare ndërkohë që është gati konstante për nivelin mesatar të kulturës së studentëve kur krahasohen me nivelin mesatar dhe të lartë të gjuhës amtare. (Figure 0.5).

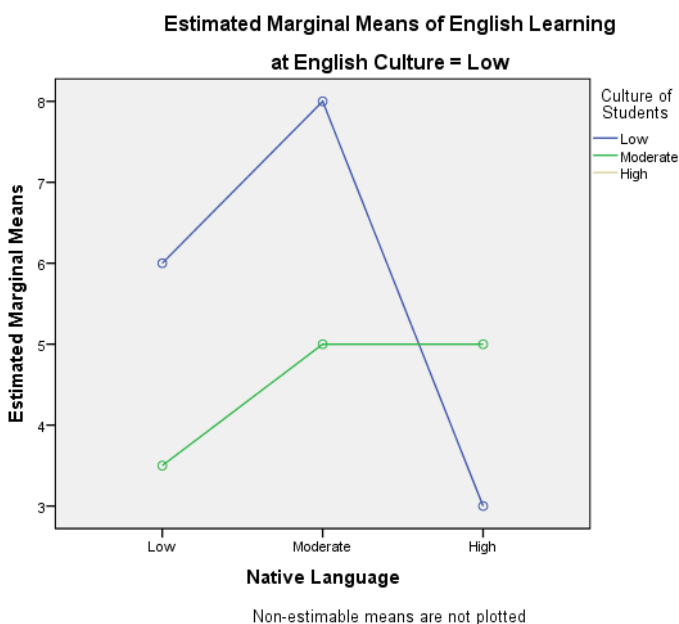


Figure 0.5 – – Interaction plot of Native Language and Culture of students for Low level of English Culture

Kur kultura Angleze është mesatare dhe gjuha amtare ndyshon nga e ulët në të lartë perceptimi i mësimi të gjuhës Angleze është i njëjtë për nivelin mesatar të kulturës së studentëve. Kur niveli i gjuhës amtare është midis nivelit të ulët dhe mesatar, perceptimi i gjuhës Angleze rritet për nivelin e lartë të kulturës së studentëve dhe zvogëlohet për nivelin e ulët të kulturës së studentëve. Perceptimi i gjuhës Angleze nuk ndryshon për nivelin midis mesatar dhe të lartë të gjuhës amtare në grupet mesatare dhe të lartë të kulturës së studentëve por ai rritet në nivelin e ulët të kulturës së studentëve. (Figure 0.6Figure 0.5).

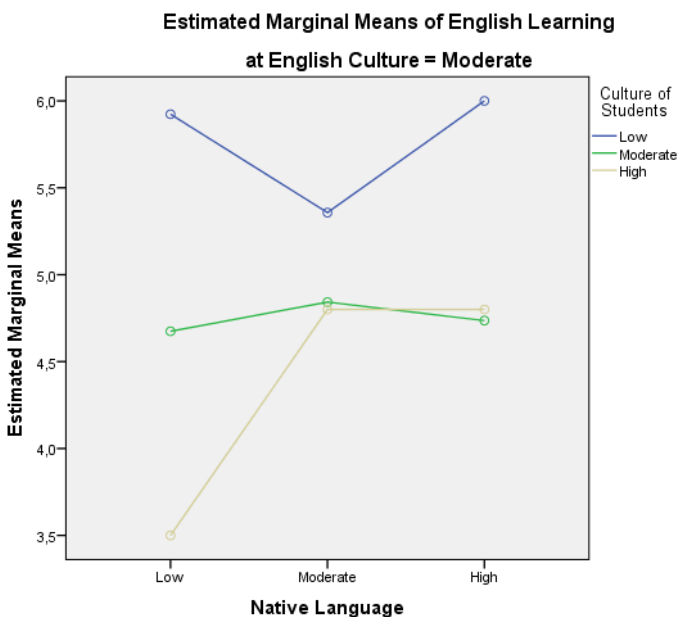


Figure 0.6–Interaction plot of Native Language and Culture of students for Medium level of English Culture

Kur kultura Angleze është e lartë, ndryshimi në perceptim i gjuhës Angleze është thuajse i njëjtë për të gjitha nivelet e kulturës së studentëve ndërkohë që gjuha amtare ndryshon nga niveli mesatar në atë të lartë. Ky perceptim zvogëlohet për nivelin e lartë të kulturës së studentëve (megjithëse ky zvogëlim duket të jetë i vogël) dhe rritet për nivelin e ulët dhe mesatar të kulturës së studentëve (rritja është pak më e madhe për nivelin e ulët) midis niveleve mesatar dhe të ulët të gjuhës amtare.

Testet Post-Hoc

Testi Post-Hoc u përlogarit për ndikimet keyesore të gjetura ne analizën ANOVA për të krahasuar nivelet e variablave të pavarur dhe për të vëzhguar ndryshimet midis niveleve. Field (2013, p. 459) sugjeron përdorimin e Hochberg's GT2 kur masa e kampionëve është shumë e ndryshme. Intervalët e besimit janë bazuar në 1000 kampion bootstrap.

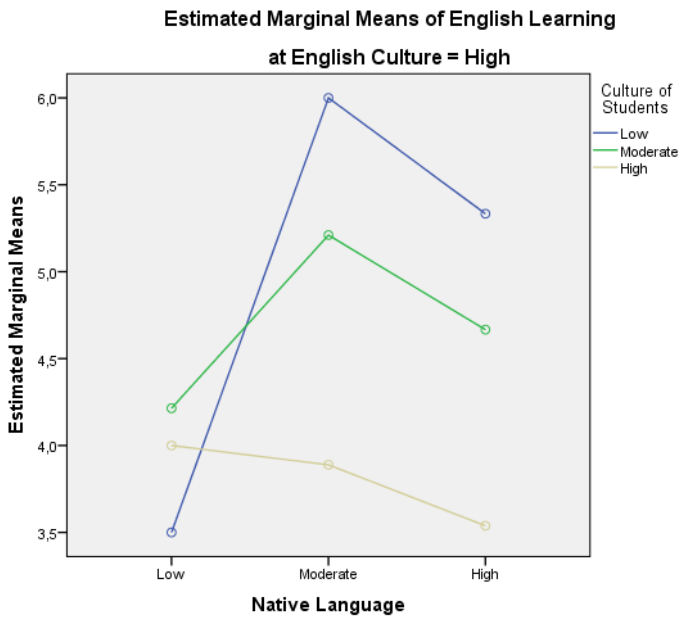


Figura 0.7— Interaction plot of Native Language and Culture of students for High level of English Culture.

Testet Hochberg's GT2 post-hoc treguan se mësimi i gjuhës Angleze ishte i njëjtë për nivelin e ulët dhe mesatar të gjuhës amtare, $M_{diff} = -.31$, 95% CI $[-.69, .04]$, $p = .245$ dhe se ishte i njëjtë për nivelin e ulët dhe të lartë të gjuhës amtare, $M_{diff} = .07$, 95% CI $[-.34, .54]$, $p = .978$, ashtu si edhe në nivelin mesatar të gjuhës amtare i krahasuar me nivelin e lartë të gjuhës amtare, $M_{diff} = .39$, 95% CI $[-.01, .84]$, $p = .070$ (Table 0.12 dhe Tab;e 0.13).

Table 0.11 – Native Language * Culture of Students * English Culture

Native language	Culture of students	English Culture	Mean	Std. Error	95% CI		Bootstrap for Mean			
					Lower Bound	Upper Bound	Bias	Std. Error	BCa 95% CI	
									Lower	Upper
Low	Low	Low	6.000	.826	4.375	7.625	.025	.942	5.000	8.000
		Moderate	5.923	.397	5.142	6.704	-.019	.345	5.279	6.583
		High	3.500	.716	2.093	4.907	.031	.866	2.000	5.000
	Moderate	Low	3.500	.716	2.093	4.907	-.002	.292	3.000	4.000
		Moderate	4.674	.218	4.245	5.104	-.004	.207	4.277	5.057
		High	4.214	.383	3.462	4.967	-.009	.339	3.532	4.861
	High	Low	.	.	.	.	.	.	.	.
		Moderate	3.500	.716	2.093	4.907	.012	1.173	1.333	5.901
		High	4.000	1.431	1.185	6.815	1.093E-013		4.000	4.000
Mesatare	Low	Low	8.000	1.431	5.185	10.815	1.052E-013		.	.
		Moderate	5.357	.271	4.825	5.889	-.004	.187	4.969	5.690
		High	6.000	.826	4.375	7.625	.028	.912	5.000	8.000
	Moderate	Low	5.000	.506	4.005	5.995	.009	.625	3.847	6.250
		Moderate	4.843	.138	4.572	5.113	.004	.134	4.549	5.130
		High	5.211	.232	4.754	5.667	.005	.220	4.769	5.655
	High	Low	.	.	.	.	.	.	.	.
		Moderate	4.800	.453	3.910	5.690	.007	.545	3.750	6.000
		High	3.889	.477	2.951	4.827	-.003	.640	2.612	5.192
High	Low	Low	3.000	1.012	1.010	4.990	1.059E-013		.	.
		Moderate	6.000	1.012	4.010	7.990	1.136E-013		6.000	6.000 ^j
		High	5.333	.826	3.708	6.958	-.015	.821	4.000	7.000
	Moderate	Low	5.000	1.012	3.010	6.990	1.071E-013		5.000	5.000
		Moderate	4.736	.197	4.349	5.122	-.008	.230	4.292	5.150
		High	4.667	.275	4.125	5.208	.003	.264	4.181	5.192
	High	Low	.	.	.	.	.	.	.	.
		Moderate	4.800	.640	3.541	6.059	.010	.492	4.000	6.000
		High	3.538	.397	2.758	4.319	-.017	.404	2.813	4.267

Testet Hochberg's GT2 post-hoc tregojnë se mësimi i gjuhës Angleze ishte më i mirë kur kultura e studentëve ishte e ulët në krahasim me kulturën mesatare të studentëve, $M_{diff} = .62$, 95% CI [.19, 1.00], $p = .008$, dhe ishte gjithashtu më i mirë kur kultura e studentëve ishte e ulët në

Table 0.12 – Hochberg’s GT2 post-hoc test of Native Language

(I) Native Language	(J) Native Language	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
E ulët	Mesatare	-,31	,184	,245	-,75	,13
	E lartë	,07	,207	,978	-,42	,57
Mesatare	E ulët	,31	,184	,245	-,13	,75
	E lartë	,39	,171	,070	-,02	,80
E lartë	E ulët	-,07	,207	,978	-,57	,42
	Mesatare	-,39	,171	,070	-,80	,02

Table 0.13 - Bootstrap for Multiple Comparisons of Native Language

(I) Native Language	(J) Native Language	Mean difference(I-J)	Bootstrap ^a		BCa 95% Confidence Interval	
			Bias	Std. Error	Lower	Upper
Low	Moderate	-,31	-,01	,19	-,69	,04
	High	,07	,00	,22	-,34	,54
Moderate	Low	,31	,01	,19	-,08	,74
	High	,39	,01	,18	,00	,79
High	Low	-,07	,00	,22	-,56	,37
	Moderate	-,39	-,01	,18	-,72	-,07

krahasim me kulturën e lartë të studentëve, $M_{\text{diff}} = 1.34$, 95% CI [.71, 1.96], $p = .000$, ashtu si edhe në kulturën mesatare të studentëve kur krahasohet me kulturën e lartë të studentëve $M_{\text{diff}} = .72$, 95% CI [.20, 1.24], $p = .008$ (Table 0.14 dhe Table 0.15).

Table 0.14 – Hochberg’s GT2 post-hoc test of Culture of Students

(I) Culture of Students	(J) Culture of Students	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
E ulët	Mesatare	,62*	,204	,008	,13	1,11
	E lartë	1,34*	,289	,000	,64	2,03
Mesatare	E ulët	-,62*	,204	,008	-1,11	-,13
	E lartë	,72*	,236	,008	,15	1,28
E lartë	E ulët	-1,34*	,289	,000	-2,03	-,64
	Mesatare	-,72*	,236	,008	-1,28	-,15

Table 0.15 - Bootstrap for Multiple Comparisons of Culture of Students

(I) Culture of Students	(J) Culture of Students	Mean Difference (I-J)	Bootstrap ^a		BCa 95% Confidence Interval	
			Bias	Std. Error	Lower	Upper
E ulët	Mesatare	,62	,00	,20	,19	1,00
	E lartë	1,34	,00	,31	,71	1,96
Mesatare	E ulët	-,62	,00	,20	-1,00	-,21
	E lartë	,72	,00	,27	,20	1,24
E lartë	E ulët	-1,34	,00	,31	-1,94	-,72
	Mesatare	-,72	,00	,27	-1,21	-,21

5.6. Përmbledhje e rezultateve

Në këtë pjesë të studimit janë përmbledhur rezultatet.

- Përqindjet e të dhënave të munguara për secilin nga variablat ishin në një gamë të pranueshme. Vlefshmëria e rezultateve nuk ndikohet në mënyrë serioze, pasi vlerat e të dhënave të munguara janë të pranueshme.
- Shpërndarja e të dhënave për variablat mund të pranohet si normale duke marrë në konsideratë rezultatet e statistikave përshkruese.
- Gjinia, e cila është një variabël moderator i kërkimit studimor dhe mësimi i gjuhës Angleze, i cili është variabli i varur nuk kanë një korelacion të rëndësishëm. Si rezultat, analiza ANCOVA nuk është përdorur sipas projektimit dhe u vendos që të analizohen të dhënat me ANOVA.

- Formulimet (Assumptions) e ANOVA-s ishin sasia e kampionit, normaliteti, homogjeniteti i mospërputhjeve si dhe u kontrollua pavarësia e vëzhgimeve dhe asnjë nga ato nuk ishin shkelur përveç shënimeve rreth homogjenitetit të mospërputhjeve të hamendësimit.
- Ka pasur një ndryshim të rëndësishëm kur vlerat e grupit të studentëve të informuar me qasjet kontekstuale dhe jokontekstuale krahasohen me variablat e varur të përbashkët POSTNLMAT, POSTATT dhe POSTMOT sipas rezultateve ANOVA. Kjo tregon se studentët e mësuar me qasjen kontekstuale arritën shumë më shumë se studentët e mësuar me qasjen jokontekstuale.
- Ka pasur ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të gjuhës amtare (e ulët, mesatare dhe e lartë) te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga studentët e universitetit sipas rezultateve ANOVA. Kjo tregon se perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze është i ndryshëm në nivelet e ndryshme të gjuhës amtare.
- Ka pasur ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të kulturës së studentëve te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze sipas rezultateve ANOVA. Kjo tregon se perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze është i ndryshëm në nivelet e ndryshme të kulturës së studentëve.
- Nuk ka pasur ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të kulturës Angleze (e ulët, mesatare dhe e lartë) te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze sipas rezultateve ANOVA. Kjo tregon se perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze nuk është i ndryshëm në nivelet e ndryshme të kulturës Angleze.

- Nuk ka pasur ndikim të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës së studentëve te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Kjo tregon se ndryshimi në perceptim i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze ishte i njëjtë për nivelet e gjuhës amtare kur krahasohet me kulturën e studentëve.
- Nuk ka pasur ndikim të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare dhe kulturës Angleze te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Kjo tregon se ndryshimi në perceptim i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze ishte i njëjtë për nivelet e gjuhës amtare kur krahasohet me kulturën Angleze.
- Nuk ka pasur ndikim të rëndësishëm ndërveprimi midis kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Kjo tregon se ndryshimi në perceptim i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze ishte i njëjtë për nivelet e kulturës së studentëve kur krahasohet me kulturën Angleze.
- Ka pasur ndikim të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amtare, kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Kjo tregon se ndryshimi në perceptim i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze nuk ishte i njëjtë në nivelet e gjuhës amtare, dhe kulturës së studentëve kur krahasohen me kulturën Angleze.
- Testet Hochberg's GT2 post-hoc treguan se mësimi i gjuhës Angleze kur krahasohej ishte i njëjtë për të gjitha nivelet e gjuhës amtare.
- Testet Hochberg's GT2 post-hoc treguan se mësimi i gjuhës Angleze ishte i ndryshëm midis niveleve të kulturës së studentëve. Ai ishte më i madh në nivelin e ulët të kulturës së studentëve krahasuar me nivelin mesatar të kulturës së studentëve dhe ishte gjithashtu

më i madh në nivelin e ulët krahasuar me nivelin e lartë të kulturës së studentëve si dhe më i madh në nivelin mesatar të kulturës së studentëve krahasuar me nivelin e lartë të kulturës së studentëve.

5.7. Diskutime

Studimi gjeti se ka pasur ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të gjuhës amtare (e ulët, mesatare dhe e lartë) te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga studentët e universitetit. Kjo tregon se perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze është i ndryshëm në nivelet e ndryshme të gjuhës amtare. Pra studentët mendonin se gjuha amtare e tyre ndikonte në mësimin e gjuhës Angleze.

Këto rezultate janë të ngjashme kur krahasohen me teoritë e disa studiuesve të kësaj fushe të cilët e vënë theksin te ndikimi i gjuhës amtare në mësimin e GJD. Ne e lidhim kuptimin e një fjale me përvojat dhe traditat tona, kështu që e njëjta fjalë mund të perceptohet në mënyra të ndryshme nga anëtarë të grupeve të ndryshme kulturore. Të mësuarit e mëparshëm dhe ndërhyrja e gjuhës amtare kanë shumë ndikim në këtë process.

Sipas Wade, S.E. dhe Fauseke, J.R. dhe Thompson, A. (2008, p.405) ne formojmë kuptime sipas situatave për fjalët nga lidhja që ne u japim fjalëve, e cila bëhet pjesë e teorive të vlerave tona mbi botën ose bëhen modele kulturore. Pra lidhja që ne u japim fjalëve në gjuhën amtare ndikon në mënyrën se si ne i kuptojmë gjërat.

Kjo teori përkon me gjetjet e studimit se sipas perceptimit të studentëve gjuha amtare ndikon në mësimin e gjuhës Angleze. Një tjetër pretendim mbi ndikimet e gjuhës amtare në GJD

është dhënë nga Rosenthal J. W. I cili shprehet se “Në qendër të shkollës bihevjoriste të besimit janë nocionet e transferimit dhe ndërhyrjes. Transferimi i përket procesit psikologjik ku të mësuarit e mëparshëm përcillet në një situatë të re të mësimit; ndërthurja i përket mësimit të gabuar të gjuhës së dytë duke u fokusuar në normat e mësimit të gjuhës amtare” (Rosenthal, J. W. 2000, fq, 38).

Njohuritë e mësuar më parë, që në këtë rast janë normat e gjuhës amtare, kanë ndikim në mësimin e një gjuhe tjetër e cila në këtë studim është gjuha Angleze sepse këto njohuri përodojnë në situatat e reja të mësimit të një gjuhe tjetër. Një tjetër aspekt i rëndësishëm i ndikimeve që sjell gjuha amtare është ndërhyrja që gjuha amtare ka në këtë proces. Studentët mendojnë në gjuhën e tyre amë dhe si rrjedhojë bëjnë shumë gabime gjatë mësimit të gjuhës Angleze. Është shumë e vështirë për studentët që të shmangin këto ndikime. Këto gabime janë të lidhura me gramatikën, strukturën dhe fjalorin e gjuhës së tyre amtare.

Sipas qasjes së Whorf mësimi i një gjuhe të re përfshin rikategorizimin e botës tënde dhe riformulimin e marrëdhënieve të pjesëve të saj përbërse. Sipas hipotezës së Sapir-Whorf gjuha përcakton realitetin e jetës tonë si edhe ndikon drejtëpërsëdrejti në mënyrën se si ne mendojmë dhe e shikojmë botën. Pra ne i perceptojmë gjërat në bazë të realiteteve të krijuara nga gjuha amtare dhe këto realitete kanë ndikim në kuptimin e një gjuhe tjetër.

Një tjetër gjetje e studimit është se ka pasur ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të kulturës së studentëve të vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Kjo tregon se perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze është i ndryshëm në nivelet e ndryshme të kulturës së studentëve. Pra sipas rezultateve të dalë nga anketimi i studentëve

kultura e tyre ka një ndikim të rëndësishëm në procesin e mësimin të gjuhës Angleze. Për ndikimin që ka kultura në mësimin e gjuhës janë shprehur shumë studiues të fushës.

Hager sugjeron se gjuha dhe kultura janë të ndërthurura ngushtë dhe se është e nevojshme të mësohen njëkohësisht (Hager 2011, p. 3). Pra nëse synimi është të mësohet një gjuhë e huaj, atëherë paralelisht me të duhet mësuar edhe kultura e asaj gjuhe. Për të kuptuar sa më mirë një gjuhë apo për të arriur përkthim sa më të saktë të teksteve të saj, njohuritë kulturore bëhen të domosdoshme.

Edhe rezultatet e perceptimit të studentëve të anketuar përputhen plotësisht me këto teori. Studentët e vlersuan mjaft të rëndësishme mësimin e kulturës në të njëjtën kohë me mësimin e gjuhës Angleze. Semantika e gramatikës është e mbushur me ide dhe vlera kulturore; kjo mund të gjendet në strukturat shoqërore të cilat folësit i përdorin, si për shembull organizimi shoqëror i komuniteteve folëse (Hager 2011, p. 37). Pra roli i kulturës në mësimin e gjuhës është thelbësor sipas Hager.

Për ndryshimet dhe veçoritë e kulturave është shprehur edhe Bachman. Sipas tij të gjitha konceptet e sistemeve të vlerave kulturore ndajnë së bashku premisën që kultura të ndryshme propozojnë përgjigje të veçanta për të njëjtat pyetje të paraqitura nga përgjithësimet e situatave njerëzore (Bachmann 2006, p. 724).

Ruiz de Zarobe, Y., & Ruiz de Zarobe, L argumentojnë se lingustika bashkëkohore dhe praktika e komunikimit kanë treguar se kontakti kulturor ndodh njëkohësisht me kontaktin gjuhësor dhe në këtë mënyrë të kuptuarit e kontaktit kulturor është e qënësishme për të ngritur një komunikim efikas midis antarëve të kulturave të ndryshme (Ruiz de Zarobe, Y., & Ruiz de Zarobe, L. 2012, p. 337).

Efikasiteti i komunikimit varet nga përdorimi i gjuhës për të treguar dëshirën e tij për tu lidhur me njerëzit, e cila shpesh përfshin përdorimin në mënyrë jo të drejtpërdrejtë të respektit dhe nuk përfshin zgjedhjen e drejtpërdrejtë dhe efikase të gjuhës e cila është e mbushur plot me informacion (Byram, M. 1997 : 3).

Komunikimi është mjaft i rëndësishëm për mbarvajtjen e procesit mësimor. Mund të ndodh që ndryshimet në kulturë të sjellin keqkuptime dhe keqinterpretime dhe si pasoj mund të dëmtohet komunikimi midis studentëve apo edhe midis studentëve dhe pedagogëve. Rrjedhimisht kjo do të dëmtonte edhe procesin e mëimit të gjuhës Angleze. Në varësi të kulturave nga vijnë, disa studentë janë më të hapur dhe disa më të tërhequr. Gjithashtu besimet fetare mund të bëhen shkak për mospërfshirjen e studentëve në disa aktivitete të ndryshme që mund të zhvillohen në klasë. Kjo do të prishte harmoninë dhe frymën e bashkëpunimit në klasë.

Duke pasur parasysh aftësitë gjuhësore të përgjithshme dhe njohuritë e konventave të mirësjelljes, shumica e nxënësve do të jenë në gjendje të përballojnë në mënyrë të saktë bisedimin ndërveprues në bazë të njohurive të tyre kulturore dhe kuptimeve të përbashkëta të gjërave.

Bennet, M. J. (1998, fq, 2) shton se komunikimi ndërkulturor, i cili është komunikimi midis njerëzve të kulturave të ndryshme, nuk mund të lejoj hamendësimin e thjeshtë që është hamendsimi i ngjashmërisë sepse si përkufizim kulturat janë të ndryshme në gjuhët e tyre.

Një rezultat tjetër i studimit ishte se ka pasur ndikim të rëndësishëm ndërveprimi midis gjuhës amëtare, kulturës së studentëve dhe kulturës Angleze te vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze. Pra ndryshimi në perceptim i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze nuk

ishte i njëjtë në nivelet e gjuhës amtare, dhe kulturës së studentëve kur krahasohen me kulturën Angleze. Sipas rezultateve si në klasat homogjene ashtu edhe në klasat heterogjene studentët mendojnë se gjuha dhe kultura së bashku kanë ndikim mjaft të rëndësishëm në procesin e mësimin të gjuhës.

Këto gjetje përkojnë edhe me gjetjet dhe teoritë e studiuesve të huaj. Vetëm nëpërmjet gjuhës një person mund të ketë qasje në kulturën e huaj dhe të ketë mundësi të hyj në sferën e territorit të një kulture të re (Timpe 2014, p. 13).

Matos thekson se nëse lexuesi që ne kemi në mendje po lexon në një gjuhë të huaj dhe nëse të dyja si gjuha ashtu edhe kultura janë të huaja në perspektivën e këtyre lexuesve, atëherë nxënësi mund të ndesh më shumë vështirësi për të identifikuar kuptimin potencial në një tekst të dhënë (Matos 2012, p. 59). Pra sipas Matos gjuha dhe kultura së bashku kanë një ndikim shumë të madh në kuptimin e teksteve në një gjuhë të huaj. Kjo teori përputhet plotësisht me një nga gjetjet kryesore të këtij studimi bazuar në anketimet e studentëve të kryera në universitete të ndryshme në Shqipëri.

Sipas Wages, M. modeli i ndryshimit kulturor e vë theksin te ndryshimet në vlera, pritshmëri, gjuhë dhe modelet e komunikimit midis mësuesve dhe nxënësve ose shkollave dhe familjes si një burim vështirësie për nxënësit e minoriteteve etnike (Wages, M. 2015, fq, 3).

Ruiz de Zarobe, Y., & Ruiz de Zarobe, L argumentojnë se lingustika bashkëkohore dhe praktika e komunikimit kanë treguar se kontakti kulturor ndodh njëkohësisht me kontaktin gjuhësor dhe në këtë mënyrë të kuptuarit e kontaktit kulturor është e qënësishme për të ngritur një komunikim efikas midis antarëve të kulturave të ndryshme (Ruiz de Zarobe, Y., &

Ruiz de Zarobe, L. 2012, p. 337). Si rrjedhojë njohja e kulturës shihet si një faktor kryesor për arritjen e një komunikmi efikas.

Një lëndë e gjuhës së huaj që merret edhe me kulturën e zgjeron qëllimin e saj me përmirësimin e katër aftësive leximit, shkrimit, dëgjimit dhe të folurit, në mënyrë që të ndihmoj nxënësit të përvëtojnë aftësi kulturore, siç janë strategjitë për vëzhgimin sistematik të shembujve të sjelljes.

Studentët duke e kuptuar më thellë se si përdoret gjuha që ata po studiojnë për të arritur qëllimet kulturore të qarta dhe të nënkuptuara të gjuhës së huaj, duhet të nxiten të reflektojnë për mënyrat se si funksionon gjuha dhe komuniteti i tyre.

Sipas Jourdan, C., & Tuite, K. (2006) kërkimet etnolinguistike përmbledhen në dy qasje të mëdha në lidhje me kulturën dhe gjuhën, të cilat konsiderohen si të veçanta për të dyja si për gjuhën ashtu edhe për kulturën dhe që janë: gjuha varet nga kultura dhe gjuha organizon kulturën. Nxënësi shumëkulturore shërben si ndërmjetës midis grupeve të ndryshme shoqërore të cilët përdorin gjuhë të ndryshme apo variante të ndryshme të gjuhës.

Një tjetër gjetje e studimit ishte perceptimi i studentëve se teknologjia ndihmon në procesin e mësimin të gjuhës Angleze. Ajo u jep mundësi studentëve të jenë në kushte të barabarta. Numri në rritje i studentëve të cilët studiojnë në Shqipëri ka sjell një rritje të kërkesës për përdorimin e mjeteve teknologjike.

Në klasat shumëkulturore procesi i mësimdhënies dhe mësimnxënies ndikohet nga digjitalizimi i universiteteve dhe nga përfshirja e teknologjisë moderne. Këto gjetje të

anketimit të kryer në terren për afrohen edhe me teoritë e studiuesve të tjerë të kësaj fushe ku mund të përmendet Fawkes dhe Singhal.

Me afrimin me njëra tjetrën të teknologjive të telekomunikacionit, transmetimit dhe teknologjisë së informacionit, do të prodhohen më shumë stimuj dhe rrjedhimisht do të krijohen më shumë mundësi për mësimin e gjuhës (Fawkes, S. 1999, fq, 41). Sipas Fawkes teknologjia na jep më tepër mundësi për mësimin e gjuhës.

Singhal ka qenë më i drejtpërdrejtë dhe i qartë pasi ka prekur ndimikin që teknologjia ka në mësimin e gjuhës Angleze. Teknologjia dhe arsimi i gjuhës Angleze janë të lidhura me njëra tjetrën (Singhal, 1997).

VI. KAPITULLI V: KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME

Ky kapitull ofron një përmbledhje të përfundimeve bazuar në gjetjet e studimit dhe rekomandimet respektive. Pas përfundimit të anketës u gjet se vlefshmëria e rezultateve nuk ndikohet në mënyrë serioze, pasi vlerat e të dhënave të munguara janë të pranueshme.

Gjinia e cila është variabël moderator i studimit dhe mësimi i gjuhës Angleze nuk kanë një korelacion të rëndësishëm me njëra tjetrën, pra ndryshimet në gjini nuk kanë ndikim në rezultatin e mësimi të gjuhës.

Studimi gjeti se ka pasur ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të gjuhës amtare (e ulët, mesatare dhe e lartë) të vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze nga studentët e universitetit sipas rezultateve ANOVA. Kjo tregon se perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze është i ndryshëm në nivelet e ndryshme të gjuhës amtare.

Një tjetër gjetje e rëndësishme e studimit ishte se ka pasur ndikim kryesor të rëndësishëm të niveleve të kulturës së studentëve të vlerat e grupit në mësimin e gjuhës Angleze sipas rezultateve ANOVA. Kjo tregon se perceptimi i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze është i ndryshëm në nivelet e ndryshme të kulturës së studentëve.

Studimi gjithashtu gjeti se ndryshimi në perceptim i studentëve për mësimin e gjuhës Angleze nuk ishte i njëjtë në nivelet e gjuhës amtare dhe kulturës së studentëve kur krahasohen me kulturën Angleze. Kjo tregon se sipas perceptimit të studentëve gjuha amtare e studentit, kultura e studentit dhe kultura e gjuhës Angleze së bashku kanë një ndikim në rezultatin që është mësimi i gjuhës Angleze.

Multikulturalizmi si fenomen ka sjellë rritjen e shtetasve të huaj në Shqipëri dhe si rrjedhojë edhe rritjen e numrit të studentëve të huaj. Ky trend ka qenë gjithnjë në rritje dhe për këtë arsye shumë universitete private po përpiqen të jenë mjaft konkurrues në tregun global.

Për të arsimuar studentët e kulturave të ndryshme në mënyrë që ata të mësojnë dhe të ndihen krenar për trashëgiminë e tyre kulturore dhe etnike duhet kuptuar dhe vlerësuar trashëgimia kulturore dhe etnike e të tjerëve si dhe duhen mësuar dhe vënë në zbatim vlera demokratike të të drejtave të njeriut. Është detyrë e mësuesit apo pedagogut që të gjej, të ketë njohuri dhe të respektoj njohuritë që studentët sjellin në shkollë.

Nuk mund të arrihet sukses në mësimin e një gjuhe të huaj pa studiuar njëkohësisht edhe kulturën. Aspektet kulturore mund të jenë pengesat kryesore në komunikimin midis individëve. Gjuha e trupit, gramatika, fjalori, idiomat dhe mirësjellja ndryshojnë nga një kulturë në tjetrën. Është thuajse e pamundur të arrihet një njohuri e mirë e një gjuhe pa gjithë këto komponentë. Edhe nëse arrihet të mësohen shumë fjalë në një gjuhë të huaj sërish ka shumë të ngjarë të keqkuptohen dhe keqinterpretohen nëse ka mangësi mbi kulturën dhe traditat e atij vendi.

Mësimi bashkëpunues duhet bërë me grupe të vogla studentësh në mënyrë që ata të punojnë së bashku për të maksimalizuar rezultatet e mësimin të tyre dhe të njëri tjetrit. Mësimi bashkëpunues përfshin ndihmën sy më sy që studentët i japin njëri tjetrit, ndarjen në mënyrë të barabartë të punës, prodhimin e lidershit dhe zgjidhjen në mënyrë konstruktive të konflikteve si dhe gjetjen e zgjidhjeve se si mund të përfitohet efikasiteti në grup.

Pjesa më e madhe e informacionit rreth trashëgimive të ndryshme kulturore dhe etnike nuk mund të merret duke lexuar libra. Vetëm duke i njohur, punuar dhe ndërvepruar personalisht me anëtarë të grupeve të ndryshme, studentët mund të mësojnë vërtetë për të vlerësuar diversitetin,

ta përdorin atë për zgjidhjen e problemeve dhe të zhvillojnë aftësi për të punuar me efikasitet me studentë të tjerë të kulturave të ndryshme. Ndërkohë që informacioni është ndihmues, vetëm përmes ndërveprimit të drejtpërdrejtë dhe personal, personat me diversitet kulturor mund të jenë të suksesshëm në arritjen e këtyre objektivave

Diversiteti mund të plotësojë pritshmëritë e saj dhe nuk mund të jetë një problem kur situatat e mësimnxënies dhe mësimdhënies janë strukturuar në mënyrë bashkëpunuese. Kjo fillon që me sjelljen në klasë të studentëve me diversitet të ndryshëm, përdorimin nga mësimdhënësi të procedurave bashkëpunuese të mësimit në më të shumtën e kohës, organizimin nga ana e drejtuesve të shkollave të cilët duhet të mbledhin dhe trajnojnë mësuesit bashkarisht në mënyrë që të rrisin përvojën e tyre në përdorimin e mësimit bashkëpunues dhe të punojnë së bashku si një skuadër dhe e njëjta gjë duhet të ndodhë edhe për drejtuesit dhe administratorët e shkollave. Kjo strukturë organizative bashkëpunuese do të sjellë përmirësime në mësimin e zhvilluar në klasa me diversitet kulturor.

Vlerësimi i diversitetit është kryesisht i lidhur me konceptin se studentët tashmë janë përdorues të aftë të gjuhës dhe trashëgimtarë të një kulture të pasur. Zgjerimi i aftësive të tyre nuk duhet të sjellë mohimin e kësaj të vërtete, por aftësitë e tyre si përdorues të gjuhës dhe kulturës mund të shërbejnë si një pikë nisje për arsimimin e tyre të mëtejshëm. Pedagogët duhet të kuptojnë jo vetëm se si kultura ndikon sjelljen e studentëve, por edhe mënyrën se si ajo ndikon perceptimet dhe sjellejt e vetë mësuesve. Si pedagogët ashtu edhe studentët vijnë në klasë me perceptime, aftësi dhe pritshmëri të njanëshme të cilat përcaktojnë komunikimin e tyre. Detyra e mësimdhënësit kritik është që të krijojë situata të tilla për individët në mënyrë që të mësojnë gjuhën e cila më pas i mëson ata të reflektojnë dhe të formësojnë përvojat e tyre dhe në situata të

caktuara ti transformojnë këto përvoja në interes të një projekti më të madh të përgjegjësisë shoqërore.

Një numër elementësh mund të përfshihen në listën e karakteristikave të shkollave shumëkulturore. Më kryesorja është mbajtja dhe zhvillimi i kompetencës shumëgjuhësore. Kjo i referohet studentëve të cilët vijnë në shkollë të pajisur me kompetenca shumëkulturore. Këta nxënës duhet të kenë të drejtën dhe legjitimitetin për të përdorur, mbajtur dhe ruajtur këto kompetenca shumëkulturore në të gjitha kontekstet e shkollës. Por gjithashtu këta nxënës shumëkulturore duhet gjithashtu të kenë mundësitë për ti zhvilluar më tej kompetencat e tyre shumëkulturore dhe për të arritur nivele më të larta. Është e qartë se nëse këto kompetenca nuk përdoren atëherë kjo do të sillte zhdukjen, eliminimin dhe shtypjen e tyre si dhe krijimin e ndjenjës së marginalizimit dhe përjashtimit. Gjithashtu studentët që vijnë në shkollë si folës të vetëm një gjuhe duhet të kenë mundësinë të mësojnë gjuhë të tjera, ose nga shokët ose nga kurrikula dhe mësimi në shkollë.

Kompetenca shumëgjuhësore është e nevojshme dhe duhet të jetë një objektiv i nevojshëm duke parë realitetin e shumë shoqërive dhe vendeve ditët e sotme ku shumëgjuhësia është një realitet, si në nivel vendor ashtu edhe në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar. Pra kjo do të thotë se realiteti ynë përkrah ideologjinë shumëgjuhësore. Nuk ka nevojë që arsimimi të luaj një rol në shërbim të ideologjive politike të shteteve tradicionale kombëtare të cilat përpiqen ti bëjnë njerëzit homogjen dhe të ngjashëm me njëri tjetrin në aspekte të cilat nuk kanë asnjë bazë në realitet.

Arsimimi shumëkulturore është një filozofi, qëllim dhe proces. Ai bazohet në besimin se të gjithë njerëzve u duhet dhënë respekt, pavarësisht moshës, racës, etnisë, gjinisë, statusit shoqëror-ekonomik, fesë, aftësisë fizike ose aftësisë mendore. Ajo promovohet me besimin se të gjithë

njerëzit kanë aftësi të brendshme. Kështu që arsimimi shumëkulturore kërkon të konfirmoj ndryshimet individuale dhe diversitetin njerëzor duke eliminuar paragjykimet, anshmëritë dhe stereotipet që bazohen në variabla shoqërore dhe demografik. Kur arsimimi është shumëkulturore ai depërton në të gjitha aspektet e shkollës; është gjithpërfshirës, penetrues dhe integruar dhe nuk është i ngushtë, plotësues, kufizues dhe asimilues. Si një proces, arsimi shumëkulturore i ndihmon nxënësit të zhvillojnë kompetencat përkatëse për perceptimin, vlerësimin dhe bërjen e gjërave. Fokusi vihet në kuptimin dhe mësimin nga ana e studentit në mënyrë që të negociojë ndryshimet midis kulturave. Si një proces arsimi shumëkulturore thekson se individët mund të mësojnë të jenë pluralist në mendimet dhe sjelljet e tyre. Në të njëjtën kohë individëve nuk u kërkohet të mohojnë identitetin e tyre kulturor për të funksionuar me efikasitet në mjedise kulturalisht të përziera.

Arsimi në klasa shumëkulturore në Shqipëri ka njohur rritje të vazhdueshme. Studentët të cilët studiojnë në programe që zhvillohen në gjuhën Angleze së fundmi kanë pasur edhe lehtësira. Për këto kategori studentësh sipas ligjit të ri të arsimit të lartë të miratuar në vitin 2015 nuk kërkohet mbrojtja e gjuhës së huaj për të vazhduar studimet në programe studimesh të niveleve më të larta. Ndërkohë vonesat në njësmin e diplomave për studentët dhe pedagogët e huaj, mosnjohja e klasave përgatitore si dhe kriteri C2 i gjuhës Angleze që kërkohet për stafin që jep mësim në Anglisht janë pengesat kryesore që hasen në këtë drejtim.

6.1. Rekomandime

Shumë studiues kanë dhënë vlerësime dhe rekomandime të shumta lidhur me multikulturalizmin duke na treguar edhe qasje që mund të sjellin përmirësime në procesin e mësimdhënies. Në studimin e tyre Ford, D. Y. dhe Harris, J. J. përmendin disa rekomandime të cilat përkojnë edhe me rekomandimet e studiuesve të tjerë:

1. “Zhvillimi i kurrikulës dhe mësimi shumëkulturore në të gjitha fushat dhe lëndët.
2. Integrimi i një filozofie multikulturalizmi në praktikën dhe programet mësimore.
3. Përshtatja e multikulturalizmit në të gjitha institucionet arsimore, pavarësisht përbërjes racore dhe kulturore.
4. Kërkimi i një angazhimi nga arsimtarët, politikbërësit dhe vendimarrësit për qëllimet e arsimit shumëkulturore.
5. Rekrutimi dhe mbajtja e një grupi arsimtarësh të përzier racor dhe kulturor.
6. Vlerësimi i cilësisë së arsimit shumëkulturore për të siguruar që është i pavarur dhe i plotë dhe të mos jetë një proces sipërfaqësor dhe i varur (Ford, D. Y., & Harris, J. J. 1999 : 25)”.

Zhvillimi i teknologjisë ka sjellë risi të reja në mësimin e gjuhës Angleze. Shqipëria është përpiqur që ta ndjekë këtë qasje. Numri në rritje i studentëve të cilët studiojnë në Shqipëri ka sjellë një kërkesë në rritje për përdorimin e mjeteve teknologjike. Në klasat shumëkulturore procesi i mësimdhënies dhe mësimnxënies ndikohet nga digjitalizimi i universiteteve dhe nga përfshirja e teknologjisë moderne. Megjithatë sërish ka shumë vështirësi kryesisht në universitetet publike. Numri i pajisjeve teknologjike duhet të vijojë në rritje dhe duhet të mundësohen në përdorim nga të gjithë. Njëkohësisht me procesin e digjitalizimit duhet të

prezantohen dhe promovohen programe trajnimi për pedagogët dhe studentët për mënyrën e përdorimit të teknologjisë në klasë. Universitetet duhet të përditësohen me zhvillimet e fundit në klasat shumëkulturore.

Të gjitha format e vlerësimit duke përfshirë testet dhe vlerësimin në klasë, duhet të jenë të përshtatëshme kulturalisht. Një test që fokusohet vetëm në gjuhë mund të ketë efektin e padëshiruar të nënvlerësimit të statusit të komponentit kulturor të një lënde. Testet ndikojnë në mënyrë de fakto në praktikën e gjuhës, ato përcaktojnë njohuritë dhe kriterin e korigjimit. Testet janë të rëndësishme për të vlerësuar nevojat e studentëve dhe për të hartuar programe dhe shërbime duke u bazuar në këto nevoja

Kultura padyshim është pjesë thelbësore e gjuhës dhe një nga avantazhet më të dukshme të mjeteve vizuale përballë mjeteve të printuara është se mjete vizuale mund të ilustrojnë në mënyrë të qartë dhe të tërthortë se si njerëzit e vërtetë sillen në situata dhe vende reale, duke ofruar një përvojë, që ndonjëherë është unike për përvojën e studentit, duke pasur kontakt me folësit amëtar në mjedisin e tyre.

Komunikimi joverbal në klasë është po aq i rëndësishëm sa edhe komunikimi verbal. Nëse kemi të bëjmë me klasa me diversitet ku komunikimet joverbale mund të kenë interpretime të ndryshme, atëherë detyra e mësuesit në klasë bëhet edhe më e vështirë. Si rrjedhojë ai duhet të jetë i vetëdijshëm për këto ndryshime por edhe i përgatitur dhe trajnuar se si duhet të veprojë në situata të ndryshme që kanë të bëjnë me komunikimin joverbal në klasë.

Përzgjedhja e teksteve të lëndës është shumë e rëndësishme në mësimdhënien e klasave shumëkulturore. Pedagogët duhet të jenë sa më shumë gjithëpërfshirës. Përzgjedhja e teksteve duhet të bëhet në atë mënyrë që ato të jenë gjithëpërfshirëse por edhe të shmangen diskriminimet

ndaj grupeve të pakicave. Tekstet e librave duhet të kenë varietete të shumta. Në to duhet të gjenden libra që promovojnë pluralizmin kulturor ose të shkojnë më tej se sa mesazhet që vijnë nga librat. Programet shumëkulturore duhet të hartohen në mënyrë që të ndihmojnë pedagogët nga etni të ndryshme të ndajnë besimet dhe opinionet e tyre.

Egziston një rrezik nëse përgatitja e përmbajtjes kulturore të lëndëve është shumë e qartë, sepse kultura është një koncept dinamik e cila negociohet dhe rinegocohet gjithmonë nga anëtarët e saj. Sapo një projektues i materialeve të MGJA kodifikon normat dhe sjelljet e një komuniteti të caktuar këto norma ndryshojnë sërish. Për këtë arsye, trajnimi në vëzhgimin kulturor nevojitet të jetë pjesë e shumicës së lëndëve.

Yoon & Simpson & Haag (2010 : 116) kanë caktuar disa kritere kryesore kur nevojitet të rishikohet literatura shumëkulturore. Tre më kryesoret prej këtyre kushteve janë:

“1. Ideologjia përmes mesazhit të përcjellë

2. Përfaqësimi i të gjithë njerëzve

3. Promovimi i pedagogjisë kritike”

Studentët investojnë kohë, energji dhe para në programet arsimore, zakonisht në pritshmëri të perspektivave të tyre për karrierë dhe se pozita e tyre sociale mund të përmirësohet. Për të fituar kualifikimet e tyre studentët duhet të tregojnë se zotërojnë në mënyrë të dukshme normat kulturore të GJD. Prandaj është detyrë e të gjithë aktorëve të përfshirë në arsim që të përmbushin këto pritshmëri të studentëve edhe në rastet kur klasat janë kulturalisht të ndryshme. Një klasë shumëkulturore ideale i vlerëson kulturat e ndryshme, etnicitetet, gjuhët, fetë dhe vlerat.

Pedagogët duhet të përdorin strategji të ndryshme gjatë mësimdhënies për të tejkaluar pengesat që lidhen me këtë çështje. Ata duhet ta promovojnë komunikimin ndërkulturor midis studentëve.

Për të përmbushur detyrimin për barazi në edukim, mësimdhënësit duhet të jenë në dijeni të nevojave dhe begraundit kulturor të studentëve të tyre. Është detyra e pedagogut të përmirësoj cilësinë e mësimdhënies dhe ti shërbejë studentëve në mënyrë të barabartë pa mbajtur anë. Për të arritur këtë duhet kuptuar dhe vlerësuar mjaft mirë edhe diversiteti kulturor i studentëve.

LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA

Referenca kryesore

Adamson, H. D. (2005). *Language Minority Students in American Schools : An Education in English*. Mahwah, N.J.: Routledge.

Alexander, C. (2000). *The Asian Gang*, Oxford: Berg.

Anderson, R. Dhe Cissna, K. (1997) *The Martin Buber- Carl Rogers Dialogue. A new transcript with Commentary*, Albany, New York: State University of New York Press.

Banks J. A dhe Banks. C.A.M (6th Ed), (2007) *Multicultural Education; Issues and Perspectives*, Wiley, New Jersey.

Bigler, E. (1999). *American Conversations*. Philadelphia: Temple University Press.

Bayley, P. (2004). *Cross-cultural Perspectives on Parliamentary Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Bayram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bayram, M, ed. (2000). "Total Phsyical Response". *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Bennett, M. J. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication : Selected Readings*. Yarmouth, Me: Hachette Book Group [eBook].

- Bevapi Kujtim fq,79, Hyrje në etnologji dhe në antropologji, Shtëpia e artit Sejko, Elbasan 2009.
- Boughton, D., Eisner, E. W., & Ligtoet, J. (1996). Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education : International Perspectives. New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Brewer, John D. (2000). Ethnography. Philadelphia: Open University Press.
- Calhoun, E. (1999). Teaching Beginning Reading and Writing with the Picture Word Inductive Model. Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development.
- Carbaugh, D. Boromisza-Habashi, D. dhe Ge, X., 2006. Dialogue in Cross Cultural Perspective, Aspects of Intercultural Dialogue, Koln, Germany: SAXA Verlag.
- Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. (2000). Language Acquisition By Eye. Mahwah, N.J.: Psychology Press.
- Cook, G. (2003). Applied Linguistics. Oxford University Press
- Creese, A., & Martin, P. W. (2003). Multilingual Classroom Ecologies : Inter-relationships, Interactions, and Ideologies. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Davis, J., & Osborn, T. A. (2003). The Language Teacher's Portfolio : A Guide for Professional Development. Westport, Conn: Greenwood Publishing Group.
- Dervin, F. (2016). Interculturality in Education : A Theoretical and Methodological Toolbox. London: Palgrave Pivot.
- Devillar, R. A., Faltis, C., & Cummins, J. (1994). Cultural Diversity in Schools : From Rhetoric to Practice. Albany: State University of New York Press.

Diane Larsen-Freeman (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press

Enos, T. (2010). *Encyclopedia of Rhetoric and Composition : Communication From Ancient Times to the Information Age*. New York: Routledge.

Ersoy, A. F. (2017). *The Effects of Context Based Approach to Teaching on Students' Physics Achievements, Motivation for Learning Physics and Attitudes towards Physics*. (Phd Doctoral Dissertation), European University of Tirana, Tirana - Albania.

Fawkes, S. (1999). *Switched On? : Video Resources in Modern Language Settings*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*: Sage.

Flood, J., Heath, S. B., Lapp, D., & International Reading, A. (2005). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts : Sponsored by the International Reading Association*. Mahwah, NJ: Routledge.

Ford, D. Y., & Harris, J. J. (1999). *Multicultural Gifted Education*. New York: Teachers College Press.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3 ed.). New York: McGraw-Hill.

Fraser, N. dhe Honneth, A (2003). *Redistribution and Recognition- A Political Philosophical Exchange*, London, New York, Verso.

Fromkin, V., Hyams, N., Rodman, R. (2011). *An Introduction to Language*. Wadsworth Cengage Learning.

García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (2006). *Imagining Multilingual Schools : Languages in Education and Globalization*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.

Gaudelli, W. (2003). *World Class : Teaching and Learning in Global Times*. Mahwah, N.J.: Routledge.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching*. New York; Teachers College Press.

Giroux, H. (1993). *Border Crossing*, London, Routledge.

Grant, C. A. (1999). *Proceedings of the National Association for Multicultural Education : Seventh Annual Name Conference*. Mahwah, N.J.: Routledge.

Grant, C. A., & Lei, J. L. (2001). *Global Constructions of Multicultural Education : Theories and Realities*. Mahwah, N.J.: Routledge.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Taylor & Francis [CAM].

Gressgard, R. (2010) *Multicultural Dialogue; Dilemma, Paradoxes, Conflicts*, Berghahn Books: Oxford.

Hager, M. (2011). *Culture, Psychology, and Language Learning*. Oxford: Peter Lang AG.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis: Pearson New International Edition*: Pearson Education Limited.

- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The Globalisation of Intercultural Education : The Politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave Macmillan.
- Hall, G. (2016). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. New York: Routledge.
- Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd Edition. Essex: Pearson Education Ltd., 2001.
- Heller, M. F. (1999). *Reading-Writing Connections : From Theory to Practice*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Hernández Sheets, R., & Hollins, E. R. (1999). *Racial and Ethnic Identity in School Practices : Aspects of Human Development*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in School Learning : Revealing the Deep Meaning*. New York: Routledge.
- Ivić, S. (2016). *European Identity and Citizenship : Between Modernity and Postmodernity*. London: Palgrave Macmillan.
- Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press
- James, A., & Georgieva, M. (2010). *Globalization in English Studies*. Neëcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Jourdan, C., & Tuite, K. (2006). *Language, Culture, and Society : Key Topics in Linguistic Anthropology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Kecskâes, I., & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, N.J.: Psychology Press.
- Kinging, C. (2013). *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Korn-Bursztyn, C., & Bursztyn, A. (2002). *Rethinking Multicultural Education : Case Studies in Cultural Transition*. Westport, Conn: Greenwood Publishing Group.
- Krashen, S.D., and Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the Classroom*.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching : From Method to Postmethod*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Kuri, V.& Zekaj, Xh. (2011), *Sjellja Organizacionale e Liderit “Formimi i Menaxherit dhe Drejtimi i Shkolles”*, Tirana, Albania
- Levitas, R. (1998). *The inclusive society? Social Exclusion and New Labour*, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- LaSpina, J. A. (1998). *The Visual Turn and the Transformation of the Textbook*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Liebkind, K. (1989), (ed). *New Identities in Europe; Immigrant Ancestry and the Ethnic Identity of Youth*, Aldershot, Hants; Gower.
- Llurda, E. (2005). *Non-Native Language Teachers : Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer.

Mannay, D. (2016). Visual, Narrative and Creative Research Methods : Application, Reflection and Ethics. New York, NY: Routledge.

Matos, A. G. (2012). Literary Texts and Intercultural Learning : Exploring New Directions. Oxford: Peter Lang AG.

May, S. (1994). Making Multicultural Education Work. Clevedon [England]: Multilingual Matters.

McDowell, L. (1996). Spatializing feminism. In N. Duncan (Ed.), BodySpace: Destabilising geographies of gender and sexuality (pp. 28–44). London: Routledge.

McClaren P. dhe Da Silva T. (1993). Critical Pedagogy and Counter Memory, London Routledge.

Miles, R (2003). Racism, 2nd Ed, London; Routledge.

Montgomery, D. (1989). Identification of giftedness among American Indian people. In J. Maker & S. W. Shiever (Eds.), Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities (vol. 2) (pp. 79–90). Austin, TX: ProEd.

Muthuja.B. teaching of english (2009 ed.). centrum press.

Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M. (2017). Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition : Combining a Macro- and Micro-Perspective. Bristol: Multilingual Matters.

Naik, Hemavathi S. Content Cum Methodology of Teaching English. Sapna Book house in 2013.

- Napoli, D. J. (2003). *Language Matters : A Guide to Everyday Questions About Language*. New York: Oxford University Press, USA.
- O'Grady, C. R. (2000). *Integrating Service Learning and Multicultural Education in Colleges and Universities*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Parekh B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*, Harvard; Harvard University Press.
- Perfetti, C. A., Rieben, L., & Fayol, M. (1997). *Learning to Spell : Research, Theory, and Practice Across Languages*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Pfingsthorn, J. (2013). *Variability in Learner Errors As a Reflection of the CLT Paradigm Shift*. Frankfurt: Peter Lang AG.
- Phillion, J. (2002). *Narrative Inquiry in a Multicultural Landscape : Multicultural Teaching and Learning*. Westport, Conn: Greenwood Publishing Group.
- Phipps, A. M., & Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy : Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Powell, R. G., & Caseau, D. (2004). *Classroom Communication and Diversity : Enhancing Institutional Practice*. Mahwah, NJ: Taylor & Francis [CAM].
- Pütz, M. (1997). *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang AG.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World : Multicultural Education for Young Children*. New York: Teachers College Press.

Reid, E. (2014). *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Frankfurt: Peter Lang AG.

Richards, J. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Rosenthal, J. W. (2000). *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, N.J.: Routledge.

Roth, W., Pozzer-Ardenghi, L., & Young Han, J. (2005). *Critical Graphicacy : Understanding Visual Representation Practices in School Science*. Dordrecht: Springer.

Ruiz de Zarobe, Y., & Ruiz de Zarobe, L. (2012). *Speech Acts and Politeness Across Languages and Cultures*. Bern: Peter Lang AG.

Ryan, K. J., Myers, N., & Jones, R. (2016). *Rethinking Ethos : A Feminist Ecological Approach to Rhetoric*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.

Sercu, L., & Bandura, E. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence : An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing Curriculum : Multicultural Teaching in the Standards-based Classroom*. New York: Teachers College Press.

Smidt, S. (2016). *Multilingualism in the Early Years : Extending the Limits of Our World*. New York: Routledge.

Smith, T. B., & Trimble, J. E. (2016). *Foundations of Multicultural Psychology : Research to Inform Effective Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.

Sova, D. B. (2004). *Writing Clearly : A Self-Teaching Guide*. Hoboken, NJ: Wiley.

Stephan, W. G., & Vogt, W. P. (2004). *Education Programs for Improving Intergroup Relations : Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.

Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stevick, E. (1974). "Review of Teaching Foreign Languages in the Schools: The Silent Way" *TESOL Quarterly*.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5 ed.). Boston, MA: Pearson and Allyn & Bacon.

Trumbull, E. (2001). *Bridging Cultures Between Home and School : A Guide for Teachers*. Mahwah, N.J.: Routledge.

Wages, M. (2015). *Culture, Poverty, and Education : What's Happening in Today's Schools?*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Watson, R. (2003). *Film And Television In Education : An Aesthetic Approach To The Moving Image*. London: Routledge.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.

Wolfram, W., Adger, C. T., & Christian, D. (1999). *Dialects in Schools and Communities*.

Mahwah, N.J.: Taylor & Francis [CAM].

Wosinska, W. (2000). *The Practice of Social Influence in Multiple Cultures*. Mahwah, N.J.:

Psychology Press.

Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2000). *Research Review for School Leaders : Volume Iii*.

Mahwah, N.J.: Routledge.

Yancey, K. B. (1998). *Reflection In The Writing Classroom*. Logan, Utah: Utah State University

Press.

Zekaj, Xh. (2011). *Bazat e procesit mesimor*. Shtepia Botuese “Kristal”.

Zekaj, Xh. Hodaj,M. Vrapit, E, (2014). *Komunikimi Pedagogjik*. Shtypur ne “Julvin 2’.

Referenca dytësore

Anderson, B (2010) Preeption, precaution, prepartdness; Anticipatory action and future geographies, in *Progress in Human Grography*,34.

Bachmann,A.S, *Melting Pot or Tossed Salad? Implications for Designing Effective Multicultural workgroups*, *Management International Revieë*, Vol. 46, No. 6, 2006.

Badawi, Z. (1988) *Ingrained Racism Brings Muslim Youth back to Islam*, in *New Horizon*, London, April-May.

Bennet, C, (2001) *Genres of Research in Multicultural Education*, *Revieë of Educational Research*, Vol. 71, no.2.

Bisin. A. Et al(2011). Ethnic identity and labor-market outcomes of immigrants in Europe. Centre for Research and Analysis of Migration. Working paper no. 03/11.

Capella-Santana, N., (2003), Voices of Teacher Candidates: Positive Changes in Multicultural Attitudes and Knowledge, The Journal of Educational Research, Vol. 96, No. 3.

Cavalli – Sforza, L. (2005). The human Genome Diversity, Project: past, present and future, in Nature Reviews: Genetics, 6 (4).

Chapman, Th. K, Foundations of Multicultural Education: Marcus Garvey and the United Negro Improvement Association, The Journal of Negro Education, Vol. 73, No. 4, 2004.

Collins D. dhe Coleman T. (2008). Social geographies of education; looking within and beyond school boundaries, in Geography Compass, 2.

DfES (2007) Diversity and Citizenship Curriculum Review, London DfES.

Gregory, J. & Jones, R. (2009) “Maintaining a competence” a grounded theory typology of Approaches to teaching in higher education, Higher Education, Vol. 57, No. 6.

Himelfarb, Elizabeth J. "First Alphabet Found in Egypt", Archaeology 53, Issue 1 (Jan./Feb. 2000):

Kymlicka, W. (1998) Human Rights and Ethnocultural Justice, in Review of Constitutional Studies, 4 (2).

Millard, A. R. (1986), "The Infancy of the Alphabet", World Archaeology, 17 (3)

Montgomery, D. (1989). Identification of giftedness among American Indian people. In J. Maker & S. W. Shiever (Eds.), *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities* (vol. 2) (pp. 79–90). Austin, TX: ProEd.

Murhi, K. dhe Neal, S. Riot: Race and Politics in the 2011 Disorders, in *Sociological Research Online*, 16 (4).

Nayak, A. (2006). After Race. Ethnography, race and post race theory, in *Ethnic and Racial Studies*. 29 (3).

Oliver, E.J. dhe Wong, J. S. (2003). Racial group context and inter-group prejudice in a multiethnic setting, in *American Journal of Political Science*, 47.

Rodriguez, J. & Berryman, C. (2002) Using Sociotransformative Constructivism to Teach for Understanding in Diverse Classrooms: A Beginning Teacher's Journey, *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4

Singhal, M. (1997). The internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6).

Timpe, V. (2014). *Assessing Intercultural Language Learning : The Dependence of Receptive Sociopragmatic Competence and Discourse Competence on Learning Opportunities and Input*. Frankfurt: Peter Lang AG.

Wade, S.E. & Fauseke, J.R. & Thompson, A. (2008) Prospective Teachers' Problem Solving in Online Peer-Led Dialogues Source: *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 2

Yoon, B. & Simpsom, A, & Haag, C. (2010), Asssimilation Ideology: Critically Examining Underlying messages in Multicultural Literature, Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 54, No.2.

Wise A. (2010). Sensous Multiculturalism: Emotional Landscapes of Interethnic lIving in Australian Suburbia, in Journal of Ethnic and Migration Studies.

Faqe interneti

<http://www.arsimi.gov.al/al/newsroom/lajme/investimi-ne-inovacion-nje-investim-per-te-ardhmen&page=20> Ministria e Arsimit dhe Sportit, 4prill, 2014.

www.beder.edu.al

http://qac.beder.edu.al/uploads/pdocs/statistics_of_the_bachelor_students_december_2014189.pdf

www.gazetadita.al, 24 Prill 2015

<http://shqiptarja.com/m/home/--39-shkollat-dixhitale--39--nga-shtatori--60-gjimnaze-m-sim-me-tableta-283771.html>, 7th April, 2015.

SHTOJCA 1: ANKETË PËR STUDENTËT

PYETËSOR PËR STUDENTËT

Ky pyetësor organizohet në kuadër të një kërkimi shkencor. Punimi synon të analizoj rëndësinë e kulturave të ndryshme në procesin e mësimdhënies së gjuhës Angleze si dhe të kuptoj dhe vlerësoj rolin e diversitetit njerëzor gjatë këtij procesi.

Përgjigjet tuaja do të shërbejnë për të studiuar lidhjen midis gjuhës dhe kulturës si dhe ndikimin e kulturës dhe gjuhës amtare në procesin e mësimin të gjuhës Angleze. Përgjigjet tuaja do të jenë anonime. Ato nuk do të përdoren për vlerësimin e punës suaj, por për krijimin e një tabloje sa më të plotë për gjendjen në fushën që është objekt studimi. Ju falenderoj paraprakisht që pranuat të jeni pjesë e këtij studimi.

TË DHËNA TË PËRGJITHSHME

1. Gjinia

Femër ☐₁ Mashkull ☐₂

2. Në çfarë institucioni studioni ?

☐₁ Universitet Privat

☐₂ Universitet Publik (Shtetëror)

☐₃ Tjetër specifiko

3. Cila është mosha juaj?

☐₁ 14-17 vjeç ☐₂ 18-23 vjeç ☐₃ 23-28 vjeç ☐₄ mbi 28 vjeç

4. Prej sa vitesh po studioni gjuhën Angleze?

☐₁ 0-3 vjet ☐₂ 3-5 vjet ☐₃ 5-10 vjet ☐₄ mbi 10 vjet

5. Cili ka qenë kontakti i parë me gjuhën Angleze?

☐₁ në shkollë ☐₂ në familje ☐₃ nga televizioni ☐₄ jashtë vendit

☐₅ tjetër specifiko

PYETËSORI:

1. A mendoni se kultura e vendit tuaj ndikon në msimin e gjuhës Angleze?

Ju lutem, shënoni X në kutinë e altrernativës që përputhet më mirë me mendimin tuaj.

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

2. A mendoni se ndryshimet kulturore të studentëve merren parasysh gjatë procesit të mësimdhënies nga mësuesi apo pedagogu?

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

3. A mendoni se ndryshimet kulturore të studentëve merren parasysh gjatë procesit të hartimit të kurrikulave shkollore të msimit të gjuhës Angleze?

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

4. Sa mendoni se është e përfshirë kultura në raport me gjuhën gjatë procesit të mësimit të gjuhës Angleze?

- ☐₁ 0-10 % ☐₂ 10-30 % ☐₃ 30-50 % ☐₄ mbi 50%

5. Sa mendoni se ndikon kultura në komunikimin apo perceptimin e çdo studenti?

- ☐1 Shumë
- ☐2 Deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Aspak
- ☐5 Pa përgjigje

6. A mund të sjellin ndryshimet kulturore keqkuptime gjuhsëore apo keqkuptime në komunikim?

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

7. A mendoni se gjuha juaj amtare apo struktura e saj ndikon në mësimin e gjuhës Angleze?

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

8. A mendoni se njohja e kulturës së vendeve që gjuhën Angleze e kanë gjuhë amtare ju ndihmon në mësimin e gjuhës Angleze?

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

9. Sa njohuri mendoni se keni rreth kulturave të vendeve që gjuhën Angleze e kanë gjuhë amtare?

- ☐1 Shumë
- ☐2 Deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Aspak
- ☐5 Pa përgjigje

10. A përdoret teknologjia në klasën tuaj (video projektor, smart board, audio etj) gjatë procesit të mësimit të gjuhës Angleze?

☐₁ Po ☐₂ Jo

11. A mendoni se përdorimi i teknologjisë mund të ulë ndikimin që ka ndryshimi i kulturave në mësimin e gjuhës Angleze?

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

12. Sa mund ta mësoni një gjuhë të huaj pa mësuar reth kulturës së atij vendi?

- ☐1 Shumë
- ☐2 Deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Aspak
- ☐5 Pa përgjigje

13. Nëse keni pasur mëseues apo pedagog që nuk është njohës i kulturës së vendit tuaj a keni hasur vështirësi në komunikim apo gjatë procesit të mësimit të gjuhës Angleze?

- ☐1 Po, shumë
- ☐2 Po, deri në një masë të caktuar
- ☐3 Paksa
- ☐4 Jo, aspak
- ☐5 Pa përgjigje

14. A mendoni se kultura duhet të përfshihet më tepër gjatë procesit të mësimit të gjuhës Angleze?

☐₁ Po ☐₂ Jo