

METODAT DHE MODELET BASHKËKOHORE TË LEXIMIT TE NXËNËSIT E KLASËVE I-III

Edita Haxhijaha

Dorëzuar

Universitetit Europian të Tiranës

Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në

Departamentin e Shkencave Sociale, me profil **Psikologji**, për marrjen e
gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Asoc. Dr. Fatmir Vadohej

Numri i fjalëve: 61.833

Tiranë, Qershor 2017

© **DEKLARATA E AUTORËSISË**

Unë Edita Haxhijaha, me përgjegjësi të plotë deklaroj se disertacioni i doktoraturës sime me titull “Metodat dhe modelet bashkëkohore të leximit të nxënësve të klasëve I-III”, është punë origjinale imja, përveç pjesës teorike, ku janë marrë mendime të autorëve të ndryshëm, por që janë respektuar burimet e referencave.

ABSTRAKTI

Qëllimi i këtij studimi është ta dokumentojë performancën e nxënësit të klasëve të hershme në fushë të leximit, në mënyrë që të kuptohet niveli i arritshmërisë dhe nevojat për përmirësim, përmes aplikimit të metodave dhe modeleve bashkëkohore si nevojë dhe domosdoshmëri për ngritjen e cilësisë në arsim në përgjithësi dhe të nxënësve të shkollave tona në veçanti.

Duke synuar përparimin, përmirësimin e praktikës së mësimdhënies, si metodologji të këtij studimi kemi shfrytëzuar hulumtimin në veprim. Në rend të parë sepse përmes tij janë zgjidhur situata problemore dhe shqetësime praktike të mësimdhënësit dhe në rend të dytë ishte një mundësi e mirë të ndryshohet praktika e mësimdhënies dhe më pas të paraqiten prova për të treguar se në çfarë mënyre kjo praktikë është përmirësuar.

Hulumtimi është realizuar në pesë SHFMU në Prizren, në klasat e para, të dyta dhe të treta, ku janë testuar 200 nxënës gjatë dy periudhave të ndryshme kohore, për të parë ndikimin e strategjive bashkëkohore të zbatuara gjatë asaj kohe, i cili u realizua në koordinim me drejtuesit e shkollës, mësimdhënësit dhe prindërit e nxënësve të përfshirë në hulumtim.

Mbështetur në rezultatet e fituara nga analizat e zhvilluara të hulumtimit tonë vijmë në përfundim se hipotezat tona të hulumtimit u verifikuan, pasi që gjatë testimit të dytë nxënësit dhanë rezultate pozitive dhe kjo tregoi që strategjitë bashkëkohore ndikuan pozitivisht në përmirësimin e shkathtësisë së leximit të nxënësit të klasëve I-III.

Poashtu hulumtimi ynë tregoi që mësimdhënësit janë të gatshëm të kërkojnë praktika më të avancuara që sjellin rezultate pozitive tek nxënësit. Me përdorimin e një sërë metodash e

strategjish, si dhe me bashkëpunimin e vazhdueshëm prind-mësues-shkollë kemi arritur ndryshime pozitive në suksesin e nxënësve.

Rezultatet e fituara patën ndikim të dyfishtë; në njërën anë përmirësimi i rezultateve të nxënësve ishte i kënaqshëm, e gjithashtu hulumtimi pati ndikim edhe në ngritjen profesionale të mësimitdhënësve.

Fjalët kyçe: Nxënësit, mësimitdhënësit, prindërit, bashkëpunimi, leximi, strategjitë bashkëkohore, institucionet shkollore.

ABSTRACT

The aim of this study is to document performance of early grade student's performance in the field of reading, in order to understand the learning and needs for improvements, through application of contemporary methods and patterns as need and necessity for enhancing the quality of education in general and school students in particular.

In terms of the progress, improvement of teaching practice, as a methodology of this study, we have used the research in action. First of all, because through this the problem situations and the practical concerns of the teachers were solved and second of all, it was a good opportunity to change the teaching practice and then to present evidence showing in what way this practice has been improved.

The research was conducted in five PLSS in Prizren, in the first, second and third grades, where 200 students were tested over two different time periods to see the impact of contemporary methods and patterns implemented during that period of time, which was implemented in coordination with school directors, teachers and parents of students involved in the research.

Based on the results obtained from our conducted research analysis we conclude that our research hypotheses were verified, as during the second test the students gave positive results and this showed that the use of modern methods and patterns positively contributed to the improvement of reading skills to class I-III students.

Our research also showed that teachers are willing to seek for more advanced practices that bring positive results to students. With the use of a variety of methods and strategies, as

well as with the continuous parent-teacher-school collaboration, we have achieved positive changes in the success of students.

The obtained results had a double impact; in one hand, the improvement of student outcomes was satisfactory, and also the research had an impact on the professional development of teachers.

Key words: Students, teachers, parents, cooperation, reading, contemporary strategies, school institutions.

DEDIKIMI

Me bindje të plotë këtë punim ua dedikoj prindërve të mi.

FALENDERIME

Punimi i këtij disertacioni nuk do të ishte i mundur pa këshillat, mbështetjen dhe bashkëpunimin nga shumë individë.

Do të filloj me një mirënjohje të përzemërt e të pakufijshme për udhëheqësin e punimit Prof. As. Dr. Fatmir Vadohej, për gjithë mbështetjen, këshillat, sygjerimet profesionale gjatë gjithë periudhës së studimeve të doktoraturës, jo vetëm në aspektin profesional por edhe në atë njerëzor.

Falenderoj drejtorët e institucioneve shkollore, mësimdhënësit, nxënësit e prindërit e tyre, që morën pjesë në këtë hulumtim, për gatishmërinë, bashkëpunimin dhe mbështetjen profesionale gjatë zhvillimit të hulumtimit.

Mirënjohje pafund për familjen time, në veçanti për prindërit e mi, për dashurinë dhe mbështetjen e tyre të pakushtëzuar.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

1. KAPITULLI I – Hyrje.....	1
1.1. Konteksti i studimit.....	1
1.2. Nevoja për këtë studim.....	2
1.3. Epërsitë dhe kufizimet.....	3
1.4. Përkufizimi i termave.....	4
1.5. Struktura e punimit.....	5
KAPITULLI II – SHQYRTIMI I LITERATURËS.....	6
2.1. Disa definicione dhe karakteristika për leximin.....	19
2.1.1. Vështrim i përgjithshëm për procesin e të lexuarit	30
2.1.2. Të lexuarit si proces me anë të të cilit përfitohet kuptimi (procesi konstruktiv i të lexuarit).....	31
2.1.3. Teoritë e leximit.....	35
2.1.3.1. Teoritë e Piazhës dhe Chomsky për leximin.....	41
2.1.3.2. Teoria e Vigotskit për lexim dhe mësim.....	42
2.1.4. Këshilla para, gjatë dhe pas leximit.....	44
2.1.5. Metoda mësimi të leximit.....	49
2.1.6. Modele të lexuari që lidhen me procesin e të kuptuarit.....	58
2.1.7. Parime mbi të lexuarin.....	59
2.1.8. Teknika e strategji bashkëkohore që mundësojnë lexim të rrjedhshëm.....	60

2.1.9.	Forma dhe metoda të reja mësimore.....	86
2.2.	Kompetencat themelore të lexuesve të suksesshëm.....	91
2.2.1.	Dëgjim-kuptimi.....	91
2.2.2.	Vetëdija tingullore.....	92
2.2.3.	Fonetika.....	92
2.2.4.	Rrjedhshmëria në lexim.....	93
2.2.5.	Fjalori i fjalëve fotografike.....	95
2.2.6.	Lexim-kuptimi.....	96
2.3.	Ndryshimet në Kurrikulë kërkojnë metoda të reja të mësimdhënies.....	96
2.4.	Zhvillimi i shkathtësive të leximit në klasat fillore.....	97
2.4.1.	Pse duhet ta ndryshojmë mënyrën e mësimdhënies së leximit?.....	99
2.4.2.	Arsyet kryesore pse nxënësit kanë vështirësi gjatë të nxënës të leximit.....	99
2.4.3.	Shenjat paralajmëruese që tregojnë se nxënësit kanë vështirësi në lexim.....	101
2.4.4.	Planet individuale e të nxënës.....	102
2.4.5.	Mënyra për t'i tejkaluar pengesat në lexim.....	104
2.4.6.	Krijimi i një mjedisi i të nxënës që nxit të lexuarit.....	106
2.4.7.	Qendra e leximit në klasë.....	110
2.5.	Germëzimi dhe rëndësia e tij.....	112
2.5.1.	Germëzimi i fjalëve të nxënës të klasës së parë.....	113
2.6.	Planifikimi i pyetjeve të niveleve të ndryshme në të lexuarit e teksteve të nxënës të klasëve I – III	114
2.6.1.	Kategoritë e pyetjeve.....	117
2.6.2.	Kriteret për të bërë pyetje efektive.....	118

2.6.3. Menaxhimi i pyetjeve dhe i përgjigjeve.....	118
2.6.4. Planifikimi dhe drejtimi i pyetjeve.....	119
2.6.5. Pyetje që kërkojnë mendim dhe pyetje sprovuese.....	121
2.6.6. Llojet e pyetjeve.....	122
2.6.7. Përmirësimi i strukturës së pyetjeve.....	124
2.7. Të lexuarit e kuptimshëm dhe kritik te nxënësit e klasëve të hershme.....	124
2.7.1. Llojet e të lexuarit.....	125
2.8. Vlerësimi i leximit.....	128
2.8.1. Vlerësimi formativ dhe diagnostifikues i leximit.....	129
2.8.2. Vlerësimi i leximit në klasat e ulëta (EGRA).....	130
2.9. Përfshirja e familjes.....	132
2.9.1. Çka mund të bëjnë prindërit?.....	132
2.9.2. Partneriteti shtëpi/shkollë.....	134
2.9.2.1. Tri hapa drejt partneritetit shtëpi/shkollë.....	134
2.10. Leximi dhe barazia gjinore.....	137
2.10.1. Si mund ta promovojmë barazinë gjinore?.....	138

KAPITULLI III – METODOLOGJIA E HULUMTIMIT..... 139

3.1.Qëllimi i studimit.....	140
3.2.Objektivat e hulumtimit.....	140
3.3. Pyetjet kërkimore.....	141
3.4. Hipotezat e hulumtimit.....	141

3.5. Popullacioni dhe mostra.....	146
3.6. Planifikimi i hulumtimit në veprim.....	148
3.7. Instrumentet e hulumtimit.....	149
3.8. Metodatat e hulumtimit shkencor.....	152
3.9. Grumbullimi i të dhënave të hulumtimit.....	153
3.10. Analiza e të dhënave.....	154
 KAPITULLI IV - REZULTATET E HULUMTIMIT	158
Statistika deskriptive.....	158
4.1. Profili demografik i respondentëve dhe statistika deskriptive.....	158
4.2. Rezultatet e testit EGRA në dy kohët e testimit.....	160
4.3. Gabimet e bëra në dy kohët e testimit për të gjithë faktorët e EGRA-s.....	175
Statistika inferenciale.....	183
4.4. Lidhja në mes të faktorëve të EGRA-s, rezultatet e korrelacionit në dy periudhat e testimit.....	183
4.5. Diferencat në mes të klasëve për rezultatet e EGRA-s, në dy testet dhe në përqindjen e ndryshimit.....	191
4.6. Diferencat në mes të gjinive për rezultatet e EGRA-s në dy testet dhe në përqindjen e ndryshimit.....	200
4.7. Diferencat statistikore në mes të dy testeve të realizuara sipas faktorëve të testit EGRA.....	210

4.8. Diferencat statistikore në mes të dy testeve të realizuara sipas faktorëve të EGRA-s, të ndara sipas klasëve.....	220
4.9. Rezultatet e korrelacionit në dy kohët e testimit, korrelacioni për faktorë të njëjtë në periudha të ndryshme.....	230
4.10. Faktorët me më shumë ndikim në rezultatet e EGRA-s (rezultatet e regresionit linear).....	232
4.11. Diskutimi.....	242

KAPITULLI V – KONKLUSIONE DHE REKOMANDIME..... 251

5.1. KONKLUSIONE.....	251
5.2. REKOMANDIME.....	253

BIBLIOGRAFIA..... 254

SHTOJCAT..... 277

SHTOJCA 1: Instrumenti i hulumtimit – Testi A-EGRA (Testimi I dhe Testimi II)..... 278

SHTOJCA 2: Marrëveshje mirëkuptimi me prindërit..... 282

SHTOJCA 3: Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë dhe klasave..... 283

SHTOJCA 4: Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe faktorëve të testit A-EGRA.285

SHTOJCA 5: Post hoc testi për analizën e Anovës sipas klasës për testin e parë, të dytë dhe për përqindjen e rritjes.....292

LISTA E TABELAVE

Profili demografik i respondentëve dhe statistika descriptive.....	158
Tabela 1. Nxënësit sipas shkollave dhe klasave.....	158
Tabela 2. Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë dhe klasave.....	159
Rezultatet e testit EGRA në dy kohët e testimit.....	160
Tabela 3. Rezultatet për secilin faktor të EGRA-s në të dy kohët e testimit.....	160
Tabela 4. Rezultatet e EGRA-s në të dy kohët e testimit sipas gjinisë.....	165
Tabela 5. Rezultatet e EGRA-s në të dy kohët e testimit sipas klasës.....	169
Statistika inferenciale.....	183
Lidhja në mes të faktorëve të EGRA-s, rezultatet e korrelacionit në dy periudhat e testimit.....	183
Tabela 6. Koeficienti i korrelacionit për variablat e EGRA-s gjatë testimit të parë.....	184
Tabela 7. Koeficienti i korrelacionit për variablat e EGRA-s gjatë testimit të dytë.....	187
Diferencat në mes të klasëve për rezultatet e EGRA-s, në dy testet dhe në përqindjen e ndryshimit.....	191
Tabela 8. Analiza e variancës (One Way ANOVA) sipas klasëve për rezultatet e EGRA-s në testimin e parë.....	191
Tabela 9. Analiza e variancës (One Way ANOVA) sipas klasëve për rezultatet e EGRA-s në testimin e dytë.....	194

Tabela 10. Analiza e variancës (One Way ANOVA) në përqindjen e ndryshimit sipas klasëve për rezultatet e EGRA-s.....	196
Diferencat në mes të gjinive për rezultatet e EGRA-s në dy testet dhe në përqindjen e ndryshimit.....	200
Tabela 11. Independent samples t- test për diferencat sipas gjinisë për rezultatet e EGRA-s në testimin e parë.....	200
Tabela 12. Independent samples t- test për diferencat sipas gjinisë për rezultatet e EGRA-s në testimin e dytë.....	203
Tabela 13. Independent samples t- test për diferencat sipas gjinisë për përqindjen e ndryshimit në rezultatet e EGRA-s nga Testimi I në Testimin II.....	206
Diferencat statistikore në mes të dy testeve të realizuara sipas faktorëve të testit EGRA.....	209
Tabela 14. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Vetëdija tingullore.....	209
Tabela 15. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës.....	210
Tabela 16. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Leximi i fjalëve të njohura.....	212
Tabela 17. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Leximi i fjalëve të panjohura.....	213
Tabela 18. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Rrjedhshmëria e leximit me zë.....	214

Tabela 19. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Të kuptuarit.....	216
Tabela 20. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit.....	217
Tabela 21. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin Diktimi.....	218
Diferencat statistikore në mes të dy testeve të realizuara sipas faktorëve të EGRA-s, të ndara sipas klasëve.....	220
Tabela 22. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të EGRA-s të testit I dhe testit II për nxënësit e klasës së parë.....	220
Tabela 23. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të EGRA-s të testit I dhe testit II për nxënësit e klasës së dytë.....	223
Tabela 24. Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të EGRA-s të testit I dhe testit II për nxënësit e klasës së tretë.....	227
Rezultatet e korrelacionit në dy kohët e testimit, korrelacioni për faktorë të njejtë në periudha të ndryshme.....	230
Tabela 25. Korrelacioni në mes të faktorëve të EGRA-s në të dy kohët e testimit.....	230
Faktorët me më shumë ndikim në rezultatet e EGRA-s (rezultatet e regresionit linear).....	232
Tabela 26. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Vetëdijes tingullore.....	232
Tabela 27. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës.....	233

Tabela 28. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Leximit të fjalëve të njohura.....	233
Tabela 29. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Leximit të fjalëve të panjohura.....	234
Tabela 30. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Rrjedhshmërisë së leximit me zë.....	235
Tabela 31. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Të kuptuarit.....	235
Tabela 32. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit.....	236
Tabela 33. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Diktimit.....	237
Tabela 34. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Vetëdijes tingullore.....	237
Tabela 35. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës.....	238
Tabela 36. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Leximit të fjalëve të njohura.....	238
Tabela 37. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Leximit të fjalëve të panjohura.....	239
Tabela 38. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Rrjedhshmërisë së leximit me zë.....	239
Tabela 39. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Të kuptuarit.....	240
Tabela 40. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Të kuptuarit dhe Nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit.....	240
Tabela 41. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Diktimit.....	241

LISTA E GRAFIKËVE

Gabimet e bëra në dy kohët e testimit për të gjithë fakorët e EGRA-s.....	175
Grafiku 1a. dhe 1b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Vetëdijen tingullore.....	175
Grafiku 2a. dhe 2b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Njohjen e emrit dhe tingullit të shkronjës.....	176
Grafiku 3a. dhe 3b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Leximin e fjalëve të njohura.....	177
Grafiku 4a. dhe 4b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Leximin e fjalëve të panjohura.....	178
Grafiku 5a. dhe 5b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Rrjedhshmërinë e leximit me zë.....	179
Grafiku 6a. dhe 6b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit te Të kuptuarit.....	180
Grafiku 7a. dhe 7b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit te Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit.....	181
Grafiku 8a. dhe 8b. Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit te Diktimi.....	182

KAPITULLI I: HYRJE

1.1. Konteksti i studimit

Mësimi i gjuhës shqipe është një nga objektivat parësore në të gjithë arsimin e detyruar të shkollës shqipe. Gjuha shqipe fillon të mësohet në familje, vazhdon më pas në arsimin parashkollor përmes ushtrimeve të folurit dhe aftësimit të fëmijëve për të lexuar dhe për të shkruar në mënyrë globale. Vijnë të pasurohet më tej në arsimin fillor me përvetësimin e aftësive të plota të të lexuarit dhe shkruarit.

Në klasën e parë të shkollës fillore, gjuha shqipe fillon të mësohet në mënyrë sistematike përmes të ushtruarit për lexim-shkrimin fillestar. Në këtë kuptim, gjatë gjithë vitit, në klasën e parë, nxënësit ushtrohen të lexojnë dhe të shkruajnë gjuhën shqipe përmes nyjëtimit (shqipimit) dhe bashkimit të tingujve dhe shkronjave të saj në fjalë dhe fjali të thjeshta por të kuptimshme, përmes leximit të historive (rrëfimeve, copëzave, tregimeve) dhe materialeve të tjera të shkruara, të rekomanduara për nxënësit në librat shkollorë, por edhe jashtëshkollorë.

Shkronjat, të cilat formojnë njësinë më të vogël kuptimore të një teksti të shkruar, nuk janë të ndryshme në karakteristikat e tyre fizike nga shkarraivat e vogla të pakuptimta, shenjat e sistemit të shkruar të cilat nuk i kuptojmë, apo formave të thjeshta gjeometrike (Lachman & Leeuwen, 2014:16).

Mësimi i lexim-shkrimit fillestar ndjek një ecuri didaktike, e cila lidhet me respektimin e tri fazave:

Faza e parë lidhet me periudhën përgatitore për lexim-shkrim;

Faza e dytë lidhet me mësimin e shprehive themelore të teknikës së lexim-shkrimit;

Faza e tretë lidhet me përforcimin e teknikës së lexim-shkrimit (Gjokutaj & Rrokaj & Krasniqi & Kumnova, 2012:6).

Sipas Ivan Furlan nxënësi në fund të klasës së parë dhe në fillim të klasës së dytë duhet të lexojë për një minutë 50-70 fjalë (Pozhegu-Kumnova & Nixha, 2011:6).

Leximi është shkathtësi thelbësore që mundëson të gjitha format e tjera të mëimit. Nxënësi që nuk lexon mirë deri në fund të klasës së dytë, do të ketë vështirësi edhe në lëndët e tjera. Prandaj, është shumë me rëndësi të monitorohet se si lexojnë nxënësit dhe të vlerësohet nëse kanë arritur nivel të domosdoshëm të shkathtësive të leximit (Xhaferi, 2014:9).

Hartimi i kurrikulave paraqet edhe nevojën e planprogrameve të reja, teksteve shkollore dhe aftësimin profesional të mësimdhënësve në mënyrë që t'i bashkëngjiten arsimit bashkëkohor në familjen evropiane, kur e dimë se Kosova është nënshkruese e Procesit të Bolonjës dhe me këtë i ka hyrë reformave nga niveli Parafillor deri tek ai Universitar.

Në kuadër të këtij studimi do të hulumtohen strategjitë bashkëkohore që çojnë në përmirësim të leximit.

1.2. Nevoja për këtë studim

Realizimi i këtij studimi do të ndihmojë mësimdhënëset/it të zhvillojnë të kuptuarit e tyre mbi leximin dhe mënyrën si t'ua mësojnë të tjerëve. Ai do të përmbledhë hulumtimet e fundit dhe shembujt e praktikave më të mira për të përkrahur mësimdhënëset/it që:

- ta kuptojnë më mirë procesin e të lexuarit dhe komponentët e tij;

- t'i zhvillojnë shkathtësitë për mësimdhënien e leximit në klasat e ulëta dhe të kenë qasje në teknikat dhe materialet të cilat mund të jenë të dobishme;
- të mësojnë si ta monitorojnë përparimin dhe si t'i përdorin informatat nga vlerësimi për t'i planifikuar udhëzimet; dhe
- të jenë më të vetëdijshëm mbi kërkesat për një mjedis të këndshëm për lexim si në shkollë ashtu edhe në shtëpitë e nxënësve.

Ky studim ofron një model të procesit të leximit të bazuar në konsensus nga hulumtimet e fundit.

Ai merr secilin komponent të këtij modeli dhe

- shpjegon pse është i rëndësishëm dhe si mund t'u mësohet të tjerëve;
- tregon si ta realizoni këtë duke përdorur shembuj teknikash të dobishme për mësimdhënien e secilit komponent;
- shpjegon pse vlerësimi është i rëndësishëm në mësimdhënien e leximit dhe si të vlerësohet leximi në klasat e hershme;
- sqaron si mund t'i ndihmoni nxënësit që kanë vështirësi dhe si ta dini kur keni nevojë për ndihmën e specialistit;
- jep rolin thelbësor që mund të luajnë prindërit dhe mënyrat se si shkolla mund t'i ndihmojë dhe angazhojë ata.

1.3. Epërsitë dhe kufizimet

Mundësitë për marrjen e informatave rreth temës janë të shumanshme. Së pari do të shfrytëzoj literaturë të studiuesve vendor dhe të huaj, të cilët janë marrë me shtjellimin e këtij problemi. Do të kem ndihmë nga mësimdhënës të shkollave të ndryshme shtetërore e

private në Kosovë, të cilët do t'më ndihmojnë në realizimin e kërkimeve. Gjithashtu do të marr informata nga revista ndërkombëtare, konferenca të ndryshme, revista të ndryshme me përmbajtje mbi të lexuarit në përgjithësi e në veçanti mbi strategjitë bashkëkohore që çojnë në lexim të rrjedhshëm.

Përveç mundësive, realizimi i këtij punimi ka dhe disa kufizime. Konkretisht, janë të paktë studiues shqiptarë që janë marrë me studimin e ndikimit të strategjive bashkëkohore në të lexuarit e rrjedhshëm. Përveç kësaj, mësimdhënësit apo edhe stafi i përzgjedhur, mund të jenë skeptik gjatë dhënies së informacionit.

1.4. Përkufizimi i termave

SHBA – Shtetet e Bashkuara të Amerikës.

UNICEF - Fondi i Kombeve të Bashkuara për Fëmijë.

USAID – United States Agency for International Development – Agjencia e Shteteve të Bashkuara për Zhvillim Ndërkombëtar.

BEP – Basic Education Program – Programi për Arsimin Themelor.

EGRA – Vlerësimi i Leximit në Klasat e Hershme. Është test i leximit për klasat I-III. Në fillim është përpiluar në SHBA dhe në gjuhën shqipe është përshtatur nga Basic Education Program (BEP).

A-EGRA - Vlerësimi i Leximit në Klasat e Hershme në Gjuhën Shqipe.

PISA- Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve.

TIK – Teknologjia Informative dhe e Komunikimit.

PA- Pyetje autorit.

DRTA – Directed Reading and Thinking Activity – Veprimtari e leximit dhe e të menduarit të drejtuar.

DLTA – Dëgjim dhe mendim i drejtuar.

AGJD – Anglishtja si gjuhë e dytë.

AGJH – Anglishtja si gjuhë e huaj

IRE - Initiation (pyetje për kontrollin e dijes), Response (përgjigje), dhe Evaluation (vlerësim).

1.5. Struktura e punimit

Ky studim është organizuar në pesë kapituj.

Kapitulli i parë paraqet hyrjen, kontekstin e studimit, nevojën për këtë studim, epërsitë dhe kufizimet, përkufizimin e termave dhe strukturën e punimit.

Kapitulli i dytë sjell një analizë të literaturës së autorëve më të spikatur botërorë si dhe të autorëve vendas të kësaj fushe i cili ngërthen në vete shumë materiale të drejtpërdrejta nga praktika e mësimdhënies.

Kapitulli i tretë përshkruan metodologjinë, planin dhe metodën e kërkimit, hartimin e pyetësorëve dhe përmbajtjen e tyre, kampionin e studimit, të dhënat e përgjithshme mbi kampionimin, mbledhjen e të dhënave si dhe përpunimin e të dhënave me SPSS.

Kapitulli i katërt është analizë e gjetjeve të studimit bazuar në pyetjet kërkimore të tij, verifikimin e hipotezave, testimin e nxënësve përmes testit A-EGRA.

Në kapitullin e pestë, atë përfundimtar, paraqiten gjetjet e këtij studimi, përfundimet e nxjerra prej analizës së testeve dhe literaturës së shfrytëzuar për këtë qëllim.

KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURËS

Fjala ndryshim dhe reformë janë, mbase, fjalët që më së shpeshti përdoren këto pesë vjetët e fundit në qarqet arsimore në Kosovë.

Majkëll Fullan, studiues kanadez i fushës së arsimit pohonte: *“sekreti i rritjes dhe zhvillimit është që të dish se si t’u bësh ballë forcave të ndryshimit – duke i thyer forcat pozitive në dobinë tonë ndërkohë që u çmprehim tehun forcave negative”*, duke vazhduar më tej se *“e ardhmja e botës është një e ardhme e të nxënit, e përgatitjes për të përballur ndryshimin”* (Pupovci & Mula, 2007:7).

Gjuha shqipe është thesari më i çmuar. Kultivimi i të lexuarit është synimi më i qëndrueshëm drejt kalitjes së dijes në rrugën e të nxënit, mirëqenies dhe sfidave të reja.

Si mësimdhënës, nuk e dimë saktësisht se çka do të mësojnë dhe kuptojnë nxënësit nga mësimdhënia jonë. Ne nuk mund ta detyrojmë asnjë nxënës që të mësojë. Në vend të kësaj, përgjegjësia jonë është që t’i udhëheqim fëmijët në nxënie, dhe përfundimisht tek një kuptim dhe shpjegim më i madh i vetes dhe botës (Blades & Hodges & Partridge & Hunsberger & Peat & Rama, 2007:8).

Librat janë të rëndësishëm. Ata përmbajnë njohuri dhe dije, siç është edhe thënia, janë pushtet. Librat janë arsyeja: ata janë kontenjerët, enët, konfrontimet. Ata mund të mësojnë, udhëzojnë, frymëzojnë, zbusin, dhe ngrisin zërin (Lyons & Rayner, 2016:2).

Është e qartë se mësimi i fjalës luan rol të rëndësishëm në të mësuarit e leximit dhe se çfarëdo programi riparues i mësimdhënies i dizajnuar për të përmirësuar aftësitë e studentëve të kuptojnë atë që ata lexojnë duhet të përfshijë kushtin për ndërtimin e leksikut.

Kur kombinohet dëshmia se mësimi i fjalës është element i rëndësishëm në lexim me faktin se zhvillimi i fjalorit individual është në masë të madhe me interesimin e tij dhe përvojën në të kaluarën, janë të kuptueshme ndërlidhjet relativisht të vogla në mes teksteve të leximit në fusha të ndryshme (Davis, 1944:191).

Kur fëmijët u ekspozohen fjalëve të reja në kuadër të kontekstit të ndërlidhjes së tyre me të rinjtë, perspektivat teorike dhe gjetjet empirike kanë sygjerruar që disa lloje të ekspozimeve të rastësishme mund të kenë më shumë përparësi se tjerat (Justice & Meier, 2005:19).

Të lexuarit e mangët reflekton negativisht në mendjet fëmijërore.

Fëmija është qenie që shpejt i thithë fjalët, pasuron fjalorin, përvetëson idetë dhe i ndërlidhë ato bukur. Motivimi, inkurajimi hedhë në dritë dijet e tyre, mposhtë ngecjet ndaj të lexuarit në poren e jetës së tyre. Vlera e të lexuarit mbillet nga fëmijëria që të korren sukseset drejt së ardhmes. Sepse duke lexuar nxënësit do të jenë përfitues, krijues, dhe stolia më e ndritur e diturisë.

Shumica e fëmijëve kanë të njëjtën qasje në mësimin e fondit të fjalëve. Sipas Quandt (1977), janë katër burime fjalësh që fëmijët i kanë në dispozicion, ato janë dëgjimi, të folurit, leximi, dhe të shkruarit. Fondi nëpërmjet të dëgjuarit normalisht zhvillohet herët pasi fëmija fillon të ndërlidhë atë që e dëgjon me përvojat ekzistuese. Ai vazhdon të zgjerohet, gjersa fëmija fillon të flasë. Burimi i dytë është të folurit që vjen duke u përsosur. Më vonë lloji i tretë dhe katërt i fondit të fjalëve, leximi dhe shkrimi, zhvillohet njëherësh (Achmand, 2014:5).

Leximi është çelësi për ndërtimin e njohurive dhe ndërtimi i njohurive në klasë të parë është çelësi për ngritjen e një lexuesi të fortë (Haxhijaha, 2015:272).

Një rresht i një kënge të famshme thotë: “I pasuri bëhet më i pasur dhe i varfëri bëhet më i varfër”, i adresohet problemeve ekonomike të viteve 1930ta. Porosia është e përshtatshme si metaforë për përdoruesit e gjuhës. Në fakt, ata studentë, qoftë në shkollë të mesme apo pas shkollës së mesme të cilët kanë fjalor të pasur dhe aftësi thelbësore të diskursit në tekst të shkruar apo të lexuar kanë tendencë për të dalë mirë në shkollë, ata që janë me fjalor të dobët dhe me aftësi modeste apo të kufizuara të diskursit mund të mbetën edhe më tej mbrapa. “Të pasurit” pasurohen dhe “të varfërit” varfërohen sepse ata të cilët kanë bazat e forta linguistike dhe metakognjitive janë në gjendje të përfitojnë më lehtë nga planprogrami. Megjithatë, sikurse vëren Dr. Seidenberg në arsyetimin e programit të tij, studentët të cilën nuk i kanë mësuar akoma aftësitë e nevojshme të leximit e të shkrimit kishin nevojë të kuptonin materialet apo të përgatisin detyra shpjeguese me shkrim, dhe ata studentë që janë konsideruar si të çrregullt në gjuhë apo me mangësi në lexim dhe/ose mësim, kanë nevojë për udhëzime të qarta (Seidenberg, 1991:p.vii.).

Leximi fillon me sytë. “Shqisa më e fuqishme e shqisave tona është shqisa e të pamurit”, shkroi Ciceroni, duke thënë se kur e shohim një tekst e mbajmë mend më mirë se vetëm kur e dëgjojmë atë (Manguel, 1996:28).

Njerëzit e kanë përshtypjen që kur lexojnë sytë e tyre rrëshqasin pa probleme nëpër faqe, kjo përshtypje është një iluzion. Në fakt, sytë bëjnë lëvizje të shpejta të ndara me periudha të kohës kur ata janë relativisht të qetë (të quajtura *fiksime*). Këto fiksime zgjatin zakonisht 200 deri 250 ms, dhe kjo është gjatë këtyre periudhave kur njerëzit marrin informacion nga teksti. Gjatë lëvizjeve të syve (të quajtura lëvizje të shpejta, kur mbulohen zakonisht tetë deri nëntë hapësira shkronjash dhe rreth 20-40 ms), pamja është e ndrydhur dhe nuk merret asnjë informatë e re (Rayner & Foorman & Perfetti & Pesetsky & Seidenberg, 2001:46).

Leximi është aktivitet që vë në punë shumë shqisa, i jep fëmijës informacion për botën që e rrethon, mëson se si të dëgjojë me vëmendje, si të rri i qetë dhe si të përqëndrohet në kryerjen e një detyre. Ai ndihmon zhvillimin e gjuhës dhe të emocioneve tek fëmijët, është një hap i rëndësishëm për të mësuarit e vazhdueshëm (Lila-Babuni, 2013:5).

Në shumicën e gjuhëve, leximi është baza e të nxënës. Themelet e leximit ndërtohen që në fëmijërinë e hershme.

Në kundërshtim me parashikimet e kohëve të fundit lidhur me ndikimin e televizionit dhe teknologjive të tjera, mjeti mbi të cilin ne mbështetemi gjithnjë e më shumë për të shkëmbyer informacion dhe, nëpërmjet të cilit mësojmë, është të lexuarit.

Woolf ka thënë për leximin: “Këshilla e vetme... është për të mos marrë këshilla,... ndiq instiktin tënd,... përdor arsyen tënde.” Një mendim të ngjashëm e ka dhënë shkrimtari tjetër bashkëkohor Oscar Wilde, i cili nuk ka besuar në rekomandimin e librave, vetëm në mos rekomandimin e tyre (Davey, 2003:19).

Përvoja me libra dhe format e tjera të shtypit, dhe të vërejturit e njerëzve duke lexuar dhe shkruar si pjesë e jetës së tyre të përditshme gjithashtu i përgatit fëmijët për lexim. Fëmijët nuk kanë lindur me të kuptuarit se shenjat në një letër paraqesin gjuhën; që në anglisht lexojmë nga ana e majtë në të djathtë, nga lartë duke shkruar poshtë apo se si të hapet një libër. Ky vetëdijësim zhvillohet gradualisht nga mosha e re nëse fëmijët vërejnë njerëzit përreth tyre për qejf apo arsye tjetër, se si i hapin dhe mbyllin librat, kthejnë faqet dhe përgjigjen në atë që kanë lexuar (Konza, 2011:2).

Megjithatë, për disa, madje edhe nxënës të mirë, të lexuarit nga teksti apo nga burime të tjera të shkruara, jo gjithmonë kthehet në njohuri të reja, kuptime të reja apo mënyra të reja për të vepruar. Në fakt, Bek dhe Doul (Beck & Dole, 1992) kanë raportuar për një numër

studimesh kërkimore të cilat kanë arritur në përfundimin se leximi i informacionit të ri në shkencat dhe lëndët shoqërore nuk sjell ndryshimin e keqkonceptimeve, keqkuptimeve apo bindjeve të gabuara, pavarësisht nga paraqitja e drejtpërdrejtë në tekst e një informacioni që ishte në kundërshtim me nocionet dhe bindjet që kishin më parë lexuesit. Me fjalë të tjera, lexuesit, shpesh, nuk “ndikohen” nga leximi që bëjnë. Edhe më keq akoma, si mësues, ne mund t’i nxitim nxënësit që të qëndrojnë të shkëputur nga procesi i të lexuarit, duke u përqëndruar mbi një “të kuptuar” të nivelit të ulët të materialeve të shkruara.

Me qëllim që leximi të jetë i dobishëm përtej provimit të klasës pas pak ditësh, lexuesit duhet të lexojnë për interpretim. Ata duhet të lexojnë me qëllim që të dinë ndryshe, të kuptojnë ndryshe ose të jenë në gjendje të bëjnë diçka ndryshe nga përpara sesa të lexonin. Kjo kërkon nga lexuesit që të jenë nxënës të përfshirë në mënyrë aktive. Kjo do të thotë që atyre do t’u duhet të lidhin atë që po lexojnë me atë që tashmë e dinë apo që dinë ta bëjnë.

Studimi në lëndë të ndryshme, kërkon, zakonisht, lexim të pavarur, prandaj, të kuptuarit e procesit të leximit mund të rritë të kuptuarit dhe analizën në fushën lëndore që studiohet (Meredith & Steele & Temple, 1998:8).

Përcaktimi i të lexuarit, si proces gjatë të cilit përfshihet kuptimi, përjashton të kuptuarit e thjeshtëzuar të këtij procesi ku lexuesi duhet të arrijë veçse të ndërtojë fonetikisht fjalët, e më tej togfjalëshat e fjalitë, apo të nxjerrë ide e nënide, tema e nëntema (Musai, 1999:22).

Lexuesit duhet qartazi të kenë aftësi të deshifrimit në mënyrë që të jenë në gjendje të lexojnë, por së pari, me anë të kompensimit, ata gjithashtu duhet të kenë një sasi të madhe të mbështetjes kontekstuale, pasi shumë nga fjalët që ata janë duke deshifruar janë ose të panjohura për ta apo janë të qasshme në mënyrë të ngadaltë (Paran, 1999:29-30).

Ata që e lexojnë një tekst të bazuar në një kulturë të panjohur, në anën tjetër, duhet të mbledhin të dhëna të veçanta, sikurse që duhet lexuesi që lexon në gjuhën amtare, por ata gjithashtu duhet të mësojnë shumë për kornizën që i bashkon detajet (Steffensen, 1981:1).

Duke qenë se fëmijët e vegjël kanë dallime të mëdha në dijet dhe në aftësitë që lidhen me leximin, janë shtuar studimet që synojnë të tregojnë se çfarë e favorizon lindjen e aftësive të leximit.

Cilat janë aftësitë më të rëndësishme që ndihmojnë në shfaqjen e fillesave të leximit te fëmijët?

Këtu, përgjigjet nuk janë të sakta, por studimet kanë identifikuar dy kategori të gjera aftësish që janë të rëndësishme për aftësinë e leximit që fëmija do të zhvillojë më pas. Kategoria e parë përfshin aftësitë që lidhen me të kuptuarit e tingujve dhe kodeve si: shkronjat kanë emra, tingujt shoqërohen me shkronja dhe fjalët përbëhen nga tingujt. Kategoria e dytë përmbledh aftësitë e gjuhës së folur-leksikun shprehës dhe leksikun receptiv–njohuritë për sintaksën dhe aftësitë për të kuptuar dhe për të rrëfyer një ngjarje (Dickinson et al., 2003; Storch & Whitehuerst, 2002).

Një studim i kryer nga Instituti Kombëtar për Shëndetin e Fëmijës në bashkëpunim me Rrjetin e Studimeve për Fëmijërinë e Hershme dhe Zhvillimin Njerëzor (2005b) me mbi 1000 fëmijë nga mosha 3 vjeçare deri në klasën e tretë, konstatoi se aftësitë e gjuhës së folur në moshën 4 vjeç e gjysmë shërbenin si tregues për aftësitë e të kuptuarit të fjalëve në klasën e parë dhe aftësitë për të nxjerrë kuptimin e pjesëve të leximit në klasën e tretë. Studiuesit erdhën në përfundim se “hulumtimet më të fundit tregojnë se aftësitë e gjuhës së

folur në moshën parashkollore (për shembull, madhësia e fjalorit, aftësia për të përdorur sintaksën, aftësia për të kuptuar dhe rrëfyer histori) luajnë një rol të rëndësishëm, përkrah aftësive për të kuptuar kodet, dhe shërbejnë si tregues për aftësitë e leximit në momentin e kalimit në shkollë’’ (f.439).

Për shkak të sasisë dhe llojllojshmërisë së përshkrimit leximi i tekstit rritet në mënyrë domethënëse për fëmijët përderisa ata rriten, ne besojmë se është me rëndësi të ofrohen udhëzime të qarta dhe efektive për fëmijët e vegjël kur ata lexojnë përmbajtje të librave. Në fakt, për të mësuar si të lexohet nga librat kërkon shumë përvoja me ato tekste. Aftësitë dhe zakonet që fëmijët i fitojnë me librat me përmbajtje të nivelit të parë do t’u ndihmojë atyre derisa numri dhe llojshmëria e teksteve shtohet në klasat më të vonshme. Rezultatet e anketës së kryer nga Olson dhe Gee, tregojnë se lexuesit e klasave të para kanë probleme të ngjashme që i kanë lexuesit më të vjetër në leximin e materialeve përmbajtësore, veçanërisht në kuptimin e fjalorit, koncepteve, dhe organizimet e teksteve (Olson & Gee, 1991:306).

Që në vitin 1980 Lukatela dhe kolegët kanë treguar se thellësia ortografike ka një ndikim në lexim. Ata kanë treguar se në gjuhën serbo-kroate procesi i njohjes së shkronjave ishte më tepër i varur në kodimin fonetik, përderisa në gjuhën angleze proceset ortografike ishin më tepër të rëndësishme. Andaj procesi i leximit është i ndryshëm në gjuhë të ndryshme (Lukatela & Popadic & Ognjenovic & Turvey, 1980:124-132).

Hoxhallari dhe kolegët kanë aplikuar këto njohuri në përvetësimin e leximit tek fëmijët në kontekstin e gjuhës shqipe. Ata kishin grupet e fëmijëve shqiptarë të klasës së parë të cilët i kanë krahasuar me grupet e fëmijëve të Uellsit dhe ata anglez të cilët ishin të së njëjtës moshë, por që kishin pasur një vit më tepër mësimdhënie në lexim. Fëmijët shqiptarë

lexuan më tepër fjalë se fëmijët e Uellsit dhe fëmijët anglez, por ata kishin kohë më të gjatë leximi (d.m.th. ata lexuan më ngadalë). Fëmijët shqiptarë, sikur edhe fëmijët e Uellsit, por jo edhe fëmijët anglez, bënë më tepër gabime tek pseudo-fjalët (d.m.th. më tepër kishte gabime në shqiptim sesa zëvendësime me fjalë të vërteta). Këto rezultate sugjerojnë se fëmijët përvetësojnë leximin më shpejt. Sa më transparente që është ortografia dhe që ortografisë e cekëta siç është shqipja, promovojnë besimin fillestar në strategjinë e rikodimit fonologjik. Kjo do të thotë se sa më e rregullt dhe transparente që është gjuha më lehtë për fëmijët që të fillojnë ta mësojnë atë, për arsye se lexuesit fillestar nuk i duhet të plotësojë strategjitë e shndërrimit grafemë-fonemë me rregullat tjera dhe përpjekjet e njohjes së krejt fjalës (Hoxhallari, van Daal, V.H.P., & Ellis, 2004:153-166).

Në mënyrë tipike mësuesit i ngadalësojnë fëmijët kur ata shfaqin vështirësi në lexim, qartazi pavarësisht gjendjes socio-ekonomike (Breznitz, 1981). Një ritëm më i ngadaltë i leximit (për 20%) ishte gjetur nga Breznitz (1987) për të ndërhyrë me mësimin e leximit. Për shkak se fëmijët nga mjedise të pazhvilluara fillojnë me një fond më të varfër për zhvillimin e aftësive të leximit, dhe për shkak se mësuesit duket se presin nga ta të kenë nivel më të ulët të kompetencës (Seginer, 1986), duket se është e përshtatshme të sugjerohet se nxënësit e tillë inkurajohen të lexojnë më ngadalë, më shpesh sesa nga kolegët e tyre nga shtëpitë më të pasura. Prandaj, nxënësit nga mjedise të pazhvilluara ndoshta kanë më shumë gjasa të lexojnë më ngadalë kur u kërkohet të lexojnë sipas ritmit të tyre.

Manipulimi i ritmit të leximit me gjasë është i përshtatshëm veçanërisht për fëmijët nga mjedise më të pazhvilluara socio-ekonomike, duke pasur parasysh zhvillimin më të dobët të gjuhës së tyre dhe pengesat më të mëdha. Rritja e ritmit duket se zvogëlon ndikimin e

memories afatshkurtër dhe hapësirës së vëmendjes, dhe e rrit mbështetjen në zë në njohjen e fjalës (Breznitz, 2001:498).

Treiman, Goswami dhe Bruck (1990) raportuan përdorimin e parakohshëm të analogjive të bazuara në rimë në leximin e jofjalëve të mostrës së klasës së parë, rezultatet e tyre ishin gjithashtu në përputhje me rritjen zhvillimore në përdorimin e kësaj strategjie. Fëmijët që lexojnë në fund të klasës së parë lexojnë 32% të rimave me frekuencë të lartë kundrejt 26% rima me frekuencë të ulët, ndërsa shifrat për leximin e fëmijëve në mesin e klasës së dytë ishin 56% kundrejt 39% (Duncan & Seymour & Hill, 2000:1084).

Lexuesit që kanë telashe duhet të kapërcejnë shumë ura në rrugën e tyre të tejkalojnë faktorët e rrezikut dhe të arrijnë aftësi të fortë të mësimi të leximit (Biemiller & Siegel, 1997). Një urë u ndihmon atyre të vazhdojnë rrugën prej gjuhës së shkruar tek mësimi i leximit. Për të siguruar që sa më shumë lexues në rrezik të klasës së dytë që është e mundur të përmbushin standarde të larta të kuptuarit të leximit, është e rëndësishme që udhëzimet e tyre të përqëndrohen në zhvillimin e fjalorit, njohja e parimit alfabetik, saktësinë dhe shkallën e deshifrimit fonologjik, saktësinë dhe shkallën e leximit të vërtetë të fjalës, dhe saktësinë dhe shkallën e leximit të tekstit, si dhe strategji specifike të të mësuarit. Kjo është në të vërtetë e tërë gjuha (Berninger & Abbott & Vermeulen & Fulton, 2006:349).

Ndërtimi i themeleve. Si ndërtohen themelet e aftësive të leximit? Dy janë veprimtaritë më të rëndësishme: (1) bisedat me të rriturit që zhvillojnë njohuritë rreth gjuhës dhe (2) leximi bashkërisht i librave, duke përdorur tregimet si mjet për të folur rreth tingujve, fjalëve, pikturave dhe koncepteve (NICHD Early Childhood Research Network, 2005a). Veçanërisht në vitet e hershme, përvojat e fëmijëve në familje janë shumë të rëndësishme në zhvillimin e gjuhës dhe të leximit (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Senechal &

LeFevre, 2002). Në familje ku leximi vlerësohet, prindërit dhe të rriturit e tjerë e konsiderojnë leximin si burim kënaqësie.

Në këto familje, librat dhe materiale të tjera të shkruara gjenden kudo. Prindërit u lexojnë fëmijëve të tyre, i çojnë në librari dhe në biblioteka, u kufizojnë kohën e shikimit të televizorit dhe nxisin lojërat që lidhen me leximin si, për shembull, imitimin e mjedisit të shkollës apo shkruajnë shkronjat bashkë me fëmijët (Presley, 1996; Snow, 1993; Whitehurst et al., 1994).

Për shembull, kur prindërit që flasin spanjisht apo një gjuhë tjetër angazhohen më shumë në veprimtari leximi me fëmijët e tyre, e folura e fëmijëve përmirësohet si në anglisht, ashtu edhe në spanjisht (Farver, 2007). Një rol të madh luajnë mësuesit dhe ata që kujdesen për fëmijët. Në një studim që u përqëndrua në afërsisht 300 fëmijë nga familje me të ardhura të pakta, të cilët u ndoqën nga kopshti në klasën e pestë, studiuesit vunë re se sa më shumë që familjet tregonin kujdes për shkollën, aq më shumë dhe më mirë zhvilloheshin aftësitë e leximit të fëmijëve të tyre. Përfshirja e prindërve në shkollë ishte veçanërisht e rëndësishme kur nënat vetë kishin shkallë të ulët arsimimi (Dearing & Kreider & Simpkins & Weiss, 2006).

United Ways (Rrugët e bashkuara) po ndërtojnë partneritete me shkollat dhe qarqet e shkollave për të mbështetur ngritjen e vazhdueshme profesionale të bazuar në dëshmi në udhëzimet e leximit. Një shembull i strategjisë në nivel shteti që United Ways lokale, komunale, dhe udhëheqësit e lartë janë duke plotësuar është Korpusi i Leximit të Minesotës. Është iniciativë në gjithë shtetin për të ndihmuar secilin fëmijë të Minesotës që të bëhet lexues i suksesshëm deri në përfundim të klasës së tretë. Programi vendos pjesëtarët e Korpusit Amerikan në shkolla për të zbatuar një përpjekje kërkimore me bazë

në shkrim-leximin e hershëm për të ndihmuar lexuesit që kanë problem. Strategjitë e Korpusit të Leximit të Minesotës janë të përpiluara për nxënësit e moshës parashkollore dhe nxënësit e kopshtit deri në klasën e tretë. Pjesëtarët e Korpusit të Leximit të Minesotës mund të zgjedhin të shërbejnë në një ambient parashkollor apo në një ambient deri në klasën e III-të (Stewardt, 2011:37-41).

Mësimdhënia e të lexuarit

Koha më e mirë për fëmijët që të fillojnë të lexojnë dhe të shkruajnë është kur ata janë shumë të rinj. Kjo është koha kur ata fillojnë të zhvillojnë sjellje pozitive dhe shkathtësitë fillestare. Të lexuarit fëmijëve dhe të folurit me ta për idetë e tyre (edhe nëse ato ide nuk kanë kuptim menjëherë) u ndihmon të arrijnë një nivel më të lartë të të kuptuarit (Map & Henderson, 2014:4).

Prej vitesh mësimdhënësit kanë debatuar nëse nxënësve duhet t'u mësohet të lexuarit me anën e mësimdhënies së drejtpërdrejtë, të përqëndruar tek aftësitë, apo me anën e metodave konstruktiviste, të përqëndruara më shumë te nxënësi. Nganjëherë këto diskutime kanë qenë të zjarra dhe u kanë vënë nokën “luftëra për kurrikulën” (Barr, 2001; Carlisle, Stahl & Birdyshaw, 2004; Goodman, 1990; Smith 1994; Symons, Woloshyn,& Pressley, 1994).

Luftërat për kurrikulën:Leximi. Përkrahësit e metodave *gjithëgjuhësore (globale)* mendojnë se të nxënëti e leximit është proces i natyrshëm, shumë i ngjashëm me zotërimin e gjuhës amtare. Leximi është një lloj loje me gjëegjëza, në të cilën nxënësit zgjedhin fjalë dhe bëjnë parashikime e hamendësime duke u nisur si nga konteksti i fjalëve të tjera në pasazh, edhe nga njohuritë e mëparshme. Nxënësit duhet të zhyten në një mjedis të mbushur me materiale të shtypura, të rrethuar nga libra me vlerë, për t'u lexuar dhe nga të rritur që lexojnë – që u lexojnë edhe fëmijëve, edhe për veten e tyre.

Tashmë bëhen tre dhjetëvjeçarë të mbushur me kërkime, që demonstrojnë se aftësia për njohjen e tingujve dhe të fjalëve mbështet mësimin për të lexuar. Përkrahësit e metodave të mbështetura në aftësi citojnë kërkime që tregojnë se të qenët i aftë për të identifikuar shumë fjalë gjatë leximit, nuk varet nga përdorimi i kontekstit për të nxjerrë kuptimin. Në të vërtetë, ndodh gati e kundërta – njohja e fjalëve ndihmon për të kuptuar kontekstin. Identifikimi i fjalëve gjatë kohës që njeriu lexon, është proces tejet automatik. Vetëm lexuesit e dobët përdorin kontekstin, për t'i ndihmuar të kapin kuptimin (Muter & Hulme & Snowling & Stevenson, 2004; Pressley, 1996).

Kodi alfabetik dhe njohja e tingujve të shkronjave janë aftësi të domosdoshme për të fituar shprehitë e identifikimit të fjalëve, kështu që në mësimin e të lexuarit, është e dobishme një shkallë e caktuar mësimdhënieje për t'u mësuar nxënësve alfabetin dhe fonetikën (Woolfolk, 2011:473).

Ndoshta metoda më e mirë për fillimin e leximit është si përdorimi i fonikës, poashtu edhe i leksikut. Në një studim të hollësishëm për një shkollë fillore që doli më mirë se të tjerat në shtetin e vet, Majkëll Preslei dhe kolegët e tij (2007) konstatuan një metodë të drejtpeshuar: personel pedagogjik i fokusuar te leximi e shkrimi; mësimdhënie e drejtpërdrejtë dhe kërkuese në ngulitjen e aftësive dhe një mjedis i motivuar, i mbushur me libra dhe materiale të tjera të shtypura. Në qoftë se nxënësit duan ndihmë në zbërthimin e kodit të fonikës, jepuni – jepuni atë për të cilën kanë nevojë. Mos lejoni ideologjinë të bëhet pengesë. Thjesht do të dërgoni më shumë nxënës te mësuesit privatë – nëse familjet e tyre janë në gjendje ta përballojnë. Të lexuarit është për një qëllim. Rrethojini nxënësit me letërsi të mirë dhe krijoni një komunitet lexuesish. Në fund të fundit, ne duam që nxënësit tanë të jenë lexues të mirë dhe entuziastë (Qendra Kombëtare për Arsimin Letrar –

Gjuhësor në familje) (*National Center for Family Literacy*), 2004; Reis, etj., 2007; Stahl & Yaden, 2004).

Mësuesit ruajtën aftësitë për të mësuar leximin në mënyrë më efektive, por thjesht zgjodhën për ta bërë këtë më rrallë. Për të bërë burimet shtesë më efektive, hulumtuesit mund të kenë nevojë për të identifikuar mbështetjet shtesë që mund të mbështesin fokusin mësuesve në lexim. Për shembull, kjo mund të jetë ndryshim në nxitjen e mësuesve (për shembull, duke bërë që drejtorët të ndryshojnë strukturën e shpërblimit që pritet nga mësuesit për të theksuar leximin) ose strategji për të kujtuar mësuesit për rëndësinë e caktimit të kohës për lexim, të tilla si mesazhet tekstuale të mësuesve apo edhe monitorimi periodik afatgjatë (Abeberese & Kumler & Linden, 2014:633).

Mënyra më e mirë për të përkrahur mësuesit është përmes zhvillimit të qëndrueshëm profesional të personelit në të cilin mësuesit jo vetëm që pajisen me mjete të reja, por gjithashtu u jepen mundësi të shumta t'i provojnë ato mjete, planifikojnë përdorimin e tyre, dhe të diskutojnë zbatimin e tyre me kolegët e tyre. Një qasje e tillë nënvizon zhvillimin e aftësive të mësuesve për zgjidhjen e problemeve dhe u ofrojnë atyre mundësinë dhe motivimin të këmbëngulin në përpjekjet e tyre për të adresuar nevojat për mësimin e leximit të të gjithë nxënësve të tyre dhe të adaptojnë udhëzimet e tyre me jetën e çrregullt të shkollave (Garcia & Pearson & Taylor & Bauer & Stahl, 2011:154).

Mësuesit e suksesshëm të leximit e dinë se të mësuarit rritet nga reflektimi dhe ndërveprimi shoqëror. Prandaj, ata u ofrojnë nxënësve të tyre mundësi të shumta që u përshtatet leximit të tyre dhe të bashkëveprojnë me moshatarët e tyre më anë të llojllojshmërisë së veprimtarive sikurse klubet e librave dhe diskutimet. Ndërveprimi i nxënësve në diskutime nxit aftësitë e tyre për të menduar në mënyrë kritike dhe promovon aftësitë e tyre për të

menduar në mënyrë kritike dhe për të promovuar një kuptim më të thellë të asaj që e kanë lexuar (Research and Results, 2004:2).

2.1. Disa definicione dhe karakteristika për leximin

Nga hulumtime të shumta, dimë se struktura ose organizimi ndikojnë në sasinë gjithashtu edhe llojin e njohurisë së fituar nga leximi (Armbruster & Andreson, 1981:19).

Leximi është shkathtësia thelbësore për mësim gjatë gjithë jetës (Carroll & Xhaferi, 2013:16). Leximi nuk është proces i natyrshëm siç është të folurit. Ai është shkathtësi që zhvillohet shumë më vonë se të folurit dhe merr më shumë kohë për t'u zotëruar.

Leximi mësohet, ndërsa të folurit arrihet natyrshëm. Me këtë nënkuptojmë se njerëzit nuk mësojnë të lexojnë pa ndonjë formë të drejtpërdrejtë të mësimdhënies (Haxhijaha, 2015:73).

Leximi është një proces interaktiv në mes tekstit, lexuesit dhe qëllimeve për lexim, të cilat janë të formësuara nga njohuritë dhe përvojat e mëparshme të lexuesit, njohuria e lexuesit për gjuhën e lexuar dhe shkruar dhe komuniteti gjuhësor i lexuesit është i vendosur në aspektin kulturor dhe gjuhësor (Hughes, 2007:61).

Leximi është krijimi i kuptimit nga shtypi. Ai kërkon që ne: të identifikojmë fjalët në letër – proces i quajtur njohje e fjalës; të ndërtojmë kuptimin nga to – proces i quajtur të kuptuarit e fjalës; koordinojmë fjalët e identifikuara dhe japim kuptimin në mënyrë që leximi të jetë automatik dhe i saktë – e arritur e quajtur rrjedhshmëri (Leipzig, 2001:1).

Leximi është një proces i ndërtimit të kuptimit përmes ndërlidhjes dinamike në mes të: (1) njohurisë ekzistuese të lexuesit; (2) informatës së sugjeruar nga teksti që është duke u lexuar; dhe (3) përmbajtjes së situatës së leximit (Wixson & Peters & Weber & Roeber, 1987:750).

Leximi është një proces i ndërgjegjshëm dhe i pandërgjegjshëm. Lexuesi zbaton strategji të shumta për të ndërtuar kuptimin që autori supozohet të ketë pasur. Lexuesi e bënë këtë duke krahasuar informacionet në tekst me njohurinë e tij dhe përvojën e mëparshme (Mikulecky, 2008:1).

Njohuria e mëparshme e lexuesit luan një rol të rëndësishëm në të mësuarit e leximit sepse mënyra sipas të cilës një tekst është interpretuar ose mbajtur mend varet nga njohuria e mëparshme (Davis, 2013:3).

Leximi është një “proces i ndërlikuar kognitiv” i deshifrimit të simboleve në mënyrë që të ndërtohet ose të nxirret kuptimi (mësimi i leximit). Leximi është mjet i mësimi të gjuhës, komunikimit, dhe ndarjes së informatave dhe ideve. Procesi i leximit kërkon ushtrim, zhvillim dhe përsosje të vazhdueshme. Pos kësaj, leximi kërkon analiza kreative dhe kritike (De Certeau, 1984:165).

Leximi është përcaktuar si “nxjerrja e informatës nga shtypi” (Frank, 2004:192).

Leximi është proces i vendosjes së informatave të reja në mendje. Ai kërkon përqëndrim gjithëpërfshirës në mënyrë që të merren përvojat e reja. Ai është strukturë sipërfaqësore e gjuhës që nuk e paraqet kuptimin në mënyrë të drejtpërdrejtë. Kuptimi qëndron në strukturën e thellë të gjuhës, në qëllimet e shkrimtarëve dhe në interpretimet e bëra nga lexuesit (Anisati, 2016:68).

Leximi është, në shikim të parë, një detyrë vizuale e kryer nga persona me pamje normale apo të përmirësuar. Në të mësuarit e leximit, fëmijët duhet të mësojnë procesin e shndërrimit të inputeve grafike në gjuhë të folur. Derisa disa karakteristika vizuale të sistemit të shkrimit paraqesin disa sfida për lexuesit fillestar, ata zbehen në krahasim me sfidën e dallimit të karakteristikave të zërit të gjuhës së folur nga sistemi i shkruar. Në të

vërtetë, rëndësia e aftësive vizuale në lexim është treguar në mënyrë eksperimentale përmes studimit të lëvizjes së syrit dhe studimet që kontrollojnë qarkullimin e informatës vizuale të lexuesit (Rayner, 1998). Nuk ka dyshim që pamja luan një rol kyç në proceset kognitive që janë të përfshira në lexim. Megjithatë, duket se rasti që dallimet individuale në procesim sqarojnë shumë pak për heterogjencën e mësimin të leximit (Santi & Kulesz & Khalaf & Francis, 2015:43).

Leximi mund të krahasohet me performancën e një orkestre simfonike. Kjo analogji përshkruan tri pika. Së pari, sikurse performanca e orkestrës simfonike, leximi është një veprim holistik. Me fjalë të tjera, leximi mund të analizohet në nën-aftësi sikurse heqja e shkronjave dhe identifikimi i fjalëve, zhvillimi i nën-aftësive një nga një nuk paraqet lexim. Leximi mund të thuhet se ndodhë vetëm kur pjesët vendosen bashkërisht në një performancë të rrafshët e të integruar. Së dyti, suksesi në lexim vjen nga ushtrimi përgjatë një periudhe të gjatë kohore, sikurse aftësia në rënien e instrumenteve muzikore. Së treti, sikurse me pikën muzikore, mund të ketë më shumë se një interpretim të tekstit. Interpretimi varet nga historiku i lexuesit, qëllimi i leximit, dhe konteksti në të cilin zhvillohet leximi (Anderson & Hiebert & Scott & Wilkinson, 1985:7).

Adler dhe Doren për artin e leximit përafërsisht definojnë: procesi ku një mendje, me asgjë për të vepruar por me simbole të mënyrës së lexueshme, dhe pa ndihmë nga jashtë, e lartëson veten me forcën e veprimeve të veta. Mendja kalon nga të kuptuarit më pak në të kuptuar më shumë. Operacionet e aftësisë që e bëjnë të mundur kjo të ndodhë janë aktet e ndryshme që përbëjnë artin e leximit...

"Kemi dëshmuar se aktiviteti është esenca e leximit të mirë, dhe sa më aktiv është leximi, ai është më i mirë" (Adler & Doren, 1972:17).

Identifikimi i saktë i fjalëve dhe përpunimi është parakusht për lexim të saktë, dhe dekada të hulumtimit psikolinguistik dhe neuroshkencor kanë treguar se momentet magjike të njohjes së fjalës vizuale janë jetëshkurtër dhe dukshëm të shpejtë. Dritarja kohore në të cilën një fijeshkronjë e dhënë në letër kalon nga të qenit një sekuencë e thjeshtë e kthesave të shtypura dhe goditje në marrjen e statusit të fjalës e merr rreth një të tretën e një sekonde. Në disa qindra milisekonda, një lexues i aftë e njeh një fjalë të izoluar dhe kryen një numër të proceseve themelore, të tilla si kodimi i pozitës së shkronjës dhe identitetit të shkronjës, dhe nxjerrja leksiko-semantike e informacionit (Dunabeitia & Molinaro, 2014:2).

Leximi është një aftësi e cila paraqitet te lexuesi me përvojë në mënyrë të thjeshtë dhe automatike, në të njëjtën mënyrë që vozitja e veturës nuk ka mistere për vozitësin me përvojë. Megjithatë, shumica e vozitësve e kujtojnë që numri i operacioneve që duhej për t'u mësuar dukej i pakapërcyeshëm gjatë ditëve të para të ushtrimit të vozitjes. Megjithatë, me kalimin e kohës, duke iu falënderuar përsëritjes dhe ushtrimit, dhe operacioneve që bëheshin të automatizuara, vozitja nuk ishte më sfidë. Duke pasur parasysh se në shoqërinë moderne mësimi është mësuar në mënyrë tipike gjatë fëmijërisë së hershme, është kryesisht e pabesueshme që ne mbajmë mend momentet e vështira nëpër të cilat kemi kaluar në rrugëtimin tonë për t'u bërë lexues të rrjedhshëm. Megjithatë, siç është rasti me vozitjen, leximi kërkon një numër të konsiderueshëm të aftësive të perceptimit, vëmendjes dhe kujtesës, dhe një rrjet të gjerë të veprimeve që mund të duket e madhe në fazën fillestare derisa ato të bëhen të automatizuara (Dunabeitia & Molinaro, 2013:5).

Leximi është një aktivitet kompleks i cili përfshin perceptimin edhe të menduarit. Leximi përbëhet prej dy proceseve të ndërlidhura: njohja e fjalës dhe të kuptuarit. Njohja e fjalës i

referohet procesit të kuptuarit se si simbolet e shkruara i përgjigjen gjuhës së folur (Kozak, 2011:7).

Shpesh dëgjojmë se lojërat janë për fëmijët, por me rritjen e përdorimit të kompjuterëve dhe teknologjisë si “tekst” në shekullin XXI, ndryshon definimi dhe vlerësimi i mësimi. Leximi në mënyrë të përhershme përfshin ndërlidhjet me tekst. Krijimi i lojërave u mundëson nxënësve të demonstrojnë se çka kanë mësuar nga teksti i shkruar. Duke krijuar lojëra si mjete vlerësimi, nxënësit (më të rinj dhe më të pjekur) krijojnë kuptim derisa ata kërkojnë dhe krijojnë pyetje dhe gjejnë vende për të dhënë përgjigje në pyetje (Ulmer & Timothy & Bercaw & Gillbert & Holleman & Hunting, 1999:11).

Edhe pse njohuria e mëparshme është pjesë e rëndësishme e mësimi, gjithashtu edhe faktorët tjerë – kognitiv dhe motivues – ndikojnë në kuptimin e tekstit. Kuptimi i tekstit kërkon më shumë sesa aktivizimin e njohurive të mëparshme të nxënësve; nxënësit duhet të jenë në gjendje të monitorojnë njohurinë e vet atyre. Nxënësit duhet të jenë të përfshirë në mënyrë aktive në mësimin e tyre në mënyrë që të jenë në gjendje të lidhin njohurinë e mëparshme me njohurinë e re. Më tej, lexuesit e suksesshëm do të jenë në gjendje të rregullojnë dhe monitorojnë vëmendjen, ndjenjat dhe sjelljen e tyre (Watson & Gable & Gear & Hughes, 2012:80).

Gjatë leximit, është e nevojshme të interpretohen simbolet vizuale (p.sh. shkronjat, fjalët), dhe të ndërlidhen këto simbole me fjalë (njësi leksikore) në leksikonin mendor. Ky proces njihet si njohja vizuale e fjalës (Wilson & Carroll & Werno, 2014:12).

Mësimi i leximit është një prej aftësive më të ndërlikuara për të mësuar. Gjithashtu është ndoshta më e rëndësishmja. Nxënësit do të kenë sukses vetëm në fusha të tjera (dhe do ta bëjnë shprehi të jetës që të lexojnë për kënaqësi) nëse ata e kuptojnë se çka janë duke

lexuar duke përfshirë ndërtimin e një fjalori të gjerë, parashtrimi i pyetjeve, krijimi i lidhjeve dhe vizualizimi (21 anchor charts that teach reading comprehension, 2016:2).

Pjesa e veçantë e leximit, është identifikimi i fjalës së shkruar: aktiviteti i vetëm i përsëritur kognitiv në lexim është identifikimi i fjalëve dhe gjetja e kuptimit të tyre. Nga kjo rrjedh se të kuptuarit varet pjesërisht në leximin e suksesshëm të fjalës dhe se dallimet e aftësive në të mësuar mund të lindin nga dallimet e aftësive në leximin e fjalës (Perfetti, 2010:297).

Duhet përmendur se termi njohuri “paraprake” ose “mëparshme” paraqesin më shumë se gjithë përvojën jetësore të lexuesit (personale ose të përjetuar), njohuria botërore dhe i gjithë leximi i mëparshëm. Ato gjithashtu paraqesin pjesë të mëparshme të tekstit aktual – të koduara dhe të ruajtura në kujtesën afatgjatë – ku të gjitha pjesët e mëparshme të tekstit mund të ndërliken (Kispaal, 2008:18).

Gjatë leximit të tekstit për të cilin kemi pak njohuri lidhur me temën, leximi është më i vështirë sepse lexuesi duhet me vetëdije të kërkojë njohuri relevante të mëparshme pasi thjeshtë nuk do të aktivizohet në mënyrë automatike. Veçanërisht është me rëndësi të pranohet se efekti kryesor i njohurisë së mëparshme është në aktivitetin konstruktiv dhe jo direkt në mësimin (Chan & Burtis & Scardamalia & Bereiter, 1992); lexuesi duhet të pyes veten se si informata e paraqitur në një pjesë të tekstit ndërliken me informatën e paraqitur më herët dhe duhet të ri-shpjegojë me fjalë të veta marrëdhënien në mes asaj që lexuesi tanimë di dhe informatës së re të hasur në tekst; më tej, lexuesi duhet të dallojë çfarë informatë është më e lidhur ngushtë me arsyetimin për të cilin është duke lexuar. Me fjalë të tjera, lexuesi duhet të zgjidhë problemin me tekstin për qëllime të zhvillimit të kuptimit të thellë të ideve, dhe ndërtimin e ideve me ato ide. Nëse lexuesi nuk përfshihet në këtë zgjidhje dhe aktivizon pak njohuri përtej informatës që është ofruar në tekst, atëherë modeli

i situatës është më pak koherent dhe lexuesi është lënë thjeshtë me nivelin e tekstit të të kuptuarit (Palinscar & Schutz, 2011:87-88).

Mungesa e njohjes së fëmijës me zgjidhjen është e kuptueshme, sepse ata kanë pasur më shumë përvojë me tregime se sa me diskursin shpjegues. Shumica e fëmijëve kanë pasur histori që u janë lexuar atyre; kanë parë histori të ekranizuara në televizor dhe në filma. Dhe, natyrisht, fëmijët mësojnë të lexojnë duke lexuar tregime të thjeshta. Për më tepër, shumica e zgjedhjeve të lexuesit fillestarë janë tregimet. Disa zgjedhje shpjeguese që janë të përfshira mbajnë pak ngjashmëri me shpjegimin e teksteve përmbajtëse (Armbruster, 1998:3).

Roli i aftësive vizuale në mësimin e leximit është qartazi i ndërlikuar, dhe kuptimi ynë i këtij roli varet nga niveli në të cilin ne shikojmë krahasuar ndërmjet drejtshkrimeve. Llojet e aftësive vizuale, llojet e drejtshkrimeve, dhe metodave të mësimdhënies për udhëzime shkrim-leximi, të gjitha e ndikojnë këtë bashkësi. Për më tepër, ndërlidhja në mes aftësive vizuale dhe zhvillimi i shkrim-leximit është sipas të gjitha gjasave dydrejtimësh. Kjo ndërlidhje mund të zgjerohet për të fokusuar në aftësitë vizio-motorike dhe shkrim. Këto çështje në aspektin ndërkulturor paraqesin disa shtigje të reja për hulumtime në të ardhmen (Zhou & McBride-Chang & Wong, 2014:8).

Shumica e fëmijëve nuk janë lexues të lindur. Në fakt, leximi fare nuk është aftësi që ndodhë në mënyrë të natyrshme, por është një proces i ndërlikuar që kërkon qasje të kujdesshme dhe sistematike udhëzuese sipas një studimi të bërë nga Komisioni Kombëtar i Leximit (Healy, 2002:1).

Nxënësve duhet dhënë detyra të mjaftueshme shtëpie dhe klase në mënyrë që t'i ndihmojë në mësimin e leximit në lëndët e tyre. Duke qenë lexues aktiv nxënësit duhet të jenë të

përfshirë me tekst edhe mentalisht por edhe fizikisht (Lei & Rhinehart & Howard & Cho, 2010:33).

Një çështje me rëndësi në udhëzimet për të lexuar dhe shkruar është se si aftësitë e nxënësve përgjithësojnë fjalët e reja. Skinner (1957) ka treguar se të mësuarit e leximit në nivelin e fjalëve të plota mund gradualisht të prodhojë kontroll nga njësitë më të vogla, duke i lejuar kombinimin e serishëm dhe leximin e fjalëve të reja, derisa rritet repertori i sjelljes tekstuale e fjalët e plota. Literatura e tanishme mbi mësimin e leximit (Adams, 1994) nënvizon nevojën për të trajnuar studentët në korrespondencën në mes njësive grafike dhe akustike, por zakonisht disa studentë nuk arrijnë të mësojnë, edhe pasi të jenë të ekspozuar në mësimin e qartë të korrespondencave grafiko-akustike (De Souza & De Rose & Fonseca, 1999:20).

Udhëzimet në mësimin e leximit gjithashtu ishin konsideruar si mjet kyç në mbështetjen e mësimin të leximit të Anglishtes në klasë. Mësuesit gjithashtu kombinuan udhëzimet në gjuhën amtare me udhëzimet në gjuhën Angleze për të ndihmuar nxënësit që të mësojnë. Është vërejtur se gjuha e parë ose gjuha amtare për shumicën e nxënësve në Aqeh është gjuha Aqeh, por pasi ata rriten në mjedis dygjuhësor (Aqeh dhe Indoneziane) pasi edukimi në kopsht është në gjuhën Indoneziane, Anglishtja është përdorur në hulumtimin e fjalorit lidhur me materialin për lexim ndërsa gjuha Indoneziane ose Aqeh është përdorur kur sqarimi në Anglisht kishte nevojë për më shumë sqarim për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë më shumë (Natsir & Anisati, 2016:79).

Me kalimin e kohës, lexuesit në gjuhën Angleze i mësojnë në mënyrë të pavetëdijshme gjasat përkatëse; padyshim e dinë se një shkronjë do të shqiptohet në një mënyrë të caktuar në një kontekst të caktuar. Kjo njohuri nuk është e ndërgjegjshme dhe nuk mund të mësohet

me udhëzime direkte, kjo fitohet përmes përvojës me ushtrime të shumta të leximit, derisa leximi bëhet i lehtë dhe automatik (Birch, 2004:48).

Në klasat e ditëve të sotme, udhëzimet e leximit, bashkë me një kuptim më të gjerë të udhëzimeve të shkrim-leximit, është duke pësuar transformime të mëdha pasi nevojat e teknologjive të reja kërkojnë aftësi të reja të shkrim-leximit. Shoqata ndërkombëtare e leximit thekson rëndësinë e integritit të informatave dhe teknologjitë e komunikimit në programet aktuale të shkrim-leximit. Hapi i parë në drejtim të integritit të shkrim-leximit të ri në programet ekzistuese të leximit shpesh përfshin ridefinimin e nocionit se çka paraqet *teksti*, pasi mësuesit kërkojnë burime alternative të teksteve përfshirë tekste digjitale dhe libra elektronik (Larson, 2010:15).

Nëse duam që Teknologjia Informative (TI) të ketë ndikim pozitiv dhe ne synojmë të zvogëlojmë efektet negative sikurse që është degradimi, humbja apo thjeshtë “mungesa e përputhshmërisë” me aftësitë e tjera apo zotësitë sikurse, për shembull, leximi, ne duhet të përshpejtojmë procesin me të cilin i bëjmë njerëzit më kompetentë në teknologji informative sepse akoma ka përdorues të ndryshëm: përdoruesi i vërtetë dhe përdoruesi potencial. I pari bën pjesë në sektorë të ndryshme në shoqëri, kurse i fundit në gjenerata të ndryshme. Kjo rezulton me një problem ndër gjeneratash, pasi është dëshmuar se gjeneratat e moshuara nuk janë të shpejta në adaptim sikurse gjeneratat e reja: gjeneratat e vjetra më shumë janë të kushtëzuara nga sistemi arsimor dhe mënyra tradicionale e prodhimit të informatës, përderisa të rinjtë janë shumë më fleksibil dhe adaptohen shumë më shpejt në ndryshime (Roig –Vila & Mengual-Andres, 2014:434).

“Leximi i ri” i referohet shkrim leximit socio-kulturor, në të cilin leximi është definuar si praktika tekstuale në të cilat kuptimet, interpretimet dhe tekstet krijohen nga lloje të

ndryshme të teksteve në ambientin e mediave në rrjet. Të gjitha kuptimet–punimet përfshijnë ndërthurjen dhe lidhjen me njerëzit tjerë, prandaj, “leximi i ri” është gjithashtu komunikimi në të cilin komuniteti mund të luaj rol kyç. Ne e kuptojmë leximin se përbëhet nga praktika të ndryshme të ndërlidhura me leximin dhe shkrimin që zhvillohet në ambientin modern të mediave, përfshirë tekstet e publikuara në formën në letër dhe formën elektronike dhe të dërguara nga kompanitë profesioniste të mediave ose përmes shërbimeve të mediave sociale (Herkman & Vainikka, 2014:99).

Leximi është esencial për secilin aspekt të të mësuarit, dhe qëllimi i leximit është ndërtimi i kuptimit nga teksti (të kuptuarit). Pa të kuptuar, leximi mund të jetë frustrues dhe nganjëherë edhe i dhimbshëm (Zygouris-Coe, 2009:2).

Derisa disa hulumtime kanë treguar një rënie të interesimit në lexim, ekzistojnë dëshmi se leximi nuk ka rënë, por ka ndryshuar. Nxënësit lexues janë gjithnjë e më tepër të interesuar në audio libra, romane grafike, seri librash dhe literaturë urbane. Në mënyrë që të matet në mënyrë të duhur interesimi i nxënësve në lexim, studimet dhe hulumtimet duhet të përfshijnë këto fusha të interesit. Bibliotekistët e shkollave duhet të jenë të njoftuar me raftet, dhe të promovojnë të gjitha fushat e interesimit për të zhvilluar leximin e nxënësve (O’Boyle, 2011:24).

Të ditur se çka është kuptuar dhe çka nuk është kuptuar gjatë leximit dhe pastaj të aplikuarit e strategjive të duhura për të rregulluar kuptimin janë kyçe për mësimin. Lexuesit e mirë vështrojnë gjatë leximit për të parë nëse gjërat kanë kuptim, dhe pastaj përdorin strategjitë për të rregulluar kuptimin kur gjërat nuk kanë më kuptim. Derisa disa studime kanë treguar se vëzhgimi është i rëndësishëm, studime të tjera kanë treguar se lexuesit shpesh vëzhgojnë keq. Është gjetur se lexuesit shpesh edhe e tejvlerësojnë por edhe e

nënvlerësojnë të kuptuarit e tekstit. Pra, derisa të vëzhguarit është i rëndësishëm dhe lexuesit e mirë duket se vëzhgojnë me sukses, mësuesit efektiv e kuptojnë se keq vëzhgimi mund të ndikojë kuptimin për studentët më pak të aftë, dhe ata ofrojnë mbështetje shtesë sipas nevojës në mënyrë që të gjithë lexuesit të kuptojnë me sukses tekstin (Pardo, 2004:277).

Studentët më të suksesshëm kishin edhe teknika të ndryshme të leximit të cilat përfshinin një numër të strategjive për të përvetësuar materialin. Ata arritën shumë përtej nënvizimit se çka kanë lexuar; shënimet e tyre përfshinin informata se si mund të përdoret një rast, pyetjet që mund të paraqiten gjatë leximit të tyre, dhe sintezat me rastet tjera. Ishte një lidhje e dukshme në mes aftësisë së leximit kritik dhe të menduarit kritik. Derisa e lexonin një rregull ata e mendonin pse ekzistonte ajo; derisa lexojnë argumentime në raste, ata mendonin për ato argumente që do t'u jepnin atyre rezultatin e dëshiruar në rastet e tyre. Një strategji shumë e dukshme që dy studentët më të suksesshëm e përdorën ishte leximi i tërë materialit edhe një herë ("futja e të gjithë materialit në kokë") para se të fillonin të shkruanin (Enquist, 2008:670).

Aftësia e leximit në fund të shkollës fillore kërkon që nxënësit të jenë në gjendje të identifikojnë fjalët në faqe në mënyrë të saktë dhe të rrjedhshme; që ata të kenë njohuri të mjaftueshme dhe aftësi të të menduarit të kuptojnë fjalët, fjalitë, dhe paragrafët; dhe të jenë mjaftueshëm të motivuar për të përdorur njohuritë dhe aftësitë e të menduarit për të kuptuar dhe mësuar nga teksti (Connors-Tadros, 2014:2).

Pikëpamja moderne e leximit është se nxënësi është në proces aktiv të të mësuarit. Nxënësit ndërldihen me informatën e re bazuar në njohuritë dhe përvojën e tyre të mëparshme. Ata krijojnë bazën e tyre të njohurisë duke nxjerrë nga kuptimet e tyre nga informatat, duke e

lidhur me konceptet e reja dhe shkathtësitë me atë që tanimë e dinë (N’Nambi, 2005:27-28).

Leximi i vëmendshëm është më shumë se të zhvilluarit e avancuar të leximit; ai është një mekanizëm për të mësuar nxënësit me argumente logjike, duke kritikuar arsyetimin e të tjerëve, për të mbledhur dëshmi nga teksti (Rruka, 2016:14).

Janë disa arsye pse udhëzimi i të mësuarit nuk është më i përgjithshëm në klasat fillore, siç shpjegohet nga Pressley (2006). Së pari, nuk i kuptojnë komponentat aktive të leximit të cilët janë bazat kryesore të mësimit të leximit. Më tej, udhëzimet e të mësuarit mund të shpien në ndërlidhjen nxënës – mësues të cilat janë mjaft ndryshe nga status quo-ja. Zakonisht, mësuesit shtrojnë pyetje dhe vlerësojnë nxënësit për saktësinë e përgjigjeve të tyre, kështu duke kontrolluar shumicën e ndërveprimeve të tyre. Udhëzimet e të mësuarit kërkojnë biseda që janë sa më pak të kontrolluara nga mësuesi; roli i mësuesit mund të jetë thjeshtë të nxitë nxënësit si t’i japin kuptim tekstit. Modelimi mental i kërkuar në udhëzimin efektiv të mësimit gjithashtu mund të jetë sfidë për shumë mësues; hulumtimi (Pressley & El-Dinary, 1997) tregon se mund të merr rreth një vit që të arrihet kompetencë në mësime të leximit (Ness, 2011:100).

2.1.1. Vështrim i përgjithshëm për procesin e të lexuarit dhe të nxënës ndëreveprues

Të lexuarit që mundëson kapjen sa më të plotë të kuptimit, që ndryshe mund ta cilësojmë *të lexuarit e kuptimshëm*, procesi i ndërtimit të kuptimit gjatë leximit të mesazheve të shkruara apo të shtypura, është themelor për të nxënës në lëndët që zhvillojnë mësim. Të lexuarit i shoqëron nxënësit përgjatë tërë periudhës së shkollimit. Megjithatë ka nxënës që

arrijnë të përmbushin kërkesat e leximit në shkollë, shumë të tjerë dështojnë në përpjekjet e tyre për të kuptuar atë çka ata ndeshin në materialet e shtypura.

2.1.2. Të lexuarit si proces me anë të të cilit përfitohet kuptimi (procesi konstruktiv i të lexuarit)

Në të kaluarën, të lexuarit e kuptimshëm përshkruhej më shumë si një shprehje sesa si proces i gjallë mendor, gjithnjë në veprim. Ai konsiderohej si shprehje për të dalluar shkronja dhe fjalë, të cilat çonin në lidhjen e fjalëve në fjali, të fjalive në paragrafë dhe të paragrafëve në diskutime të gjata, që përfaqësonin tema dhe ide të ndryshme. Ne i shihnim nxjerrjen e idesë kryesore, dallimin e detajeve të rëndësishme, arritjen e përfundimeve dhe të tjera veprime si këto, si treguesit më të rëndësishëm që nxirrnin në pah të kuptuarit e plotë e të thellë të tekstit. Nëse një nxënës mund të përshkruante, se për çfarë bëhej fjalë në tekst ose të riprodhonte me fjalë të tjera ç'kishte shkruar, atëherë arrihet në përfundimin se teksti, mesazhi është kuptuar. Nëse nxënësi nuk do t'ia dilte, atëherë shpjegonimisituatën duke thënë se nxënësi kishte mangësi në shprehjet e të lexuarit, ose që arrinte të zotëronte shprehje të plota për të studiuar, ose që teksti ishte tepër i vështirë.

Kërkimet e fundit në psikologjinë e të lexuarit sjellin dëshmi të reja. Ato bëjnë një përshkrim mjaft të ndryshëm nga ai që nënkuptonte të kuptuarin e tekstit të shkruar. Sipas këtij konceptimi të ri, gjatë procesit të të lexuarit, lexuesi është në një proces mendor e intelektual, përgjatë të cilit ndërton kuptimin e tekstit, më shumë se bën riprodhimin e fjalëve të tekstit.

Të kuptuarit më shumë përfitohet në mënyrë aktive sesa merret në mënyrë pasive. Asnjëherë dy njerëz nuk do të kuptojnë pikë për pikë njësoj një tekst, sepse asnjëherë dy njerëz nuk do të lexojnë një tekst në kushte të njëjlojta e të barabarta. Ndërveprimi i katër

kushteve të mëposhtme, përcakton procesin e të kuptuarit të tekstit. Ato janë: (1) çfarë sjell *lexuesi* në situatën e leximit; (2) karakteristikat *e tekstit të shkruar*; (3) *përmbajtja a brendia* për t'u përvetësuar, i cili përcakton detyrën dhe qëllimin e lexuesit; dhe (4) *strategjitë* e zbatuara në mënyrë të ndërgjegjshme nga lexuesi gjatë procesit të të lexuarit për të kuptuar tekstin (Cook, 1989).

Lexuesi

Përcaktimi i të lexuarit, si proces gjatë të cilit përfshihet kuptimi, përjashton të kuptuarit e thjeshtëzuar të këtij procesi ku lexuesi duhet të arrijë veçse të ndërtojë fonetikisht fjalët, e më tej togëfjalëshat e fjalitë, apo të nxjerrë ide e nënide, tema e nëntema. Sa më shumë njohuri fillestare të ketë nxënësi për një temë aq më mirë do ta kuptojë, përmes të lexuarit, atë temë.

Teksti

Tradicionalisht kur i referohen vështirësive në të lexuar, mësuesit flasin për rrjedhshmërinë në të lexuar. Por, shprehinë e të lexuarit dhe përcaktimi i niveleve të nxënësve sipas vështirësive në të lexuar nuk ndihmojnë në parashikimin e reagimit të nxënësve të ndryshëm gjatë leximit të një pjese të veçantë në prozë. Për të kuptuar ndërveprimin e lexuesit me tekstin, në procesin e përfitimit të kuptimit sa më të plotë nga ana e lexuesit, duhet të kemi gjithashtu, informacion sa më të plotë për tekstin: për mënyrën si është paraqitur përmbajtja, denduria e koncepteve dhe mënyra e paraqitjes së tyre. Përveç kësaj, gjuha me të cilën është shkruar teksti dhe struktura organizative e tij, që nga fjalia deri te kapitujt, luajnë rol kryesor në procesin e ndërtimit të kuptimit. Është e qartë që, disa tekste, janë shkruar dhe organizuar në mënyrë të tillë që janë më miqësorë për lexuesin krahasuar me të tjerët.

Përmbajtja a brendia e procesit të të lexuarit

Të kuptuarit e mesazhit ndikohet, gjithashtu, nga situatat në të cilat ndodh procesi i të lexuarit. Faktorët kontekstualë mund të përfshijnë kushte fizike të tilla si niveli i zhurmës në dhomë, koha kur kryhet procesi i të lexuarit, mëngjes herët ose natën vonë apo rrethanat familjare, si mbështetja e prindërve për procesin e të nxënies të fëmijës.

Metodat që ndihmojnë procesin e të lexuarit

Meqenëse të kuptuarit e mesazhit mund të shihet si rezultat i ndërveprimit të ndërlikuar ndërmjet lexuesit, një teksti të caktuar dhe situatës së të lexuarit, lexues të suksesshëm zbatojnë metoda të ndryshme për të arritur këtë ndërveprim. Metodat që përzgjedh lexuesi varen nga një sërë faktorësh: pse po lexon pjesën e përzgjedhur, sa familjar është me përmbajtjen e pjesës së përzgjedhur dhe, sigurisht, çfarë strategjish zotëron. Lexues të zotë zbatojnë një sërë veprimesh të suksesshme gjatë kohës që përfitojnë kuptimin e tekstit: parashikimin, lidhjen me informacione të mëparshme, përcaktimin e rëndësisë, shtrimin e pyetjeve për veten, qartësimin, dhe përmbledhjen e koncepteve dhe ideve. Rishikimi i një pjese të përzgjedhur, rileximi i një fragmenti të vështirë, nënvizimi i informacioneve të sakta, përdorimi i asosacioneve për të ndërtuar një leksik të ri, krijimi i një organizuesi grafik për një kapitull, bërja e pyetjeve provë për veten, leximi i shpejtë dhe mbajtja e shënimeve janë të gjithë këto shembuj që të çojnë shkallë-shkallë në të lexuarit e kuptimshëm, pra në atë proces që mundëson kapjen sa më të plotë të kuptimit dhe të informacionit. Sa më shumë të bëhet i ndërgjegjshëm për efikasitetin e metodave gjatë procesit të të lexuarit, aq më i suksesshëm do të jetë lexuesi në procesin e të lexuarit të kuptimshëm.

Tri parimet e mëposhtme përmbledhin të lexuarin si një proces ndërveprues midis lexuesit, tekstit dhe situatave të të lexuarit. Metodat që i përmbajnë këto parime kanë mjaft të ngjarë të zhvillojnë nxënës të suksesshëm në procesin e të lexuarit.

1. Nxënësit e përvetësojnë më mirë një temë kur kanë njohuri fillestare të përshtatshme në lidhje me të. Sa më mirë të përgatitet procesi i të lexuarit, duke sqaruar, paraprakisht, konceptet, termat, idetë, aq më i suksesshëm do të jetë të lexuarit, aq më mirë do të lexojnë nxënësit.

Nëpërmjet shpjegimit përpara klasës, mësuesit mund të përmbushin një sërë objektivash të rëndësishëm. Ata mund të zbulojnë se çfarë dinë ose nuk dinë paraprakisht nxënësit për një temë të caktuar, mund të ndërtojnë njohuritë e duhura me nxënësit që fillojnë një pjesë leximi me njohuri jo të mjaftueshme, të nxjerrin në pah fjalët çelës dhe të tërheqin interesin e nxënësve në leximin e një teme të caktuar.

2. Shndërrimi i nxënësve nga marrës pasivë, në ndërtues aktivë përgjatë procesit të kuptuarit, do të thotë që t'i kërkosh të *“përdorin”* leximin më shumë sesa të *“kryejnë”* leximin. Metodat që nxitin nxënësit të mendojnë në mënyrë aktive për atë që po lexojnë dhe për më tepër i nxitin ato të përdorin ato që kanë mësuar, i orientojnë nxënësit që të përfshihen më thellë në nxjerrjen e kuptimit të materialit të shkruar.

Veprimtaritë që i lejojnë nxënësit të ndërveprojnë me nxënës të tjerë, synojnë të rrisin motivimin për të nxënë e, për rrjedhojë, përfshirjen aktive të nxënësve në procesin e të nxënësve.

3. Nxënësit mësojnë më mirë kur shndërrohen në lexues që përdorin metoda të caktuara gjatë të lexuarit. Në fund të fundit, mësuesit duan që nxënësit të kalojnë nga varësia, në pavarësi në procesin e të nxënësve. Nxënësit kanë nevojë të zbulojnë se cilat

metoda të të nxënës funksionojnë më mirë për ta dhe në ç'kushte t'i zbatojnë ato. Metodatat që orientojnë nxënësit në vlerësimin e situatës së të nxënës, në qartësimin e synimeve në atë proces, në përzgjedhjen e veprimeve më efikase dhe në vlerësimin e suksesit të tyre, çon në individë që ndërgjegjësohen për shprehjet e tyre interpretuese, të aftë për të mësuar përtej viteve të shkollës, gjatë gjithë jetës (Grup autorësh, 2001:4-7).

“Lexojini” nxënësit tuaj dhe bëni korrigjime në mësimdhënien tuaj në përputhje me këtë

Praktikisht, çdo rekomandim se çfarë nevojitet të bëjnë mësuesit në mënyrë që të japin mësim më mirë (domethënë të ndihmojnë më shumë nxënësit e tyre të mësojnë dhe të mësojnë mirë) i ka rrënjët në nevojën për ta zhvendosur përqëndrimin tonë nga shqetësimet për atë që ne bëjmë si mësues, tek ajo që bëjnë nxënësit tanë dhe në fund të fundit çfarë mësojnë. Kur përqëndrohemi tek vetja, ne mund të bëjmë më të mirën dhe të supozojmë se nxënësit po mësojnë. Kur përqëndrohemi tek nxënësit tanë nuk mund të hamendësojmë, ne duhet ta monitorojmë procesin e tyre të të mësuarit dhe përparimin dhe të bëjmë korrigjime në mësimdhënien tonë bazuar në rezultatet e këtij monitorimi.

Bazuar në dekada kërkimesh, ne kemi mësuar se angazhimi në të mësuarit promovon suksesin akademik, ndërsa mosangazhimi çon në mosesuksesin akademik (Šebek, 2013:126).

2.1.3. Teoritë e leximit

Gjatë ekzaminimit të teorive të ndryshme të të mësuarit të leximit dikush mund të ballafaqohet me terme të ndryshme, dhe sipërfaqësisht duket se janë teori të ndryshme. Duket se ekziston një tendencë që hulumtuesit të gjejnë një term të ri kurdo që ata propozojnë një perspektivë të re për procesin e leximit, duke ua lënë lexuesve të vendosin nëse duan dhe si të duan ta dallojnë nga teoritë e tjera. Po fillojmë të integrojmë procesin e

të lexuarit në teoritë e mëdha të zhvillimit dhe mësimit kognitiv. Për lexuesin e pjekur, leximi është një proces dhe kuptim aktiv i asaj që lexoni është po aq në kokë tanimë sa është edhe në letër (Sheridan, 1981:70).

Pikëpamja tradicionale

Sipas Dole etj. (1991), në pikëpamjen tradicionale të leximit, lexuesit fillestarë marrin një grup të urdhëruar në mënyrë hierarkike të nën-aftësive që në mënyrë të njëpasnjëshme ndërtohen drejt aftësisë së të kuptuarit. Pas zotërimit të këtyre aftësive, lexuesit shihen si ekspertë që kuptojnë atë që lexojnë. Lexuesit janë pranues pasiv të informatës në tekst. Kuptimi gjendet në tekst dhe lexuesi duhet të riprodhojë kuptimin. Sipas Nunan (1991), leximi në këtë pikëpamje është kryesisht një çështje e deshifrimit të serisë së simboleve të shkruara në ekuivalentët e tyre të veshit në kërkim të dhënies së kuptimit të tekstit. Ai iu referua këtij procesi si pikëpamja “*poshtë-lart*” e leximit.

McCarthy (1999) e ka quajtur këtë pikëpamje si përpunimi “*jashtë-brenda*”, duke iu referuar idesë se kuptimi ekziston në faqen e printuar dhe është interpretuar nga lexuesi pastaj është futur brenda. Ky model i leximit gati gjithmonë është sulmuar si i pamjaftueshëm dhe i dëmtuar për arsyen kryesore që mbështetet në tiparet formale të gjuhës, kryesisht fjalët dhe struktura. Edhe pse është e mundur që të pranohet ky refuzim për faktin se ka mbështetje të tepruar në strukturën e në këtë pikëpamje, duhet pranuar se njohja e tipareve gjuhësore është gjithashtu e nevojshme për të mësuarit që të ndodhë. Për të luftuar mbështetjen e tepruar në formën e pikëpamjes tradicionale të leximit, ishte prezantuar pikëpamja kognitive.

Pikëpamja kognitive

Pikëpamja kognitive (procesimi lartë – poshtë). Në vitet 1960ta, një ndryshim paradigme ndodhi në shkencën kognitive. Bihevizorizmi u bë disi i diskredituar derisa një teori e re kognitive përfaqësoi kapacitetin e lindur të mendjes për të mësuar, që i dha një fuqi të re shpjeguese se si qeniet njerëzore mësuan gjuhën e tyre të parë; kjo pati një ndikim të madh në fushën e AGJD/AGJH siç shpjeguan psikolinguistët “si zhvillohen përfaqësime të tilla të zhvillimit të gjuhës së huaj në mendjen e nxënësit” (Omaggio, 1993:57). Qasjet e reja kognitive dhe procesimi poshtë – lartë kanë revolucionizuar konceptimin e mënyrës së si studentët mësojnë të lexojnë (Smith, 1994). Në këtë pikëpamje, leximi nuk është vetëm nxjerrja e kuptimit nga teksti por një proces i lidhjes së informative në tekst me diturinë që lexuesi e sjellë në veprim të leximit. Në këtë kuptim, leximi është një dialog në mes lexuesit dhe tekstit që përfshin një proces aktiv kognitiv në të cilin njohuria e mëparshme e lexuesit luan rol kyç në krijimin e kuptimit (Tierney & Pearson, 1994). Leximi nuk është një aktivitet pasiv mekanik por i qëllimshëm dhe i arsyeshëm, i varur në njohurinë e mëparshme dhe pritjet e lexuesit. Nuk është vetëm një çështje e deshifrimit në tingull por gjithashtu çështje e krijimit të kuptimit të gjuhës së shkruar (Smith, 1994:2). Shkurt, leximi është një lojë psikolinguistike e të qëlluarit, një proces në të cilin lexuesit krijojnë mostër teksti, bëjnë hipoteza, vërtetojnë apo i hedhin poshtë ato, krijojnë hipoteza të reja, e kështu me radhë (Jongore & Chirimuuta & Zivanai & Muvindi, 2013:446).

Modeli "*lart-poshtë*" është në kundërshtim të drejtpërdrejtë me modelin "*poshtë-lart*". Sipas Nunan (1991) dhe Dubin dhe Bycina (1991), modeli psikolinguistik i leximit dhe modeli lart-poshtë janë në përputhje të plotë. Goodman (1967; i cituar në Paran, 1996) e paraqiti leximin si lojë psikolinguistike të hamendjes, një proces në të cilin lexuesit e bëjnë

tekstin model, bëjnë hipoteza, e kështu me radhë. Këtu, lexuesi dhe jo teksti është në zemër të procesit të leximit.

Teoria e skemës. Një teori tjetër e lidhur afër me procesimin *lart-poshtë* e quajtur teoria e skemës gjithashtu ka pasur një ndikim të madh në udhëzimet e leximit. Ajo përshkruan në detaje se si dituria e mëparshme e nxënësit mund të ndërlidhet me detyrën e leximit dhe ilustron se si dituria e studentit dhe përvoja e mëparshme me botën është kryesore në deshifrimin e tekstit. Aftësia për të përdorur këtë skemë, apo njohuri të mëparshme, luan rol kryesor në gjykimin e dikujt për të kuptuar tekstin. Teoria e skemës është e bazuar në nocionin që përvoja e mëparshme shpie në kornizat mendore që ndihmon lexuesin të krijojë kuptim nga një përvojë e re. Smith (1994:14) e quan skemën “përfaqësime të gjëra të modeleve më të përgjithshme apo rregullave që ndodhin në përvojën tonë”(Jongore & Chirimuuta & Zivanai & Muvindi, 2013:446).

Teoria e skemës së leximit gjithashtu përputhet në kuadër të pikëpamjes kognitive të leximit. Rumelhart (1977) gjithashtu e përshkruan skemën si “*të ndërtuarit e blloqeve të njohjes*” të cilët përdoren në procesin e interpretimit të të dhënave shqisore, nxjerrjen e informative nga kujtesa, në organizimin e qëllimeve dhe nën-qëllimeve, në caktimin e burimeve, dhe në udhëzimin e rrjedhjes së sistemit të përpunimit.

Rumelhart (1977) gjithashtu ka deklaruar se nëse skemat tona nuk kanë complete dhe nuk japin një kuptim për të dhënat që dalin nga teksti ne kemi problem me procesimin dhe të kuptuarin e tekstit.

Pikëpamjet kognitive të mësimin të leximit nënvizojnë natyrën interaktive të mësimin. Dole etj. (1991) kanë thënë se, përpos njohurive të sjella për të bartur procesin e leximit, një grup

i strategjive fleksibile, të adaptueshme përdoret për t'i dhënë kuptim tekstit dhe për të vëzhguar kuptimin në vazhdimësi (Vaezi, 2005).

Për Grellet (1981:34-98), të mësuarit e leximit do të thotë “nxjerrja e informatave të nevojshme në mënyrë sa më efikase që është e mundur” për mënyrat kryesore të leximit që janë: *prekja*: kjo aftësi është kur lexuesi e bën një shikim të shpejtë të pikave kryesore; *skanimi*: kjo aftësi paraqitet kur lexuesi shpejtë kalon nëpër tekst për të gjetur një pjesë specifike të informatës; *leximi i dendur*: leximi i teksteve më të gjata, zakonisht për kënaqësinë personale të dikujt. Kjo veprimtari kryesisht përfshin të kuptuarit e përgjithshëm; *leximi intensiv*: leximi i teksteve të shkurtra, për të marrë një informatë specifike. Ky është një veprim që përfshin të dalluarit për detaje.

Nga aspekti kognjitiv, mësimi i leximit, që është të ndërtuarit të kuptimit nga porositë e shtypura apo shkruara, është biseda në mes lexuesit dhe autorit, prandaj aspektet e pranuarra gjerë ose leximi i rrjedhshëm është interaktiv në të cilin një llojllojshmëri e proceseve ndërlidhen me tiparet e tekstit. Janë shumë faktorë që ndikojnë në mësimin e leximit sikurse karakteristikat e lexuesit, natyra e materialeve të lexuara, detyrat e leximit, etj. Strategjitë e leximit janë të rëndësishme dhe duhet kushtuar vëmendje sepse ato janë një nga pjesët kryesore të teorisë kognitive. Oxford (1990 p.19-22) thotë se “strategjitë e mësimin janë sjellje apo veprime të cilat i përdorin mësuesit që ta bëjnë përdorimin e mësimin të gjuhës më të suksesshëm, të vetëdrejtuar, dhe të kënaqshëm (Maila & Andrea, 2014:10).

Pikëpamja metakognitive

Sipas Block (1992), nuk ka më debat “nëse leximi është proces poshtë -lart, i bazuar në dituri”. Hulumtimi ka shkuar edhe më tej për të definuar kontrollin që lexuesit zbatojnë në

aftësinë e tyre për të kuptuar një tekst. Këtij kontrolli, Block (1992) i është referuar si metakognicion.

Metakognicioni përfshin të menduarit për atë se çka është duke bërë dikush gjatë të lexuarit. Klein etj. (1991) thanë se lexuesit strategjik bëjnë gjërat në vijim gjatë leximit:

- Identifikojnë qëllimin e leximit para leximit.
- Identifikojnë formën ose llojin e tekstit para leximit.
- Të mendojnë për karakterin e përgjithshëm dhe tiparet e formës ose llojit të tekstit. Për shembull, ata mundohen të gjejnë një fjali/temë dhe të ndjekin detajet përkrahëse në drejtim të një përfundimi.
- Projektojnë qëllimin e autorit për shkrimin e tekstit (gjatë leximit të tij).
- Zgjedhin, skanojnë ose lexojnë në detaje.
- Bëjnë parashikime të vazhdueshme për atë se çka do të ndodhë në tekst, bazuar në informatën që është marrë më herët, diturinë e mëparshme, dhe përfundimet e nxjerra në fazat e mëparshme.

Më tej, ata përpiqen të krijojnë një përmbledhje të asaj që është lexuar. Zhvillimi i hapave të mëparshëm kërkon që lexuesi të jetë në gjendje të klasifikojë, rendis, gjejë marrëdhëniet e tërësisë, krahasojë dhe dallojë, përcaktojnë efektin e shkakut, përmbledhë, krijojnë hipotezë, dallojë dhe konkludojë.

2.1.3.1. Teoritë e Piazhezë dhe Chomsky për leximin

Në këtë studim, do të referohem në veçanti në teorinë, apo të them në perspektivën e Piazhe-së (Piaget) për të kuptuar të mësuarit e leximit. Piazhe vazhdimisht pohonte, se të mësuarit është një proces aktiv. Leximi, pra, është një aktivitet, një proces i ballafaqimit mes një individi dhe një teksti. Ekziston një ndjenjë ku leximi është një konfrontim në mënyrë të njëjtë ku njerëzit përballen me realitetin. Leximi përbën një ndërveprim me një tekst, në të njëjtën mënyrë sikurse ekzistenca njerëzore që përbën një konfrontim me mjedise të ndryshme, si ato fizike dhe kulturore. Leximi, pra, konsiston në thelb dy procese: e para është ajo përceptuese, dhe ato njohëse. Kjo do të thotë, ndër të tjera, që të arrihet pajtueshmëri për një teori të leximit, duhet bërë përpjekje për të sintetizuar teoritë e njohjes, gjuhës dhe përceptimit (Craig, 1983).

Gjuhësia bashkëkohore dhe psikologjia e zhvillimit kognitiv apo njohës, furnizohet me një sintezë të tillë. Çomski (Chomsky), e konsideron këtë çështje, kur ai shkruan: njohja e një gjuhe përfshin aftësinë për të caktuar strukturat e thella dhe sipërfaqësore për një gamë të pafund të fjalive. Për t'u ndërlidhur këto struktura në mënyrë të përshtatshme, dhe të caktojnë një interpretim semantik (kuptimorë) dhe një interpretim fonetik, duhet të çiftëzohen thellë në strukturën e sipërfaqes (Chomsky, 1968). Ndërsa Piaget vazhdimisht ka pohuar se të mësuarit është një proces aktiv dhe leximi është një aktivitet, apo një proces i konfrontimit në mes të një individi dhe një teksti. Në përgjithësi për të dy shkenctarët, Piaget dhe Çomski, gjuha është shumë e strukturuar dhe se ekziston një lidhje gjuhësore mes strukturës, sipërfaqes dhe aspekteve fonologjike të gjuhës (Atherton, 2013).

Siç e dimë, rritja e aftësisë së leximit, nuk mund të llogaritet vetëm nga zhvillimi i strukturave njohëse. Ekziston edhe komponenti emocional për sjelljen njerëzore. Në lidhje me zhvillimin dhe përdorimin e aftësisë emocionale të dikujt, Piaget gjithashtu thekson motivimin, i cili rritet me anë të kureshtjes dhe dëshirës për eksplorim nga ana e individit. Megjithatë, të dyja aftësitë, sikurse ajo njohëse dhe emocionale janë zhvilluar për shkak se individ ka një tendencë të lindur (Chomsky) për të përshtatur dhe për të organizuar, qoftë elementet emocionale të dikujt ose përvojë njohëse të dikujt. Prandaj, Piaget dhe Çomsky janë të mendimit se leximi nuk mund të jetë një aktivitet i pamenduar (pa skemë njohëse) dhe pa pasur disa ndjenja për materialin e lexuar (skemën emocionale). Pra, leximi natyrisht që nuk është një objektiv, proces abstrakt apo intelektual; ai gjithashtu përfshin angazhimin, interesin dhe ndërveprimin emocional me materialin. Pra, këto elemente njohëse mbeten statike, dhe nuk mund të zhvillohen të gjitha (Craig, 1983). Çështja kryesore sipas Piaget dhe Chomsky është se leximi është një formë e sjelljes adaptive.

2.1.3.2. Teoria e Vigotskit për lexim dhe mësim

Në vijim do të paraqes një proces të leximit dhe mësimin nga perspektiva e teorisë së Vigotskit (Lev Vigotskit). Gjatë disa dekadave të fundit, teoria e Vigotskit është bërë bazë e shumë hulumtimeve dhe teorive sa i përket zhvillimin kognitiv, në veçanti të asaj që është tashmë e njohur si Teoria e Zhvillimit Social. Një nga metodat bashkëkohore arsimore e teorive të Vigotski-t është "mësimi reciprok", i përdorur për të përmirësuar aftësinë e nxënësve për të mësuar nga teksti. Në këtë metodë, mësuesit dhe nxënësit bashkëpunojnë në mësimin dhe praktikimin e katër aftësive kryesore: përmbledhje, pyetje, sqarim, dhe parashikim. Roli i mësuesit në këtë proces reduktohet me kalimin e kohës. Në këtë teori

ceket edhe qasja tradicionale e shkrim-leximit, e cila është e paarritshme për shumicën e nxënësve. Një alternativë me modelin tradicional të udhëzimit të drejtpërdrejtë është leximi i udhëzuar. Në lexim të udhëzuar, qëllimi është që t'i mundësojë nxënësve të zhvillojnë dhe të përdorin strategji efikase të leximit, të pavarur dhe kreativ. Fëmijët jo vetëm se mësojnë se si funksionon e shkruara, por ata zhvillojnë strategjitë kritike të nevojshme për t'u bërë lexues të rrjedhshëm dhe të zhvillojnë strategji për zbulimin dhe korrigjimin e gabimeve; sepse me zgjidhjen e fjalëve të panjohura brenda tekstit, ata bëjnë parashikime, bëjnë lidhjet e përvojave personale në tekst, etj. Prandaj, në çdo kohë gjatë udhëzimit, kuptimi i domethënies së tekstit është në qendër të procesit të leximit, i cili bëhet i brendësuar nga ana e nxënësit. Kështu që nxënësit kanë mundësi më shumë të mësojnë se sa vetëm të lexojnë (Rogoff, 1990).

Si konkludim i kësaj teorie, leximi i udhëzuar është referuar si një formë ndërmjetësuese apo ndihmëse e të mësuarit për mësimin e leximit. Pra nxënësit, mësojnë, duke u bazuar mbi kapacitetin e tyre për të lexuar; që do të thotë se, ata marrin mësimin përbrenda zonës së tyre të zhvillimit proksimal. Me fjalë tjera, në vend se të transmetojnë dijen që e posedon mësimmshënësi, nxënësit ndërtojnë njohuritë e tyre përmes transaksioneve në lidhje me tekstin (Rogoff, 1990). Prandaj, leximi i udhëzuar, qëndron mbi parime të shëndosha tek të mësuarit i cili ka ofruar një kornizë për teorinë e mësimin të Vigotski-të. Në të vërtetë ai është mësimi i parë i mirë për të gjithë fëmijët (Fountas dhe Pinnell, 1996).

2.1.4. Këshilla para, gjatë dhe pas leximit

Këto këshilla mund të shihet në tri faza të njëpasnjëshme: para leximit, gjatë leximit, dhe pas leximit. Shembull, para se të fillohet leximi i një teksti është e natyrshme që të

mendohet për qëllimin e leximit të tekstit. Si një shembull i teknikave gjatë të lexuarit, mund të përmendet leximi i serishëm për të kuptuar më mirë.

Plotësimi i formularëve dhe skemave mund të përmendet si një aktivitet pas leximit. Këto detyra dhe ide mund të përdoren për të shtuar të kuptuarit e leximit.

Karakteristikat e tekstit

Lexuesit e mirë presin të kuptojnë atë që janë duke lexuar. Prandaj, tekstet duhet të përmbajnë fjalë dhe struktura gramatikore të njohura për lexuesit (VanDuzer, 1999). Në tekstet ku fjalori nuk është i njohur, mësuesit mund të paraqesin fjalorin çelës në aktivitetet para leximit që fokusohen në ndërgjegjësimin gjuhësor, sikurse gjetja e sinonimeve, antonimeve, fjalët e prejardhura ose të asocuara (Hood et al., 1996; cituar në Van Duzer, 1999). Tema e teksteve të zgjedhura duhet të jetë në përputhje me moshën, interesin, gjininë, dhe përkatësinë kulturore të studentëve për të cilët është paraparë. Aktivitetet para leximit të cilat prezantojnë tekstin duhet të inkurajojnë lexuesit të përdorin njohurinë e tyre paraprake (Eskey, 1997; cituar në Van Duzer, 1999).

Pjesëtarët në klasë mund të hedhin ide për kuptimin e titullit ose të një ilustrimi dhe të diskutojnë atë që e dinë.

Këshilla para leximit

Para se të fillojë akti i leximit, disa pika duhet të merren parasysh në mënyrë që të bëhet procesi i leximit më i kuptueshëm. Është e nevojshme të ofrohen informatat e nevojshme të së kaluarës për lexuesin për të ndihmuar mësimin, Përpos kësaj, siç ceket nga Lebauer (1998), aktivitetet para leximit mund të ndriçojnë barrën njohëse të studentëve gjatë leximit sepse diskutimet paraprake do të jenë përfshirë.

Para leximi i drejtuar nga mësuesi (Estes, 1999)

Disa ide dhe fjalorë kryesor në tekst janë shpjeguar. Në këtë pikëpamje mësuesi drejtpërdrejt shpjegon informatën që u nevojitet studentëve, duke përfshirë konceptet kryesore, fjalorin e rëndësishëm, dhe kuadrin e duhur konceptual.

Qasja interaktive (Estes, 1999)

Në këtë metodë, mësuesi e udhëheq një diskutim në të cilin ai/ajo përshkruan informatën që studentët tanimë e kanë dhe ndërlidhë informatën që është e nevojshme për një të kuptuar të tekstit që duhet lexuar. Më tej, mësuesi mund të bëjë lidhje eksplicite në mes njohurive paraprake dhe informatës së rëndësishme në tekst.

Qëllimet e leximit

Gjithashtu është e nevojshme për studentët që të jenë në dijeni për qëllimin dhe synimin e leximit të një pjese të materialit të shkruar. Në fazat fillestare kjo mund të bëhet nga mësuesi, por derisa lexuesi bëhet më i pjekur për këtë qëllim, p.sh. strategjia e vetëdijësimit, mund t'u lihet lexuesve. Shembull, studentët mund të udhëzohen të pyesin vetë, "*Pse jam duke e lexuar këtë tekst? Çfarë dua të di apo të bëjë pas leximit?*" Një prej pikave më të qarta, por e pavërejtur, lidhur me qëllimin e leximit është konsiderata për llojet e ndryshme të aftësive të leximit.

Prekja: Leximi i shpejtë për pikat kryesore

Skanimi: Leximi i shpejtë për të gjetur copën përkatëse të informatës

Leximi i dendur: Leximi i një teksti më të gjatë, zakonisht për kënaqësi me nënvizim në kuptimin e përgjithshëm

Leximi intensiv: Leximi i një teksti të shkurtër për informatë të detajuar

Arsyeja më e shpeshtë se pse katër aftësitë janë të futur nën një – leximi intensiv – është se studentët që e studiojnë një gjuhë të huaj e ndjejnë nevojën për të kontrolluar secilën fjalë të cilën nuk e kuptojnë dhe të bëjnë me gisht secilën pikë strukturale që është e panjohur për ta.

Lloji i tekstit - Lexuesi duhet të njohë faktin se tekstet mund të marrin forma të ndryshme dhe mbajnë pjesë të ndryshme të informatave në vende të ndryshme. Prandaj, është e nevojshme të kuptohet shtrirja e materialit që është duke u lexuar në mënyrë që të përqendrohen më thellë në pjesët që janë më të dendura me informata. Të kushtuarit të vëmendjes vitit të botimit të një teksti, nëse ka mundësi, mund të ndihmojë lexuesin në supozimet për tekstin pasi mund të jep përshkrim të emri i autorit. Steinhof (1996) deklaroi se këshillat e përmendura në para-lexim nuk do të marrin shumë kohë për zhvillim. Qëllimi është të tejkalohet nevoja e zakonshme që të fillohet leximi i tekstit së afërmi që nga fillimi.

Gjatë këshillave të leximit

Ato që pasojnë janë këshillat për të inkurajuar leximin aktiv. Ato përbëhen nga përmbledhja, reagimi, të pyeturit, diskutimi, vlerësimi, dhe vendosja e tekstit në kuadër të vet përvojës së dikujt. Këto procese mund të jenë shumë të ndërlikuara të zhvillohen në një klasë, arsyeja është se në orët e leximit të Anglishtes vëmendja më e madhe zakonisht i kushtohet fjalorëve, tekstit dhe mësuesit. Ndërprerja e kësaj rutine dhe inkurajimi i studentëve të bisedojnë me atë që janë duke e lexuar pa ndërhyrë në mes tyre dhe tekstit

paraqet një sfidë për mësuesin e AGJH (Anglishtja si gjuhë e huaj). Duke & Pearson (2001) kanë thënë se lexuesit e mirë janë lexuesit aktiv. Sipas Ur (1996), Vaezi (2001), dhe Fitzgerald (1995), ata përdorin strategjitë në vijim.

Bërja e parashikimeve: Lexuesit duhet të mësohen që të jenë të gatshëm të parashikojnë çka do të ndodhë në vijim në tekst që të jenë në gjendje të integrojnë dhe kombinojnë atë që ka ardhur me atë që do të vijë.

Bërja e përzgjedhjeve: Lexuesit që janë më të rrjedhshëm lexojnë në mënyrë selektive, vazhdimisht duke bërë vendime për leximin e tyre.

Integrimin e njohurive paraprake: Skemat që janë aktivizuar në sektorin e para-leximit duhet të thirren që të ndihmojnë të kuptuarit.

Kapërcimi i pjesëve të parëndësishme: Një lexues i mirë do të përqëndrohet në pjesët e rëndësishme të informatës duke i kapërcyer pjesët e parëndësishme.

Leximi i sërishëm: Lexuesit duhet të inkurajohen që të jenë të ndejshëm në efektin e leximit në mësimin e tyre.

Përdorimi i përmbajtjes apo hamendësimit: Lexuesit nuk duhet të inkurajohen të definojnë dhe kuptojnë secilën fjalë të panjohur në tekst. Në vend të kësaj, ata duhet të mësojnë të përdorin përmbajtjen për të gjetur kuptimin e fjalëve të panjohura.

Ndarja e fjalëve në pjesët e tyre përbërëse: Për të mbajtur në vazhdimësi procesin e të mësuarit, lexuesit efikas i ndajnë fjalët në ndajshtesa apo rrënjë. Këto pjesë mund të ndihmojnë lexuesit të gjejnë kuptimin e një fjale.

Leximi në copa: Për të siguruar shpejtësinë e leximit, lexuesit duhet të mësohen me leximin e grupeve të fjalëve së bashku. Ky veprim do të rrisë të kuptuarit duke u përqëndruar në grupet e simboleve kuptimore – përcjellëse në të njëjtën kohë.

Pushimi: Lexuesit e mirë do të pushojnë në vende të caktuara gjatë leximit të tekstit për të absorbuar dhe përvetësuar materialin që është duke u lexuar dhe të rregullojnë informatat.

Parafrazimi: Gjatë leximit të teksteve mund të jetë e nevojshme që të parafrazohen dhe interpretohen tekstet në nëntinguj në mënyrë që të verifikohet se çka është kuptuar.

Monitorimi: Lexuesit e mirë e monitorojnë të kuptuarit e tyre për të vlerësuar nëse teksti, apo të lexuarit e tij, është duke përmbushur qëllimet e tyre.

Këshillat pas leximit - Është e nevojshme të thuhet se veprimet e pas leximit gati gjithmonë varen në qëllimin e leximit dhe në llojin e informatave të nxjerra nga teksti. Barnett (1988) ka deklaruar se ushtrimet pas leximit së pari kontrollojnë të mësuarit e studentëve dhe pastaj i udhëheqin studentët në analiza më të thella të tekstit. Në botën e vërtetë qëllimi i leximit nuk është të mbahet mend një këndvështrim i autorit apo për të përmbledhur përmbajtjen e tekstit, por për të parë në një mendje tjetër, apo për të shtypur informatën e re në atë që tani atë dikush e di. Diskutimet në grup do të ndihmojnë studentët të

përqëndrohen në informatat që ata nuk kanë kuptuar, apo kanë kuptuar si duhet. Gjithashtu, vëmendja do të përqëndrohet në procesin që shpie në të kuptuarit apo keqkuptuarit.

Në përgjithësi, pas leximi mund të marrë formën e veprimeve të ndryshme siç janë paraqitur më poshtë:

- Diskutimi i tekstit: Me shkrim/Gojor.
- Përmbledhja: Me shkrim/Gojor.
- Parashtrimi i pyetjeve: Me shkrim/Gojor.
- Përgjigjja e pyetjeve: Me shkrim/Gojor.
- Plotësimi i formularëve dhe tabelave.
- Shkrimi i regjistrave të leximit.
- Kompletimi i tekstit.
- Dëgjimi apo leximi i materialeve tjera të ngjashme.
- Aktrimi.

2.1.5. Metoda mësimi të leximit

Për problemin e të mësuarit të leximit në moshat më të vogla, mendime të ndryshme dhe mbarë kombëtare ngulin këmbë me të drejtë që, për mësimin e tij të përdoren metoda jo të improvizuara por metoda që të kenë vlerë të sigurtë shkencore, të jenë eksperimentuar

gjerësisht dhe që të mund të japin garanci për suksesin dhe që kanë të bëjnë me arritjen e përvetësimit e disa aftësive e mjeteve që lidhen me teknikën e leximit (Kazazi & Hoti, 2016:16).

Në këtë aspekt kaq të rëndësishëm të aftësimit të fëmijëve, formimi profesional i mësuesve të shkollës fillore merr një rëndësi të veçantë. Mësuesit duhet të gjejnë e të zgjedhin metodën më prodhimtare, ta njohin në thelb atë e ta bëjnë të suksesshme.

Në literaturën metodike të leximit fillestar, për shumë kohë është vlerësuar si më i arsyeshëm klasifikimi i pedagogut dhe psikologut të njohur amerikan (William S. Gray), i cili i ndante në dy grupe bazë metodat e mësimit të leximit fillestar:

1. Metodatat relativisht të vjetra dhe,
2. Metodatat moderne, më pak e më shumë eklektike.

Në metodologjinë e kohës më të re, të mësimeve të leximit fillestar këtij klasifikimi i janë bërë vërejtje të shumta. Thuhet se është shumë i përgjithësuar dhe nuk mbështetet në kriterë të qëndrueshëm. Këtë klasifikim, Grej (Gray) e bën në bazë të “përcaktuesit kohor” dhe jo në ndonjë nga ligjësitë njohëse, mendore ose psikologjike...” që janë shumë më të rëndësishme dhe shkencërisht më të qëndrueshme. Kjo ka nxitur metodicientët të provojnë klasifikimin e metodave të mësimit të leximit fillestar mbi baza të kriterëve shkencërisht më të pranueshëm.

Në lidhje me këtë, Konferenca e 12-të Ndërkombëtare e UNESCO-s (Gjenevë) dhe Zyra Ndërkombëtare e Edukimit, më 1949, përkrah mendimin që për kriter bazë të klasifikimit të metodave të leximit fillestar të merret *rrjedha e ndodhjes së leximit si proces psiko-fiziologjik*. Hulumtimet në fushën e psikologjisë së edukimit kanë provuar se leximi dhe shkrimi, si procese psiko-fiziologjike kanë rrjedhë të kundërt, njëri është analitik (leximi)

dhe tjetri sintetik (shkrimi). Bazuar në këtë kriter, në Konferencën e 12-të Ndërkombëtare për Mësimin Publik të UNESCO-s e të Byrosë Ndërkombëtare për Edukim, u miratua klasifikimi i metodave të mëimit të leximit fillestar në këto tri grupe bazë:

1. Metoda sintetike (këtu përfshihen edhe ato fonetike, globale);
2. Metoda analitike;
3. Metoda analitike-sintetike;
4. Metodët mikse.

Metodat sintetike. Nën këtë emërtim grupohet një gamë e gjerë e metodave, që kanë karakterizuar dhe karakterizojnë mësimin e leximit që nga shkollat e antikitetit grek dhe romak e deri në ditët e sotme. Ky është një grupim brenda të cilit mund të dallojmë metoda të vjetra alfabetike: metoda fonetike apo foniko-sintetike. Metoda e këndimit shkronjë për shkronjë (metoda alfabetike), metoda e këndimit tingull për tingull (metoda zanore), metoda e këndimit rrokje për rrokje (metoda silabike), metoda e tingujve natyralë (metoda e tingujve normalë), metoda fonografike, metoda fonetike dhe metoda fonomimike (metoda interjektive) etj.

Struktura e përbashkët e këtyre metodave qëndron në procedurat e përvetësimit, duke sintetizuar elementet e gjuhës së folur (tingujt) dhe të shkruar (shkronjat) të njohura më parë. Në fillim merren me tinguj e shkronja të veçanta, që, në mënyrë të përshkallëzuar, vijnë e bashkohen, duke formuar rrokje, fjalë e fjali.

Vetëm rreth shekullit XVI vijnë të dhëna të rëndësishme se metodat sintetike të tipit alfabetik filluan të pësojnë ndryshime fonike.

Metoda e parë e tipit fonetik-sintetik, për të cilën ka të dhëna, vjen pikërisht nga gjermani Valentino Iskelsauer-Ikelzamer (1527-1534), mësues gjerman dhe bashkohës i reformatorit

Martin Luter. Ai, në një artikull të botuar më 1534 me titull: “Për rrugën e drejtë, sipas së cilës mund të mësohet leximi” paraqet pikëpamjet e tij mbi procedimin, sipas tij, më të efektshëm të përvetësimit të tingujve dhe shkronjave e të leximit dhe shkrimit fillestar. Sipas tij, tingulli duhej të ishte pikënisje e mësimin të gjuhës dhe leximit e shkrimit. Ai këshillon të mësuarit e leximit, duke bërë njohjen dhe shqiptimin e shkronjave të veçanta, nga ana tjetër, duke përdorur tingullin si përbërës të fjalës, bashkon një shkronjë me figurën e një objekti, emri i të cilit fillon me këtë shkronjë. Përpyekje të tjera janë bërë nga njerëz të ndryshëm në shek. XVII në Spanjë. Dallon në këtë kohë vepra e Ramirez de Carrionit dhe e Joan Pablo Bonetit, në Holandë me nismën e Petrus Montaniusit e në Gjermani këshilltari pedagogjik Hajnrih Stefani (1764-1850) dhe bashkëmendimtarit të tij Krug (1771-1813) etj. Që të dy, por Krug në mënyrë të veçantë, u përpoqën ta thjeshtësonin e lehtësonin procedimin metodik të mësimin të tingujve e të leximit fillestar, siç e rekomandonte metoda e këndimit shkronjë për shkronjë. Kërkonte që tingujve bashkëtingëllorë, varësisht prej karakteristikave formësuese e të shqiptimit të tyre t’u jepeshin edhe emërtime të caktuara si: “tinguj fryrës”, “shushuritës”, “zukatës”, “shpërthyes”, etj.

Mbi të gjitha, përpjekjet më të mëdha për metodën alfabetike, të cilat janë zëvendësuar me atë fonetiko-sintetike, që duket se kanë pasur shumë sukses, janë ato të punës së Komenio e de Portorealistit.

Komenio, në librin e tij shkollor “Rreth kuptimit të pikturës” vë në dukje, ndër të tjera, që për të pasur një lexim të tipit fonetiko-sintetik, rekomandohet përdorimi i një lloj alfabeti me të cilin vlerësohet përfaqësimi i një tingulli nga një shkronjë.

Ndërsa Portorealisti propagandon një metodë të tipit foniko-sintetik, e cila e bën më të lehtë përvetësimin e leximit nga fëmijët.

Metoda e tipit sintetik e mbështetur nga M. Montessori është ende e freskët. Ajo përkrahet nga një specialiste franceze, Susanne Maissonny, e cila ka përpunuar një pjesë të metodës së tipit sintetik për ato subjekte (nxënës) që kanë natyrë të vështirë. Këto metoda, të emëtuara si metoda thelbësore, ndikojnë për një përvetësim të përmbledhur të leximit.

Janë disa metoda sintetike, të cilat po u zbatuan me masë dhe vend të duhur, japin rezultate të mira edhe në praktikën e sotme të mësimi të tingujve e shkronjave dhe leximit fillestar. Të tilla janë: metoda e leximit rrokje për rrokje (metoda silabike), metoda e tingujve natyralë, themelues e mbështetës më i dalluar i së cilës konsiderohet metodisti gjerman Alvin Ajhler, metoda fonografike, metoda fonetike dhe metoda fonomimike, themelues e përkrahës më i dalluar i së cilës konsiderohet mësuesi freng Ogisten Groslen. Ai propozonte që nocioni për tingullin dhe mësimi për rrugën e formësimit e mënyrën e shqiptimit drejt tingujve të bëhet duke vënë në lidhje imitimin e tingujve natyralë me mimikë, me gjestikulacione e lëvizje përkatëse të fytyrës e të organeve të tjera të trupit. Është e përshtatshme, sidomos, për fëmijët me dëmtime në të dëgjuar. Mund të parapëlqehet në situatat e mësimi inkluziv e me klasa të bashkëngjitura, por edhe me fëmijët me zhvillim normal.

Në një mënyrë më të përmbledhur metodat sintetike, të cilat zbatohen pjesërisht edhe në praktikën e sotme të mësimi të leximit fillestar, mund të ndihmojnë në përvetësimin gradual dhe pa shumë vështirësi të tingujve e shkronjave dhe kuptimin e mirë të strukturës fonetike dhe grafike të gjuhëve në të cilat u zbatuan. Ato janë më të efektshme dhe ndihmojnë përvetësimin cilësor të procesit të leximit.

Dobësia më e madhe e tyre qëndron në faktin se të gjithë punën për përvetësimin e leximit fillestar e mbështesin vetëm dhe vetëm në komponentin sintetik. Kjo e bën të vështirë

shkrirjen e tingujve dhe të shkronjave në fjalë e fjali si njësi më të plota gjuhësore. Ngadalëson procesin e leximit. E bën leximin punë mekanike dhe pengon kuptimin e drejtë të përmbajtjeve që lexohen. Leximi i mësuar vetëm mbi baza të metodave sintetike tingëllon shumë artificial, jo i natyrshëm dhe “shkollaresk”, çfarë ndodh ta ndeshim edhe sot në shkolla dhe te mësuesit me arsim të vjetëruar metodik.

Metodat analitike. Në këtë grup metodash vendosen ato metoda, të cilat marrin si fillim fjalën dhe fjalinë. Në mënyrë të suksesshme, ajo bën analizën e tyre në fjalë, në rrokje e në tinguj, duke e aftësuar nxënësin, që, nëpërmjet strukturës së fjalës, të përvetësojë fjalën e lexuar dhe të shkruar. Përpunuesit teorikë dhe mbështetësit e metodave analitike mendonin se tingulli vetë nuk ka domethënie jashtë tekstit, prandaj dhe në procesin e mësimi të leximit është më mirë të nisemi prej fjalës si bartëse e kuptimit.

Këtij grupi i përkasin metodat globale, të cilat kanë përparësi historike. Në veprën e tij, që më 1768, abati i Radonvilliers-it (Paris) këshillon mësimin e leximit, duke u nisur nga njohja e fjalës në tërësi, dhe më pas në zbërthimin e saj në rrokje dhe tinguj.

Edhe profesori frëng Zhan Zhofef Zhakoto (Jean Josepf Jacotot, 1770-1840) konsiderohet si një njeri prej mbështetësve të dalluar të metodave analitike. Për këtë arsye, njëra prej metodave analitike më të hershme njihet me emrin e tij - “metoda e Zhakotos”. Bashkëmendimtarët dhe përkrahësit e mëvonshëm të Zhakotos, me qëllim përparimin e procedimit analitik të metodës së tij, propozuan metoda të reja analitike. Ndërkohë u nisën e u afirmuan më shumë metoda analitike, midis të cilave bëjnë pjesë: metoda e teksteve normale, metoda e fjalive normale, metoda e fjalëve normale, metoda e rrokjeve normale dhe metoda globale.

Duke dashur të shmangë dobësi të ndryshme të varianteve më të hershme të metodave analitike, metodisti Grafunder propozoi që për analizë të mos merreshin tekstet, as fragmentet letrare nga librat, por fjali të shkurtra. Këto, sipas tij, do të duhej të ishin fjali të shkurtra, të thjeshta, të kuptueshme, dhe me porosi të shëndosha edukative. Të njohura e të afërta dhe me strukturë grafike dhe fonetike të përshtatshme për fëmijët e kësaj moshe shkollore. Për shkak të veçorive psiko-linguistike që duhet të kenë, këto u quajtën dhe njihen edhe sot me emrin fjali normale, prandaj edhe metoda e mësimin të tingujve e të shkronjave dhe e leximit fillestar, edhe sot njihet si metodë e fjalive normale. Metoda e fjalive normale e lehtësoi shumë mësimin e shkronjave dhe të leximit fillestar. Për këtë arsye, metoda e fjalive normale konsiderohet edhe sot si metodë shoqëruese e metodës analitiko-sintetike.

Metoda e fjalëve normale është një metodë tjetër analitike, e cila e shoqëron metodën analitiko-sintetike të tingullit në praktikën e sotme të mësimin të shkronjave dhe leximit fillestar në shkollat tona.

Gjurmë të metodës së fjalëve normale i ndeshim në veprën metodike të Komenskit “Bota ndijore në fotografi” (Orbis sensualium pictus). Mësuesit gjermanë, Maksimilian Oto Kramer dhe Karlo Fogel (mesi i shek. XIX) e përpunuan teorikisht dhe e ngritën në nivel të metodës.

Një metodë e tillë u sistemua më pas në një formë, e cila bëhet më e freskët dhe aktuale nga Nikolas Adam (Paris, 1887), i cili, duke iu referuar në fillim të shekullit XIX qytetarit, Oualio Dekroli, mbështet metodën e tipit global, si premisë për mësimin e leximit.

Këto konsiderata janë bazë e vazhdimësisë së kësaj metodologjie (analitike-globale), e përfaqësuar nga R. Dottreus, i cili përpiqet të nxjerrë në pah fjalën, e cila shpreh përvojën

konkrete dhe si moment themelor të përvetësimit të leximit, ofron motive që nxisin veprimtarinë spontane të fëmijëve.

Këto metoda nuk na largojnë nga ajo e Dekrolit (1904-1907) e N. Adamit (1787), kur ata vënë në plan të dytë momentin e analizës e të sintezës në procesin e përvetësimit të leximit, duke synuar që fëmija spontanisht dhe në kohën e volitshme të zbulojë shkronjat që janë në përbërje të fjalës dhe me të cilat, më vonë, nëpërmjet sintezës arrin t'i lexojë.

Përgjithësisht mund të thuhet se teoria u begatua me metodat analitike dhe bëri hap përpara edhe praktika e mësimi të shkronjave dhe të leximit fillestar. Ato ndihmuan kuptimin e drejtë dhe më të plotë të përmbajtjeve. Ndihmuan edhe ndërlidhjen më të mirë të mësimi të shkronjave dhe të leximit fillestar, me përmbajtjet programore të lëndëve të tjera mësimore të klasës së parë fillore. Me ecurinë metodike që përdornin, ndihmuan veçanërisht në zotërimin më të mirë të shkathhtësisë së leximit.

Edhe metodat analitike kanë dobësitë e tyre. Për këtë arsye, ato sot duhet të kuptohen vetëm si metoda shoqëruese të metodës analitiko-sintetike dhe të formës së mësimi të tingujve e shkronjave dhe leximit fillestar.

Metodat analitike-sintetike. Me kalimin e kohës, këto metoda u përsosën më tej. Kështu, metoda analitike (globale) niset nga struktura të bashkuara të gjuhës së shkruar (fjalë, fjali), pas së cilës procedohet në zëvendësimin e saj me atë analitike-sintetike.

Metodat analitike (globale) ndryshojnë shumë nga metodat sintetike-analitike si nga ana shkencore, ashtu edhe nga ana didaktike. Bazat teorike të këtyre metodave i ka mbështetur dhe i ka vërtetuar procesi mësimor. Këtu del në pah J. Piazhe, i cili për momentin e parë të përvetësimit dhe të nxëniti të leximit i jep përparësi metodës analitike (globale).

Në psikologjinë e fillimit të këtij shekulli theksohen dhe vlerësohen vështirësitë e shumta në momentin e analizës dhe të sintezës. Nëse metoda globale praktikohet në momentin e parë të përvetësimit të leximit, metoda analitike-sintetike praktikohet në momentin e analizës dhe të sintezës, e pikërisht pas momentit të njohjes globale.

Në praktikën mësimore të shkollave, në vende të ndryshme të Evropës u zbatuan variante të ndryshme të metodës analitiko-sintetike. Varianti më i përhapur i kësaj metode dhe më i zbatueshmi edhe në mësimin e leximit fillestar në shkollat tona është metoda analitiko-sintetike e tingullit.

Zbatimi me mjeshtëri i metodës analitiko-sintetike të tingullit bën të mundur që “... në orën e mësimin të shkrim-këndimit të zbatohen forma pune të tilla që zhvillojnë mendjen e fëmijës dhe që nuk mbështeten në të mësuarit e shkronjave dhe rrokjeve përmendësh, por me vetëdije (Grup autorësh, 1971:11).

Metodat analitike-sintetike me variantet e ndryshme që janë shfaqur, prezantohen si metoda që mbartin arritjet shkencore më aktuale gjatë procesit të përvetësimit e të nxënies të lexim-shkrimit (Hoti & Kazazi, 2016:22).

Rezultatet e studimit që nxorën Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein, dhe Gardner, në revistën e tyre “*Fluent reading as the improvement of stimulus control*”, sugjerojnë një implikim të rëndësishëm për praktikën lidhur me intervenime për lexime orale. Rezultatet mbështesin rëndësinë e kuptimit të nivelit aktual të aftësisë së nxënies para se të zgjedhet ndonjë pako udhëzuese si strategji më efektive që mund të dallojë bazuar në nivelin e aftësisë. Në këtë studim, nxënies me rrjedhshmëri më të lartë dhe nivel më të ulët të gabimeve kanë përfituar në nivel të lartë nga pakot e ndryshme udhëzuese sesa nxënies me rrjedhshmëri më të ulët dhe gabime më të larta. Përpos kësaj, rezultatet sugjerojnë që të

rriten metodat e studimit që lejojnë vlerësimin e efikasitetit të praktikave të suksesshme intervenuese të cilat mund të ndihmojnë në vendim-marrje. Për shembull, një praktikë e tillë premtuese përfshin analizën eksperimentale, që është shpjeguar si mënyrë potencialisht efektive dhe efikase për të zgjedhur në mesin e intervenimeve të shumta dhe konkurruese (Martens & Eckert & Bradley & Ardoin, 1999). Shkurtimisht analizat eksperimentale të performancës akademike, të dhënat e matura të bazuar në kurrikulë përdoren për të vërejtur efektet e manipulimit të variablës së varur në mënyrë që të rritet gjasa e përcaktimit të një intervenimi funksional relevant (Chafouleas, Riley-Tillman & Eckert, në media). (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein, and Gardner, 2004:79).

2.1.6. Modele të lexuari që lidhen me procesin e të kuptuarit

Procesi i të lexuarit për të arritur deri te kuptimi i tekstit përshkon një rrugë të gjatë, e cila nuk është thjesht proces i të lexuarit shkronjë për shkronjë, fjalë për fjalë, rresht për rresht. Për të shkuar nga të lexuarit deri te të kuptuarit zbatohen ligje, strategji, teknika dhe modele të ndryshme.

Në vite kanë dalë në pah disa modele të lexuari, që, sipas karakteristikave të tyre, mund të grupohen si: modeli i leximit nga poshtë-lart, modeli i leximit nga lart-poshtë, modeli i leximit ndërveprues.

Në modelin e leximit nga poshtë-lart lexuesi përqëndrohet në shenjat grafike për të interpretuar elementet e informacionit. Ky model mbështetet në parimin që përmbajtja e një teksti ndërtohet duke u nisur nga deshifrimi i njësive bazë, duke kaluar në fillim me njohjen e shkronjave, të rrokjeve, fjalëve dhe në fund me fjalitë.

Pikërisht në këtë model, Gudmeni, një nga teoricienët amerikanë nga më të njohurit në fushën e leximit, sheh modelin e lexuesit të mirë. Ky model është kritikuar shpesh, sepse e

vë theksin mbi njohuritë e lexuesit dhe e kalon në heshtje rolin e sistemeve të tjera që zbatohen në procesin e të kuptuarit. Në të vërtetë, si lexues aktiv, jemi të ndërgjegjshëm për të mos e trajtuar tekstin shkronjë për shkronjë, por të punojmë me shtysat e nivelit superior (K.S.Goodman, *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Del.: International Reading Association).

Modeli ndërveprues i leximit dhe i kuptimit të tekstit ndërtohet duke vënë në ndërveprim struktura të njohurive të mëparshme të nxënësit-lexues me të dhënat e reja që nxjerr ai nga teksti. Këtu kemi një shkëmbim të vazhdueshëm informacioni ndërmjet nxënësit si lexues dhe tekstit (Haxhijaha, 2015:376).

2.1.7. Parime mbi të lexuarin

Të lexuarit bëhet një nga katër shprehjet e gjuhës - të lexuarit, të shkruarit, të folurit, të dëgjuarit që u jep mundësinë nxënësve t'i përdorin edhe njohuritë e tjera, si: njohuritë kompjuterike dhe ato kulturore. Për ta sqaruar më gjerë konceptin për të lexuarin do të vlerësohen dy parime si mjaft të rëndësishme në: *mësimdhënien e të lexuarit e bazuar në aspektin fonik* dhe në *qasjen tërësore gjuhësore*.

Përfaqësues dhe studiues të fonetikës e vlerësojnë të lexuarin si mësimdhënie sistematike të marrëdhënieve të shkronjave në fjalë, që orientohet nga kodi gjuhësor dhe ka të bëjë me dhënien mësim të tingujve që lidhen me shkronja të veçanta dhe pastaj me përzierjen e shkronjave për të formuar fjalë. Në këtë qasje është i rëndësishëm kuptimi i parimit alfabetik ose koncepti se simbolet individuale (grafemat) lidhen me tingujt individualë (fonemat) dhe mund të kombinohen në mënyrë të paparashikueshme për të formuar rrokje dhe fjalë.

Për studiuesit dhe psikologët procesi i të lexuarit shoqërohet nga një ndërlikueshmëri mbi ato çështje që krijojnë vështirësi për t'u kapërcyer.

Studiuesit amerikanë: *Anderson, Hieberti, Skoti dhe Wilkinson* në punimin e tyre: "Të bëhemi një komb lexuesish", theksojnë se "Të lexuarit është aftësi jetësore bazë". Ai është gurthemeli për suksesin e fëmijës në shkollë e madje edhe gjatë gjithë jetës. Pa pasur aftësinë për të lexuar mirë, mundësitë për realizimin e vetvetes dhe për arritjen e suksesit profesional, pa dyshim që do të humbasin. Ky ndikim në jetën e secilit prej nesh i bën shumë studiues që ta quajnë leximin si një e drejtë themelore e njeriut. Është vështirë të përfytyrohet një aftësi tjetër që ta ilustrojë më mirë qëllimin e shkollimit." (*Anderson, Hiebert , Skot, Uilkinson, "Të bëhemi një komb lexuesish", 1985.*)

2.1.8. Teknika e strategji bashkëkohore që mundësojnë lexim të rrjedhshëm

Edukatorët, që nga hartuesit e kurrikulave dhe të politikave arsimore e deri tek mësuesit në klasë, po përballen me pyetjen: si të përgatitin sa më mirë fëmijët për një jetë të suksesshme, të begatë dhe të frytshme në të ardhmen, të cilën nuk mundemi ta shohim (Musai & Ballhysa & Gjokutaj & Kërçiku & Zisi, 2004:14).

Të lexuarit e shoqëron nxënësin përgjatë tërë periudhës së shkollimit, por edhe gjatë tërë jetës! Procesi i të lexuarit, sot ka evoluar! Aktualisht, nëpërmjet të lexuarit (të vëmendshëm), nxënësi ndodhet në një proces intelektual, përgjatë, të cilit, më shumë do duhej të ndërtojë kuptimin e tekstit dhe më pak të bëjë riprodhimin e fjalëve të tekstit siç bëhej më herët nga ana e nxënësve në të shumtën e rasteve edhe të shkohet drejt mësimit mekanik duke mos ditur thelbin e njësisë mësimore apo edhe asaj që e mësonte (Misini, 2013:24).

Edhe pse ekziston një ngatërresë në literaturë për sa i përket asaj se çka i dallon shkathtësitë nga strategjitë, janë pranuar në përgjithësi disa dallime (Urquhardt & Weir, 1998): a. Strategjitë janë të orientuara në lexuesin, shkathtësitë janë të orientuara në tekst, b. Strategjitë paraqesin vendimet e vetëdijshme të marra nga lexuesi, shkathtësitë paraqiten në mënyrë të pavetëdijshme, c. Strategjitë për dallim nga shkathtësitë, paraqesin përgjigje (reagim) në një problem (Liu, 2010:154).

Strategjia e të nxënit është tërësi integrale e veprimeve individuale të nxënësit e të studentit me qëllim realizimi i synimit kryesor të nxënies: zotërimit a përvetësimit të përmbajtjeve të lëndëve mësimore (Nushi, 1997:145).

Lexuesit e mirë kanë strategji, janë të motivuar dhe vendosin synime për lexim. Ata janë të vëmendshëm në mënyrë selektive, dhe integrojnë informatat në të gjitha tekstet. Ata aktivizohen dhe lidhen me njohurinë e mëparshme, kushtojnë vëmendje në strukturën e tekstit, bëjnë pyetjet e tekstit, përcaktojnë rëndësinë, vlerësojnë në mënyrë kritike derisa lexojnë, ritregojnë informatën, përmbledhin dhe sintetizojnë derisa lexojnë (Kennedy & Dunphy & Deyer & Hayes & McPhillips & Marsh & O'Connor & Shiel, 2012:92).

Strategjitë eksplicite mund të krijojnë një gjuhë të përbashkët në mes të mësuesve dhe nxënësve, të cilën mund ta përdorin mësuesit gjatë përmirësimit të gabimeve. Pa këtë gjuhë të përbashkët shumë mësues thjeshtë nuk dinë çka të thonë kur nxënësit kanë vështirësi në të kuptuarit e materialeve, mësuesit thjeshtë pyesin fëmijën të mendojë sërish, thërrasin një tjetër apo japin përgjigje vet (Gersten & Carnine, 1986:77).

Vetëm kur i kuptojmë gjërat e përbashkëta themelore në strategjitë e leximit efikas ne mund të kërkojmë problemet të cilat mund të jenë objekt rehabilitimi (Collins & Brown & Morgan & Brewer, 1977:5).

Bisedat kuptimplota janë mjet i fuqishëm për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë se çka kanë lexuar ata dhe të bëjnë lidhjet e tekstit me vetveten. Ky mësim i thjeshtë, i cili është krijuar për përdorim të përsëritur u jep nxënësve strategji për të mbështetur bisedat për tekstet. Nxënësit do të mësojnë se si të përcaktojnë se cilat ide funksionojnë më së miri në inspirimin e një bisede, si të qëndrojnë të përqëndruar në një ide specifike dhe si të bisedojnë me nxënësit tjerë në një mënyrë që shpie tek të menduarit e thellë (Griffin, 2010:77).

Përgatitja e kursit të leximit është një hap i mundimshëm, që merr kohë, por i rëndësishëm në mësimin e leximit; vendimet të cilat i bëjnë mësuesit në këtë pikë do të përcaktojnë kornizën në kuadër të së cilës ata dhe nxënësit e tyre do të punojnë gjatë kohës së kursit. Është me rëndësi që nxënësit të investojnë në qëllimet e kursit dhe në mjetet për arritjen e atyre qëllimeve. Nëse mësuesit dhe nxënësit i përdorin materialet që janë në pajtim me qëllimet e përmendura, lehtësohet në masë të madhe puna e mësimdhënies dhe mësimnxënies. Të dytë, mësuesit dhe nxënësit e kuptojnë ku janë duke shkuar, si janë duke udhëtuar, çfarë mjeteesh janë duke përdorur për udhëtimin, dhe nëse ata mbërrijnë në destinacionin e tyre (Aebersold & Field, 1997:51).

Strategjitë e të mësuarit, gjithashtu të njohura edhe si metodat e punës, metodat studimore të punës, dhe strategjitë e studimit gjatë fazave të ndryshme, kanë qenë tema në disa tekste historike (Flippo, 2000:10).

Një strategji leximi është një aktivitet apo seri e aktiviteteve që ndihmon mësimin dhe për këtë luan një rol të rëndësishëm në lexim (Arabsolghar & Elkins, 2001:155).

Një nga gjetjet më të zakonshme të studimeve për strategjitë e të nxënës është ajo që quhet *defiçienca e produksionit*. Nxënësit i mësojnë strategjitë, por nuk i zbatojnë ato kur duhet

dhe kur munden (Pressley & Harris, 2006). Për të bërë që nxënësit t'i përdorin në praktikë strategjitë që dinë, duhet të krijohen disa kushte (Ormrod, 2004). Së pari detyrat që u jepen, natyrisht duhet të jenë të përshtatshme. Kushti i dytë për të përdorur strategji të sofistikuara është që nxënësit të jenë të interesuar për të mësuar dhe për të kuptuar. Ata duhet të kenë objektiva që mund të arrihen duke përdorur strategji të efektshme (Zimmerman & Schunk, 2001).

Kushti i tretë për zbatimin e strategjive të të nxënit është që nxënësit duhet të jenë të bindur se përpjekjet dhe investimet që kërkohen për zbatimin e këtyre strategjive, *janë të arsyeshme* në raport me rezultatin e pritshëm (Wine, 2001). Dhe natyrisht nxënësit duhet të kenë bindjen se janë të aftë t'i përdorin këto strategji; domethënë, ata duhet të jenë të bindur për efikasitetin vetjak në lidhje me përdorimin e strategjive që nevojiten për materialin në fjalë (Schunk, 2008). Kjo lidhet me një tjetër kusht. Nxënësit duhet të kenë një bazë të mirë njohurish dhe/ose përvojë në atë fushë. Asnjë strategji mësimi nuk arrin të ndihmojë nxënësit të kryejnë detyrat që janë tërësisht përtej shkallës së tyre aktuale të të kuptuarit.

Është e rëndësishme të theksohet se strategjitë e leximit, sikurse aftësitë e leximit, nuk janë gjithmonë të suksesshme, dhe definicioni i strategjive të leximit nuk përmban vetëm veprime pozitive dhe të dobishme. Një lexues i ri mund të zgjedhë një synim të papërshtatshëm, sikurse të lexojë shpejtë për të përfunduar para moshatarëve të tij në vend se të lexojë me kujdes për të kuptuar tekstin (Afflerbach & Pearson & Paris, 2008:368).

“Udhëzime dhe këshillime eksplicite në metakognicion duhen nënvizuar, se ato na ndihmojnë neve [lexuesve] për të menduar më mençur”. Wilson dhe Conyers (2014) sugjerojnë se udhëzimet metakognitive në klasë duhet të ndjekin disa rregulla. Këto

udhëzime përfshijnë: (1) Vlerësimin si janë duke mësuar nxënësit dhe çka janë duke mësuar ata. Ndani qëllimet e veprimtarive të mësimin në fillim, dhe udhëzoni nxënësit që të planifikojnë strategjitë dhe monitorojnë përparimin e tyre në drejtim të arritjes së atyre qëllimeve; (2) Krijoni modelin tuaj të përdorimit metakognitiv duke menduar me zë të lartë. Gjatë leximit me zë të lartë, bëni — dhe përmirësoni — gabimet dhe tregoni se si e përdorni kontekstin për të gjetur kuptimin e fjalëve të panjohura. Parashihni se çka mund të ndodhë në një eksperiment shkencor. Flisni gjatë hapave të zgjidhjes së një problemi matematikor; (3) Tërhiqni vëmendjen për dobinë metakognitive në arritjen e përfitimeve akademike. Për shembull, "Ky projekt dukshëm ka pasur punë dhe planifikime! Si e keni arritur atë?"; (4) Shtoni hapa për të inkurajuar vetë-reflektimin në njësi mësimore dhe mësim; dhe (5) Lidhni strategjitë metakognitive që ju jeni duke i përdorur në klasë me arsimimin e ardhshëm dhe karrierën e studentëve (Boudreaux, 2013:15-17).

Përfundimisht, metakognicioni – të menduarit për të menduarit – është çelës për mësimin e leximit. Bazuar në modelin e Flavell (1979), ky punim ka hulumtuar rolin e strategjive të leximit metakognitiv për nxënësit e EFL/ESL (Anglishtja si gjuhë e huaj / Anglishtja si gjuhë e dytë). Studentët do të bënin mirë në përfitim jo vetëm të njohurive deklarative (të ditur se cilat janë strategjitë) por edhe njohurinë procedurale (të ditur se si të përdoren strategjitë dhe të vlerësohet përdorimi i tyre). Për mësuesit e AGjH, është thelbësore të mësohen në mënyrë të qartë strategjitë metakognitive, të ofrohen metoda të ndryshme, duke u ndihmuar studentëve që të mësojnë në mënyrë të pavarur. Të hulumtuarit që gjuha e parë dhe e dytë luajnë në zhvillimin e strategjive metakognitive të studentëve mbetet një ambient i bollshëm për studime të mëtejshme (Iwai, 2011:157).

Struktura e strategjive për mësimdhënien dhe të nxënët

Struktura për mësimdhënien dhe të nxënët, siguron një mekanizëm për organizimin e mësimi. Ai jep një rrugë të menduarit për mësimin. Kjo e aftëson mësuesin, mes të tjerave, në mënyrë sistematike të:

- organizojë mësimin;
- nxjerrë qëllimet dhe objektivat e mësimi;
- planifikojë mbështetjen e veprimtarive;
- përfshijë nxënësit në procesin e të nxënët në mënyrë të qëllimshme;
- ndërtojë lidhje në përmbajtjen kurrikulare;
- përfshijë nxënësit në një bashkëbisedim të vazhdueshëm, çka e aftëson mësuesin që, në mënyrë të qëndrueshme, të kontrollojë shkallën e të kuptuarit të nxënësve

(Steele & Meredith & Temple, 1998:54).

Të lexuarit që mundëson kapjen sa më të plotë të kuptimit, që ndryshe mund ta cilësojmë të lexuarit e kuptimshëm, procesi i ndërtimit të kuptimit gjatë leximit të mesazheve të shkruara apo të shtypura, është themelor për të nxënët në lëndët që zhvillojmë mësim (Musai, 2005:21).

Për shkak se ka dëshmi të fortë për të përfshirë strategji të mësimi të bazuara në hulumtime empirike për mësimin e leximit në kurrikulën e shkollës së mesme, ne ofrojmë një numër të strategjive të aplikueshme në nivelin e mesëm, të rekomanduara nga Komisioni Kombëtar për Lexim dhe ekspertët në fushën e mësimi të leximit. Përfundimisht, ne nënvizojmë se fakti që (i) identifikimet e problemit dhe intervenimet e bazuara në dëshmi janë të renditura si duhet njëra me tjetrën dhe (ii) kur nxënësit mësohen me strategji specifike të mësimi të

leximit, ata kanë më shumë gjasa të bëhen më të suksesshëm. Nxënësit me pengesa në mësim kanë një varg problemesh. Nxënësit që kanë nxënie të dobët mund të tregojnë probleme në një ose më shumë fusha në vijim: fjalor dhe shkathtësi tjera gjuhësore (p.sh., sintaksë), kujtesë (veçanërisht kujtesë të fjalëve rikthim të informatës), njohuri strategjie, motivim, dhe njohuri paraprake, të cilat të gjitha mund të kenë efekt negativ në mësimin e leximit (Silvana M. R. Watson, Robert A. Gable, Sabra B. Gear, Kimberly C. Hughes, 2012:85).

Duke pasur parasysh ndryshimet e mëdha, të cilat po bëhen viteve të fundit në shkencë dhe teknikë, është bërë nevojë përdorimi i strategjive të reja mësimore dhe realizimin e kërkesave praktike, të cilat synojnë ndryshimin e qëllimeve, teknikave, objektivave, metodave, formave dhe mjeteve të punës në shkollë.

Korniza e mësimin e Memphis-it është një strategji që mësuesit e klasave të mesme mund ta konsiderojnë si një skelë për udhëzime të përmbajtjes dhe për hulumtimin e tyre veprues të bazuar në klasë. Më tej, korniza përfshin hulumtimet ekzistuese dhe është treguar premtuese me shumë nxënës në dy qytete. Forca e saj qëndron në atë se nxënësit adaptimin me mundësitë gjuhësore që lëvizin fjalën e re dhe njohurinë e konceptit të fituar në materialet tekst shpjeguese nga të kuptuarit, dëgjimit të thjeshtë tek aftësia verbale dhe e shkruar, si një demonstrim i mësimin të tyre (Flynt & Cooter, 2005:778).

Kur struktura bëhet një proces i njohur, është e mundur të zbatohen disa teknika të mësimdhënies në nivele të ndryshme, duke ndërthurur mësimin me plotësimin e nevojave të veçanta të përmbajtjes apo të përmbushë qëllime të veçanta. Kjo pjesë përshkruan disa strategji në hollësi, me udhëzime për zbatimin dhe gjetjen e strukturës së përshtatshme për

zbatim. Këto teknika e strategji të veçanta mund të përdoren në fusha të ndryshme të përmbajtjes e që janë pjesë përbërëse e përvojave të përditshme të nxënësve në klasë.

Teknikat e strategjitë e veçanta të shkrimit dhe të leximit, përdoren brenda një përmbajtjeje të kuptimshme të situatave të nxënësve (Steele, et.al, 1998:54).

Këtu do të përshkruaj disa strategji të ndërkëmbyeshme, të cilat mund të zbatohen brenda kontekstit të strukturës.

Strategjitë janë përshkruar në hollësi, me udhëzime për zbatimin dhe gjetjen e strukturës së përshtatshme për zbatim.

Teknikat speciale për përmirësimin e leximit janë leximi me mësues ose me një moshatar, leximi përkrah audio kasetës dhe strategjitë për lexim në grupe të vogla, sikurse leximi në kor (të lexuarit bashkërisht me mësuesin ose model tjetër) dhe leximi në jehonë (të lexuarit duke e përcjellë mësuesin ose shembullin) (Bell, 2016:22).

Germëzimi i emrit

Ushtrime germëzimi duke filluar nga fjalë të njohura (si p.sh. emri i nxënësit). Nxënësi e germëzon emrin e tij.

Lojë germëzimi

Nxënësit ndahen në dy grupe ose punojnë në çifte. Mësimdhënësi ose një nxënës tërheq tiketën ku është e shkruar një fjalë (tiketat me fjalë të ndryshme janë përgatitur paraprakisht) dhe e shqipton atë, ndërsa nxënësi tjetër e germëzon. Ai grup ose nxënës që germëzon më së shumti fjalë të sakta, fiton. Kjo lojë mund të zhvillohet edhe pa garuar, si ushtrime në çifte ose në grupe.

Shiko dhe germëzo

Vizatimet e ndryshme të punuara nga nxënësit apo tiketa me fotografi shfrytëzohen për t'i emërtuar dhe germëzuar. Nxënësit në grupe apo çifte tërheqin tiketën me fotografi apo vizatimin dhe e germëzojnë.

Fjalët me rimë

Mësimdhënësi përgatit një listë të fjalëve të zakonshme të cilat janë dy nga dy. Gjysma e këtyre fjalëve duhet të rimojnë, ndërsa gjysma tjetër jo. P.sh. mur-gur, miq-fiq (rimojnë) dhe shkollë-bankë, libër-fletore (nuk rimojnë). Mësimdhënësi i lexon nga dy fjalë me radhë, ndërsa nxënësit duhet të gjejnë nëse ato rimojnë apo jo. Pastaj nxënësit i përsërisin fjalët që kanë rimuar. Po ashtu nxënësit mund të gjejnë fjalë të tjera të cilat rimojnë (Jahmurataj – Mulolli & Osmani, 2013:5).

Gjuha sekrete

Përgatit një list me së paku 30 fjalë. Dhjetë të parat duhen të kenë vetëm dy fonema (p.sh. a-i = ai, t-i = ti, etj.), ndërsa 20 të tjerat të kenë nga tri apo katër fonema. Dhjetë nga fjalët me tri apo katër fonema ndahen para zanoreve p.sh. m-al (mal), l-um (lum) etj. Atëherë mësimdhënësi u thotë nxënësve se do të thotë disa fjalë në një "gjuhë sekrete" dhe fillon të germëzojë fjalët. Nxënësit duhet të gjejnë se cilën fjalë e ka thënë mësimdhënësi, p.sh.: b-a-b-i (babi), g-o-m-a (goma), etj.

Ktheje në gjuhë sekrete

Mësimdhënësi kërkon nga nxënësit që fjalën të cilën e dëgjojnë ta thonë në gjuhë sekrete të tingujve. P.sh.: mësimdhënësi e thotë fjalën shkolla dhe kërkon nga nxënësit që të shqiptojnë tingujt që dëgjojnë sh-k-o-ll-a. Kështu mund të veprojnë me fjalë tjera të cilat

paraprakisht i ka në listën e përgatitur. Po ashtu nxënësit mund të vazhdojnë aktivitetin në çifte apo grupe.

Gjeje tingullin

Mësimdhënësi shqipton fjalët e caktuara dhe kërkon nga nxënësit të gjejnë se ku është tingulli i caktuar, në fillim, në mes apo në fund të fjalës. P.sh.: arti (a-ja në fillim), luani (a-ja në mes), nëna (a-ja në fund).

Hiqe tingullin

Mësimdhënësi kërkon nga nxënësit që të heqin tingullin e parë nga fjala që dëgjojnë dhe të tregojnë se si do të tingëllojë fjala, p.sh.: fjala *derë* do të bëhet *erë*, fjala *mik* do të bëhet *ik*, etj. Apo kërkohet që nxënësit të gjejnë se cili tingull është hequr nga fjala e caktuar.

Hiqe tingullin e emrit

Mësimdhënësi kërkon që nxënësit të thonë emrin e tyre pa tingullin e parë të tij dhe pastaj të tregojnë se cilin tingull e kanë hequr (p.sh.: Ria në vend të Iria. Tingulli që është hequr është I-ja).

Ndërro tingullin

Mësimdhënësi kërkon që tingullin e parë të emrit ta zëvendësojnë me një tingull tjetër (p.sh.: me B atëherë emri Viona do të tingëllonte Biona etj).

Shto tingullin

Mësimdhënësi kërkon nga nxënësit që para fjalëve të caktuara të shtojnë një tingull të caktuar dhe atëherë fitojnë një fjalë të re. P.sh.: fjalës *orë*, nëse i shtohet në fillim tingulli d, fitohet fjala *dorë* etj.

Loja me kukulla

Nxënësve u thuhet që kukullat kanë dëshirë të luajnë me ta, por ato flasin një gjuhë të çuditshme. Ato i thonë fjalët shumë ngadalë. P.sh. në vend se të thonë fjalën nxënës ata thonë nxë.....nës. Atëherë nxënësit duhet t'ia qëllojnë cila fjalë është dhe më pas u tregohet fotografia e asaj fjale. Aktiviteti vazhdohet duke i ndarë fjalët në rrokje, pastaj edhe në fonema.

Qëllo tavolinën

Nxënësit ulen në tavolinat e tyre. Mësimdhënësi e thotë një fjalë dhe nxënësit duhet të qëllojnë me duar tavolinën aq herë sa tinguj ka fjala që dëgjuan. Nxënësit tregojnë se sa fonema i ka fjala. Atëherë mësimdhënësi i thotë të gjitha fonemat duke i ndarë një nga një. Të njëjtën e bëjnë edhe nxënësit me fjalë të tjera, duke thënë njëri një fjalë, ndërkaq të tjerët e qëllojnë tavolinën për secilën fonemë. Kjo mund të bëhet edhe me rrahje shuplakash, me këmbë në dysHEME apo me duar në këmbë.

Objekti i fshehur

Disa objekte të ndryshme futen në një kuti. Nxënësi e merr një objekt të cilin nuk ua tregon nxënësve të tjerë dhe e ndan në fonema, p.sh.: l-u-g-a. nxënësit e tjerë duhet t'ia qëllojnë se cili objekt është duke i bashkuar fonemat. Pastaj e nxjerrin objektin dhe, edhe një herë e thonë emrin e tij/saj.

Shpejt-ngadalë

Mësimdhënësi e thotë një fjalë p.sh. *futboll* dhe tregon që kjo është mënyra e shpejtë për të thënë atë fjalë dhe pastaj tregon edhe mënyrën e ngadalë p.sh. f-u-t-b-o-ll. Secili nxënës mund të përsërisë aktivitetin me fjalë të tjera.

Rimo me radhë

Mësimdhënësi kërkon që nxënësi të thotë emrin e tij/e saj dhe pastaj kërkon që të gjejë një fjalë që rimon me emrin e tij/e saj. Pastaj e thotë emrin e shokut dhe gjen një fjalë që rimon me të. E thotë emrin e një sendi që e sheh në klasë dhe gjen një fjalë që rimon me të. E thotë një ushqim që i pëlqen dhe gjen një fjalë që rimon. Pastaj thotë dy fjalë të çfarëdoshme që rimojnë, pastaj tri fjalë etj.

Ecim me fjalë, rrokje e fjali

Mësimdhënësi e fton një nxënësi të cilit i thotë një fjalë dhe ai duhet ta ndajë në fonema, ku për secilën fonemë e hedh një hap. Kështu vazhdon deri në fund të fjalës dhe thotë se sa fonema i ka fjala. Të njëjtën mund ta bëjë duke e ndarë fjalën në rrokje, apo fjalinë në fjalë.

- Lexojuni nxënësve çdo ditë tekste ku ka rimë.

- Mundësojuni nxënësve të dëgjojnë tekste, përralla, libra që lexohen me zë në CD, kasetofon apo kompjuter (Xhaferi, 2014:27-29).

Gjeje dhe shqiptoje tingullin që mungon

Nxënësve u jepen tiketa me fjalë të cilave u mungon një tingull dhe kërkohet nga ata ta gjejnë dhe ta shqiptojnë tingullin që mungon. P.sh.: _kolla, te kjo fjalë kërkohet të gjendet tingulli *sh*. Pastaj mund të vazhdohet me fjalë më të gjata dhe me më shumë mungesa të tingujve, p.sh. _l_tu_a, nxënësit gjejnë tingujt *f*, *u*, *r* dhe i shqiptojnë.

Qarko shkronjën

Nxënësve u jepen copëza të gazetës dhe kërkohet që ta qarkojnë shkronjën përkatëse. Gjithashtu mund t'u kërkohet që të qarkojnë fjalët që fillojnë me të njëjtin tingull.

Klasifikimi sipas shkronjës

Ndarja e emrave sipas shkronjës nistore. Në tiketa shkruhen emrat e të gjithë nxënësve veç e veç dhe i jepet nxënësit që t'i klasifikojë sipas shkronjës së parë.

Lojë me shkronja

Nxënësve u jepen tiketat me shkronja dhe u kërkohet që të krijojnë fjalë të ndryshme zakonisht me fjalët që i përdorim më shpesh. P.sh. Libri, shkolla nëna, lapsi, etj. Kjo lojë mund të zhvillohet edhe duke i krijuar emrat e shokëve dhe shoqeve. P.sh. Nxënësit i jepen disa tiketa me shkronja dhe i kërkohet që t'i krijojë emrat e shokëve/shoqeve të bankës. Mund të mos ia japim të gjitha shkronjat, në mënyrë që vet nxënësi të dijë dhe ta kërkojë nga mësuesi/ja shkronjën që i mungon.

Akrostik

Mësimdhënësi formon një fjalë të radhitur vertikalisht me tiketa me shkronja. Nxënësit duhet të gjejnë fjalë që fillojnë me secilën prej shkronjave të radhitura në mënyrë vertikale.

Krijo shkronja

Nxënësit krijojnë shkronja me materiale të ndryshme, me plastelinë, me penj, me kartuç etj.

Fjalët më të shpeshta

Zgjedhim fjalë nga fjalët më të shpeshta dhe nxënësit i lexojnë ato me radhë. Pas leximit, fjalën e ndajnë në rrokje dhe shkronja.

Libri me tregime

Lexojmë një tregim të shkurtër. Nga tregimi i lexuar ndalemi në një fjali. Nga fjalia përcaktohem në një fjalë. Fjalën e përcaktuar nxënësit e lexojnë shkronjë për shkronjë. Pastaj mund ta lexojnë edhe në rrokje. Nëse dëshironi, këtë aktivitet mund ta zgjeroni duke kërkuar nga nxënësit që t'i shkruajnë fjalët e lexuara (Xhaferi,2014:30-31).

Tiketatat me fjalë më të shpeshta

Shfaqim para nxënësve (ose grupit të nxënësve) nga një tiketë me fjalë më të shpeshta dhe u themi që ta lexojnë me zë fjalën e shkruar në tiketë. Vazhdohet kështu edhe me tiketatat e tjera. Nëse tiketa nuk lexohet drejt, kthehet në grumbullin e tiketave të palexuara. Kjo mund të matet edhe me kohë. Fillohet me kohë më të shkurtër (p.sh. 30 sekonda) e me më pak fjalë dhe vazhdohet me kohë më të gjatë (p.sh. 45 sekonda, 60 sekonda) e me më shumë fjalë. Ky aktivitet mund të zhvillohet me grupin e madh ku mësuesja i shfaq tiketatat apo në grupe/çifte ku nxënësit i tërheqin vetë tiketatat nga grumbulli i tiketave.

Fjalëkryqi

Mësimdhënësi përgatit një fjalëkryq me fjalë më të shpeshta p.sh. së pari vizaton një objekt (librin, fletoren, lapsin), ndërsa poshtë vendos aq katrorë sa duhet të plotësohet emri i asaj fjale. Nxënësit duhet ta shënojnë fjalën në katrorët e zbrazët dhe ta lexojnë atë.

Pantomimë

Ky aktivitet zbatohet në çifte ose në grupe. Mësimdhënësi paraqet tiketa me fjalë të ndryshme (mund të jenë emra kafshësh, si macja, qeni, lopa, kali). Nxënësi tërheq një tiketë dhe tregon me anë të pantomimës se çka fshihet në tiketë. Nxënësit e tjerë duhet t'ia qëllojnë se cila është fjala e shkruar në tiketë.

Gjej shkronjat e fjalës

Mësimdhënësi ose nxënësit mendojnë një fjalë dhe e paraqesin në tabelë, ose letër vetëm me anë të vizave (d.m.th. paraqiten aq viza sa ka shkronja fjala e menduar).

Nxënësit e tjerë duhet ta gjejnë fjalën duke thënë shkronja të ndryshme (p.sh. thonë se fjala e menduar a e ka shkronjën L. Nëse është, në vizën adekuate shkruhet shkronja L. Nëse jo, tregohet që nuk e ka këtë shkronjë dhe e shënojmë në një kënd). Mund të caktojmë se sa

herë kanë mundësi të provojnë. (p.sh. _ _ _ _ _ = LIBRI). Ky aktiivitet ndihmon edhe zhvillimin e fonetikës dhe mund të përdoret edhe si aktivitet për fonetikë.

Shkronjat e përziera

Mësimdhënësi (nxënësi) u jep nxënësve tiketa me shkronjat e një fjale të paraqitura në mënyrë tëpërzier. Nxënësit duhet t'i radhisin shkronjat saktë për të fituar fjalën e duhur/fjalë me kuptim. Kjo mund të bëhet edhe duke i shkruar shkronjat në tabelë/letër.

Qëlllo fjalën

Mësimdhënësi apo nxënësi i shënon shkronjat e një fjale në mënyrë të përzier. Nxënësit duhet t'ia qëllojnë se cila fjalë është ajo. Këtë duhet ta bëjnë pa i renditur shkronjat.

Formo fjalë të reja

Mësimdhënësi apo nxënësi u jep nxënësve tiketa me shkronjat e disa fjalëve (p.sh. 5 fjalë). Nxënësit duhet t'i përziejnë shkronjat dhe të formojnë sa më shumë fjalë të reja duke i përdorur vetëm ato shkronja.

Fjalët e fshehura

Mësimdhënësi shkruan fjalët më të shpeshta në një fletë. Fjalët i shkruan me shkronja më të mëdha dhe lë hapësirë të mjaftueshme në mes të fjalëve. Mbi të vendos një fletë tjetër e cila e ka të hapur një katror të madhësisë së fjalëve të shkruara. Nxënësit duhet t'i lexojnë fjalët që zbulohen nga lëvizja e fletës së dytë.

Shto prapashtesën

Mësimdhënësi përgatit tiketa ku janë të shkruara ndaras rrënja e fjalës dhe prapashtesat e mundshme. P.sh. në një tiketë shkruhet rrënja top dhe në tiketat e tjera shkruhen mbaresat – i, -it, -in, -at, -ave etj. Nxënësit duhet të bashkojnë rrënjën me prapashtesat adekuate dhe t'i lexojnë ato.

Ndani çdo ditë nga 10 minuta për lexim të fjalëve më të shpeshta. (Xhaferi, 2014:32-34).

Lojë me fjalë

Secili nxënës merr tiketat me shkronjat e një fjale me kuptim. I përzier ato shkronja dhe e lexon fjalën e krijuar pa kuptim. Aktiviteti mund të vazhdohet duke bërë prap përzierjen e shkronjave dhe leximin e fjalëve të reja pa kuptim.

Formo fjalë pa kuptim

Në secilin grup të nxënësve vendosen një grumbull tiketash me shkronja. Secili nxënës tërheq një numër tiketash (p.sh. 5) dhe lexon fjalën e formuar (pa kuptim).

Formo fjalë me bashkëtingëllore dhe zanore

Në secilin grup të nxënësve vendosen dy grumbuj tiketash, njëri me bashkëtingëllore dhe tjetri me zanore. Secili nxënës tërheq tiketa nga të dy grumbujt me radhë dhe lexon fjalën e formuar (pa kuptim).

Qëlllo çka fshihet

Përzihen shkronjat e një fjale me kuptim. Nxënësi duhet ta lexojë fjalën pa kuptim dhe pastaj ta gjejë fjalën me kuptim.

Lexo së prapthi

Kërkohet nga nxënësit t'i lexojnë së prapthi emrat e tyre dhe të shokëve, apo edhe fjalë të tjera të njohura.

Tetëkahore e çoroditur

Në tetëkahoren e përgatitur paraprakisht nxënësit duhet të qarkojnë fjalë nga lista e dhënë (fjalë pa kuptim). Fjalët e qarkuara duhet t'i lexojnë.

Formo fjalë me rrokje

Mësimdhënësi përgatit tiketa me rrokje. Këto tiketa i përgatit para nxënësve (në grup të madh, në grupe të vogla apo edhe në çifte). Nxënësit duhet t'i bashkojnë në mënyrë të rastësishme nga dy, tri apo katër rrokje dhe të lexojnë fjalën që e kanë fituar (fjalë pa kuptim).

Lexo përmes dritares

Në një fletë mësimdhënësi shkruan shkronja pa ndonjë rregull të caktuar dhe pa hapësira në mes tyre. Shkronjat duhet të jenë pak më të mëdha dhe të një madhësie. Mbi të vendos një fletë tjetër e cila e ka të hapur një katror të madhësisë së 4 apo 5 shkronjave të shkruara në fletën e parë. Nxënësit duhet t'i lexojnë fjalët (pa kuptim) që zbulohen nga lëvizja e fletës së dytë.

Shkruaj dhe lexo së prapthi

Nxënësit duhet ta shkruajnë së prapthi një fjali të shkurtër. Më pas e lexojnë atë. P.sh.: fjalinë “Topi i kaltër kërcen hop-hop” e shkruajnë “Poh-poh necrëk rëtlak i ipot”.

Fjala e gjatë

Mësuesi shkruan në tabelë një fjalë të gjatë me kuptim (p.sh. matematika). Nxënësit duhet të formojnë fjalë pa kuptim me shkronjat e fjalës së dhënë. Mësimdhënësi mund të vendosë se me sa shkronja duhen formuar fjalët e reja (Xhaferi, 2014:35-36).

Lexo fjalitë

Angazhoje nxënësin që të lexojë fjali të shkurtra dhe të thjeshta. Pasi nxënësi të ketë zotëruar këto fjali, vazhdohet me fjali më të zgjeruara.

Lojë me role

Zgjedhet një tekst jo më i gjatë, i cili ka disa personazhe. Ndahen rolet në bazë të personazheve që ka teksti. Nxënësit duhet të lexojnë disa herë pjesën e caktuar dhe ta mësojnë përmendësh. Pasi ta kenë mësuar, fillojnë aktrimin e pjesës.

Aktro duke lexuar

Zgjedhet një tekst jo shumë i gjatë me disa personazhe. Ndahen rolet në bazë të personazheve që ka teksti. Nxënësit duhet ta lexojnë pjesën e tyre disa herë para se të fillojë aktrimi. Në këtë rast nuk e mësojnë përmendësh pjesën e tyre, por e lexojnë atë edhe gjatë aktrimit (d.m.th. e mbajnë në duar letrën me tekst). Leximi paraprak bëhet që ata të ndihen më të sigurtë dhe kjo ndihmon në rrjedhshmëri.

Shokë leximi

Ndani fëmijët në dyshe në mënyrë të atillë që një lexues i mirë të bashkohet me një lexues më të dobët. Fëmijët ulen përkrah njëri-tjetrit në mënyrë që ta shohin të dy tekstin. Ua përkujtoni nxënësve që të lexojnë me aq zë sa e dëgjon shoku pranë. Nxënësit duhet të lexojnë me radhë, duke filluar nga lexuesi më i mirë dhe pastaj vazhdon lexuesi më i dobët. Ndërrimet mund të bëhen pas çdo fjalie, pas dy fjalish apo pas çdo paragrafi. Synohet që me kohë të ndërrohen rolet që të rritet vetëbesimi i lexuesit më të dobët.

Kukulla lexon

Nxënësit mund ta lexojnë rrjedhshmërinë në lexim edhe përmes lojës “Kukulla lexon”. Nxënësit marrin një kukull në dorë. Nxënësit lexojnë duke lëvizur kukullën gjoja sikur ajo po flet.

Leximi i pavarur

Mësimdhënësi zgjedh disa tregime apo libra të vegjël, që janë të përshtatshëm për moshën e nxënësve (fjalët janë të njohura për nxënësit). Nxënësit lexojnë në mënyrë individuale (në heshtje). Është mirë që këtij aktiviteti t'i kushtohet kohë (10 – 15 minuta) së paku tri herë në javë (Xhaferi, 2014:37-38).

Osman Buleshkaj dhe Robert C. Mizzi leximin e pavarur e përshkruan kështu:

Nxënësit në mënyrë individuale lexojnë një tregim. Nëse dikush e mbaron leximin më herët se nxënësit tjerë atëherë ata mund të fillojnë të shkruajnë disa shënime mbi tregimin. Pasi që të gjithë nxënësit kanë mbaruar së lexuari, mësimdhënësi udhëheq diskutimin në klasë lidhur me drejtësinë duke parashtruar pyetje (Buleshkaj & Mizzi, 2003:70).

Leximi me zë

Dy dekada më herët në tekstin “Becoming a Nation of Readers” (Anderson & Hiebert & Scott & Wilkinson, 1985), *Leximin me Zë* e kanë quajtur si aktivitetin e vetëm të rëndësishëm për krijimin e njohurive të duhura për suksesin në lexim-kuptim.

Sipas autorëve të ndryshëm, kjo teknikë ndihmon zhvillimin e dëgjim-kuptimit, të vetëdijes tingullore dhe fonemike, të rrjedhshmërisë, të lexim-kuptimit, si dhe ndihmon fëmijët të ndjejnë kënaqësi gjatë leximit (Jim Trelease, 2013).

Leximi me zë ka të bëjë me angazhimin e nxënësve për të bashkëpunuar me mësuesin gjatë leximit, përmes pyetjeve të llojeve dhe niveleve të ndryshme, të cilat ndihmojnë që të mësohet leximi më lehtë dhe ajo që lexohet edhe të kuptohet (Rama, 2013:6).

Imitimi

Nxënësit lexojnë tregimin, poezinë, paragrafin etj., duke imituar zërin e ndonjë kafshe, luleje, shpendi, insekti, sendi etj.

Leximi në rreth

Nxënësit vendosin se cilin tekst do ta lexojnë në rreth. Atëherë fillojnë leximin me radhë.

Nxënësi A lexon fjalinë 1 dhe 2, nxënësi B lexon fjalinë 2 dhe 3, nxënësi C lexon fjalinë 3 dhe 4, e kështu me radhë.

Lexo – përsërit – lexo

Nxënësit ndahen në çifte. Zgjedhet një tregim ose paragraf qëështë pak më lart se niveli i tyre i leximit. Nxënësi fillon të lexojë, ndërsa shoku e përcjell dhe i qarkon fjalët të cilat i ka lexuar me vështirësi apo i ka lexuar gabim.

Leximi me jehonë

Lexoni një pjesë të tregimit duke përdorur shprehjen/emocionin dhe ritmin e duhur (p.sh. mund të lexoni një ose dy fjali).

Pauzoni dhe lëreni nxënësin ose nxënësit t'i lexojnë pas jush (pra si jehonë) fjalitë që sapa lexuat. Ata duhet të mundohen t'i lexojnë me të njëjtin emocion/shprehje dhe ritëm (Xhaferi, 2014:38-39).

Leximi i drejtuar

Përmes teknikës Lexim-mendim i drejtuar (Stauffer, 1975), lexuesve u zbulohet vetëm një pjesë e tekstit dhe u kërkohet të bëjnë parashikime se çfarë do të vijë më pas. Pastaj do të lexojnë pak më shumë, ndalojnë dhe do të pohojnë apo do të kundërshtojnë parashikimet e tyre. Pastaj cikli përsërit vet-veten tre-katër herë deri nëfund të tekstit. DRTA u kërkon pjesëmarrësve të bëjnë parashikime, të tregojnë prova të parashikimeve të tyre dhe të pohojnë ose të kundërshtojnë ato parashikime, pas leximit të një pjese të tekstit (Temple & Steele & Meredith, 1998:23).

Për nxënësit e vegjël, pjesët mund t'i lexojë mësuesi dhe në këtë rast kemi teknikën DLTA (Veprimtaria e të menduarit dhe të lexuarit të drejtuar), fazat e së cilës janë të ngjashme me teknikën DRTA.

DLTA është një veprimtari e drejtuar nga mësuesi. Kjo teknikë u kërkon nxënësve të bëjnë parashikime, të tregojnë prova të parashikimeve të tyre dhe të pohojnë, ose të kundërshtojnë ato parashikime, pas dëgjimit të një pjese të tekstit (Musai & Ballhysa & Gjokutaj & Kërçiku & Zisi, 2004:16).

Lexim i imtë me kodim teksti – U kërkon nxënësve të kërkojnë diçka në tekst dhe të vënë një shenjë në tekst, kur gjejnë atë çka kërkojnë.

Kur nxënësit lexojnë tekste si pjesë të orës së mësimi, është me vlerë të përdoret një strategji leximi që e lidh leximin me pyetjet dhe qëllimet. *Leximi i imtë me kodim teksti* i ndihmon nxënësit të përcaktojnë qëllimin e leximit, të lexojnë për ta arritur atë qëllim dhe, më vonë, të jenë në gjendje të përdorin informacionin nga teksti (Temple & Crawford & Saul & Mathews & Makinster, 2006:53).

Lexim/Përmbledhje në dyshe (Vaughn, 1986) është një teknikë që synon që nxënësit ta lexojnë me kujdes tekstin, për ta kuptuar. Si të gjitha detyrat e të nxënësve në bashkëpunim, leximi/përmbledhja në dyshe u mundëson nxënësve të marrin më shumë iniciativë përgjatë të nxënësve vetjak dhe të shokëve (Haxhijaha, 2013:25).

Pyetje për ty

Në grupe të vogla ose në çifte, nxënësit i parashtrajnë pyetje njëri-tjetrit ose grupi-grupit, në lidhje me tekstin e lexuar. Këto pyetje mund të parashtrohen me gojë apo t'iu jepen në formë të shkruar.

Të lexuarit në dyshe

Kjo është një teknikë e zhvilluar nga Don Dansereau dhe kolegët e tij në Universitetin Kristian të Teksasit (Musai, 2003:193).

Është teknikë që nxit të nxënë të bashkëpunim. Në kuadër të saj, nxënësit ndërveprojnë me tekstin dhe diskutojnë me njëri-tjetrit (në dyshe) dhe marrin përgjegjësinë për procesin e të nxënës në klasë (Zabeli, 2003:70).

Rrjeti i diskutimit

Është teknikë e cila përqëndron vëmendjen e nxënësit në procesin e të lexuarit dhe më tej përfshin ata në një diskutim të hapur përkitazi me pyetjen (problemin) e parashtruar. Në këtë rrjedhë, nxënësit marrin qëndrim përose kundër çështjeve të caktuara duke i shoqëruar ato me argumente sa më të qëndrueshme (Zabeli, 2003:71).

Diagrami i Venit

Tabela krahasuese dhe dalluese përdoret për të kategorizuar informacionin në dy lëmi kryesore:

1. dallimet në mes të dy kategorive.
2. ngjashmëritë në mes dy kategorive.

Mësuesit shpesh vizatojnë rrathë të mëdhenj për t'ua treguar këtë qasje nxënësve të rinj. Rrathët vendosen në dysheme, pranë njëri-tjetrit. Përderisa nxënësit janë duke e studiuar një temë të caktuar, ata gjejnë foto (dhe letra të ndryshme të bëra nga mësuesi) dhe i ndajnë ato në dy grupe të ndryshme. Rrathët pastaj lidhen së bashku duke krijuar një hapësirë në mes për t'i lënë vend atyre që janë të përbashkëta për të dyja grupet (Bright, 2002:111).

Dora e pyetjeve

Nxënësit lexojnë tekstin e dhënë. Pas leximit parashtrojnë pyetje lidhur me tekstin në secilin gisht të dorës (të cilën e kanë vizatuar paraprakisht). Nxënësit i ndërrojnë fletët me pyetje dhe përgjigjen në pyetjet e shokut. Mund të vazhdohet me diskutim të përgjithshëm. Me qëllim të lexim-kuptimit, mund të përdoren edhe organizues të tjerë grafikë (si p.sh. korniza e tregimit, piramida, ylli etj).

Gjeje fjalën e duhur

Nxënësve iu jepet një tekst nga i cili janë hequr disa fjalë. Nxënësit duhet të gjejnë se cila fjalë duhet të vendoset në zbrazëtirën përkatëse në mënyrë që teksti të ketë kuptim. Këto fjalë mund t'u jepen si listë e veçantë apo mund t'u lihet nxënësve që t'i zgjedhin vetë.

Mesazhet e parenditura

Secilit grup i jepet një tekst, i ndarë në fjali që janë të shkruara në shirita letre. Këto fjali u jepen të përziera. Nxënësit duhet t'i radhisin për të krijuar një tekst me kuptim. Këto fjali mund t'i vendosim në tabelën me xhepa.

Strategjitë e të kuptuarit

Për të kuptuar tekstin e lexuar, nxënësit duhet t'i praktikojnë strategjitë e të kuptuarit të cilat i modelon mësimdhënësi dhe bëhen pronë e nxënësve. Këto strategji janë parashikimi, vizualizimi, bërja e pyetjeve, bërja e lidhjeve, leximi mes rreshtave, caktimi i rëndësisë dhe përmbledhja.

Vizualizimi

Pas leximit të tekstit, mësimdhënësi kërkon nga nxënësit që ta përshkruajnë imazhin të cilin e kanë krijuar lidhur me atë që kanë lexuar. Pasi përshkruajnë imazhin, nxënësit mund ta vizatojnë atë (Xhaferi, 2014:41).

Vazhdo tregimin

Mësimdhënësi ose një nxënës e lexon një pjesë të tregimit me zë, ndërsa nxënësit tjerë e vazhdojnë tregimin sipas dëshirës. Këtë mund ta bëjnë me gojë apo në formë të shkruar.

Unë lexoj, ti dëgjo

Në çifte njëri nxënës lexon një tekst me zë. Me të përfunduar leximin, nxënësi tjetër komenton pjesën e dëgjuar, ndërsa lexuesi parashtron pyetje. Pastaj i ndërrojnë rolet.

Gjej titullin

Mësimdhënësi lexon një tekst pa ua treguar titullin nxënësve. Pas leximit, secili grup duhet të mendojë për titullin më të përshtatshëm dhe të argumentojë atë. Në fund në grup të madh diskutojnë idetë e tyre.

Radhitja e fjalive

Mësimdhënësi lexon një tekst dhe u shpërndan grupeve 3-4 fjali nga teksti, të cilat nxënësit duhet t'i radhisin sipas radhës që paraqiten në tekst.

Audio tregime

Nxënësve mund t'iu lëshohen tregime të inçizuara në CD. Pas dëgjimit të tregimit u parashtrohen pyetje dhe vazhdohet me diskutim (Xhaferi, 2014:43-44).

Një teknikë e dëshmuar për përmirësimin e mësuarit është të menduarit me zë. Sikurse tregon emri, të menduarit me zë është kur mendimet e dikujt bëhen me zë, publike, duke thënë atë që jeni duke menduar derisa jeni duke e kryer një detyrë, në këtë rast, lexuar (Duke & Pearson, 2002:214).

Një arsye tjetër që leximi me zë duhet të përdoret në klasë është për shkak të faktit se nxënësit shpesh e komentojnë se sa e kënaqshme është koha gjatë leximit me zë dhe se me padurim e presin atë kohë të ditës (Feldt, 2010-2011:13).

Seminari i lexuesve është një teknikë, përmes së cilës lexuesit arrijnë të kuptojnë se si të lidhen me tekstin në mënyrë logjike. Qëllimi është që nxënësit të shkojnë përtej aftësive të të lexuarit me nivel të ulët, te një nivel ku leximi bëhet një mjet i ndërlikuar, që mund të përdoret nga lexuesit për të nxitur edhe më tej të menduarit me nivel më të lartë. Kjo teknikë zbatohet në mënyrë tipike dhe plotësisht në orët e leximit, orët e letërsisë, dhe në orët e gjuhëve të huaja të nivelit të përparuar (Musai & Ballhysa & Gjokutaj & Kërçiku & Zisi, 2004:16).

Teknika ‘*Pyetje Autorit*’ (Bek, Mekkeon dhe Kukan (McKeown & Kucan), 1996).

Bek dhe të tjerët zhvilluan një teknikë diskutimi që, së pari, e tërheq vëmendjen e nxënësve në zbrazëtitë dhe nevojën e përgjithshme për sqarimin e tekstit dhe, së dyti, i çon ata drejt vënies në pikëpyetje të tekstit në mënyra të tilla, që të çojnë në një kuptim më të thellë (Bek dhe të tjerët, 1997).

Ajo që e bën këtë mënyrë të shquhet, është se ajo e drejton lexuesin për ta shqyrtuar autorin gjatë gjithë leximit. Synimi është që të përfshihet lexuesi në një diskutim të vazhdueshëm me autorin, diskutim që merr dy forma. Një formë është vetë leximi. PA i nxit lexuesit ta shohin procesin e leximit si një dialog apo bisedë me autorin apo autorët. Diskutimi në grup, që pason, forma e dytë e dialogut me autorin, është, atëherë, një shtrirje e bisedimit që ka filluar gjatë leximit.

Rrethet e Letërsisë

Rrethet e Letërsisë (Short & Kaufman, 1995), Diskutimet e Mëdha (Eeds & Wells, 1989), dhe Klubet e Librit (Raphael & Goatley & McMahon & Woodman, 1995), janë të gjitha çështje për diskutime letërsie, në të cilat kureshtja e nxënësve për tekstin luan një rol drejtues.

Zgjedhja e teksteve për rrethet e letërsisë është një element kritik, meqë jo të gjitha veprat kanë sukses të njëjtë në tërheqjen e përgjigjeve interesante.

Këto grupe diskutimi mund të bëhen në fillim me të gjithë klasën, derisa nxënësit të jenë familjarizuar dhe mësuar me ecurinë. Pastaj, ato mund të bëhen në grupe më të vogla prej katër apo pesë nxënësish, që mblidhen në të njëjtën kohë. Rrethet e letërsisë mund të bëhen disa herë në javë ose pak më pak. Në fillim të vitit, ato nuk mund të zgjasin më shumë se 20 minuta, por, kur nxënësit fitojnë përvojë dhe besim për të folur për letërsinë, ato mund të zgjasin deri në 40 minuta, pa përfshirë kohën që duhet për të lexuar tekstin. Secili është i lirë të japë komente e të bëjë pyetje në rrethet e letërsisë dhe nxënësit kujtohen dhe përkrahen t'ia drejtojnë komentet dhe pyetjet e tyre nxënësve të tjerë dhe jo gjithmonë mësuesit.

Ditaret e të nxënit janë ditare dy ose tri pjesësh të cilat përdoren për të motivuar nxënësit të lexojnë dhe të përcaktojnë lidhjet e tyre vetjake me atë që po mësojnë. Kjo teknikë i nxit nxënësit që të reflektojnë mbi materialin që lexojnë, duke paraqitur ide nga përvoja e tyre jetësore (Pupovci & Mula, 2003:59).

Stazhet konjitive në lexim: Mësimdhënia e ndërsjellë. Qëllimi i mësimdhënies së ndërsjellë është t'i ndihmojë nxënësit të kuptojnë e të mendojnë thellë rreth asaj çka lexojnë (Palincsar, 1986; Palincsar & Brown, 1984, 1989). Për të përmbushur këtë qëllim, nxënësit ndahen në grupe leximi të vogla dhe mësojnë katër strategji: *të përmbledhin* përmbajtjen e një fragmenti; *të bëjnë një pyetje* lidhur me idenë themelore, të sqarojnë pjesët e vështira të materialit dhe *të parashikojnë* se çfarë do të vijojë më pas. Këto janë strategji që lexuesit e aftësuar i zbatojnë thuajse automatikisht, por që lexuesit e dobët rrallë i arrijnë ose nuk dinë

t'i bëjnë. Për të përdorur strategjitë me efikasitet, lexuesit më të dobët kanë nevojë për udhëzime të drejtpërdrejta, për modele e praktikë në situatat konkrete të leximit.

Udhëzimi mund të organizohet në mënyra të ndryshme për të lehtësuar diskutimin. Një mënyrë është për të formuar një grup mësimi bashkëpunues të nxënësve me aftësi të ndryshme për të lexuar, diskutuar, ose përgjigjur një pjesë të tekstit. Një tjetër mënyrë është të bashkuarit e nxënësve me një "mik" për të bashkëvepruar dhe për të zgjidhur problemin. Sa më shumë nxënës punojnë në grupe apo çifte, aq më produktive do të bëhen diskutimet e tyre, sidomos pasi aftësitë e tyre sociale bëhen më të përmirësuara (Sweet, 2000:11).

2.1.9. Forma dhe metoda të reja mësimore

Në shoqërinë tonë moderne përditë e më të globalizuar, objektivat arsimore të shoqërive dhe shteteve të ndryshme bëhen vazhdimisht më të ngjashme: në listën e kompetencave shkruan kompetenca e të folurit dhe lexuarit, të cilat duhet të përvetësohen në shkolla.

Këto objektiva paraqiten të radhitura mirë për lloje të ndryshme të shkollave në kurrikulat kombëtare: nga të lehtat deri te më të vështirat, nga të thjeshtat deri te më të komplikuarat. Detyrë e mësimitdhënësve të shkollave është që këto kompetenca t'ua mësojnë fëmijëve hap pas hapi.

Nëse mësimitdhënësit aplikojnë në mësim format dhe metodat e reja mësimore, ndahen nga forma tradicionale e mësimitdhënies. Ata nuk janë më instruktorë ose ligjërues, mirëpo ndihmues të të mësuarit – për nxënësit me sukses të mirë, mirëpo edhe për ata me sukses më të dobët.

Nëse punohet me format dhe metodat e reja mësimore, materialet mësimore pothuajse e marrin rolin e mësimitdhënësve. Angazhimin e fëmijëve përmes këtyre materialeve të

punuara në formë të mirë, shkakton të mësuarit, sepse ato stimulojnë të mësuarit, pa pasur nevojë për një mësimdhënës ose mësimdhënëse.

Të mësuarit bëhet atraktiv! Fëmijët punojnë me vullnet të lirë dhe me dëshirë me materiale të këtilla mësimore, këto materiale nëse i shikojmë nga forma e jashtme, formën e lojërave, të cilat fëmijët i njohin – ato duken për ta si një domino, ose si lojë me letra.

Individualizimi i të mësuarit

Arsyeja e dytë është shumë më e rëndësishme: përmes këtyre materialeve mësimore, të cilat janë të punuara në bazë të njohurive paraprake të fëmijëve (të lehta ose më të vështira, të thjeshta ose më komplekse), çdo fëmijë ka çdoherë sukses! Secili fëmijë, nganjëherë më ngadalë, nganjëherë më shpejt, është në gjendje ta zgjidhë një detyrë të caktuar mësimore. Fëmijët nuk duan asgjë më tepër pos të jenë të suksesshëm. Vetëm suksesi i nxitë për punë të mëtutjeshme dhe i bën edhe më tutje të suksesshëm.

Që të kenë sukses të gjithë fëmijët me këto materiale mësimore, ato natyrisht duhet të aplikohen në formë individuale. Nuk duhet të punojnë të gjithë fëmijët materialin e njëjtë në të njëjtën kohë, por secilit fëmijë i jepet materiali, me të cilin mund të arrijë një sukses mësimor. Për këtë arsye, gjatë kësaj forme të të mësuarit nuk ka asnjë humbës, por vetëm fitues. Nxënësit e suksesshëm bëhen edhe më të suksesshëm, por edhe nxënësit më të dobët kanë çdoherë sukses.

Vetëkontrollimi

Arsye e tretë dhe shumë vendimtare pse fëmijët kanë dëshirë të mësojnë në këtë formë është ajo se a janë zgjidhur detyrat saktë, se a kanë mësuar me sukses dhe këtë nxënësit nuk e mësojnë nga mësimdhënësi. Të gjitha këto materiale mësimore e kanë të shtuar formën e thjeshtë të vetëkontrollimit, ashtu që secili fëmijë mund ta kontrollojë menjëherë dhe vetë

detyrën. Nëse ka gabime, fëmijët nuk do të qortohen nga mësimpldhënësi, nuk do të turpërohen para klasës.

Secili fëmijë që punon me materiale të këtilla mësimore, mëson pas mbarimit të secilës detyrë nëse kjo ishte e saktë, ose nëse këtu pati një gabim, i cili duhet të përmirësohet.

Bashkëpunimi

Ekziston edhe një arsye e mëtutjeshme pse fëmijët punojnë me dëshirë dhe me sukses me materiale të këtilla: një pjesë e këtyre materialeve është punuar në atë mënyrë, që pamundësojnë që detyrat të punohen vetë, mirëpo punohen në grupe të vogla, nga dy ose tre nxënës. Në këtë rast, grupe të këtilla të vogla, mund të mësojnë së bashku dhe mund të flasin edhe gjatë orës mësimore – me zë të ulët (!) e ta ndihmojnë njëri-tjetrin, mirëpo edhe t’i kontrollojnë detyrat. Kjo është, në çdo rast më atraktive, se sa të qëndrojnë të qetë, ulur në klasë dhe ta dëgjojnë mësimpldhënësin.

Roli i ri i mësimpldhënësit/es

Natyrisht që edhe roli i mësimpldhënësit, me këto forma dhe metoda të reja mësimore në mësim, është krejtësisht i ndryshëm, në krahasim me mësimin “e vjetër”.

Mësimpldhënësit duhet t’i njohin shumë mirë nxënësit e tyre. Ata dinë saktësisht se çfarë kërkesash mund t’u parashatrojnë nxënësve individual dhe atëherë mund t’i pajisin nxënësit individual me materialet përkatëse mësimore.

Mësimpldhënësit që punojnë me forma dhe metoda të reja mësimore, gjatë orës mësimore kanë shumë kohë që të përkujdesen për nxënës individual ose për grupe të vogla të nxënësve. Ata tashmë ulen pranë nxënësve dhe ua sqarojnë edhe një herë detyrën, gjithashtu me zë të ulët, që të mos i pengojnë të tjerët gjatë punës së tyre. Ata përkujdesen që në klasë të zotërojnë disiplina e nevojshme, sepse edhe gjatë kësaj forme të të mësuarit

nevojitet disiplinë, që nënkupton që asnjë nxënës nuk guxon ta pengojë nxënësin tjetër gjatë punës.

Mësimdhënësit që punojnë me forma dhe metoda të reja mësimore, natyrisht, duhet të përgatisin dhe t'i punojnë materialet e nevojshme mësimore. Puna me forma dhe metoda të reja funksionon vetëm atëherë, kur më shumë mësimdhënës bashkërisht punojnë materiale të këtilla dhe ku secili ua jep edhe të tjerëve materialet e tij për përdorim. Për këtë arsye, puna me format dhe metodat e reja mësimore është punë ekipore (Siegfried Winkler, 2011:11).

Ushtrimi *Domino*

Domino është një teknikë e kombinuar me fjali dhe vizatim (figurë apo fjalë adekuate).

Përmban fjalinë e cila ka lidhshmëri me një fjalë të vetme dhe me të duhet të lidhet apo të bashkohet sikurse loja e dominove. Forma e shprehjes mund të jetë sikurse gjëgjëza, por me përgjigje. Gjendet përgjigjja dhe i bashkangjitet thënies ose fjalisë. Mandej gjendet zgjedhja e së dytës, së tretës dhe kështu me radhë deri në fund. Kur të përfundojë radhitja, atëherë përgjigjja e parë e cila është e radhitur, duhet t'i përgjigjet fjalisë apo thënies së fundit. Mund të radhiten edhe në rreth. Kur përfundon radhitja, atëherë copëzat e dërrasave duhet të kthehen nga ana e pasme dhe të shohim se a përputhen zgjedhjet me figurat apo shenjat me të cilat i kemi shënuar dërrasat për vetkontrollim.

Alternativat e zbatimit:

Është teknikë individuale dhe mjaft e këndshme për punë. Mund të zbatohet edhe në çift, p.sh.: Dy nxënës vendosen përballë njëri-tjetrit. Njëri e zgjedh apo e realizon, e mandej edhe tjetri. Mund të matet edhe me kohë, pra se kush e realizon më shpejt dhe duhet

të zhvillohet në një lloj gare. Pra, e kemi edhe mundësinë e vetkontrollimit të zgjedhjes përfundimtare. Kështu që veprimi apo vlerësimi i mësuesit të jetë sa më i vogël, në mënyrë që nxënësi të ketë mundësi të vijë në shprehje dhe të pavarësohet në punën të cilën e kryen (Berisha, 2011:38-40).

Ushtrimi: *“A është e saktë (saktë/gabim)”*

Ky ushtrim është shumë i mirë për nxënësit pasi që ata mund të bëhen vetëkritikë. Nxënësi merr ushtrimin dhe kapëset dhe duke e lexuar fjalinë, ai e vendos atë dhe tregon se a është fjalia e saktë apo gabim; për një punim, kapëse duhet të ketë më tepër se sa përgjigje, nga të dy ngjyrat e përzgjedhura dhe pasi të mbarojë, e kthejmë ushtrimin në anën e kundërt ku i kemi edhe përgjigjet, kurse nxënësi tani korrigjon vetveten (Ahmeti, 2011:49-51).

Ushtrimi: *“Loja me letra dhe joker”*

Ushtrimi me letra e joker është një ushtrim, i cili, përveç që luhet me partner, mund të luhet edhe me tre apo katër lojtarë. Është mirë që të formohen grupe me sukses të ngjashëm. Joshja për nxënësit është shumë e madhe. Kontrollimi i detyrave bëhet nga bashkëlojtari. Si ushtrim është mjaft efikas, sepse fëmijët nuk stresohen fare, prandaj edhe mund të përdoret në tri fazat e mbajtjes së orës si dhe gjatë përsëritjeve.

Është një ushtrim të cilin mund ta zbatoni në lëndën e gjuhës shqipe. Mund ta zbatoni në klasën e parë, në orën kur keni përsëritje të shkronjave të mësuara dhe formimin e rrokjeve. Poashtu, mund ta zbatoni në fillim dhe në fund të orës mësimore.

Është një ushtrim të cilin mund ta ushtrojnë të gjithë fëmijët, pa marrë parasysh nivelin e intligjencës (Veselaj, 2011:63-65).

Ushtrimi me tërheqjen e llastikut (Pllakëza me goma)

Është një ushtrim që luhet me partner. Është mirë që të zgjedhen dy nxënës me sukses të ngjashëm dhe sipas rregullës së saktë, “ti një detyrë unë një detyrë” d.m.th., njëherë njëri e tërheq gomën (llastikun), pastaj tjetri. Në fund bëhet kontrollimi nga vetë nxënësit. Poashtu, mund ta përdorë edhe vetëm një nxënës, pasi që është një ushtrim me vetëkontroll. Këtë ushtrim mund ta përdorni në fillim të orës mësimore, gjatë punës grupore në çifte, në realizim kuptimi si dhe në fund të orës mësimore, përmbledhje e gjithë asaj që është mësuar brenda një oreje mësimore. Mund ta përdorni gjatë përsëritjeve të njësive të mësuara, etj. Është një ushtrim që mund ta përdorni në lëndën e gjuhës shqipe. Mund ta zbatoni në klasë të parë, por edhe në fillimin e klasës së dytë. Mund ta përdorni në orën kur keni ushtrime shkrimi. Është një ushtrim të cilin mund ta ushtrojnë të gjithë fëmijët, varësisht prej nivelit të ndryshëm të inteligjencës që mund të kenë (Rakaj, 2011:71).

2.2. Kompetencat themelore të lexuesve të suksesshëm

Leximi është shkathtësi me shumë komponentë e cila zhvillohet përmes të ushtruarit të gjerë (Berisha & Jashari, 2015:5).

Leximi është shkathtësi komplekse me pesë komponentë të ndërlidhur:

2.2.1. Dëgjim-kuptimi

Nxënësit duhet të jenë në gjendje t'i identifikojnë tingujt (d.m.th fonemat), t'i ndajnë fjalët në tingujt përbërës dhe t'i bashkojnë tingujt në fjalë. Kjo është shkathtësi thelbësore "para-leximi"; nxënësit të cilët nuk e zotërojnë këtë shkathtësi deri në fund të nivelit parashkollor kanë rrezik të bëhen lexues të dobët (Haxhijaha, 2015:74).

Fjalët, sikurse shkronjat, mund të identifikohen drejtpërdrejt nga tiparet dalluese që është informacioni vizual i shtypur. Identifikimi i menjëhershëm i fjalës ndodh kur analiza e tipareve i cakton një konfiguracion vizual në listën e funksionit të një kategorie të fjalës në strukturën kognitive, pa hapin e ndërmjetëm të identifikimit të shkronjës. Grupe të kriterëve brenda listave funksionalisht të barasvlershme lejojnë identifikimin e fjalëve me informacion minimal, për shembull, kur lexuesi mund të angazhojë njohuri paraprake të tepricës drejtshkimore brenda fjalëve (Smith, 2004:150).

2.2.2. Vetëdija tingullore

Fëmijët, para se të mësojnë t'i lexojnë shkronjat e shkruara, duhet të vetëdijësohen se shumica e fjalëve përbëhen nga më shumë se një njësi e tingullit, apo fonemë, dhe se ato ndikojnë në kuptimin e një fjale. Vetëdija tingullore është aftësia për të dëgjuar, identifikuar dhe manipuluar me fonema apo tinguj individual që i përbëjnë fjalët e thëna e që mund ta dallojnë kuptimin (Carroll & Xhaferi, 2013:39).

Hapi i ardhshëm pas vetëdijes tingullore është të jenë në gjendje ta njohin raportin mes shkronjave të shkruara dhe tingujve të thënë dhe bashkimin e shkronjave/tingujve në rrokje, apo ndarjen e rrokjeve në shkronja/tinguj (Haxhijaha, 2015:74).

Deshifrimi është aftësia të zbatohet njohuria e marrëdhënies shkronjë – tingull, përfshirë njohurinë e shkronjave të shkruara, për të shqiptuar në mënyrë të saktë fjalët e njohura më shpejtë dhe për të kuptuar fjalët të cilat nuk i kemi parë më përpara.

2.2.3. Fonetika

Fonetika është lidhja mes *shkronjës* (simbolit të shkronjës) dhe *tingullit* (njësi të vogla të tingujve). Fonetika është themelore për leximin, sepse të kuptuarit e korrespondencës mes shkronjave dhe tingujve i ofron lexuesit mjete për të zbuluar fjalët e reja të shkruara. Fjala

dhe forma e saj e shkruar janë konvencionale dhe duhet të mësohen në mënyrë që të komunikojmë. Në mënyrë që ta zotërojmë fonetikën, personi duhet t'i zotërojë shkronjat e alfabetit dhe t'i lidhë ato me tingujt e tyre korrespondues (Carroll & Xhaferi, 2013:42).

2.2.4. Rrjedhshmëria në lexim

Interesimi i nxënësve shpie në aksion ose përvojë në një pjesë thelbësore të të menduarit dhe të mësuarit, apo si thotë Dewey (1997), “Lënda themelore e të menduarit nuk janë mendimet, por veprimet, faktet, ngjarjet, dhe marrdhëniet e sendeve” (Taylor & Otinsky, 2007).

Rrjedhshmëria është aftësia për t'i dekoduar fjalët në tekst me shpejtësi dhe saktësi. Por ka mundësi që të dekodohen fjalët pa e kuptuar në të vërtetë domethënien e tyre. Një lexues i rrjedhshëm mund të lexojë me lehtësi, shprehje dhe kuptim. Një lexues i rrjedhshëm nuk lexon fjalë për fjalë, por mund të procesojë më shumë se një fjalë në të njëjtën kohë. Lexuesit e rrjedhshëm e kuptojnë atë që lexojnë, dhe mund ta korigjojnë veten apo të kthehen pas për ta rishikuar tekstin kur diçka nuk ka kuptim (Carroll & Xhaferi, 2013:45).

Rrjedhshmëria në të lexuar në klasat e hershme është faktor shumë i rëndësishëm për të mësuar suksesshëm në klasat vijuese dhe për zhvillimin e shkathtësive të domosdoshme për jetë produktive.

Të lexuarit e rrjedhshëm nuk është proces i natyrshëm. Ne nuk mësojmë lexim pa ndonjë ndërhyrje nga jashtë (Lentin, 2003). Për shumicën e fëmijëve kjo nënkupton udhëzime të drejtpërdrejta në të lexuarit e rrjedhshëm nga mësuesi. Zotërimi i kësaj shkathtësie merr vite për t'u zhvilluar.

Ka disa fëmijë që mësojnë të lexojnë vetë para se të fillojnë shkollën. Megjithatë, këta fëmijë me gjasë kanë qenë të rrethuar nga librat dhe prindërit e tyre janë marrë shumë me ta. Nuk duhet të supozohet se të gjithë fëmijët rriten në rrethana të njëjta (Steinberg, 2005). Për të lexuar rrjedhshëm, nxënësit duhet së pari të dëgjojnë dhe të kuptojnë se si tingëllon leximi i rrjedhshëm. Nga ky lexim, ata do të kenë më shumë gjasa për të transferuar ato përvoja në leximin e tyre (Gashi-Belegu, 2014:4).

Derisa veprimi në vitet para shkollore është veçanërisht efektiv, ajo që ndodhë jashtë shkollës vazhdon të brengos gjersa fëmijët rriten. Një analizë e 11 hulumtuesve në SHBA tregon se fëmijët që jetojnë në varfëri rrëshqasin prapa për sa i përket rrjedhshmërisë së leximit gjatë periudhës së pushimeve verore, ndërsa ata që jetojnë në kushte më të mira vazhdojnë të arrijnë përparim (Dombey, 2010:9).

Zhvillimi i mirëfilltë i shkathtësive në të lexuarit e rrjedhshëm qysh në klasat e hershme është ndër komponentët kryesorë, i cili ndikon në arritjet dhe zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësve, jo vetëm në lëndën e gjuhës shqipe por edhe të lëndëve tjera në përgjithësi (Fazlija & Dervishi, 2014:4).

Një person i cili është i rrjedhshëm në një lloj të tekstit nuk është patjetër i rrjedhshëm në leximin e të gjitha llojeve. Një student i shkencave politike mund të kuptojë se çka është dashur të thuhet me shprehjen “në anën tjetër unë do të argumentojë” që do të shpie në pikën kryesore të autorit dhe se pika kryesore do të jetë në kundërshtim me diskutimin e mëhershëm. Por i njëjti student mund të ndjehet i humbur kur mundohet të lexojë poezinë e rekomanduar nga një shok. Një lexues i udhëzuesit për riparimin e motoçikletës mund të kuptojë udhëzimet të cilat mund të jenë të vështira për një profesor të letërsisë Angleze, por të mos jetë në gjendje të kuptojë tekstin e kimisë së djalit të tij. Mësuesi i kimisë mund të

ndjehet tërësisht i pasigurtë kur përpiqet të kuptojë disa nga materialet e burimeve origjinale të historisë nga lista e leximit të kolegut (Schoenbach & Greenleaf & Cziko & Hurwitz, 1999:39).

Çfarë dallimesh vërehen në monitorimin e mësimi në mes proceseve të leximit të lexuesve të rrjedhshëm dhe më pak të rrjedhshëm? Kur kuptimi i një fjale, fraze, ose fjalie është kuptuar “saktë” nga lexuesit, atëherë monitorimi i mësimi ka përmbushur detyrën e vet. Tekstet janë ndërtuar, së paku në mënyrë të pavetëdijshme, me këtë në mendje. Paraqitja e leksikut dhe standardeve sintaksore të mësimi thjeshtë varet në mësimin leksikor dhe sintaksor të tekstit. Nevoja e standardeve të larta e monitorimit të mësimi pason mësimin në pjesë të madhe të tekstit në nivele leksikore dhe sintaksore. Lexuesi duhet të ketë burime të mjaftueshme, d.m.th. njohuri gjuhësore, që monitorimi i mësimi të operojë në standarde të larta të të mësuarit të tekstit. Kjo e dallon lexuesin e rrjedhshëm nga lexuesi më pak i rrjedhshëm sa i përket paraqitjes së monitorimit të mësimi në nivele më të larta (Yang, 2002:35).

2.2.5. Fjalori i fjalëve fotografike

Fjalët fotografike janë ato fjalë të cilat lexuesi mund t’i dallojë sapo t’i shohë dhe kështu nuk ka nevojë t’i dekodojë. Dekodimi është detyrë komplekse dhe kërkon kohë; prandaj, pasi që rrjedhshmëria varet nga aftësia e lexuesit për të lexuar shpejt dhe saktë, fjalori i mirë fotografik e rrit rrjedhshmërinë.

Fëmijët lexojnë më rrjedhshëm kur mund t’i njohin fjalët e plota. Prandaj udhëzimet e fjalëve fotografike duhet të fillojnë që në nivelin parashkollor dhe të vazhdojnë gjatë klasës së parë dhe të dytë (Carroll & Xhaferi, 2013:47).

2.2.6. Lexim-kuptimi

Qëllimi i fundit i leximit është të kuptuarit e asaj që lexohet - jo vetëm të kuptohen informatat faktike në tekst, por edhe të nënkuptohen gjëra në lidhje me tekstin duke u bazuar në njohuri dhe përvoja paraprake.

Këta pesë komponentë kryesorë të leximit jo vetëm që duhet të mësohen me sukses; por duhet të funksionojnë mirë së bashku (Haxhijaha, 2015:74-75).

Vështirësitë potenciale të leximit shihen në secilin komponent. Në kuadër të fjalës, lexuesi mund të ketë vështirësi në procesimin e shkronjës ose në përzgjedhjen e kuptimit të kërkuar të një fjale. Lexuesi mund të ketë probleme në proceset fonologjike, të cilat e kufizojnë identifikimin e fjalës dhe kujtesës për fjalë (Perfetti, 2001:12801).

2.3. Ndryshimet në Kurrikulë kërkojnë metoda të reja të mësimdhënies

Për kurrikulën ka mendime të ndryshme dhe si term në arsim ka filluar të përdoret në SHBA në vitet e '60-ta të shekullit të kaluar (shek. XX).

Me kurrikulë nënkuptohet gjithçka që ka të bëjë me shkollën si një mjedis i veçantë, që nga objekti i shkollës, drejtuesit, nxënësit, mësimdhënësit, planprogramet, tekstet mësimore, mjetet mësimore, metodologjitë e mësimdhënies, vlerësimi e deri tek prindërit dhe komuniteti, të përfshirë në një proces i cili vazhdimisht ndryshon drejt përsosshmërisë e që u siguron fëmijëve (nxënësve) që të arrijnë vet-realizimin, që t'i përmbushin kapacitetet e tyre të plota (Temaj, 2013:5).

Kurrikula e Re e Kosovës përcakton gjashtë kompetenca thelbësore të cilat duhet t'i arrijnë të gjithë nxënësit. Leximi shihet si shkathtësi thelbësore e komunikimit, së bashku me

shkrimin dhe të folurit. Në kurrikulën e re, lexuesi i suksesshëm: lexon tekstin me zë; diskuton dhe interpreton atë që ka lexuar; identifikon porositë, ngjarjen dhe personazhet kryesore të tregimeve; identifikon konceptet kryesore në shkrimet e vërteta; dhe zhvillon strategji të lexim-kuptimit (Carroll & Xhaferi, 2013:16).

2.4. Zhvillimi i shkathtësive të leximit në klasat fillore

Çdo mësues i arsimit fillor është mësues i leximit. Mësuesi i leximit nuk mund të jetë dikush që është i mbyllur në laborator me tërë njohurinë e tij/saj të vlefshme që arrin vetëm tek disa. Ky person është një katalizator i cili mund të ndihmojë një fakultet të tërë për të përmirësuar udhëzimet për të gjithë studentët. Leximi mund të jetë forcë njerëzore e atyre të cilët arrijnë sukses në kërkimin e përhershëm të shkrim-leximit. Prandaj, mësuesi i leximit nuk mund të jetë një parazit patologjik që jeton nga dështimet dhe të sëmurit. Duhet të jetë ai që ndriçon në sukses dhe tërësisht e shijon leximin si Renesansë – rilindje, festim i kënaqësive të leximit dhe arritjeve intelektuale dhe artistike (Weiss, 2001:178).

Është e rëndësishme për të pasur ndihma të ndryshme të mësimit për nxënësit, në një klasë të madhe, mësuesi e ka të pamundur t'i ofrojë secilit nxënës materialin e përshtatshëm. UNICEF tregoi se prindërit e shohin si problem të raportit të madh nxënës – mësues nga perspektiva e asaj që mësuesit nuk janë në gjendje të kontrollojnë klasën; mësuesit janë të mbingarkuar dhe në këtë mënyrë nuk mund t'i kushtojnë vëmendje klasës me më shumë se 100 nxënës. Këndvështrimi tregon se raporti i lartë nxënës–mësues ndikon mësimin e shkathtësive të leximit (Kewaza & Welch, 2013:287).

Kur mësuesit thonë, “Ne është dashur të kemi mësuar këtë kur kemi qenë në fakultet” ne e kuptojmë se duhet t’i ftojme mësuesit të përfshihen në biseda të cilat do t’u mundësojnë atyre jo vetëm të kuptojnë ndërlikueshmërinë e udhëzimeve të mësimit para shërbimit të leximit por gjithashtu se si përvoja e tyre pas diplomimit u ka ndihmuar në fitimin e njohurive më të thella për udhëzimet e hershme të mësimit (Kreutter & Hinchman & Beier & Ceprano, 2013:15).

Më tej, tre intervistues u përgjigjen se ata kishin nevojë për trajnime atraktive në mësimdhënien e leximit. Ata treguan se kanë ndjekur trajnime, përmbajtja e të cilave nuk ishte e zbatueshme në mësimin e leximit (Kekhiani-Mhoney, 2015:65).

Aktivitetet në klasë duhet të jenë paralele me ato në “botën reale” sa më afër që është e mundur. Pasi gjuha është mjet i komunikimit, metodat dhe materialet duhet të koncentrohen në porosinë dhe jo në mjetin. Qëllimet e leximit duhet të jenë të njëjta në klasë sikurse ato në botën reale (Richards, 2006:20).

Të dhënat në dispozicion tregojnë numër shumë të madh të Kanadezëve të rinj të cilët nuk janë në gjendje të lexojnë në mënyrë efektive. Përderisa ka me gjasë llojllojshmëri të shkaqeve për këtë situatë, qartazi ata që janë përgjegjës për trajnimin e mësuesve të rinj duhet të sigurohen që të diplomuarit e tyre të jenë trajnuar si duhet në teorinë dhe teknikat e udhëzimeve të leximit. Natyrisht, përvoja e klasës është pjesë e nevojshme e zhvillimit të një mësuesi të mirë. Megjithatë, një bazë solide e aftësive dhe njohurive do të mundësojë që mësuesit e rinj të bëhen më shpejtë efektiv. Rezultatet e këtij studimi preliminar tregojnë që së paku disa prej programeve udhëzuese të leximit në Kanada mund të përmirësohen. Ndërsa hulumtime të mëtejshme janë të nevojshme për të vërtetuar këto gjetje, duhet të jetë e qartë për të gjitha palët e përfshira në trajnimin dhe punësimin e mësuesve që implikimet

e këtij studimi nuk mund të injorohen. Nëse korrigjohet trajnimi para shërbimit ka potencial të përmirësojë udhëzimet e leximit në klasat e shkollave fillore të Kanadasë, atëherë fakultetet e edukimit të vendit duhet menjëherë të fillojnë rivlerësimin e programeve të tyre aktuale dhe të përkushtohen për përmirësime aty ku është e nevojshme (Donders & Cowley, 2006:13).

Partneritetet në mes institucioneve për edukimin e mësuesve dhe shkollave të larta u japin mundësi mësuesve të ardhshëm mundësinë që të kenë përvoja të ndryshme të cilat zgjerojnë dijen e tyre për studentët, komunitetet, dhe kulturat me të cilat ata mund të punojnë. Kurset përkatëse të ndërlidhura me kuptimin e zgjeruar nxisin mundësitë e mësuesve të ardhshëm të përshtatin tërësisht udhëzimet e tyre (Mascarenhas & Parsons, 2011:13).

2.4.1. Pse duhet ta ndryshojmë mënyrën e mësimdhënies së leximit?

Gjithnjë e më shumë leximi po njihet si element thelbësor për nxënie, dhe jo vetëm në shkollë. Ndryshimet në teknologji, përfshirë TIK-un dhe internetin, nuk e kanë zvogëluar apo larguar nevojën për lexim. Përkundrazi, e kanë shpejtuar hapin e ndryshimit dhe kanë ndryshuar mediumin përmes të cilit njerëzit mund të lexojnë; leximi gjithnjë e më shumë po ndodh online nga e-lexues, ku kërkesat për të lexuar janë shtuar dhe qasja ndaj mundësisë për të lexuar është bërë më e lehtë.

2.4.2. Arsyt kryesore pse nxënësit kanë vështirësi gjatë të nxënies së leximit

Gjatë ekspozimit të përditshëm ndaj gjuhës së folur, fëmijët mësojnë të flasin në mënyrë të natyrshme dhe automatike që nga mosha e hershme. Komunikimi përmes të folurit është veçori universale njerëzore, një nga karakteristikat që na dallon si qenie njerëzore.

Ekzistojnë 4 arsye kryesore pse nxënësit kanë vështirësi gjatë të nxënies të leximit:

U mungon përkrahja dhe inkurajimi

Ata rriten në një mjedis ku leximi nuk vlerësohet sa duhet, ku nuk ka inkurajim të mjaftueshëm për të mësuar leximin apo nuk ka përkrahje aktive për përpjekjet e tyre dhe kanë qasje të kufizuar në materiale të leximit. Fëmijët që rriten në një mjedis të varfër leximi, kanë tendencë të lexojnë më pak dhe t'i zhvillojnë shkathtësitë e leximit më ngadalë se ata që rriten në një mjedis përkrahës dhe të pasur me materiale leximi.

Mund të kenë vështirësi individuale

Për shembull mund të kenë vështirësi me dëgjim-kuptimin, me njërin nga pesë elementët thelbësorë të leximit të cilët janë dhënë më lart apo me kombinim të dy apo më shumë komponentëve. Kjo situatë është shumë e zakonshme. Fëmijët mësojnë në mënyra shumë individuale dhe nuk përparojnë të gjithë në të njëjtën kohë. Pasi që leximi mësohet, e nuk fitohet, fëmijët kanë nevojë që leximi t'u mësohet; dhe mësimdhënia duhet të reflektojë nevojat e tyre individuale.

Kanë ndonjë pengesë të natyrës së veçantë

Arsyeja e tretë, dhe më e rralla, është se mund të kenë ndonjë paaftësi të veçantë. Disa nxënës hasin vështirësi në mësimin e leximit sepse mund të jenë disleksikë ose mund të kenë probleme me shikim apo dëgjim. Nëse një fëmijë ka vështirësi në lexim mirëpo ka zhvillim kognitiv normal dhe nuk i përgjigjet planit përkrahës të individualizuar, atëherë mund të ketë ndonjë paaftësi të veçantë. Por fëmijët e tillë zakonisht janë në numër të vogël.

Mësimdhënësit e tyre nuk janë të vetëdijshëm për mënyrat më efektive të mësimdhënies së leximit

Fëmijët mund të hutohen dhe demotivohen nëse mësimdhënësit përdorin metoda të papërshtatshme (Carroll & Xhaferi, 2013:19).

2.4.3. Shenjat paralajmëruese që tregojnë se nxënësit kanë vështirësi në lexim

Pothuajse çdo fëmijë mund të mësojë të lexojë. Disa e kanë të lehtë e disa jo. Meqenëse leximi është shkathtësi komplekse, nxënësit mund të kenë vështirësi me leximin për arsye të ndryshme. Mund të jetë e vështirë për mësuesit që t'i përkrahin të gjithë, por pjesa më e madhe e nxënësve kanë nevojë vetëm për ndihmë në drejtime të caktuara për të patur sukses. Kështu që është shumë e rëndësishme që mësuesja së pari të diagnostifikojë e pastaj të përkrahë lexuesit me vështirësi; dhe që përkrahja të synojë nevojat individuale të nxënësve.

Ekzistojnë shumë shenja paralajmëruese që tregojnë se nxënësit kanë vështirësi.

Për shembull, ato mund të:

- paraqesin qëndrim negativ në lidhje me leximin, mund të mos shohin vlerë në aftësinë për të lexuar;
- në përgjithësi hezitojnë të marrin pjesë në aktivitetet e leximit, gjejnë arsye për të mos lexuar;
- i kapërcejnë fjalët, lexojnë gabim apo mbrapsht kur lexojnë me zë (mbi moshën 8 vjeçare);

- shfaqin modele të çrregullta të lëvizjes së syve, duke kaluar lart e poshtë dhe nga njëra anë në tjetrën;
- mbipërdorin strategjitë e kufizuara, për shembull, varësisht nga fjalori i fjalëve fotografike dhe fjalët, mundohen t'ia qëllojnë në vend që t'i dekodojnë; apo i thonë fjalët e panjohura në vend që të mundohen t'ia gjejnë kuptimin nga konteksti;
- kanë vështirësi në rikujtimin e informatave të rëndësishme nga ajo që kanë lexuar;
- shfaqin shenja irritimi në rritje derisa zhvillojnë detyrën e leximit (Haxhijaha, 2016:169).

2.4.4. *Planet individuale e të nxënës*

Është e nevojshme të theksohet se të gjithë njerëzit, pa qenë të goditur me lloje të caktuara të dëmtimit organik, janë të lindur me një kapacitet befasues për të mësuar, edhe në aspektin e sasisë që mund të mësojnë në një fushë por dhe në shumëllojshmërinë dhe sferën e asaj që mund të mësojnë (Pashler, et al., 2009:117).

Nëse një nxënës ka vështirësi, ne duhet të ofrojmë ndihmë intenzive dhe sistematike në fushat ku janë më të dobët. Ne duhet të zhvillojmë nga një *plan individual për përkrahje* për secilin nxënës.

- Përkrahja duhet të jetë e shpeshtë, preferohet tri deri pesë herë në javë për 20-40 minuta.
- Përkrahja një me një është më efektive; përkrahja në grupe në përgjithësi është më pak efektive, por funksionon më së miri kur anëtarët e grupit janë në nivel të ngjashëm dhe kanë vështirësi të ngjashme.

- Mësimdhënësit janë më efikasë se vullnetarët. Por mund të bëhen kompromise, dhe një vullnetar është më mirë se pa ndihmë fare.
- Theksi në fonetikën e strukturuar në përgjithësi i përmirëson rezultatet e ndihmës.
- Monitoro përparimin së paku një herë në muaj. Nëse pas dy apo tre muajsh nxënësi nuk ka përparuar në mënyrë të dukshme, kjo mund të jetë shenjë se ndihma e specialistit është e nevojshme.

E nëse fëmija nuk mëson prapë se prapë?

Nëse nxënësi me vështirësi nuk përparon në mënyrë të dukshme pavarësisht nga ndihma e veçantë, atëherë kjo mund të jetë shenjë për vështirësi specifike.

Ekzistojnë katër lloje kryesore të vështirësive specifike - disleksia, disgrafia, probleme në dëgjim dhe shkrim.

Mësimdhënësi nuk mund t'i zgjidh këto probleme vetëm. Nëse mendoni se fëmija në klasën tuaj ka vështirësi specifike në lexim, nuk duhet të mundoheni ta diagnostifikoni vetëm, por duhet ta referoni fëmijën për testim nga një specialist.

Nëse keni ndonjë fëmijë në klasë i cili është diagnostifikuar me vështirësi specifike në lexim, duhet të merrni parasysh nevojat e tij në mësimdhënien tuaj. Këtë mund ta bëni, për shembull, duke:

- përdorur teknika për përmirësim - d.m.th ndihmë për t'i përmirësuar shkathtësitë e leximit apo të shkrimit;
- bërë përshtatje-d.m.th gjetja e alternativave për shprehje përmes leximit apo shkrimit;

- bërë modifikime-d.m.th duke ndryshuar pritshmëritë apo detyrat për të minimizuar apo shmangur fushën ku ka vështirësi.

Prandaj, duhet t'i dini gjërat që mund ta bëjnë jetën e fëmijës më të lehtë, pasi që është diagnostifikuar.

Mund të gjeni më shumë informata në lidhje me përkrahjen e lexuesve me vështirësi, shenjave paralajmëruese ndaj vështirësive specifike për të cilat duhet të keni kujdes dhe çfarë mund të bëni për ta ndihmuar fëmijën i cili është diagnostifikuar me një vështirësi specifike (Carroll & Xhaferi, 2013:27).

2.4.5. Mënyra për t'i tejkaluar pengesat në lexim

Për të krijuar një mjedis tërheqës leximi duhen pasur parasysh disa aspekte:

Motivimi: Mënyra më efektive për mësimdhënien e leximit nuk është përsëritja dhe praktika, por gjenerimi i entuziazmit për lexim. Fëmijët që kanë më së shumti gjasa për t'u bërë lexues të suksesshëm janë ata të cilët kanë qasje pozitive ndaj leximit dhe të cilët janë të motivuar të lexojnë. Fëmijët më të motivuar janë ata:

- të cilët i shohin të rriturit dhe fëmijët përreth që lexojnë për kënaqësi,
- të cilëve u lexohet shpesh,
- të cilët inkurajohen të kënaqen duke lexuar,
- të cilët inkurajohen të lexojnë libra të zhanreve të ndryshme, dhe
- të cilët inkurajohen të zgjedhin çka do të lexojnë.

Të jetuarit në botë të digjitalizuar kërkon që edukatorët të marrin parasysh sërish mjete jotradicionale të mësimi të leximit. Tekstet digjitale të qasshme përmes kompjuterëve ose tabletëve elektronik sikurse iPad ofrojnë një medium të përshtatshëm të leximit të tekstit që

mund të motivojë nxënësit në rritjen e dëshirës për të lexuar. Përfshirja e mësimeve duke përdorur tekste digjitale, sikurse dëgjimi i pjesëve të lexuara me zë mund të forcojë aftësitë e saktësisë, automatizmit dhe metrike (Thoermer & Williams, 2012:445).

Mësimdhënia: Mësimdhënia duhet të fokusohet në pesë komponentët e leximit të identifikuar në mënyrë shkencore. Duhet të përdoren metodologjitë e përshtatshme, duhet të planifikohet duke përdorur informata nga vlerësimi, duke siguruar që niveli i aktiviteteve u përshtatet nevojave të nxënësve. Mbi të gjitha, kur një nxënës është i dobët në një komponent të veçantë, mësimdhënia duhet të synojë në mënyrë individuale zhvillimin e shkathtësisë së atij nxënësi në atë komponentë.

Vlerësimi: Vlerësimi formativ duhet të përdoret për të identifikuar fëmijët që janë mbrapa moshatarëve të tyre apo të cilët kanë dobësi apo vështirësi specifike. Këto informata duhet të përdoren për të planifikuar mësimdhënien. Vlerësimi në këtë mënyrë nuk është testim apo notim, por pasqyrim apo diagnostifikim.

Koha: Për lexim duhet të ndahet kohë e mjaftueshme – në shkollë, në shtëpi dhe në vende tjera. Leximi në klasat e ulëta duhet të mësohet çdo ditë dhe koha e ndarë për të duhet të jetë e mjaftueshme – klasat 0-3 së paku 90 minuta lexim të papenguar çdo ditë. Menaxhimi i kohës është gjithashtu i rëndësishëm. Nxënësit duhet të angazhohen në mënyrë të atillë që të ndodhë të nxënit. Ata kanë mundësi të angazhohen në mënyrë aktive kur janë duke lexuar, kur janë duke diskutuar atë që kanë lexuar ose dëgjuar, e jo kur janë duke dëgjuar mësimdhënësin apo ndonjë nxënës tjetër duke lexuar. Kështu që leximi në çifte dhe në grupe të vogla është zakonisht më efektiv se sa leximi para tërë klasës në aspektin kohor. Andaj mund t'u kërkohet edhe prindërve dhe vullnetarëve që t'i dëgjojnë fëmijët duke lexuar për ta shtuar kohën aktive për lexim, sidomos për lexuesit më të dobët

Përfshini prindërit: Prindërit mund t'i ndihmojnë fëmijët e tyre duke ndarë kohë çdo natë për të lexuar me ta; dhe kur ka mundësi të shkojnë rregullisht në bibliotekën lokale.

Materialet: Pasurimi me materiale të përshtatshme sipas moshës dhe interesimit në klasë, shkollë dhe vende të tjera (p.sh. shtëpi dhe bibliotekë) është thelbësor për zhvillimin e shprehisë së leximit. Materialet e nevojshme nuk janë vetëm tekstet shkollore dhe mjetet tjera të mësimdhënies, por edhe materiale të tjera leximi që janë aktuale dhe me interes për nxënësit. Ato duhet të përfshijnë tekste letrare dhe jo-letrare, me llojllojshmëri të mjaftueshme ku secili nxënës mund të gjejë diçka që i intereson. Nxënësit duhet gjithashtu të kenë qasje të lirë në këto materiale dhe të inkurajohen t'i zgjedhin materialet e veta për lexim në bazë të interesimit (Carroll & Xhaferi, 2013:20-21).

2.4.6. Krijimi i një mjedisi i të nxënit që nxit të lexuarit

Është e lehtë për të kuptuar cili është interesimi i nxënësve për lexim: pyetni ata. Bëni një regjistër të thjeshtë të interesimit dhe jepni klasës në fillim të vitit shkollor. Kushtoni vëmendje cili sport është në sezon dhe nënvizoni librat në atë fushë. Disa muaj para se të fillojë panairi i shkencës, nxirrni librat shkencor dhe jepni nxënësve të hulumtojnë temat interesante për ta. Kjo ndërton njohurinë e kaluar dhe entuziazmin për lexim të shkencës (Doiron, 2003:44).

Gjashtë mënyra se si mund ta bëjmë mjedisin në klasën tonë të tillë që t'i motivojmë dhe ndihmojmë nxënësit tanë të bëhen lexues më të mirë:

1) Bëjeni leximin të veçantë

Koha që kaloni duke lexuar duhet të shihet si e veçantë. Kjo ndodh kur nxënësit lexojnë në shtëpi apo në shkollë.

- Nëse keni mundësi, krijoni një kënd leximi me shumë jastëkë ku nxënësit mund të ulen rehat, dhe një kuti me libra shumëngjyrësh me ilustrime. Kërkoni nga nxënësit të ndihmojnë për ta dekoruar dhe për ta bërë të veçantë. Krijoni një raft të veçantë për libra të cilin e ndërtojnë vetë nxënësit.
- Ndani çdo ditë një kohë të veçantë për lexim dhe shkrim. Mund ta shfrytëzoni kohën në këndin e leximit si shpërblim për punë të mirë.
- Krijimi i librave është mënyrë shumë e mirë për të ndihmuar nxënësit ta vlerësojnë leximin si të veçantë.

2) Ofroni nxënësve shumë zgjedhje

Nxënësit të cilët mund të zgjedhin çka të lexojnë, edhe nëse zgjedhja e tyre është e kufizuar, tregojnë më shumë interesim, përpiqen më shumë dhe mësojnë më shumë se ata të cilët nuk kanë mundësi zgjedhjeje. Nëse nxënësit janë të lirë të zgjedhin çka do të lexojnë, dhe çka do të ri-lexojnë nëse nevojitet, ata duhet të kenë çasje në shumë materiale leximi.

Nëse keni mundësi:

- krijoni bibliotekën e klasës në këndin e leximit dhe ofrojeni nxënësve mundësi të vazhdueshme për ta shfrytëzuar;
- organizoni bibliotekën e klasës në grupe tematike - tekste shpjeguese, romane dhe poezi, të gjitha për të njëjtën temë - për t'i inkurajuar fëmijët të lexojnë libra të zhanreve të ndryshme;

- gjeni mënyra si të organizoni vizita të rregullta në biblioteka të tjera - bibliotekën e shkollës, bibliotekën e qytetit, etj. - dhe ndani kohë për të lexuar lirshëm atje;
- inkurajoni nxënësit të qasen në internet, si në shkollë ashtu edhe në shtëpi, duke u dhënë detyra të thjeshta dhe të qarta për të marrë informata; dhe
- inkurajoni prindërit të mbajnë libra në shtëpi.

3) Ndajini dhe vlerësoni librat

Fëmijët thonë se kënaqen duke diskutuar dhe duke shkëmbyer librat, ato që i lexojnë të tjerët dhe ato që lexojnë vetë. Prandaj, mësuesit duhet të:

- nxisin shkëmbimin joformal me anëtarët e familjes, duke i inkurajuar prindërit dhe vullnetarët t'i dëgjojnë fëmijët duke lexuar dhe të diskutojnë me ta për atë që kanë lexuar;
- ta shfrytëzojnë sa më shumë modelin e leximit me zë, të modelojnë vetë strategji dhe sjellje të rëndësishme të leximit dhe t'i lejojnë nxënësit të marrin rol aktiv gjatë dhe pas leximit;
- zvogëlojnë aktivitetin me tërë klasën duke e shtuar kohën për diskutime me grupe të vogla ku nxënësit mund të ndërveprojnë dhe të shkëmbejnë këndvështrime në lidhje me atë që kanë lexuar; dhe
- ndajnë kohë të veçantë që nxënësit të ndajnë me të tjerët atë që kanë lexuar;
- u mundësojnë nxënësve të krijojnë tregimet dhe librat e tyre dhe t'i ndajnë me të tjerët.

4) *Vlerësoni rregullisht*

Lexuesit fillestarë dallojnë shumë. Disa kanë fjalor të mjaftueshëm të fjalëve fotografike por nuk janë të mirë në dekodim. Disa të tjerë kanë fjalor të mirë, por shkathtësi të dobëta dekodimi, e kështu me radhë. Të gjithë kanë nevoja të ndryshme të të nxënit, prandaj:

- Mësimdhënësit i duhet vlerësimi formativ për të ditur se çka mund të bëjë secili fëmijë dhe çka ka nevojë të mësojë.
- Nxënësit gjithashtu kanë nevojë për vetëvlerësim, për të ditur se çka mund të bëjnë dhe cila është sfida e tyre e ardhshme.

Prandaj mësimdhënësit duhet t'i ndajnë qëllimin e të nxënit dhe kriteret e suksesit me nxënësit dhe ta bazojnë vlerësimin e tyre të rregullt formativ mbi këto kritere. Vlerësimi formativ nuk është testim, në kuptimin tradicional të notimit. Ai mund të përdorë teste apo vëzhgime joformale dhe pyetje, ose një kombinim të të dyjave.

5) *Përkrah lexuesit me vështirësi*

Kur nxënësi vërtet ka vështirësi, është thelbësore t'i ofrohet përkrahje aktive, e fokusuar në ndihmë për t'i tejkaluar vështirësitë e tij. Prandaj, kur një mësimdhënës kupton, përmes vlerësimit apo vëzhgimit, se një nxënës ka vështirësi, atëherë:

- vlerëson individin hollësisht (duke përdorur A-EGRA apo teste të përpiluara nga mësimdhënësi) për të kuptuar se cilat janë problemet e tij dhe për çfarë lloj përkrahjeje ka nevojë;
- zhvillon një plan individual për nxënësin;
- pas rreth një muaji, e vlerëson sërish për të përcaktuar nëse nxënësi ka përparuar, dhe rishikon planin individual të të nxënit.

6) *Përfshij prindërit*

Mësimdhënësi duhet të jetë gjithnjë i vetëdijshëm për rëndësinë e prindërve në arsimimin e fëmijëve të tyre (Carroll & Xhaferi, 2013:28-29).

Duke llogaritur që një fëmijë duhet përsëritur 8 herë një fjalë që të bëhet pjesë e fjalorit të tij, atëherë konkludojmë që prindërit duhet të ushtrojnë në shtëpi më shumë me fëmijët, sepse koha e mësimin në shkollë nuk është e mjaftueshme (Metaj & Shyti, 2013:14).

2.4.7. *Qendra e leximit në klasë*

Leximi përforcon aftësitë gjuhësore dhe i lejon fëmijët të dëgjojnë ritmin e gjuhës, fjalët e ndryshme dhe mënyrën apo radhën e vendosjes së tyre në fjali. Po kështu, leximi ndihmon edhe për zhvillimin e përqëndrimit të tyre. Nganjëherë, fëmijët mund të pëlqejnë që një ngjarje të caktuar ta dëgjojnë vazhdimisht. Prandaj është e këshillueshme që t'ua lexojmë përditë përrallën apo tregimin për të cilin tregojnë interes, sepse kështu ata janë duke zbuluar fjalë dhe struktura të reja fjalish (Cekani – Hoxha, 2012:15).

Qendra e leximit është vendi ku nxënësit praktikojnë leximin, shkrimin dhe shkathtësitë e tjera të komunikimit. Qendra mund të përfshijë një hapësirë të qetë për leximin e librave dhe materialeve të tjera. Kjo hapësirë e qetë u mundëson fëmijëve të shfletojnë librat dhe t'i lexojnë njëri-tjetrit. Mbulimi i dyshemesë me tapet dhe shilte të buta ndihmon në zvogëlimin e zhurmës dhe në krijimin e një mjedisi më të rehatshëm për lexim (Carroll, Xhaferi, 2013:30).

Qendra e leximit shërben për të inkurajuar intelegjencat verbale/linguistike; vizuele/hapësinore; intrapersonale dhe interpersonale të nxënësve (Buleshkaj & Mizzi, 2003:19).

Këndi i gjuhës dhe leximit mundëson bisedat dhe komunikimin në një mjedis të ngrohtë dhe mikpritës, për të hedhur hapat e para në shfletimin dhe leximin e librave të ndryshëm në përshtatje me grupmoshën e tyre, pse jo edhe për të shkruar germa dhe fjalët e para (Cekani – Hoxha, 2010:26).

Në qendrën e leximit mund të jenë në dispozicion këto materiale: libra të përshtatshëm për moshën e grupit, libra të krijuar nga fëmijët, enciklopedi, alfabeti, muri i fjalëve, fjalori i murit, teli për tharje, tiketa me shkronja apo fjalë, revista, posterë me poezi, tregime dhe këngë, letër, lapsa, stilolapsa, ngjyra, goma ngjitës, materiale për krijimin e librave, kompjuterë, video kamerë, kukulla, maska dhe kostume për dramë.

Këndi i leximit duhet të zhvillojë edhe shkathtësitë e komunikimit verbal. Fëmijët duhet të inkurajohen për t'i kombinuar librat me lojë aktrimi. Për klasat e ulëta mund të krijohet një teatër kukullash me kukulla, kukulla dore, kafshë pelushi dhe kostume të ndryshme. Fëmijët më të rritur mund të krijojnë dhe redaktojnë filmat të cilët i bëjnë vetë (Carroll, Xhaferi, 2013:30).

Gjatë përzgjedhjes së librave për të lexuar me fëmijët e vegjël, duhet përdorur libra që janë të përshtatshëm me moshën dhe interesimin e fëmijës dhe duhet lexuar librat në mënyrë të përsëritur gjatë disa javëve. Gjatë përsëritjes së epizodave, duhet nxitur fëmijët që të marrin pjesë në mënyrë aktive në lexim duke nënvizuar komentet e fëmijëve apo sjelljet lidhur me librin (p.sh. tregimi me gishtin tregues në një fotografi), duke dhënë shpjegime në përgjigjet e pyetjeve të fëmijëve dhe për fjalët të cilat mund të mos i kuptojnë akoma, apo duke u bërë pyetje për atë se çfarë është duke ndodhur apo se çka do të ndodhë më tutje në libër (Trivette & Simkus & Dunst & Hamby, 2012:5).

Në qendrën e leximit në klasë duhet të ketë Mini-libra, ku jepen modele të riprodhueshme për të krijuar 25 libra të vegjël, do t'i angazhojnë me kënaqësi lexuesit e vegjël duke zhvilluar aftësitë e tyre. Këto libra të lehtë për t'u bërë dhe të këndshëm për t'u lexuar janë dizajnuar në mënyrë të atillë që të krijojnë besim tek fëmijët si lexues dhe t'i ndihmojnë ata që të fitojnë rrjedhshmëri.

Librat përfshijnë tema të thjeshta por të mirënjohura, siç janë stinët, shqisat dhe shkolla. Niveli i vështirësisë së tregimeve rritet gradualisht brenda temave, ato të gjitha karakterizohen nga gjuha e përsëritur epshesh me rimë, duke ndjekur modele të parashikueshme. Çdo ilustrim mbështet tekstin duke ofruar të dhëna mbi të cilat lexuesit e rinj deshifrojnë fjalët (Abdurrahmani & Gashi-Bajgora, 2014:4).

2.5. Germëzimi dhe rëndësia e tij

Lidhur me germëzimin dhe rëndësinë e tij kemi edhe rezultate nga hulumtues të ndryshëm.

Ja çfarë thonë disa hulumtues për germëzimin:

Fëmijët e vegjël të cilët përdorin germëzimin [drejtshkrimin] [drejtshqiptimin] KRIJUES përdorin laramani shumë më të madhe të fjalëve në shkrimet e tyre se sa ata, të cilëve u thuhet të përdorin fjalët, të cilat i germëzojnë [drejtshqiptojnë] në mënyrën e ZAKONSHME [TE DUHUR], [SAKTË] (Gunderson & Shapiro, 1987, 1988; Clarke, 1988; Stice & Bertrand, 1990).

Kah fundi i klasës së parë, në testet e standardizuara, fëmijët të cilëve u thuhet të përdorin germëzimin [drejtshkrimin] [drejtshqiptimin] KRIJUES zakonisht marrin nota po aq të mira, ose ndoshta edhe më të mira, se sa fëmijët, të cilëve u lejohet të përdorin vetëm

germëzimin [drejtshkrimin] [drejtshqiptimin] e SAKTË, ZAKONSHËM, në punimet (DRAFTET) fillestare (Clarke, 1988; Stice & Bertrand, 1990).

Fëmijët e vegjël, të cilëve u thuhet të përdorin germëzimin [drejtshkrimin] [drejtshqiptimin] KRIJUES, duket se zhvillojnë më shpejtë aftësitë për njohjen e fjalëve dhe të zërave se sa ata, të cilëve nuk iu thuhet të germëzojnë zërat që i dëgjojnë në fjalë (Clarke, 1988). Së paku në klasat 3-6, nuk është e qartë nëse udhëzimet për germëzimin kanë ndonjë ndikim të madh pas asaj që mësohet vetëm përmes leximit, nëse fëmijët lexojnë shumë (Krashen 1991) (Mulolli – Jahmurataj & Osmani, 2013:3).

2.5.1. Germëzimi i fjalëve te nxënësit e klasës së parë

Gjuha shqipe është gjuhë fonetike, kjo d.m.th që në gjuhën shqipe shkruhet ashtu si flitet. “Shkruaj si flet, lexo si shkruan!”

Fëmijët, para se të mësojnë t’i lexojnë shkronjat e shkruara, duhet të vetëdijësohen se shumica e fjalëve janë të përbëra nga më shumë se një njësi e tingullit, apo *fonemë*, dhe se ato ndikojnë në kuptimin e një fjale. Për shembull, fjala “bora” përbëhet nga katër tinguj: /b/ /o/ /r/ /a/. Nëse e ndryshon ndonjërin nga to, kuptimi i fjalës do të ndryshojë. Kur /b/ zëvendësohet me /d/, kemi fjalën “dora”. Kur /r/ zëvendësohet me /t/, kemi fjalën “bota”, e kështu me radhë. Kjo është aftësia për të dëgjuar, identifikuar dhe përdorur tingujt që i përbëjnë fjalët e folura, të cilat mund ta ndryshojnë kuptimin.

Nxënësit duhet të jenë në gjendje t’i identifikojnë tingujt (d.m.th. fonemat), t’i ndajnë fjalët në tingujt përbërës dhe t’i bashkojnë tingujt në fjalë. Kjo është shkathtësi thelbësore “para-leximi”; nxënësit të cilët nuk e zotërojnë këtë shkathtësi deri në fund të nivelit parashkollor kanë rrezik të bëhen lexues të dobët (Mulolli – Jahmurataj & Osmani, 2013:1).

Çelës i kësaj problematike mund të jetë përdorimi i larmishëm i teknikave që kanë ndikim të drejtpërdrejtë në të mësuarit e germëzimit (Haxhijaha, 2016:35).

2.6. Planifikimi i pyetjeve të niveleve të ndryshme në të lexuarit e teksteve të nxënësit e klasëve I – III

Edhe përpara Sokratit, teknika e pyetjeve ishte një nga teknikat mësimdhënëse më të zakonshme dhe më efikase. Përdorimi i pyetjeve është një shembull specifik që tregon se si mësuesit mund ndihmojnë nxënësit të përmirësojnë shprehjet e tyre të menduarit (Musai, 1999:160).

Megjithë ndryshimet në teorinë dhe teknologjinë e edukimit, kjo teknikë vazhdon të jetë njëllloj e zakonshme, sepse është një mjet efikas që nxit të mësuarit.

Të pyeturit është një marrëdhënie interaktive, e cila e gjallëron bashkëbisedimin, duke i dhënë vazhdimësi deri në gjetjen e rezultatit përfundimtar.

Duhet pranuar se *“Të nxënësve nis atëherë kur nxënësi nis të pyesë.”* (Haxhijaha, 2015:131).

Arsyet që mësimdhënësit u bëjnë pyetje nxënësve janë të ndryshme. Ata shpesh u bëjnë pyetje nxënësve jo për të fituar njohuri për veten e tyre, por për të parë se çfarë dinë nxënësit, në çfarë niveli të njohurive janë ata (Zeqiri & Hetemi, 2013:5).

Të pyeturit duhet vlerësuar si një teknikë, e cila jep rezultate të larta, kur menaxhohet me sukses dhe me vëmendje nga mësuesit, duke luajtur ndërkohë një rol të madh gjatë të nxënësve.

Planifikimi dhe ndërtimi i pyetjeve kërkon njohje profesionale dhe shkathtësi të mësimitdhënës. Mendoj se është e nevojshme për një ngritje të vetëdijës dhe përsosje profesionale të mësimitdhënësve për planifikim më të madh të pyetjeve që nxisin dhe zhvillojnë të menduarit kritik në mënyrë që të krijojmë nxënës mendimtarë, e jo vetëm zhvillim të mbamendjes. Prandaj bashkëpunimi me mësimitdhënës do ta zbuste këtë problem i cili është shumë i pranishëm në procesin mësimor.

Për ta vendosur të pyeturin në një marrëdhënie të fuqishme interaktive në procesin mësimor, duhet të marrim nga nxënësit pyetje në lidhje me një temë të caktuar.

Për këtë mësuesi duhet t'u jep nxënësve materialin që do të studiojnë dhe më pas t'u kërkoj atyre nga dy-tre pyetje për atë që kanë apo dhe lexuan në materialin e dhënë.

Procesi i artikullimit të pyetjeve nga ana e nxënësve në orën mësimore sjell edhe dukuri të tjera pozitive në klasat e orientuara drejt mësimitdhënies interaktive, me qëllim të nxënësve e nxënësve.

Gjatë parashtrimit të pyetjeve është shumë e rëndësishme vendi i qëndrimit të mësimitdhënës. Ai duhet të shihet nga të gjithë nxënësit, të thotë pyetjen me zë të lartë, të mos anashkalojë nxënës apo grupe, të mos rrijë ulur (Babaj, 2013:7).

Arsyet që mësimitdhënës u bëjnë pyetje nxënësve janë të ndryshme. Ata shpesh u bëjnë pyetje nxënësve jo për të fituar njohuri për veten e tyre, por për të parë se çfarë dinë nxënësit, në çfarë niveli të njohurive janë ata.

Themeluesi i filozofisë progresiviste Diuni (Dewey) për mjeshtërinë e teknikës së të pyeturit efektiv shprehet: “Të dish të bësh pyetje si duhet, do të thotë të dish të japësh mësim. Arti i mësimitdhënies varet nga mjeshtëria e përdorimit të pyetjeve, pasi ajo shërben

si drejtim për ide të gjalla e të qarta, të nxit me shpejtësi imagjinatën dhe mendimin, gjë që të shtyn për veprim”(Blakaj, 2016).

Mësimdhënësit mund të parashtrojnë mesatarisht nga një pyetje, madje edhe nga dy pyetje në minut, që do të thotë se rreth njëqind në ditë ose dhjetëra mijëra pyetje gjatë një viti shkollor (Wragg, 1997).

Strategjia e mësimit të leximit me anë të marrjes në pyetje mund të ndihmojë mësuesit të gjenerojnë mjedise mësimore që ndihmojnë nxënësit të bëhen lexues më kritik dhe pjesëmarrës më shumë të vetëdijshëm në aspektin ndërkulturor (Urlaub, 2013:78).

Nxënësit mësojnë më shumë kur mësimdhënësit parashtrojnë pyetje më shpesh gjatë përcjelljes së përparimit dhe kontrollimit të të kuptuarit (Harris, 1998).

Parashtrimi i pyetjeve ‘paraqet faktorin më të rëndësishëm individual që nxënësit të arrijnë standarde të larta, kur pyetjet përdoren që të vlerësohen njohuritë e nxënësve dhe të sfidohet të menduarit e tyre’(Ofstend, 1996) (Murchan & Shiel & Vula & Gashi-Bajgora & Balidemaj, 2013:53).

Kujdes nga *vdekja prej sindromit të pyetjeve për të kuptuarit*. Përdorimi i pyetjeve për të mësuarit e leximit mund të teprohet. Edhe nxënësit më të motivuar mund të mërziten gjatë të përgjigjes së 20 pyetjeve për një tekst me tre paragrafë. Sikurse me shumicën e gjërave në jetë, mesi është më i miri (Day & Park, 2005:68).

Hulumtimi që e kanë kryer Ulusoy dhe Dedeoglu, ka treguar se studentët e mësuesve klasor kanë vështirësi në të lexuar, ata mërziten gjatë leximit, dhe kanë probleme që të mbajnë vëmendjen gjatë leximit dhe shkrimit. Të gjithë mësuesit e klasave raportuan se kanë kualifikime të mjaftueshme për të vlerësuar dhe përmirësuar këto dobësi të studentëve.

Vëzhgimi i nxënësve derisa ata lexojnë me zë ishte teknika e vetme të cilën e kanë përdorur

mësuesit. Për të përmirësuar leximin e tyre, mësuesit ofrojnë orë të leximit, përpiqen të përputhin nivelin e studentëve dhe nivelin e lexueshmërisë së librave, përdorin teknika të leksikut, dhe inkurajojnë studentët që të lexojnë libra me tregime në shtëpitë e tyre. Ata e kontrollojnë të kuptuarit e studentëve duke u bërë pyetje.

Një mësues me 3 vite përvojë deklaroi: Unë shpesh i kontrolloj nëse studentët e kuptojnë temën apo jo. Unë besoj se të parashtruarit e pyetjeve është mënyra më e mirë për të parë të kuptuarit e tyre. Kuptuesit e mirë përgjigjen menjëherë dhe e kuptojnë pyetjen. Unë mundohem t'i bëjë të gjithë studentët e mi lexues të rrjedhshëm dhe të kuptojnë mirë. Në përgjithësi, lexuesit e mirë kanë nivel të mirë të të kuptuarit (Ulusoy & Dedeoglu, 2011:9). Hulumtuesit duhet të kërkojnë mundësi alternative për të diskutuar materialin në libra duke u shmangur treshes klasike – të pyeturit e mësimdhënësve, të përgjigjurit e nxënësve, reagimi i mësimdhënësve (Hartman & Dyer, 1992:12).

2.6.1. Kategoritë e pyetjeve

Gallagher dhe Aschner i klasifikojnë pyetjet në katër kategori:

- 1) *Pyetje konjitive*, që lidhen me kujtesën. Këto janë ato pyetje që i bëjnë thirrje kujtesës së thjeshtë për informacion. Shembull: *Kush e shpiku penicilinën?*
- 2) *Pyetje konvergjente*. Janë pyetje që kërkojnë mendim dhe për të cilat ka një përgjigje të vetme korrekte. Shembull: *Shih figurën. Pse dy trekëndëshat e krijuar janë të ngjashëm?*
- 3) *Pyetje divergjente*. Këto janë pyetje të pafinalizuara, të cilat bëjnë që nxënësit të mendojnë, por për të cilat s'ka një përgjigje të vetme korrekte. Pyetjet divergjente stimulojnë të menduarit krijues dhe imagjinatën. Shembull: *Ç'rrugë do të kishte*

marrë zhvillimi i vendit, në rast se do të ishin pranuar pikëpamjet liberal-demokratike të S. Malshovës?

4) *Pyetjet vlerësuese.* Këto janë pyetje që vënë në veprim gjykimin e nxënësve.

Shembull: A veproji me zgjuarssi shteti shqiptar që shfrytëzoi kryesisht lumin Drin për prodhimin e energjisë elektrike?

Mësuesit duhet të bëjnë kujdes t'i zgjedhin pyetjet gjithmonë në varësi të qëllimeve instruktuese që dëshirojnë të arrijnë (Garo, 2011:129).

2.6.2. Kriteret për të bërë pyetje efektive

Janë përcaktuar disa kritere që shërbejnë për të bërë pyetje sa më efektive. Ato mund të përdoren jo vetëm në klasë, por edhe në teste, në punët me shkrim, në provime, etj. Këto kritere janë:

- Një pyetje e zakonshme duhet të kërkojë diçka të përcaktuar. Ajo duhet të shprehet me një gjuhë të thjeshtë, të qartë dhe të drejtpërdrejtë, në mënyrë që nxënësit ta kuptojnë.
- Pyetja është e mirë kur është sfiduese dhe provokon mendimin. Qëllimi kryesor i të pyeturit është të stimulojë të mësuarit.
- Pyetja e mirë u përshtatet moshës, aftësive dhe interesave të nxënësve.
- Pyetja duhet t'i përshtatet qëllimit të saj (Garo, 2011:129).

2.6.3. Menaxhimi i pyetjeve dhe i përgjigjeve

Nxënësit duhet të nxiten për të bërë pyetje. Ne kemi bërë shumë nese arrijmë që nxënësit tanë vazhdojnë të mendojnë edhe pasi ora e mësimit ka mbaruar. Por, si duhet të nxiten pyetjet e nxënësve? Kjo bëhet duke krijuar një atmosferë të lirë, tolerante, në të cilën të

mirëpreiten dhe të respektohen opinionet e nxënësve. Natyrisht kjo bëhet nëse materiali i studiuar është interesant dhe i rëndësishëm për ta. Për plotësimin e kësaj kërkesë, mësuesi duhet të pyes pak veten se si mund ta arrijë. Dhe kjo bëhet që në kohën e planifikimit ose të shkruarjes së ditarit.

Jo të gjitha pyetjet e nxënësve janë të rëndësishme. Pyetjeve të një rëndësie më të vogël, por të sinqerta, mund t'u përgjigjemi shkurt, por asnjëherë të mos lihen pa përgjigje. Në rast se nxënësi vazhdon të mos jetë i kënaqur nga përgjigjja e dhënë, duhet të bëni marrëveshje me të, që sqarimi të bëhet individualisht, pak më vonë, për të mos ndërprerë ecurinë e orës së mësimi. Premtimi duhet mbajtur dhe, në rastin më të parë, çështja duhet diskutuar. Në rastin e pyetjeve të rëndësishme, është mirë t'i kthehemi çështjes për diskutim. Kjo mund të bëhet me një nxënës tjetër ose me gjithë klasën. Mund të ndodhë që ndonjë pyetjeje s'mund t'i përgjigjemi. Në këtë rast s'ka asgjë të keqe ta pranojmë këtë pamundësi. Ndoshta një nxënës i klasës mund ta dijë përgjigjen. Në rast të kundërt, duhet të përpiqemi përsëri ta gjejmë përgjigjen ose të kërkojmë ndihmën e dikujt. Më vonë, kur të jetë gjetur përgjigjja, duhet pasur kujdes që ajo t'i thuhet nxënësit kureshtar (Garo, 2011:130).

2.6.4. Planifikimi dhe drejtimi i pyetjeve

Disa nxënës janë të aftë të bëjnë pyetje të mira, të formuluar në çast, por vetëm disa. Shumica e mësuesve kanë nevojë t'i përgatisin që më parë këto pyetje. Pyetjet kyçe duhen shkruar në mënyrë të plotë në ditar dhe për këtë duhen marrë parasysh:

Objektivat mësimore; nëse nuk i planifikojmë pyetjet paraprakisht, ka shumë të ngjarë të shmangemi nga boshti i mësimi dhe të biem në konfuzion.

Objektivin specifik të pyetjes; pyetjet e përgatitura mirë i japin mësimin konkret strukturën dhe drejtimin e dëshiruar.

Llojin e pyetjeve që shërbejnë më mirë për këto qëllime.

Nivelin akademik të nxënësve, pyetjet tepër të vështira, dhe abstrakte nuk ndihmojnë për të mësuar, përkundrazi, bëhen burim dëshpërimi.

Të pyeturit duhet konsideruar më shumë si një teknikë me të cilën mund të jepet mësim se një teknikë për të parë sa dhe çfarë dinë nxënësi.

Shpesh herë pyetjet mund të jenë dhe informale. Ato duhen bërë në mënyrë të këndshme, të lehtë dhe të nxisin komunikimin. Kështu jepet nxitja e nevojshme që edhe vetë nxënësit të bëjnë pyetje. Në qoftë se nxënësi nuk e di përgjigjen dhe nuk mund të kontribuojë në mësim në atë çast/orë mësimi, në asnjë mënyrë nuk duhet vënë në lojë ose të preket në dinjitetin e tij. Pyetjet duhen bërë të qarta dhe të jenë specifike. Ato drejtohen sipas radhës e logjikës dhe ndryshojnë në përputhje me kompleksitetin e gjendjes.

Pyetjet e nivelit të lartë duhet të bazohen tek ato të nivelit më të ulët; nxënësve u duhet dhënë koha e mjaftueshme për të menduar rreth përgjigjeve. Kur bëjmë një pyetje për gjithë klasën, para se t'i kërkojmë dikujt të përgjigjet, duhet të presim që klasa të mendojë. Në këtë mënyrë, cilido ka një mundësi për ta marrë pyetjen në shqyrtim. Kjo teknikë ka edhe një të mirë tjetër. Kur bëjmë pyetjen, asnjë nuk e di se cili do të përgjigjet. Kjo ndikon për t'i mbajtur nxënësit gati. Megjithatë çdo rregull ka dhe përjashtime. Mund të ndodhë të vëmë re një nxënës të pavëmendshëm. Në këtë rast është më mirë t'i përmendim emrin në fillim dhe pastaj t'i bëjmë pyetjen. Në këtë mënyrë tërhiqet vëmendja edhe e të tjerëve si ai dhe kështu pyetja i ndihmon të kthehen në punë.

Një teknikë tjetër, që mund ta mbajë klasën të vëmendshme, është bërja e pyetjes vetëm një herë. Në qoftë se, për ndonjë arsye të dukshme, një nxënës nuk e kuptoi apo dëgjoji, atëherë përsëritja e pyetjes duhet bërë vetëm për mirësjellje. Ky rregull mund të përdoret gjithashtu dhe për dhënien e përgjigjes. Përsëritja e përgjigjeve thjesht shpërdoron kohën dhe nxit mungesën e vëmendjes. Nëse dëshirojmë të theksojmë një çështje mësimore, është më mirë t'i kthehemi asaj në një mënyrë tjetër dhe jo të kërkojmë përsëritjen e përgjigjes. Një mënyrë tjetër për t'i mbajtur nxënësit gati, është drejtimi difuziv i pyetjeve. Ndërkohë sistemi i vjetër i kontrollit, ai i thirrjes së nxënësve sipas rendit alfabetik ose sipas një radhe tjetër, s'duhet praktikuar në asnjë rast, sepse është “vdekjeprurës” për vëmendjen e nxënësve. Duhet shmangur sa të jetë e mundur pyetjet të cilave s'mund t'u jepet përgjigje si dhe ato që kërkojnë përgjigje të shkurtra e mekanike, sepse të tilla situata krijojnë mërzë në klasë. Më e rëndësishme është të kuptohet se, për të tërhequr në mënyrë të natyrshme dhe efikase vëmendjen e nxënësve, duhet pyetur për gjëra interesante, që provokojnë të menduarit (Garo, 2011:131).

2.6.5. Pyetje që kërkojnë mendim dhe pyetje sprovuese

Një mësues që jep mësim duhet të ketë vazhdimisht në konsideratë *pyetje që kërkojnë mendim*. Ndonëse këto pyetje nuk janë të vështira për t'i përdorur, ato kërkojnë pak më shumë shkathtësi dhe përgatitje. Është e lehtë të bësh “pyetje të thata” rreth asaj që thuhet në libër. Por kjo praktikë nuk është nxitëse. Prandaj mësuesi duhet të përdorë pyetje që kërkojnë mendim, derisa kjo t'i bëhet natyrë e dytë. Në çdo kohë që do t'ju duket e përshtatshme, duhen praktikuar edhe “pyetjet vlerësuese”. Nxënësve u duhet kërkuar shpesh të vlerësojnë përgjigjet e njëri-tjetrit, por kjo duhet bërë vetëm në frymën e ndarjes së ideve dhe opinioneve: “Ana, a je në një mendje me Gentin?”. Është mirë nganjëherë të

bëhen pyetje, përgjigjet e të cilave nuk janë në tekstin mësimor. Pyetja më e mirë, që kërkon mendim, është ajo që s'ka asnjë përgjigje korrekte. Vetëm se, në këto raste, duhet të këmbëngulim në arsyetime të vlefshme logjike. Nxënësit duhet të lihen të shprehën, në mënyrë që ta mbrojnë arsyetimin e tyre. Por, nga ana tjetër, nuk duhet të pranojmë arsyetime të tejzgjatura, që krijojnë konfuzion.

Të mbajmë parasysh se të kuptuarit drejt dhe përdorimi i mirë i pyetjeve që kërkojnë mendim çon në diskutim të vërtetë dhe shmang mësimdhënien me pyetje-përgjigje, thjesht “për të kapur”.

Shumë prej pyetjeve që kërkojnë mendim janë pyetje sprovuese. Me anë të tyre mësuesi shpreson të gërmojë më thellë në lëndën që ka në dorë, duke synuar një përvetësim më të qartë dhe korrekt nga ana e nxënësve. Gjithë ideja është që nxënësit të ndihmohen të sqarojnë të menduarit, por, nga ana tjetër, të mos i detyrojmë ata të nxjerrin përfundime. Qëllimi i teknikës nuk është vetëm dhënia e një përgjigjeje korrekte, por edhe përsosja e të menduarit kritik (Garo, 2011:134).

2.6.6. Llojet e pyetjeve

Mësuesit bëjnë pyetje, nxënësit përgjigjen. Kjo formë e mësimdhënies nganjëherë e quajtur kontroll dijeje (ngritje në mësimet) ka qenë praktikë prej shumë vitesh te ne (Stodolsky, 1988). Pyetjet e mësuesit krijojnë një kuadër për thënien e përmbajtjes së një mësimi të caktuar. Kjo skemë sipas këndvështrimit të mësuesit, përbëhet nga nisma (mësuesi bën pyetje, përgjigja (nxënësi përgjigjet) dhe reagimi (lavdërim, korigjim, thellim ose zgjerim në pyetje) ose IRE, Initiation (pyetje për kontrollin e dijes), Response (përgjigje), dhe Evaluation (vlerësim) (Burbules & Bruce, 2001).

Disa kërkues arsimorë kanë përlogaritur se një mësues tipik bën rreth 30 deri në 120 pyetje në një orë, ose 1 500 000 pyetje gjatë karrierës së tij si mësues. (Sadker & Sadker, 2006).

Të gjitha llojet e pyetjeve mund të jenë të efektshme (Barden, 1995). Megjithatë, për nxënës të ndryshëm, disa modele pyetjesh, janë përgjithësisht më të mira se disa të tjera. Modelet më të mira për nxënësit më të vegjël dhe për nxënësit me aftësi të kufizuara të çdo moshe, janë pyetjet e thjeshta që mundësojnë një përqindje të lartë përgjigjesh të sakta, inkurajim më të madh, ndihmë kur nxënësi nuk e gjen dot përgjigjen e saktë dhe lavdërim. Për nxënësit me aftësi të larta, modeli i suksesshëm përfshin pyetje më të vështira si në nivelet më të larta, ashtu edhe më të ulëta, si dhe më shumë opinione (vlerësime) kritike (Berliner, 1987; Good, 1988).

Cilado qoftë mosha ose aftësia e nxënësve, të gjithë duhet të kenë njëfarë përvoja në pyetjet mendimnxitëse dhe nëse është e nevojshme, t'u jepet ndihmë për të mësuar se si t'u përgjigjen.

Nxënësve u duhet kohë për të menduar rreth përgjigjeve që do të japin. Por kërkimet tregojnë se mësuesit presin mesatarisht vetëm një sekondë që nxënësit të përgjigjen (Rowe, 1974).

Kur mësuesit mësojnë të bëjnë një pyetje dhe pastaj presin të paktën 3 deri në 5 sekonda përpara se të ngrenë një nxënës për t'u përgjigjur, nxënësit priren të japin përgjigje të gjera; më shumë nxënës priren të marrin pjesë; të bëjnë pyetje dhe të japin vullnetarisht përgjigjet e duhura; komentet e nxënësve, që përfshijnë analizën, sintezën, deduksionin dhe hamendësimin, kanë prirje të shtohen dhe nxënësit përgjithësisht janë më të sigurtë në përgjigjet e tyre (Berliner, 1987; Rowe, 1974; Sadker & Sadker, 2006).

2.6.7. Përmirësimi i strukturës së pyetjeve

Studiues të ndryshëm kanë qenë e janë të shqetësuar vazhdimisht për mënyrën se si nxënësit u përgjigjen pyetjeve të mësuesve. Në mjaft raste ata vërejnë se dobësitë vinë edhe nga paaftësia e mësuesve për të hartuar pyetjet. Për këtë qëllim janë ndërmarrë dhe vazhdojnë të ndërmerren edhe sot studime të shumta, që me përfundimet dhe rekomandimet e tyre, ndihmojnë mësuesit të përmirësojnë vazhdimisht aftësitë e tyre për të hartuar pyetjet. Një studim i tillë është ndërmarrë nga Felkhof dhe Mos (Falkoff & Moss, 1984), të cilët filluan me një seri seminaresh për t'i njohur mësuesit me teori të ndryshme, përfshirë edhe taksonominë e Blumit.

2.7. Të lexuarit e kuptimshëm dhe kritik te nxënësit e klasëve të hershme

Të lexuarit është një art sikurse piktura, muzika, aktrimi..., është një kënaqësi e madhe shpirtërore dhe mendore që të bën të jetosh në një botë të re sapo duart shfletojnë faqe të magjishme nga kujtimet e vetë kohës...

Të lexosh do të thotë të fillosh procedurën e të menduarit aktiv, një proces i cili merr udhë në sajë të hulumtimit në botën e dijes dhe të informacionit. Kjo padyshim që aftëson dhe zhvillon mjeshtëritë e ndryshme të fjetura brenda njeriut. Gjatë leximit njeriu hap diapazonin e tij mbi vende, kultura, popuj, ngjarje dhe të dhëna e të gjitha fushave. Gjatë këtij procesi pasurohet fjalori komunikues si dhe përqëndrimi dhe fokusimi në thelbin e problemeve, bëhet më i qartë, rritet aftësia krijuese përmes ideve krijuese që vijnë në sajë të të lexuarit. Pra, të lexuarit është një proces i cili pasohet nga një mori dobish e të mirash personale, shpirtërore, intelektuale pse jo edhe fizike, por që kërkon mobilizim intelektual për t'u përmbushur (Shehu, 2012).

Leximi aktiv do të thotë të kuptuarit të plotë të asaj që lexoni dhe përfshin të menduarit gjatë leximit (Patesan & Balagiu & Zechia & Alibec, 2014:66).

Kur lexon në mënyrë kritike, nxjerr përfundime dhe gjykon për atë që lexon duke u nisur nga ajo që është thënë dhe nga mënyra si është paraqitur informacioni.

Lexuesi kritik është lexuesi që gjurmon, heton, kërkon idetë që sugjerohen në tekst si dhe ato që thuhet drejtpërdrejtë.

Nuk është gabim që një autor të përpiqet të ndikojë tek lexuesit. Autorët shkruajnë sepse kanë diçka për të thënë. Ata presin që lexuesit t'i kuptojnë idetë e tyre. Por, lexuesi dhe dëgjuesi kritik do t'i analizojë idetë para se t'i pranojnë ato. Ne nxjerrim përfundime për gjërat që shohim, dëgjojmë dhe lexojmë.

Lexuesit kritikë janë të vetëdijshëm që në efektin e përgjithshëm ndikojnë disa elemente të tjera të shkrimit, si: stili, gjendja dhe toni i autorit. Stili i autorit u referohet llojit të fjalëve dhe konstruktit të fjalive që autori përdor. Lexuesi duhet të dijë të gjejë atë brenda tekstit në mënyrë që të përcaktojë stilin e autorit.

2.7.1. Llojet e të lexuarit

Të lexuarit është një proces që të çon drejt të kërkuarit të diçkaje, por edhe një nevojë dhe dëshirë emocionale e individit. Ai është një shenjë e jetës së njeriut dhe një proces që përmbush qëllime të përcaktuara vetjake e shoqërore. Disa nga këto motive dhe qëllime në lidhje me të lexuarit përcaktojnë edhe llojet e tij, që janë:

Të lexuarit për ndjenjë - Gjuha e tekstit të shkruar me stilin në të cilin e ka përcjellë vetë autori, ndikon në ndjenjat dhe imagjinatën tonë si lexues. Leximi në këtë rast i ngjan muzikës, ngjyrave, aromave, ndijimeve.

Të lexuarit e kumptimshëm kërkon përpjekje mendore që kanë të bëjnë me lidhjen e ideve dhe të informacionit, si dhe me përkufizimin e koncepteve. Ai mbështetet tek arsyetimi, të fton që të reflektosh pas përfundimit të tij dhe nuk mbaron me leximin e fjalës së fundit. Kështu, ky lloj i të lexuarit të bën ta lexosh më shumë se një herë tekstin e shkruar.

Të lexuarit eksplorues lidhet me gjetjen e informacionit brenda materialit. Këtu syri është i lirë gjatë gjithë tekstit. Është i lodhshëm sepse të bën të kërkojsh shumë derisa të shkosh në gjetjen e informacionit, madje të kërkon të bësh edhe kthime prapa. Pikërisht për këtë mund të quhet "lexim eksplorues".

Të lexuarit në lloje dhe gjini letrare - Ne lexojmë për qëllime të caktuara, për ndjenjë, për të marrë kuptime apo informacione të ndryshme, por edhe në një mënyrë tjetër. Kjo është etiketuar si mënyra lineare e të lexuarit. Përmes kësaj mënyre ne e lexojmë një libër fjalë pas fjale, faqe për faqe, deri te fjala e fundit. Ky lexim kap lidhjen lineare të fjalëve dhe lidhet me leximin që ne u bëjmë kryesisht disa gjinive letrare siç janë: romani, tregimi, eseja, pjesët teatrale, poezia etj.

Të lexuarit për përvetësimin e informacionit të shkruar - Ky lloj i të lexuarit është i plotë dhe bëhet duke lexuar fjalë për fjalë atë që është shkruar. Ai realizohet përmes librave dhe materialeve të tjera që lidhen me të mësuarit e përditshëm. Ky lexim shoqërohet shpesh me përsëritje.

Të lexuarit krijues - Të lexuarit si proces i ndihmon shumë individë edhe në një veprimtari tjetër, e cila lidhet me krijimin. Shumë lexues, duke lexuar një libër, nisin e bëjnë një pikturë, të tjerë nisin e këndojnë dhe shkruajnë një vijë melodike. Të lexuarit në këtë rast shërben si një pikënisje për një veprimtari krijuese dhe mund të thuhet se libri nxit

mendimin, ai jep idetë, frymëzimin, të ofron zgjidhje. Ky lexim quhet lexim krijues dhe mbështetet tek artet, piktura, muzika, fotografia, dizajni etj.

Të lexuarit zbatues - Një mënyrë, si dhe qëllim për të lexuar, është edhe ajo që shërben për të kuptuar dhe zbatuar këshilla, urdhërat ose kërkesat e ushtrimeve apo këshillat e tjera të cilat lidhen, për shembull, me leximin dhe zbatimin e një instruksioni për përdorimin e një pajisjeje elektronike. Qëllimi i saj është të kuptohen informacionet e dhëna dhe të zbatohet kryerja e etapave të realizimit të këtyre instruksioneve, duke ruajtur renditjen e tyre.

Leximi i ligjeve - është një lloj leximi zbatues, pasi përmes këtij leximi ne kuptojmë se si duhet të veprojmë për të ruajtur rendin, mjedisin; si t'i respektojmë të drejtat e njeriut, kushtet (Haxhijaha, 2015:375).

Lloji funksional, utilitar i leximit që përpiqet për një njohje efikase të informatës. Në fakt, qëllimi i këtij lloji të leximit është të lexojë sa më pak që është e mundur lidhur me efektet e dëshiruara. Media moderne është plot me copa të informatave që mund të kërkohen dhe ndërtohen në tekste të reja që mund të përdoren në komunikim social, punë dhe argëtim. Lexuesi tipi i sotëm nuk ka durim për të kaluar shumë kohë në tekste të cilat kalojnë gjatësinë e një shënimi mesatar në Wikipedia. Lloji tjetër, i cili akoma ekziston, por që me gjasë është në rënie, është në shumë jo utilitar. Lexuesi është i zhytur në botën e tekstit të gjatë, të romanit të trashë. Fillon në faqen numër një dhe vazhdon të lexojë një tregim linear i cili në tërësi e absorbon mendjen e tij deri në fund të rrëfimit (Makinen, 2014:13-14). Të gjitha llojet e teksteve mund të përdoren për secilin lloj të përvojës së leximit – leximi me zë, leximi udhëzues, leximi i udhëhequr, ose leximi i pavarur. Disa lloje të teksteve janë më të përshtatshme se disa lloje tjera, por të gjitha tekstet mund të përdoren për lloje të ndryshme të leximit (Cooper, 2001:6).

2.8. Vlerësimi i leximit

Deri vonë, vlerësimi në klasë është konsideruar si një mekanizëm për sigurimin e një indeksi të nxënies, i cili ka marrë për bazë një model të parashikuar: mësimdhënësit japin mësim, i testojnë njohuritë e nxënësve për përmbajtje të caktuara, gjykojnë për arritjet e tyre bazuar në ato ‘testime’ dhe më pas vazhdojnë me njësi të reja. Kjo mënyrë e vlerësimit sot është vënë në pikëpyetje sepse pritjet shoqërore për arsimin sot kanë ndryshuar, shkencat kognitive kanë dhënë rezultate të reja për natyrën e të nxënësve, dhe roli tradicional i vlerësimit për motivimin e të nxënësve tashmë është sfiduar.

Shumëllojshmëria e praktikave të vlerësimit në klasë do të mundësojë vlerësim të arritshmërisë së nxënësve, që është në pajtim me stilet e ndryshme të të nxënësve (Korniza e Kurrikulës së Kosovës, 2011:62).

“Mendimet rreth vlerësimeve kanë pësuar ndryshime në vitet e fundit. Në këndvështrimin e ri, vlerësimi dhe të nxënësve janë dy faqe të së njëjtës monedhë... Kur nxënësit angazhohen në vlerësim, të nxënësve e tyre rrjedh pjesërisht nga ai vlerësim” National Research Council, National Science Education Standards (Washington DC. National Academy Press, 1996).

“Vlerësimi është procesi i mbledhjes së të dhënave në mënyrë që të merren vendime për një individ apo një grup të caktuar” (Salvia and Ysseldyke, 1998).

“Vlerësimi është një varg metodash të përdorura për matjen e performancës dhe arritjes së nxënësve duke përfshirë, testimin, provimet, vlerësimet e punës praktike, vlerësimin me gojë, vlerësimet me bazë në klasë të udhëhequra nga mësimdhënësit” (Gipps, 1994).

“Vlerësimi është proces i kërkimit dhe interpretimit të provave nga nxënësit dhe mësime të tyre për të vendosur se ku janë nxënësit, ku duhet të arrijnë ata dhe si të arrijnë atje më së miri” (Assessment reform group, 2002).

2.8.1. Vlerësimi formativ dhe diagnostifikues i leximit

Vlerësimi që përkrah të nxënësit duhet të jetë i ndryshëm nga vlerësimi sipas normave në dy mënyra:

- E para dhe më e rëndësishmja, ai duhet të raportojë nëse nxënësit i kanë arritur qëllimet e kurrikulës. Ky lloj vlerësimi quhet *i bazuar në kritere*. Informata se kush është mbi standard është e dobishme vetëm për shkak se i mundëson mësime të t’i përgatisë detyrat në bazë të nivelit të nxënësit dhe e di se kush mund të lihet sigurt të punojë në mënyrë të pavarur ndërkohë që mësime përqëndrohet tek ata që kanë nevojë për ndihmën e tij. Kështu që vlerësimi i bazuar në kritere nuk përqëndrohet në notim, por në atë që di apo që mund të bëjë nxënësi, e shprehur në qëllime apo rezultate specifike të kurrikulës.

- E dyta, ai duhet të ofrojë informata në atë formë që të mund të përdoren për të planifikuar apo modifikuar mësime dhe aktivitetet mësimore. Ky lloj vlerësimi quhet *vlerësim formativ*. Ai e bën këtë duke raportuar çka duhet të përmirësohet, apo cilët janë hapat e ardhshëm logjikë, duke marrë parasysh çka është arritur deri tani. Kështu që vlerësimi formativ përqëndrohet në komente konstruktive dhe i shmanget notimit.

Hapi i parë dhe më i rëndësishëm në vlerësimin e leximit është të kuptohet se leximi duhet të mësohet, e nuk merret thjesht në mënyrë spontane. Kjo nënkupton se mësime të t’i duhet ta monitorojnë përparimin e nxënësve, të identifikojnë nevojat specifike të të nxënësit

dhe të planifikojnë në bazë të tyre. “Vlerësimi” i përdorur në këtë mënyrë nuk është “testim” apo “notim”, por “skanim” apo “diagnostifikim” (Carroll & Xhaferi, 2013:80).

Vlerësimi formativ shërben për të mbledhur informata kthyesë si dhe për të korigjuar më pas punën në secilën fazë të procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies (Bloom, 1969).

Vlerësimi bëhet formativ vetëm atëherë kur vepohet mbi faktet (Black, 1998).

Vlerësimi sumativ i referohet vlerësimeve të grumbulluara, që ndodhin zakonisht në fund të një njësie apo teme të caktuar, të cilat kanë për qëllim të masin se çfarë kanë mësuar nxënësit, apo deri në çfarë cilësie kanë mësuar, dhe për ta gjykuar performancën duke u bazuar në disa standarde (National Research Council, 2001).

2.8.2. Vlerësimi i Leximit në Klasat e Ulëta (EGRA)

Vlerësimi i Leximit në Klasat e Ulëta (EGRA) është test i leximit për klasat I – III. Ai është përpiluar në fillim në SHBA dhe është përshtatur në gjuhën shqipe nga Basic Education Program (BEP) si A-EGRA. Ai mund të përdoret nga Ministritë për mbajtjen e hulumtimeve për leximin në klasat e ulëta. Gjithashtu përdoret nga shkolla dhe mësimdhënës individualë për vlerësimin e të gjitha paraleleve (skanim) apo nxënësve individualë (diagnostifikim) si bazë për planifikimin e mësimdhënies.

A-EGRA ka shtatë nënteste:

a) *Vetëdija tingullore*: Ky nën-test përmban 10 elemente (fjalë). Nxënësi duhet ta ndajë secilën fjalë në tinguj. Ky nën-test nuk matet me kohë; rezultati i nxënësit do të jetë numri i elementeve që marrin përgjigje të saktë (d.m.th. numri i përpjekjeve, minus numri i gabimeve).

b) *Emri i shkronjës/njohja e tingujve*: Ky nën-test përmban njëqind shkronja të

zgjedhura rastësisht (edhe shkronja të mëdha, edhe të vogla). Nxënësi duhet t'i lexojë këto shkronja me zë. Ky nën-test matet me kohë; rezultati është numri i shkronjave të lexuara saktë për një minutë.

c) *Leximi i fjalëve të njohura*: Ky nën-test përmban pesëdhjetë fjalë të zakonshme, të marra nga lista e fjalorit të fjalëve fotografike të BEP për klasën II. Nxënësi duhet t'i lexojë me zë. Ky nën-test matet me kohë; rezultati është numri i fjalëve të lexuara saktë për një minutë.

d) *Leximi i fjalëve pa kuptim*: Ky nën-test përbëhet nga pesëdhjetë “jo-fjalë” (të ndërtuara sipas rregullave të ortografisë së gjuhës shqipe) të cilat nxënësi duhet t'i lexojë. Ky nën-test matet me kohë; rezultati është numri i fjalëve të lexuara saktë për një minutë.

e) *Rrjedhshmëria në lexim (5a) dhe Lexim-kuptimi (5b)*: Testi i rrjedhshmërisë përfshin leximin e 50-60 fjalëve nga nxënësi. Ky nën-test matet me kohë dhe rezultati do të jetë numri i fjalëve të lexuara për një minutë. Pastaj nxënësi duhet t'u përgjigjet pyetjeve të kuptimit në lidhje me atë që sapo ka lexuar, duke mbuluar disa nivele, nga nxjerrja e informatave të drejtpërdrejta përmes formimit të interpretimit e deri te gjykimi në lidhje me tekstin duke përdorur njohuritë mbi botën. Rezultati i nxënësit do të jetë numri i përgjigjeve të sakta.

f) *Dëgjim-kuptimi*: Nxënësi dëgjon mbikqyrësin duke e lexuar një tekst të shkurtër me zë; pastaj i përgjigjet pesë pyetjeve në lidhje me të duke mbuluar nivele të ngjashme me pyetjet e lexim-kuptimit, por më pak sfiduese. Rezultati i nxënësit do të jetë numri i përgjigjeve të sakta.

g) *Diktimi*: Mbikqyrësi lexon një fjali të shkurtër, të cilën nxënësi e shkruan.

Rezultati i shkrimit është saktësia e pesë fjalëve kryesore, hapësira në mes të fjalëve, radha e fjalëve, pikësimi dhe shkronja e madhe. Rezultatet e elementeve janë “saktë” (2 pikë), “pjesërisht saktë” (1 pikë – përveç shkronjës së madhe dhe pikësimit) dhe “pasaktë” (0 pikë)) (Murchan, et. al, 2013:86-87).

2.9. Përfshirja e familjes

Ka dëshmi të forta të hulumtimeve që tregojnë se fëmijët prindërit e të cilëve i përkrahin në mënyrë aktive gjatë mësimin për të lexuar kanë arritje më të mira akademike, kompetencë njohëse dhe shkathtësi të zgjidhjes së problemeve. Ata kënaqen më shumë në shkollë dhe kanë vijueshmëri më të mirë dhe më pak problem me sjellje. Kjo është e vërtetë për shkollim fillor por edhe për shkollim të mesëm. Suksesi në lexim është derë për sukses në fushat tjera akademike.

2.9.1. Çka mund të bëjnë prindërit?

Kënaqësia gjatë leximit është faktor më i rëndësishëm për sukses në arsimim sesa statusi socio-ekonomik i familjes.

Leximi është lëndë shkollore ku përkrahja e prindërve ka më së shumti ndikim dhe rezultat. Interesimi i prindërve për arsimimin e fëmijëve të tyre është parashikuesi i vetëm dhe më i mirë për arritjet në lexim dhe suksesin arsimor deri në moshën 16-vjeçare, më i rëndësishëm se klasa shoqërore, madhësia e familjes dhe niveli arsimor i prindërve. Gjithashtu, sa më herët që prindërit përfshihen në zhvillimin e shkrim-leximit të fëmijëve aq më i madh dhe më afat-gjatë është ndikimi.

Hulumtimet e fundit në zhvillimin e trurit njerëzor kanë aprovuar se prindërit me të vërtetë janë mësuesit e parë të bijve të tyre. Çfarë bëjnë prindërit, ose nuk bëjnë, ata kanë një

ndikim të përhershëm në aftësitë e leximit të fëmija i tyre dhe të suksesi i tyre në lexim (Haxhijaha, 2014:8).

Shembull, ka dëshmi të konsiderueshme të një marrëdhënieje në mes të lexuarit të rregullt prind-fëmijë dhe më vonë në arritjen e suksessit në lexim (Këshilli Kombëtar i Shkencës, 1998).

Entuziazmi rreth librit dhe të lexuarit mund të ndahet në mes të prindit dhe fëmijës dhe të thellojë interesin e fëmijës për të mësuar që të lexojë (Snow & Tabors, 1996).

Fëmijët të cilët mësojnë nga prindërit që leximi është i bukur, mund të kenë më shumë gjasa për t'u përpjekur që ta mësojnë leximin (Këshilli Kombëtar i Shkencës, 1998).

Disa ekspertë besojnë se theksi i prindërve në leximin si argëtim, e jo si një aftësi, zhvillon një qëndrim më pozitiv drejt leximit tek fëmijët (Baker, et. al, 1997).

Parashikues i vetëm, më i rëndësishëm i shkollimit të fëmijëve është niveli i arsimimit të nënës së tyre (Educational Testing Service, 1995). Studimet tregojnë se 77 % e fëmijëve, nënat e të cilëve kanë një arsimim universitar kanë lexuar për të çdo ditë, ndërsa vetëm 49% e fëmijëve, nënat e të cilëve kishin një arsimim të shkollës së mesme kanë lexuar më rrallë (Anketa e Arsimit Kombëtar Shtëpiak, 1996).

Zhvillimi i qëndrimit pozitiv ndaj leximit është më i rëndësishmi – qëndrimi pozitiv ndaj leximit është i lidhur jo vetëm me kënaqësinë gjatë leximit, por edhe me sukses në leximin e materialeve sfiduese të leximit.

Prindërit nuk duhet të kalojnë kohë duke përsëritur dhe praktikuar në formë formale por më parë të kalojnë kohë në lexime që japin kënaqësi sepse mund të ushtrojnë presion në fëmijët që çon drejt qëndrimeve negative ndaj leximit.

2.9.2. Partneriteti shtëpi/shkollë

Prindërit të cilët sigurojnë një mjedis të tillë në shtëpi japin kontribut të madh për të nxënëit e fëmijëve të tyre. Por prindërit kanë ndikim edhe më të madh për arritjet e fëmijëve të tyre duke përkrahur planin e shkrim-leximit të shkollës, sidomos gjatë viteve të para të shkollimit fillor.

Për shembull, prindërit mund të modelojnë përdorimin e fonetikës duke i dekoduar fjalët e panjohura në librat që i lexojnë së bashku dhe t'i udhëzojnë fëmijët kur ata përpiqen të zbatojnë strategjitë e fonetikës. Prindërit gjithashtu mund ta përkrahin zhvillimin e rrjedhshmërisë duke inkurajuar lexime të përsëritura të teksteve të njohura dhe të kuptuarit duke parashtruar pyetje dhe duke i diskutuar përgjigjet.

Edhe për shkollën ka përfitime të mëdha në përfshirjen e prindërve. Përfshirja e prindërve mund t'i lirojë mësimdhënësit duke i lejuar të fokusohen më shumë në mësimdhënien e tyre. Gjithashtu, duke pasur më shumë kontakt me prindërit, mësimdhënësit mësojnë më shumë për mjedisin shtëpiak dhe nevojat e nxënësve e rrjedhimisht mund t'i plotësojnë më mirë këto nevoja. Prindërit të cilët janë të përfshirë në të nxënëit e fëmijëve të tyre zakonisht kanë qëndrim më pozitiv ndaj mësimdhënësve, që rezulton me moral më të ngritur të mësimdhënësve (Carroll & Xhaferi, 2013:90).

2.9.2.1. Tri hapa drejt partneritetit shtëpi/shkollë

Ekzistojnë tri mënyra kryesore si mund ta inkurajojë shkolla përfshirjen e prindërve:

- t'i ndihmojë të kuptojnë se çfarë duhet të bëjnë;
- t'i mbajë të informuar; dhe
- t'i përfshijë si vullnetarë.

1) Ndhimoji prindërit të kuptojnë se çfarë të bëjnë

Prindërit duhet ta kuptojnë rëndësinë e përfshirjes në arsimimin e fëmijëve të tyre dhe gjithashtu kanë nevojë për informata specifike se si t'i ndihmojnë dhe përkrahin fëmijët e tyre.

Shkollat/mësimdhënësit duhet të sigurohen se që nga fillimi, të gjithë prindërit dinë çka të bëjnë për të ndihmuar fëmijët e tyre të zhvillojnë shkathtësitë e leximit – dhe gjithashtu çka nuk duhet të bëjnë.

2) Mbaj prindërit të informuar

Mësimdhënësit mund t'i ndihmojnë prindërit duke siguruar informata të shpeshta dhe të rregullta rreth përparimit të fëmijës së vet dhe mënyrave se si mund të përkrahin në aktivitete specifike.

Komuniteti efektiv me prindërit duhet të ketë tri gjëra: t'i informojë ata çka bën fëmija i tyre në klasë; çka ka arritur fëmija i tyre; dhe çka mund të bëjnë për ta ndihmuar të nxënit e fëmijës së tyre. Një mënyrë e mirë për ta bërë këtë është *Ide për prindërit* që shpjegon: fushën tematike dhe shkathtësitë që zhvillohen; çka është duke bërë fëmija në shkollë; dhe aktivitetet të cilat prindërit dhe fëmijët mund t'i bëjnë në shtëpi e që lidhen dhe e zgjerojnë të nxënit në klasë. Fëmijët e marrin fletën në shtëpi kur është koha e përshtatshme. Prindërit dhe fëmijët bëjnë aktivitete dhe diskutojnë për atë që mësojnë dhe si lidhet me atë që mëson fëmija në shkollë. Pastaj prindërit dhe fëmijët mund t'i japin mësimdhënësit informata kthyesë për aktivitetin “*Ide për prindërit*”, për shembull duke përdorur sistemin e semaforit për të theksuar nëse detyra ishte: e lehtë (gjelbër); mesatare/në rregull (portokall); apo e vështirë (kuqe).

Edhe prindërit kanë nevojë për informata kthyesë për përparimin e fëmijës së tyre. Por është me rëndësi t'iu japim informata kthyesë në formën e cila i inkurajon ata t'i ofrojnë fëmijës së tyre përkrahjen e duhur.

Kështu, gjatë komunikimit me prindër, mësimmhënësit duhet ta mbajnë mend parimin kryesor "*dy yje dhe një dëshirë*" - gjithnjë thoni së paku dy gjëra pozitive në lidhje me të nxënëit e fëmijës para se të thoni se ku kanë nevojë për përmirësim - dhe përshkruani arritjet e fëmijës, si dhe synimet, në aspekt të rezultateve të të nxënëit dhe kriteret e suksesit.

3) Prindërit vullnetarë

Shumica e shkollave kanë prindër vullnetarë të cilët vijnë në shkollë për të ndihmuar në mënyra të ndryshme. Një nga aktivitetet për të cilat prindërit paraqiten vullnetarë më së shpeshti është t'i dëgjojnë fëmijët e klasave të ulëta duke lexuar.

Shkolla duhet të sigurojë kohë të rregullt për vullnetarët që t'i dëgjojnë fëmijët duke lexuar dhe hapësirë relativisht të qetë dhe të rehatshme, si dhe pa shpërqëndrime.

Materiali i leximit që përdoret duhet të zgjedhet nga fëmija në konsultim me mësimmhënësin.

Të gjithë vullnetarëve duhet t'u jepen udhëzime apo trajnim në lidhje me mënyrën si zhvillohet shkrim-leximi, në lidhje me rolin e vullnetarëve dhe si të dëgohen fëmijët duke lexuar. Vullnetarët gjithashtu duhet të jenë të vetëdijshëm se konfidencialiteti është shumë i rëndësishëm, ata nuk duhet të flasin kurrë për asnjë fëmijë jashtë klasës. Mësimmhënësit duhet gjithashtu t'i monitorojnë me kujdes vullnetarët në fillim, për t'u siguruar që sillen në mënyrë të përshtatshme ndaj fëmijëve dhe që ata e kuptojnë rolin e tyre (Carroll & Xhaferi, 2013:91-92).

2.10. Leximi dhe barazia gjinore

Vajzat performojnë më mirë se djemtë në lexim në çdo vend apo shtet për të cilat ka të dhëna në dispozicion, edhe pse dallimi ndryshon nga vendi në vend; dhe kjo vazhdon së paku deri në arsimin e mesëm të lartë. Dallimi në arritje në mes të djemve dhe vajzave është veçanërisht i lartë mes nxënësve më të dobët, ndërsa sa i përket shkathtësiave të“larta”, vajzat kanë tendencë të jenë shumë më të mira se djemtë në teste të cilat përcaktojnë vlerën e reflektimit dhe vlerësimit.

Sipas PISA-s (një studim i bërë në nivel ndërkombëtar në klasën e 9), angazhimi në lexim është shumë më i lartë tek vajzat.

Dallimi në arritje mes vajzave dhe djemve ndërlidhet me dallime sistematike në qëndrime dhe sjellje, por këto nuk janë gjetur tek fëmijët e vegjël. Në klasët e ulëta (1-2), dallimet gjinore në qëndrimet ndaj leximit janë të vogla dhe qëndrimet janë jashtzakonisht pozitive. Qëndrimet kanë tendencë të bëhen më pak pozitive për të dy gjinitë gjatë klasave 3-6, e më tej dhe më shumë gjatë klasave 7-10; por ky ndryshim është shumë më i madh në mesin e djemve se të vajzave.

Shumica e dallimeve në arritje mes djemve dhe vajzave mund të shpjegohet me dallimet sistematike në motivim, interesim dhe shprehi të mësimi. Analizat statistikore sugjerojnë se nëse djemtë kanë të njëtin nivel të angazhimit në lexim sa vajzat, dallimi në arritje do të zvogëlohej me më shumë se gjysma; dhe nëse djemtë kanë të njëjtat nota mesatare në tri matjet si vajzat, dallimi mesatar në arritje do të zvogëlohej me më shumë se dy të tretat (Carroll & Xhaferi, 2013:91-94).

2.10.1. Si mund ta promovojmë barazinë gjinore?

Meqenëse qëndrimi pozitiv ndaj leximit është pozitiv është aq thelbësor, qëndrimi i të gjithë nxënësve ndaj leximit duhet të jetë sa më pozitiv që është e mundur. Disa djem, që në klasë II e shohin leximin si diçka që e bëjnë vajzat. Një studim kanadez i kohëve të fundit arriti në përfundimin se një në katër djem të klasës së II e shohin leximin në këtë mënyrë. Një qëndrim i tillë mund t'i bëjë ata të mos lexojnë aq shpesh sa vajzat, e kjo do të kishte ndikim negativ në të nxënit e tyre.

Djemtë që e shohin leximin si aktivitet femëror ka mundësi ta formojnë këtë perceptim para se të fillojnë shkollën. Ekspozimi në veçanti i djemve karshi librave dhe leximit në moshë sa më të hershme që është e mundur është një mënyrë e rëndësishme për të krijuar entuziazëm për librat para se të ndikohen nga moshatarët për të parë leximin si “vajzëror”.

Mësimdhënësi duhet të mundohet t'i inkurajojë të gjithë nxënësit ta shohin leximin si pozitiv, për shembull duke i angazhuar në diskutime në lidhje me atë që kanë dëshirë të lexojnë dhe duke u dhënë përforsime pozitive atyre që tregojnë entuziazëm për diçka që kanë lexuar, madje edhe nëse është diçka jashtë materialeve “tradicionale” të miratuara.

Kujdesi ndaj preferencave për leximin e nxënësve duke u siguruar shumëllojshmëri të teksteve përveç se inkurajon qëndrim pozitiv ndaj leximit, njëkohësisht nxit rrjedhshmërinë dhe vetbesimin në lexim.

KAPITULLI III – METODOLOGJIA E KËRKIMIT

Në këtë kapitull do të kalojmë nëpër proceset e studimit dhe do të shohim qasjet e ndryshme metodologjike që kemi zgjedhur, do të diskutohen instrumentet kërkimore që janë përdorur për të nxjerrë informacionet e nevojshme për këtë hulumtim.

Duke synuar përparimin, përmirësimin e praktikës së mësimdhënies, si metodologji të këtij studimi kemi shfrytëzuar hulumtimin në veprim. Në rend të parë sepse përmes tij mund të zgjidhen situata problemore dhe shqetësime praktike të mësimdhënësit dhe në rend të dytë ishte një mundësi e mirë të ndryshohet praktika e mësimdhënies dhe më pas të paraqiten prova për të treguar se në çfarë mënyre kjo praktikë është përmirësuar.

“Hulumtimi në veprim është shqyrtimi sistematik i situatave profesionale, i cili ndërmerret nga vetë mësimdhënësit, me qëllim të përmirësimit të praktikave të tyre” (Elliott, 1991:69).

Ndërsa Lawrence Stenhouse e përkufizon hulumtimin në veprim si “ Kapacitet për zhvillim të pavarur profesional përmes studimit sistematik të punës së mësimdhënësve, duke studiuar punën e mësimdhënësve të tjerë dhe përmes shqyrtimit të ideve pedagogjike përmes hulumtimit në klasë” (Stenhouse, 1985:126).

Hulumtimi në veprim ndërlidh teorinë me praktikën, ka të bëjë me veprimin dhe hulumtimin. Veprimin për të sjellë ndryshime dhe hulumtimin për të kuptuar problemin dhe gjetur zgjidhjet e mundshme të tij. Hulumtimi në veprim është një formë e hetimit i cili i referohet vet-reflektimit të hulumtuesit rreth punës së përditshme të tij, me fjalë tjera gjetja e përgjigjes në pyetjen: “A është gjithçka duke shkuar sipas parashikimeve të mia ose sipas asaj që unë do të doja të ishte?”. Ndërkohë që përmes hulumtimit veprues në klasë

gjenden forma e metoda të reja të punës, drejt përmirësimit të praktikës së mësimdhënies. Realizohet në mjedis të natyrshëm dhe është i përqëndruar në problemet lokale me qëllim të gjetjes së zgjidhjeve të situatave problemore.

3.1. Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është ta dokumentojë performancën e nxënësit të klasëve të hershme në fushë të leximit, në mënyrë që të kuptohet niveli i arritshmërisë dhe nevojat për përmirësim, përmes aplikimit të metodave dhe modeleve bashkëkohore si nevojë dhe domosdoshmëri për ngritjen e cilësisë në arsim në përgjithësi dhe të nxënësve të shkollave tona në veçanti.

3.2. Objektivat e hulumtimit

Realizimi i këtij problemi kërkimor ka këto objektiva:

- Të verifikohen vështirësitë kryesore të nxënësve gjatë leximit.
- Të zhvillohet shkathtësia e të lexuarit të kuptimshëm dhe kritik.
- Të zbulohet nëse bashkëpunimi prind-mësues-shkollë ua përmirëson nxënësve shkathtësinë e leximit.
- Të evitohen vështirësitë që hasin nxënësit në lexim-kuptim.

3.3. Pyetjet kërkimore

Pyetjet kërkimore të hulumtimit janë:

1. Si mund të arrihen rezultate më të larta për të përmirësuar shkathtësinë e leximit?
2. Cilat janë mënyrat për përkrahjen e nxënësve të verifikuar me vështirësi të veçantë në lexim?
3. Çfarë strategjish duhet të përdorin prindërit dhe mësuesit për të përmirësuar shkathtësinë e lexim-kuptimit të nxënësve me vështirësi në lexim?

3.4. Hipotezat e hulumtimit

Hipotezat e hulumtimit janë:

Tërë studimi dhe çështjet që do të evidentohen dhe shtjellohen do të synojnë verifikimin e këtyre hipotezave:

H.1 Zbatimi i metodave dhe modeleve bashkëkohore të leximit të nxënësve të klasëve I-III tregojnë rezultate më të larta në shkathtësinë e leximit.

H.2 Ushtrimet e rregullta në baza ditore nëpërmjet bashkëpunimit prind-mësues-shkollë zhvillojnë leximin me ritëm, theks dhe intonacion që reflekton të folur të natyrshëm.

H.3 Planifikimi i pyetjeve të niveleve të ndryshme gjatë leximit përmirësojnë lexim-kuptimin të nxënësve të klasëve të hershme.

Variabla të pavarura të shfrytëzuara në këtë hulumtim janë:

Gjinia, shkolla dhe klasa e nxënësve janë variabla mediatore që në këtë hulumtim janë paraqitur si variabla të pavarura, duke ditur që hulumtimi bazohet në metodën e evaluimit të impaktit pas ndryshimit të trajtimit (shih më poshtë metodat e përdorura) të nxënësve në

shkollat e zgjedhura. Këto variabla janë përdorur për të parë nëse ka diferencë në mes të këtyre grupeve në komponentët e testit EGRA në fillim të studimit, në radhë të parë, në radhë të dytë për të vërejtur nga testimi i parë në testimin e dytë ndonjëri nga grupet e lartpërmendura ndryshon në rezultate, këtu përdoren t-testet dhe ANOVA dhe në fund të njëjtat kategoritë brenda këtyre variablave shndërrohen në dummy variabla dhe futen në regresion për të vlerësuar impaktin e secilës nga to në komponentët e EGRA-s.

Ndërsa, *strategjitë bashkëkohore të mësimdhënies, format e punës, parashtrimi i pyetjeve të niveleve të ndryshme, ushtrimet e rregullta, mënyra e vlerësimit të nxënësve, bashkëpunimi prind-mësues-shkollë* edhe pse janë variabla të pavarura, në këtë studim janë përdorur si trajtim ose ishin elemente të cilat kanë bërë ndryshime nga matja e parë në matjen e dytë, prandaj duke bërë evaluimin e impaktit përmes metodave statistike është matur ndikimi që këto variabla kanë pasur në rezultatet e nxënësve dhe sipas kategorive kampionale të prezantuara më lartë.

Variabla të varura të shfrytëzuara në këtë hulumtim janë:

Vetëdija tingullore, njohja e emrit dhe e tingullit të shkronjës, leximi i fjalëve të njohura, leximi i fjalëve të panjohura, rrjedhshmëria e leximit me zë, të kuptuarit, nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit dhe diktimit.

Bazuar në autorë të fushës kërkimore variablat e pavarur dhe variablat e varur janë variabla sasiorë.

Variablat e pavarura

Variablat: gjinia, klasa dhe shkolla janë variabla kualitative, të cilave i është dhënë vlerë numerike me qëllimin që të përdoren si variabla dummy në regresione:

Gjinia mund të marrë dy vlera 0 nëse respondent është mashkull dhe 1 nëse respondent është femër.

Klasa gjithashtu është variabël kualitative, në këtë studim janë konsideruar klasa I, II dhe III. Vlerat që i janë dhënë në dataset janë 1 nëse nxënësi është në klasën e parë, 2 nëse nxënësi është në klasën e dytë dhe 3 nëse nxënësi është në klasën e tretë. Në momentin që kjo variabël është shndërruar në dummy variabël për t'u përdorur në regresion krijohen 3 variabla dummy, variabla e parë: nëse nxënësi është në klasën e parë rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0; variabla e dytë: nëse nxënësi është në klasën e dytë rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0; variabla e tretë: nëse nxënësi është në klasën e tretë rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0.

Shkolla është variabël kualitative, në këtë studim janë konsideruar pesë shkolla: Emin Duraku, Loyola, Abdyl Frashëri, Mati Logoreci dhe Lekë Dukagjini. Vlerat që i janë dhënë në dataset janë 1 nëse nxënësi është në shkollën Emin Duraku, 2 nëse nxënësi është në Loyola, 3 nëse nxënësi është në shkollën Abdyl Frashëri, 4 Mati Logoreci dhe 5 Lekë Dukagjini. Në momentin që kjo variabël është shndërruar në dummy variabël për t'u përdorur në regresion krijohen 5 variabla dummy, variabla e parë: nëse nxënësi është në shkollën Emin Duraku rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0; variabla e dytë: nëse nxënësi është në Loyola rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0; variabla e tretë: nëse nxënësi është në Abdyl Frashëri rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0; variabla e katërt: nëse nxënësi është në

Mati Logoreci rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0 dhe variabla e pestë: nëse nxënësi është në Lekë Dukagjini rasti merr numër 1, nëse ndryshe 0.

Variablat e varura

Protokolli i vlerësimit në klasë dhe të gjitha variablat e EGRA-s janë matje kuantitative që kërkojnë vlerësim subjektiv nga mbledhësi i të dhënave, por më e rëndësishmja është që EGRA prodhon rezultate kuantitative të cilat analizohen me metoda statistikore.

Vetëdija tingullore është variabël kuantitative: Variabli ka totalisht 10 fjalë, nxënësi duhet të ndajë secilën fjalë në tinguj, regjistrohet numri i fjalëve të lexuara dhe numri i gabimeve të bëra nga nxënësi, rezultati do të jetë numri i fjalëve që nxënësi është përgjigjur saktë (p.sh., numri i përpjekjeve (të lexuarat), pa numrin e gabimeve). Rezultati mund të jetë prej 0 nëse nxënësi i ka lexuar të gjitha fjalët gabim, deri në 10 nëse nxënësi i ka lexuar të gjitha fjalët saktë.

Njohja e emrit dhe e tingullit të shkronjës është variabël kuantitative: Gjithsej ka 100 shkronja, rezultati do të jetë numri i shkronjave të sakta për minutë. Nëse nxënësi nuk e përfundon para se të kalojë koha (p.sh., ka shfrytëzuar plot 60 sekonda) llogaritet numri i shkronjave të lexuara dhe hiqet numri e shkronjave që janë shënuar si të pasakta. Ky numër është numri i shkronjave të identifikuara saktë për një minutë. Nëse nxënësit kanë lexuar të gjitha shkronjat para se të kalojë koha (p.sh., ka përdorë më pak se 60 sekonda) atëherë:

Shkronjat e sakta për minutë = shkronjat e sakta*(60/koha e kaluar)

Rezultati mund të jetë prej 0 nëse nxënësi i ka lexuar të gjitha fjalët gabim deri në 100 nëse nxënësi i ka lexuar të gjitha fjalët saktë.

Leximi i fjalëve të njohura dhe të panjohura janë dy variabla të pavarura që maten

njëjtë: Secila është e shënuar nga 50 fjalë, rezultati do të jetë numri i fjalëve të njohura dhe panjohura për minutë. Nëse nxënësi nuk e përfundon para se të kalojë koha (p.sh., ka shfrytëzuar plot 60 sekonda) llogaritet numri i fjalëve të lexuara dhe hiqet numri i fjalëve që janë shënuar si të pasakta. Nëse nxënësit i kanë lexuar të gjitha fjalët para se të kalojë koha (p.sh., ka përdorur më pak se 60 sekonda) atëherë:

Fjalët e sakta për minutë = fjalët e sakta*(60/koha e kaluar)

Rezultati mund të jetë prej 0 nëse nxënësi i ka lexuar të gjitha fjalët gabim, deri në 50 nëse nxënësi i ka lexuar të gjitha fjalët saktë.

Rrjedhshmëria e leximit me zë dhe të kuptuarit është një variabël kuantitative:

Secila është e shënuar nga numri i fjalëve në tregim, rezultati do të jetë numri i fjalëve të njohura dhe panjohura për minutë. Nëse nxënësi nuk e përfundon para se të kalojë koha (p.sh., ka shfrytëzuar plot 60 sekonda): llogaritet numri i fjalëve të lexuara dhe hiqet numri i fjalëve që janë shënuar si të pasakta. Nëse nxënësit i kanë lexuar të gjitha fjalët para se të kalojë koha (p.sh., ka përdorur më pak se 60 sekonda) atëherë:

Fjalët e sakta për minutë= fjalët e sakta*(60/koha e kaluar)

Lexim kuptimi është një variabël kuantitative:

Nga 5 pyetje ose nga numri i pyetjeve që nxënësi është pyetur, bazuar në sasinë e tregimit të lexuar (më herët e shënuar për rrjedhshmëri – sipër). Ky rezultat mund të raportohet në dy mënyra: i) Përqindja e pyetjeve të përgjigjura saktë nga totali i mundshëm (zakonisht 5 pyetje) —sasia totale e kuptuar e leximit ii) Përqindja e pyetjeve të përgjigjura saktë nga numri i fjalëve të lexuara (bazuar në sasinë e tregimit që nxënësit lexuan)—sasinë e tregimit të kuptuar të bazuar në atë që është lexuar. Gjithashtu mund të raportohet thjesht si numër i pyetjeve të sakta nga totali

ose numri i fjalëve të lexuara në këtë hulumtim është përdorur matja e tipit të kësaj të fundit.

Të kuptuarit e Dëgjimit është variabël kuantitative: Nga 5 pyetje në këtë hulumtim është raportuar si numër i pyetjeve të sakta nga totali, pra mund të marr vlerat nga 0 nëse nxënësi nuk e ka qëlluar asnjë pyetje, deri në 5 nëse i ka qëlluar saktë të gjitha pyetjet.

Diktimi është variabël kuantitative: Pesë fjalë të regjistruara/shënuara, plus pesë pikët e shënuara – hapësira e fjalëve, renditja e fjalëve, shkronja e madhe dhe së fundi shenjat e pikësimit. Të gjitha fjalët janë të shënuar “saktë” (2 pikë), “pjesërisht e saktë” (1 pikë – përveç shkronjës së madhe dhe shqiptimit) dhe “pasaktë” (0 pikë). Rezultati është raportuar si të gjitha pikët e arritura.

3.5. Popullacioni dhe mostra

a) Popullacioni

Ideale do të ishte që në secilin studim të testohet i gjithë popullacioni, por kjo është pothuajse e pamundur për arsye se do të merrte shumë kohë, është tepër e kushtueshme dhe jo të gjithë janë të gatshëm të përgjigjen. Të njëjtave kufizime i është nënshtruar edhe ky hulumtim, testimi i të gjithë nxënësve të Kosovës është i pamundur të realizohet individualisht, në të njëjtën kohë mostra më rastësore ka të njëjtat probleme në kuptimin e realizimit dhe do të ishte logjikisht e pamundur të realizohej në këtë studim. Duke ditur që ky hulumtim ka kërkuar që mësuesit të ndryshojnë disa elemente (variabla) gjatë procesit të mësimdhënies, në mënyrë që hulumtimi të ketë rezultate të besueshme është dashur të

gjenden mësues që me të vërtetë e kanë vullnetin të bashkëpunojnë në zbatimin e teknikave të rekomanduara nga unë në mënyrë që të matet impakti në të dy kohët, prandaj mostra e rastit do të ishte e vëshirë sepse me siguri që një numër i madh mësuesish nuk do të ishin të gatshëm apo në gjendje të realizonin planin e përcaktuar në mënyrë që të vërehet impakti në të dy kohët. Prandaj, është përdorur mostra e qëllimshme si metoda më e mundshme për të prodhuar rezultate të besueshme. Kjo metodë është jo vetëm më e lirë dhe fleksibile por në të njëjtën kohë tregon se cila është marrëdhënia në mes të variablave dhe fenomeneve që studiohen, gjë që është kontribut i mjaftueshëm edhe pse rezultatet e saj nuk mund të gjeneralizohen për tërë popullacionin meqë nuk mund të jetë mirëfilli përfaqësues e tij për shkak të mënyrës së përcaktimit.

b) Mostra

Për mostër kemi caktuar nxënësit e klasëve I, II dhe të III-ta. Mostrën tonë e kanë përbërë gjithsej 200 nxënës të SHFMU në Prizren (që është 10% i numrit të përgjithshëm të nxënësve në këto shkolla. Numri i përgjithshëm i nxënësve të klasëve I, II dhe të III-ta është: SHFMU “Emin Duraku” Kl. I–122 nxënës; Kl. II–105 nxënës; Kl III–117 nxënës, gjithsej 344; SHFMU “Loyola” Kl. I–50 nxënës; Kl. II–50 nxënës; Kl III–50 nxënës, gjithsej 150; SHFMU “Abdyl Frashëri” Kl. I–215 nxënës; Kl. II–240 nxënës; Kl III–220 nxënës, gjithsej 675 nxënës; SHFMU “Mati Logoreci” Kl. I–71 nxënës; Kl. II–88 nxënës; Kl III–90 nxënës, gjithsej 249 nxënës; SHFMU “Lekë Dukagjini” Kl. I–136 nxënës; Kl. II–133 nxënës; Kl III–153 nxënës, gjithsej 422 nxënës), prej tyre kanë marrë pjesë në hulumtim: 40 nxënës të SHFMU “Emin Duraku” (Kl. I–10 nxënës; Kl. II–15 nxënës; Kl III–15 nxënës); 40 nxënës të SHFMU “Loyola” (Kl. I–10 nxënës; Kl. II–15 nxënës; Kl III–

15 nxënës); 40 nxënës të SHFMU “Abdyl Frashëri” (Kl. I–10 nxënës; Kl. II–15 nxënës; Kl. III–15 nxënës); 40 nxënës të SHFMU “Mati Logoreci” (Kl. I–10 nxënës; Kl. II–15 nxënës; Kl. III–15 nxënës); dhe 40 nxënës të SHFMU “Lekë Dukagjini” (Kl. I–10 nxënës; Kl. II–15 nxënës; Kl. III–15 nxënës).

Përzgjedhja e këyre shkollave e klasëve është bërë për arsye se në këto shkolla mësueset e përfshira në hulumtim kanë përfunduar trajnimin e EGRA-s, njëkohësisht dhe shumë trajnime të tjera që kanë të bëjnë me njohjen e strategjive bashkëkohore, prandaj bashkëpunimi ynë që i suksesshëm.

3.6. Planifikimi i hulumtimit në veprim

Në fillim u hartua plani i veprimit/intervenimit (drafti i parë orientues), i ndarë në faza/etapa të veprimit, u përgatit “Marrëveshja e mirëkuptimit” dokumenti etik për prindërit e nxënësve të përfshirë në hulumtim, përmes së cilit na lejohej realizimi i hulumtimit dhe u sigurua bashkëpunimi i ngushtë me ta gjatë kohës së hulumtimit. Më pas u planifikuan aktivitetet mësimore, u përcaktuan llojet e materialeve manipulative që do t’i shfrytëzonim bashkë me mësueset për ta realizuar sa më mirë orën mësimore dhe përfundimisht u zbatuan ato në masë të madhe ashtu siç u planifikuan.

Nxënësit kanë punuar kryesisht në grupe heterogjene, por, edhe në formë individuale. Grupet janë formuar në bashkëpunim me fëmijët. Pra, është marrë parasysh edhe preferenca e tyre, vetëm me qëllim që çdo aktivitet të realizohej sa më mirë.

3.7. Instrumentet e hulumtimit

Për mbledhjen e të dhënave kam shfrytëzuar teknikat kualitative:

Vrojtimi

Në vitet e fundit, në fushën e arsimit është parë një rritje e numrit të studimeve cilësore që përfshijnë vërtetimin e pjesëmarrësve si një mënyrë për të mbledhur informacion.

Marshall dhe Rossman (1989:79) e kanë përshkruar vërtetimin “përshkrimin sistematik të ngjarjeve, sjelljeve dhe objekteve në mjedisin shoqëror të zgjedhur për studim”.

Vërtetimet u mundësojnë studiuesve për të përshkruar situata ekzistuese duke përdorur pesë shqisat, duke siguruar një “fotografi me shkrim” të situatës në bazë të studimit (Erlandson & Harris & Skipper & Allen, 1993). Vërtetimi i pjesëmarrësve në hulumtim, është procesi që i mundëson kërkuesit për të mësuar në lidhje me aktivitetet e njerëzve në mjedis natyror duke marrë pjesë edhe vetë në këto aktivitete (De Walt dhe De Walt, 2002).

Vërtetimi është i dobishëm për studiuesit në mënyra të ndryshme. Përmes tij studiuesit vërtetojnë shprehjen e ndjenjave joverbale, përcaktojnë ndërveprimet, kuptojnë se si pjesëmarrësit komunikojnë me njëri-tjetrin, dhe kontrollojnë sa kohë është shpenzuar në aktivitete të ndryshme (Schmuck, 1997).

Çdo hulumtim fillon me vërtetime. Si hulumtues na intereson të dimë se çfarë ndodh lidhur me situatën që shqyrtohet dhe në mënyrë sistematike i regjistrojmë ato që vërtetohen. Vërtetimi paraqet një proces të natyrshëm. Përmes tij i kemi vërtetuar nxënësit, sjelljet, emocionet, veprimet, si dhe përparimin e tyre gjatë hulumtimit.

Shënimet personale dhe ditarët

Shfrytëzohen për të regjistruar idetë dhe vëzhgimet në lidhje me veprimet. Ato paraqesin një mënyrë për të raportuar për vëzhgimet, reflektimet dhe reagimet në klasë, shkollë apo mjedisin e caktuar.

Janë shënime të cilat i kemi mbajtur gjatë gjithë periudhës së hulumtimit, i kemi marrë në kohën kur nxënësit po i kryenin aktivitetet (detyrat) e dhëna, ose menjëherë pas vëzhgimit (përfundimit) të orës mësimore. Në kuadër të çdo dite pune, ishte rutinore vëzhgimi i nxënësve, te veprimet e tyre, aktivizimin dhe pjesëmarrjen në aktivitetet e planifikuara në grup, si dhe në ndjenjat e tyre, të cilat ata i shprehnin përmes komenteve si: më pëlqeu, nuk ishte interesante, e kuptova, nuk e kuptova, tani e kam të qartë, etj., të cilat i kemi evidentuar në ditarët tonë. Kemi evidentuar edhe entuziazmin e nxënësve i cili vinte në shprehje atëherë kur nxënësit me padurim prisnin radhën e orës së gjuhës shqipe.

Një dëgjues, lexues, apo shikues dhe shënim-mbajtës aktiv bën tre gjëra:

1. të lexojë, dëgjojë apo shikojë;
2. të mendojë për atë që lexohet, dëgjohej apo vëzhgohej dhe të vendosë se çfarë të mbajë shënim;
3. të mbajë shënime.

Meqë nuk mundemi të bëjmë më shumë se një gjë në një kohë të caktuar, kur mbajmë shënime në mënyrë aktive, këto tre veprimtari ndodhin njëra pas tjetrës me shumë shpejtësi. Mbajtja aktive e shënimeve zakonisht çon jo vetëm në një grup të dobishëm shënimesh, por edhe në një rikujtim të mirë të vetë ngjarjes (Mattheës & Ross, 2010:194).

Punimet e nxënësve

Shembuj nga punimet e nxënësve gjithashu janë burime shumë të mira për të siguruar informacione konkrete dhe në mënyrë vizuale. Përmes tyre kemi fituar një pasqyrë të qartë për aktivitetet në të cilat kanë marrë pjesë nxënësit gjatë procesit mësimor.

Gjithashtu kemi shfrytëzuar edhe teknika kuantitative.

Testet e standardizuara

EGRA është test i leximit për klasat I-III. Në fillim është përpiluar në SHBA dhe në gjuhën shqipe është përshtatur nga Basic Education Program (BEP). Është hartuar në vitin 2006 dhe që atëherë është përdorur në më shumë se 50 shtete dhe në 70 gjuhë. Rezultatet e testimit EGRA kanë zbuluar anë të forta dhe të dobëta të mësimdhënies dhe të të nxënësve dhe i kanë nxitur politikëbërësit dhe edukatorët të gjejnë zgjidhje për t'i adresuar mangësitë, duke përfshirë zhvillimin e strategjive dhe materialeve të mësimdhënies dhe të të nxënësve. Shumë nga këto përpjekje kanë rezultuar me përparim të jashtëzakonshëm të niveleve të leximit.

Testi A-EGRA është dëshmuar si mjet i dobishëm për mbledhjen e të dhënave për standardet e leximit në klasat e ulëta dhe për vetëdijësimin e mësimdhënësve për rëndësinë e njohjes së nivelit të leximit të nxënësve të tyre dhe planifikimin e mësimdhënies në bazë të nevojave të nxënësve.

EGRA është test individual. Testimi i një fëmije bëhet për rreth 10-12 minuta. Mësimdhënësi mund të administrojë kombinime të ndryshme të nëntesteve, varësisht nga gjykimin e tij për nevojat e nxënësve. Rezultatet për secilën detyrë mund të kategorizohen në bazë të asaj që zbulohet në lidhje me nevojat e nxënësit, varësisht nëse nxënësi është

“lexues i mirë”, po përparon në rrugë të drejtë, apo është “në rrezik” të dështojë gjatë mësimit për të lexuar mirë.

3.8. Metodat e hulumtimit shkencor

Në mënyrë sa më të gjithanshme të realizimit të hulumtimit, janë përdorur një sërë metodash të hulumtimit shkencor.

Metoda: Shqyrtim literature

Nëpërmjet kësaj metode jemi munduar të shqyrtojmë punime të ndryshme shkencore-profesionale në fushën e leximit. Gjithashtu janë analizuar publikime të ndryshme lidhur me këtë çështje.

Përmes zbatimit të ecurisë deskriptive me modalitetet e saj (analiza, krahasimi dhe gjeneralizimi), do të bëjmë përpjekje të spikasim veçantitë specifike që e karakterizojnë problematikën në fjalë.

Metodat e përziera

Metodat e përziera janë kombinim i metodave sasiore dhe cilësore në mënyrën që i përshtatet më mirë studimit.

Metodat cilësore i japin mundësi hulumtuesit të eksplorojnë konceptet me pjesëmarrësit në hulumtim në mënyrë më të thelluar dhe t’i dëgjojë ata kur flasin për konceptet me fjalët e tyre. Përmes kësaj metode i kemi vërejtuar nxënësit, përparimin e tyre në lexim përmes

zbatimit të strategjive bashkëkohore, njëkohësisht kemi marrë informacione nga prindërit për çasjen e nxënësve ndaj leximit në shtëpitë e tyre.

Metodat sasiore të hulumtimit merren kryesisht me mbledhjen dhe përpunimin e të dhënave dhe mund të paraqiten në formë numerike (Matthews & Ross, 2010:147).

Sipas Burns dhe Grove (2005) studimi sasior konsiderohet një proces formal, objektiv, sistematik në të cilin të dhënat numerike përdoren për të përfituar informacion rreth botës. Kjo metodë përdoret për: (1) për të përshkruar variablat, (2) për të shqyrtuar marrëdhëniet ndërmjet variablave, (3) për të përcaktuar ndërveprimet shkak-pasojë ndërmjet variablave (Burns dhe Grove 2005).

Studimi sasior shpjegon fenomenin nëpërmjet grumbullimit të të dhënave numerike duke përdorur metodat bazë matematikore në mënyrë të veçantë metodat statistikore (Aliaga dhe Gunderson 2000).

Përmes të dhënave të hulumtimit në dispozicion, brenda analizave statistikore sasiore (të analizuara përmes programit SPSS, dhe analizave cilësore, përmes analizës tematike) u realizua edhe krahasimi i rezultateve të dala nga vëzhgimi dhe testimi.

3.9. Grumbullimi i të dhënave të hulumtimit

Të dhënat për hulumtim janë mbledhur në pesë shkollat e Prizrenit. Me secilin prej drejtorëve të institucioneve shkollore është zhvilluar një bisedë informative, në të cilën janë dhënë sqarimet e nevojshme, për qëllimin e hulumtimit, lejimin nga Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë dhe Drejtoria Komunale e Arsimit në komunën e Prizrenit. Më pas, drejtorët kanë zhvilluar takime informative dhe sqaruese me grupin e mësimdhënësve

të përfshirë në hulumtim, me të cilat edhe unë kam diskutuar rreth identifikimit të problemit dhe të cilat ishin “mike kritike”, që më kanë përcjellur dhe udhëzuar gjatë gjithë kohës dhe prindërit e nxënësve të përfshirë në hulumtim, të cilët para fillimit të hulumtimit e kanë nënshkruar marrëveshjen e mirëkuptimit.

Për çdo aktivitet që e kam ndërmarrë në klasën time, paraprakisht i kam njoftuar (përmes e-mail-it ua kam dërguar vazhdimisht materialet e përgatitura për realizimin e orës mësimore) mësueset e klasave të përfshira në hulumtim, të cilat kanë qenë gjithashtu, përfituese të këtij hulumtimi bashkë me 200 nxënës të përfshirë në hulumtim.

Testimi i parë i nxënësve është realizuar prej 3 – 13 Maj, 2015/2016.

Qëllimi i vëzhgimit në këtë periudhë ka qenë njohja me gjendjen reale të nxënësve në raport me leximin. Rezultatet që kanë dalë nga kjo periudhë e testimit kanë përcaktuar edhe veprimet e ardhshme. Ndërsa testimi i dytë i nxënësve është realizuar prej 13 – 20 Qershor, 2015/2016, për të parë ndikimin e strategjive bashkëkohore në përmirësimin e leximit të nxënësit e klasave I, II, III.

3.10. Analiza e të dhënave

Në kapitujt e kaluar kemi përshkruar dhe në detaje e kemi paraqitur bazën teorike të kësaj teme, kemi diskutuar për rëndësinë dhe metodat e ndjekura gjatë realizimit të këtij hulumtimi. Të dhënat të cilat janë mbledhur përmes pyetësorëve do të analizohen dhe diskutohen gjerësisht për të përmbushur qëllimet e këtij hulumtimi. Në këtë kapitull do të analizohen përgjigjet e marra nga nxënësit dhe do të prezantohen rezultatet e kësaj analize. Pra, do të paraqiten dhe diskutohen rezultatet nga statistika deskriptive, gjithashtu do të paraqiten rezultatet e testeve statistikore të përdorura në këtë hulumtim në mënyrë që të përcaktohen faktorët që influencojnë suksesin e nxënësit sipas testit EGRA në Prizren. Për më shumë përmes këtij kapitulli synojmë të prezantojmë një model me faktorët kryesorë të

cilët ndikojnë në suksesin e nxënësve dhe cilat janë metodat më efektive për të arritur sukses të lartë.

Në mënyrë që të dhënat e mbledhura të analizohen në mënyrë efikase, me qëllim të maksimizimit të vlerës së informacionit, ne kemi përdorur softuerin: Social Package for the Social Sciences (SPSS) i krijuar nga kompania e mirënjohur e teknologjisë informative IBM. SPSS është një program kompjuterik që mundëson realizimin e analizave të thella statistikore. Ky program ka opsione dhe karakteristika që mundësojnë realizimin e analizave statistikore në mënyrën më të mirë e sidomos për hulumtime nga shkencat sociale. Përparësia e tij kryesore është aftësia e tij për të mundësuar gjetjen e çdo lloj marrëdhënieje në mes të elementeve të një pyetëso, gjë që është shumë e vështirë të realizohet në forma tjera, e që për këtë hulumtim ka rëndësi të madhe duke pasur parasysh që po tentohet të përcaktohen faktorët të cilët influencojnë rezultatet e nxënësve në faktorët e përfshirë në testin EGRA.

Të dy llojet e statistikave janë përdorur, statistika deksriptive për të raportuar profilin demografik të nxënësve dhe statistika inferenciale, për të testuar qëndrimet hipotetike të krijuara gjatë rishikimit të literaturës. Sa i përket statistikës inferenciale, testet statistikore që janë përdorur në këtë studim për të testuar qëndrimet hipotetike dhe për të eksploruar marrëdhëniet në mes të variablave janë:

Korrelacioni, Regresioni, ANOVA, Independent samples t-test dhe Paired samples t- test. *Korrelacioni* është test i përdorur gjerësisht për të matur lidhjen në mes të variablave. Ai përdoret për të matur fuqinë dhe drejtimin e lidhjes në mes të dy variablave dhe variron prej -1 deri në +1 në të gjitha rastet. Korrelacioni (Pearson's Correlation) është përdorur për të testuar lidhjen në mes të variablave të varura në të dy kohët e studimit veç e veç, sepse përmes këtij testi është e mundshme të shihet se cilat variabla po ndryshojnë në mënyrë reciproke gjë që ka rëndësi të madhe për këtë studim meqë të gjitha variablat e studimit janë të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën, por edhe për të testuar lidhjen në mes të të njëjtave variabla në dy kohët e këtij studimi. Kjo është bërë me qëllim, për të parë se si do të jenë të lidhura variablat në kohë të ndryshme në mënyrë që të hetohet se cili është efekti i metodave të reja të aplikuara në mesin kohor nga testimi i parë dhe i dytë. Përmes kësaj statistike ne kemi pritur që rezultatet të jenë të lidhura pozitivisht dhe të ketë një lidhje të

fortë por jo perfekte, gjë që ka dalë të jetë e vërtetë, sepse lidhja jo perfekte nënkupton që ka pasur një ndryshim nga testimi I në testimin II por megjë shenja është pozitive dhe efekti është pozitiv.

Regresioni në anën tjetër është përdorur për të përcaktuar ndikimin që variablat e pavarura kanë në variablat e varura, në këtë rast për të përcaktuar ndikimin që gjinia dhe klasa kanë në variablat e studimit të marra nga testi EGRA. Në mënyrë që regresioni është testi i duhur për t'u përdorur, ne kemi përdorur testin Kolmogorov-Smirnov për t'u siguruar që të dhënat janë të shpërndara normalisht.

Analiza e variancës (one way ANOVA), kjo analizë përdoret për të përcaktuar nëse ekzistojnë diferenca statistikore në mes të grupeve të pavarura, kjo analizë zakonisht përdoret kur kemi tre e më shumë grupe. Në rastin e studimit tonë ANOVA është përdorur për të parë nëse ka, diferenca statistikore në mes të tri klasave të përfshira në këtë studim. Është cilësuar e nevojshme të shihet nëse ka diferencë në mes të klasave të ndryshme në të dy kohët, në mënyrë që të përcaktohet se nga testimi i parë në testimin e dytë, a ka dallime në mes të klasave në kuptimin që të identifikohet se cila klasë po përparon më shumë ose po ngec në faktorët e testuar. Por, karakteristikë e ANOVA-s është se si e vetme tregon vetëm nëse ka diferencë statistikore në mes të grupeve ose jo dhe nuk e përcakton ku është diferenca në mes të grupeve. Prandaj, për të përcaktuar se ku është diferenca është përdorur Post-Hoc test, më saktë LSD Post-Hoc, rezultatet e të cilit gjenden në shtojcë (shih shtojcën nr. 5).

Independent samples t- test, kjo analizë është shumë e ngjashme me ANOVA dhe përdoret për të përcaktuar nëse ekzistojnë diferenca statistikore në mes të grupeve të pavarura, kjo analizë zakonisht përdoret kur kemi më shumë se tri grupe. Në këtë studim *Independent samples t - test* është përdorur për të parë nëse ka, diferenca statistikore në mes të nxënësve me gjini të ndryshme. Është cilësuar e nevojshme të shihet nëse ka diferencë në mes të dy gjinive në të dy kohët në mënyrë që të përcaktohet se nga testimi i parë në testimin e dytë, a ka ndonjë ndryshim, në kuptimin që a ka përparuar ose mbetur mbrapa ndonjëra gjini më shumë se sa tjetra.

Paired sample t-test, është testi më i rëndësishëm statistikor i këtij hulumtimi. Ky test është një procedurë statistikore për të përcaktuar nëse diferenca mesatare në mes dy matjeve

është statistikisht e ndryshme. Në këtë test secili subjekt testohet dy herë, duke rezultuar kështu në një çift matjeje nga i njëjti respondent. Në rastin e studimit tonë nxënësit janë testuar me testin e EGRA-s në dy kohë, duke na mundësuar kështu të krahasojmë rezultatet nga testimi i parë në testimin e dytë, dhe për të parë nëse ka diferenca signifikante statistikore në mes të këtyre dy kohëve. Për të realizuar këtë ne kemi përdorur pikërisht Paired sample t-test, më saktësisht ky test është përdorur fillimisht për të gjithë nxënësit, në mënyrë që të shihet se a ka dallime në rezultatet mesatare për të gjithë nxënësit, pastaj i njëjti test është përdorur për të përcaktuar nëse ka diferenca nga matja e parë në të dytën për secilën klasë veç e veç.

4. KAPITULLI IV - REZULTATET E HULUMTIMIT

Statistika deskriptive

4.1. Profili demografik i respondentëve dhe statistika deskriptive

Si pjesë e pyetjeve të pyetësorit janë përfshirë edhe disa pyetje demografike si gjinia, klasa, mosha, shkolla, të cilat raportohen në tabelat në vazhdim dhe do të përdoren për të grupuar dhe për të parë ndikimin e tyre në faktorët e analizuar të EGRA-s në këtë studim.

Tabela 1. Nxënësit sipas shkollave dhe klasave

		Klasa			Total
		I	II	III	
Shkolla	Emin Duraku	10	15	15	40
	Loyola	10	15	15	40
	Abdyl Frashëri	10	15	15	40
	Mati Logoreci	10	15	15	40
	Lekë Dukagjini	10	15	15	40
Total		50	75	75	200

Nga tabela e mësipërme shohim mostrën e përdorur për këtë studim, në rreshtat e kësaj tabele mund të lexohen të dhënat e nxënësve të përfshirë në hulumtim, ndarja në rreshta është bërë sipas klasës së nxënësve. Tabela paraqet frekuencën për secilën shkollë të

grupuar sipas klasës së nxënësve, të përfshirë në hulumtim. Nga secila shkollë janë testuar nga 40 nxënës, prej tyre nga 15 nxënës të klasës së dytë dhe të tretë dhe nga 10 nxënës të klasës së parë. Një ndarje e tillë është bërë për arsye se nxënësit e klasës së parë sapo i kanë mësuar shkronjat, njëkohësisht ekspertët e testit EGRA e kanë paraparë që nxënësit e klasës së parë të testohen vetëm në katër nëntestet e para të testit (faqen e parë të testit), nxënësit e klasës së dytë dhe të tretë të testohen në të gjitha nëntestet e testit EGRA.

Tabela 2. *Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë dhe klasave*

		Klasa			Total
		I	II	III	
Gjinia	Femër	25	39	33	97
	Mashkull	25	36	42	103
Total		50	75	75	200

Këtu janë të paraqitura të dhënat për gjininë të grupuara sipas klasëve. Kjo tabelëtregon se 97 nxënës (48.5%) të testuar për këtë hulumtim janë femra, ndërsa 103 (51.5%) janë meshkuj, gjë që tregon për një pjesëmarrje përafërsisht të barabartë të të dyja gjinive në hulumtim. Në të njëjtën tabelë mund të shohim se në klasën e parë numri i femrave dhe i meshkujve është i njëjtë 25, ndërsa për klasën e dytë numri i femrave është më i madh se numri i meshkujve 39 femra dhe 36 meshkuj, rezultat të kundërt shohim në klasën e tretë ku numri i meshkujve (42) është më i lartë se numri i femrave (33).

4.2. Rezultatet e testit EGRA në dy kohët e testimit

Tabela 3. Rezultatet për secilin faktor të EGRA-s në të dy kohët e testimit

Nëntestet e EGRA-s	Testimi I			Testimi II			Përqindja e ndryshimit
	N	Mesatarja	Devijimi Std.	N	Mesatarja	Devijimi Std.	
Vetëdija tingullore	200	8.70	1.41	199	9.79	0.72	15.79%
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës	200	82.76	11.15	199	92.73	6.94	13.72%
Leximi i fjalëve të njohura	200	41.80	7.20	199	46.77	5.23	14.75%
Leximi i fjalëve të panjohura	200	37.00	8.58	199	42.82	6.82	20.86%
Rrjedhshmëria e leximit me zë	154	56.53	6.93	149	62.12	3.92	11.16%
Të kuptuarit	154	1.92	1.33	149	3.48	1.14	87.53%
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit	154	2.08	1.32	149	3.36	1.14	85.70%
Diktim	154	15.96	1.87	149	17.32	1.19	9.34%

Tabela e mësipërme tregon rezultatet mesatare për secilin seksion të EGRA-s në të dy kohët e testimit të marra për këtë hulumtim të shënuara si *Testimi I* dhe *Testimi II*.

Në këtë tabelë janë të paraqitura rezultatet për tërë mostrën, pra rezultatet e kombinuara për të gjitha shkollat, të tri klasët dhe dy gjinitë. Vërejmë se ka dallime të konsiderueshme në mesatare dhe në përqindje për të gjithë faktorët e analizuar të EGRA-s.

Në rreshtin e parë të tabelës janë paraqitur rezultatet për faktorin *Vetëdija tingullore*, aty mund të lexohet se rezultati mesatar për këtë faktor është rritur për 15.79%, gjithashtu devijimi standard në periudhën e dytë është më i ulët që tregon për një stabilitet më të lartë të përgjigjive të dhëna që do të thotë se shumica e nxënësve janë përgjigjur shumë afër mesatares.

Kjo nënkupton që secili fëmijë duhet të ketë *Vetëdije tingullore* deri në fund të klasës së parë. Por, shpeshherë nxënësit do të bëjnë një ose dy gabime për shkak të stresit, edhe kur e zotërojnë shkathtësinë. Numri i gabimeve që i bëjnë do të zvogëlohet me ushtrime dhe ushtrimet mund të jenë krejt çka kanë nevojë nxënësit që janë në këtë fazë. Nëse një nxënës dështon në ndarjen e shumicës së fjalëve saktë, me siguri se ka problem më të thellë, dhe mund të ketë nevojë për ndihmë më të fokusuar nga mësimitdhënësi i tyre.

Shkronja/tingulli duhet të njihen deri në fund të klasës së I-rë; por ka gjasa që nxënësit ende të bëjnë gabime në njohjen e tyre, sidomos në shkronjat me forma të ngjashme por orientim të ndryshëm, siç janë *b* dhe *d*. Kjo zakonisht nuk është shkak për brengosje. Nxënësit duhet të jenë në gjendje t'i njohin shkronjat menjëherë, pa pasur nevojë të mendojnë apo kërkojnë në memorien e tyre.

Në rreshtin e dytë të tabelës mund të lexohen rezultatet për faktorin *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, devijimi standard gjatë periudhës së dytë të testimit është më i ulët që tregon për një stabilitet më të lartë të përgjigjive të dhëna që do të thotë se shumica e nxënësve janë përgjigjur shumë afër mesatares. Pra, brenda testimit të dy periudhave

kohore, rezultati për faktorin e dytë është rritur për 13.72%. Kjo tregon se përdorimi i teknikave të larmishme e adekuate që i takojnë këtij nëntesti kanë dhënë rezultate të frytshme.

Në rreshtin e tretë të tabelës janë paraqitur rezultatet për faktorin *Leximi i fjalëve të njohura*. Vërejmë devijimin standard i cili në periudhën e dytë të testimit është rritur për 14.75%, është më i ulët që tregon për një stabilitet më të lartë të leximit të fjalëve të njohura. Shumica e nxënësve kanë nevojë për më shumë ushtrime me fjalorin e fjalëve fotografike, duke përdorur teknikat e rekomanduara për këtë nëntest.

Faktori *Leximi i fjalëve të panjohura* është paraqitur në rreshtin e katërt të tabelës, aty mund të shihet se nga periudha e parë në periudhën e dytë rezultati është rritur për 20.86%, që jep një përmirësim të dukshëm të mesatares së leximit të fjalëve të panjohura nga fëmijët.

Dekodimi është shkathtësi shumë e rëndësishme, së bashku me fjalorin e fjalëve fotografike. Leximi i fjalëve të panjohura përfshin dekodimin e tyre. Nëse në një test përdoren fjalë të natyrshme, ekziston mundësia që nxënësit t'i kenë në fjalorin e tyre të fjalëve fotografike. Njohja fotografike ka tendencë të jetë më e shpejtë se dekodimi. Përdorimi i jo-fjalëve e shmang këtë problem. Shkathtësia e dekodimit duhet të krijohet deri në fund të klasës së parë.

Rrjedhshmëria e leximit me zë është paraqitur në rreshtin e pestë të tabelës, e cila tregon se devijimi standard ishte më i ulët se sa në periudhën e parë, që jep një stabilitet më të lartë të leximit. Ushtrimet e vazhdueshme që janë realizuar brenda dy periudhave rezultuan pozitivisht, rezultati është rritur për 11.16 %.

Në rreshtin e gjashtë janë paraqitur rezultatet për faktorin *Të kuptuarit*, vërejmë se prej periudhës së parë deri në periudhën e dytë të testimit, rezultati është rritur për 87.53%.

Të kuptuarit është kombinim i leximit, mendimit dhe arsyetimit. Nxënësit të cilët mund të nxjerrin informacione të paraqitura në mënyrë të drejtpërdrejtë në tekst, por që nuk mund t'iu përgjigjen pyetjeve të nivelit më të lartë, lexojnë në mënyrë jofunksionale dhe nuk duhet të shihen si lexues në fazat e leximit të hershëm dhe me progres normal, prandaj kanë nevojë për udhëzime për përdorimin e shkathtësive të ndryshme të leximit.

Në rreshtin e shtatë të tabelës janë paraqitur rezultatet për faktorin *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*. Në pyetjet e parashtuara gjatë testimit të parë, nxënësit mesatarisht morën nga 2.08 pikë nga 4 të mundshme, ndërsa gjatë testimit të dytë mesatarisht morën nga 3.36 pikë. Vërejmë një përmirësim të dukshëm pozitiv që ndodhi nga periudha e parë e testimit deri tek ajo e dyta, pra përqindja e ndryshimit ndërmjet dy periudhave të testimit është 85.70%.

Testimi i dëgjim-kuptimit veçmas nga lexim-kuptimi është shumë i rëndësishëm, sepse të testuarit e dëgjim-kuptimit është një tregues i zhvillimit gjuhësor të nxënësit.

Performanca e mirë në dëgjim-kuptim, e kombinuar me performancë të dobët në lexim-kuptim, është tregues i vështirësive në lexim.

Në rreshtin e fundit të tabelës janë paraqitur rezultatet për faktorin *Diktim*. Nga 154 nxënës të testuar gjatë testimit të parë të këtij nëntesti, nxënësit morën nga 15.96 pikë nga 18 të mundshme për shkrimin e saktë të fjalisë pa gabime drejtshkrimore, kurse gjatë testimit të dytë nxënësit fituan nga 17.32 pikë, nga 18 të mundshme për shkrimin e saktë të fjalisë pa gabime drejtshkrimore duke i përdorur njëkohësisht edhe shenjat e pikësimit. Devijimi standard gjatë testimit të parë ishte 1.87, ndërsa gjatë testimit të dytë ishte 1.19. Pra, nga

periudha e parë e testimit e deri në periudhën e dytë rezultati për faktorin e fundit *Diktimi* është rritur për 9.34%.

Aftësia e nxënësve të dëgjojnë tingujt dhe me saktësi t'i shkruajnë ata në shkronja dhe fjalë që korrespondojnë në tingujt që dëgjojnë, tregon suksesin e tyre me parimet alfabetike. Aftësia e tyre për të shkruar një fjali me saktësi tregon zotësinë e tyre në gramatikë.

Tabela 4. Rezultatet e EGRA-s në të dy kohët e testimit sipas gjinisë

Faktori	Gjinia	Testimi I			Testimi II			Përqindja e rritjes
		N	Mesatarja	Devijimi Std.	N	Mesatarja	Devijimi Std.	
Vetëdija Tingullore	Femër	97	8.89	1.41	97	9.92	0.29	16.12%
	Mashkull	103	8.52	1.39	102	9.67	0.95	15.48%
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës	Femër	97	82.64	12.28	97	92.40	8.08	14.04%
	Mashkull	103	82.87	10.03	102	93.05	5.68	13.42%
Leximi i fjalëve të njohura	Femër	97	41.27	6.82	97	46.67	6.13	15.33%
	Mashkull	103	42.30	7.55	102	46.87	4.22	14.21%
Leximi i fjalëve të panjohura	Femër	97	35.82	8.73	97	42.15	5.36	23.47%
	Mashkull	103	38.10	8.33	102	43.46	7.94	18.37%
Rrjedhshmëria e leximit me zë	Femër	73	55.93	8.12	72	61.70	4.96	12.80%
	Mashkull	81	57.07	5.65	77	62.51	2.56	9.63%
Të kuptuarit	Femër	73	2.01	1.28	72	3.66	1.00	85.10%
	Mashkull	81	1.85	1.37	77	3.31	1.23	89.91%

Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit	Femër	73	2.09	1.27	72	3.33	1.08	82.44%
	Mashkull	81	2.07	1.37	77	3.40	1.19	88.73%
Diktim	Femër	73	16.06	1.85	72	17.31	1.30	8.59%
	Mashkull	81	15.86	1.90	77	17.33	1.09	10.04%

Në tabelë, janë të paraqitura tetë faktorët e EGRA-s të grupuar sipas gjinisë, aty mund të shihet se tendenca e përgjithshme është që rezultatet në mesatare janë përmirësuar nga të dyja kohët e testimit. Një krahasim fillestar i madhësisë së rritjes në mes të dy gjinive tregon se nuk ka dallime që vlejné të përmenden në mes të dy gjinive në të dy kohët. Te disa nënteste ka pasur rritje më të madhe tek gjinia femërore ndërsa te disa nënteste të tjera ka pasur rritje tek gjinia mashkullore.

Në rreshtin e parë të tabelës mund të lexohen rezultatet për faktorin *Vetëdija tingullore*, të paraqitura sipas gjinisë, aty mund të shihet se nuk ka diferencë të dukshme në saktësinë e përgjigjeve në mes të dy gjinive, por shihet se përgjigjet e femrave janë

lehtësisht më të sakta se ato të meshkujve. Gjithashtu, përqindja e rritjes për të dy gjinitë është përafërsisht e njejtë, 16.12 % për femrat ndërsa 15.48% për meshkujt.

Për faktorin *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* rritja për femrat është 14.04% ndërsa për meshkujt 13.42%, që nënkupton se femrat gjatë testimit të parë i lexuan mesatarisht 82.64 shkronja për minutë dhe u treguan më të suksesshme se meshkujt, pasi që meshkujt i lexuan mesatarisht 82.87 shkronja për minutë. Gjatë testimit të dytë femrat i lexuan mesatarisht 92.40 shkronja për minutë, kurse meshkujt 93.05. Rezultat ky i gjinisë mashkullore.

Nga 60 fjalët e dhëna që duhej lexoheshin për njëminutë të *Leximi i fjalëve të njohura*, gjatë testimit të parë femrat i lexuan mesatarisht 41.27 fjalë të njohura për minutë, kurse meshkujt 42.30. Gjatë testimit të dytë gjinia femërore mesatarisht i lexoi 46.67 fjalë të njohura, kurse gjinia mashkullore 46.87. Për këtë nëntest rritja për femrat është 15.33% ndërsa për meshkujt 14.21% , që nënkupton se gjinia femërore u tregua më e suksesshme.

Leximi i fjalëve të panjohura ishte nëntesti i katërt i cili përmbante 50 fjalë të panjohura për nxënësit. Gjatë testimit të parë nxënëset e testuara arritën t'i lexojnë mesatarisht 35.82 fjalë të panjohura për minutë, kurse nxënësit 38.10. Gjatë testimit të dytë gjinia femërore mesatarisht i lexoi 42.15 fjalë të panjohura për minutë, gjersa gjinia mashkullore mesatarisht arriti t'i lexojë 43.46 fjalë të panjohura për minutë. Pra, rezultati është rritur për 23.47% për nxënëset, kurse 18.37% për nxënësit nga periudha e parë e testimit e deri tek ajo e dyta, gjë që arrijmë të kuptojmë se në këtë nëntest u tregua më e suksesshme gjinia mashkullore, edhe pse gjatë testimit të parë më të suksesshme ishin gjinia femërore.

Në faktorin *Rrjedhshmëria e leximit me zë*, vërejmë se gjatë dy testeve gjinia mashkullore u tregua më e suksesshme, pasi që ka bërë më pak gabime. Rritja e përqindjes në mes të dy gjinive ishte, për gjininë femërore 12.80% dhe për gjininë mashkullore 9.63%. Gjatë nëntestit *Të kuptuarit* në testimin e parë, nga 73 nxënës të përfshira në hulumtim, mesatarisht 2.01 arritën t'u përgjigjen saktë pyetjeve të parashtruara nga ana ime nga teksti që e lexuan ato, për dallim nga 81 meshkuj të përfshirë në hulumtim, mesatarisht 1.85 u përgjigjen saktë. Testimi i dytë na dha rezultate më të mira; nga 72 femra u përgjigjen saktë mesatarisht 3.66, kurse nga 77 meshkuj, mesatarisht përgjigjet ishin 3.31. Rritja e përqindjes të gjinia femërore ishte 85.10%, kurse të ajo mashkullore 89.91%.

Gjinia femërore gjatë testimit të parë të nëntestit *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, u përgjigj mesatarisht saktë 2.07 në pyetjet e parashtruara pas leximit të tekstit nga ana ime, derisa gjinia mashkullore 3.40. Gjatë testimit të dytë, rezultati u përmirësua, gjinia femërore mesatarisht u përgjigj saktë 3.33, kurse ajo mashkullore 3.40. Rritja e përqindjes së gjinisë femërore ishte 82.44%, kurse e gjinisë mashkullore 88.73%.

Në nëntestin e *Diktimit*, nxënësit u treguan mjaft të suksesshëm. Gjatë testimit të parë gjinia femërore mesatarisht 16.06 e shkroi saktë fjalinë (katër emra dhe një folje) secila nga këto shënohet, së bashku me hapësirën në mes të fjalëve, radhën e fjalëve, shkronjën e parë të madhe dhe pikën në fund, derisa gjinia mashkullore 15.86. Gjatë testimit të dytë, gjinia femërore mesatarisht 17.31 e shkroi fjalinë saktë, kurse gjinia mashkullore 17.33. Pra, nga periudha e realizimit të testimit të parë e deri te ajo e testimit të dytë rezultati për faktorin e fundit *Diktimi* është rritur për të dy gjinitë mirëpo rezultati i gjinisë mashkullore është rritur pak më shumë, 10.04% ndaj 8.59% për femrat.

Rezultatet tregojnë se në klasët e ulëta dallimet gjinore në qëndrimet ndaj leximit janë të vogla dhe ato janë jashtzakonisht pozitive. Mësimdhënësi duhet të mundohet t'i inkurajojë të gjithë nxënësit ta shohin leximin si pozitiv, të jetë i kujdesshëm ndaj preferencave për leximin e nxënësve duke u siguruar shumëllojshmëri të teksteve përveç se inkurajon qëndrim pozitiv ndaj leximit, njëkohësisht nxit rrjedhshmërinë dhe vetbesimin në lexim.

Tabela 5. Rezultatet e EGRA-s në të dy kohët e testimit sipas klasës

Faktori	Klasa	Testimi I			Testimi II			Përqindja e ndryshimit
		N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	
Vetëdija tingullore	I	50	8.60	1.76	50	9.62	1.24	18.12%
	II	75	8.68	1.28	74	9.87	.40	15.99%
	III	75	8.80	1.29	75	9.84	.43	14.04%
	Total	200	8.70	1.41	199	9.79	.72	15.79%
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës	I	50	74.28	11.29	50	89.70	5.68	23.18%
	II	75	82.64	10.88	74	91.83	6.69	12.72%
	III	75	88.54	7.01	75	95.65	6.92	8.40%
	Total	200	82.76	11.15	199	92.73	6.94	13.72%
Leximi i fjalëve të njohura	I	50	38.12	8.94	50	45.54	8.43	25.03%
	II	75	42.34	7.44	74	46.51	4.22	12.41%
	III	75	43.72	4.26	75	47.85	2.51	10.22%
	Total	200	41.80	7.20	199	46.77	5.23	14.75%
Leximi i fjalëve të panjohura	I	50	31.10	9.45	50	39.20	6.50	34.59%
	II	75	37.57	9.09	74	43.41	8.72	21.00%
	III	75	40.36	4.59	75	44.65	2.97	11.56%
	Total	200	37.00	8.58	199	42.82	6.82	20.86%
Rrjedhshmëria e leximit me zë	II	75	55.93	8.70	74	61.54	5.16	12.88%
	III	75	57.45	3.64	75	62.70	1.93	9.47%
	Total	150	56.53	6.93	149	62.12	3.92	11.16%

Të kuptuarit	II	75	1.76	1.51	74	3.35	1.26	85.80%
	III	75	2.09	1.09	75	3.61	.99	88.88%
	Total	150	1.92	1.33	149	3.48	1.14	87.53%
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit	II	75	1.86	1.36	74	3.05	1.24	77.86%
	III	75	2.29	1.23	75	3.68	.93	92.57%
	Total	150	2.08	1.32	149	3.36	1.14	85.70%
Diktim	II	75	16.36	1.77	74	17.12	1.39	5.33%
	III	75	15.64	1.86	75	17.53	.93	13.30%
	Total	150	15.96	1.87	149	17.32	1.19	9.34%

Për të parë ndikimin e strategjive bashkëkohore në arritjet e nxënësve të aplikuara në mes të dy periudhave të testimit, është e rëndësishme të krahasojmë rezultatet e marra nga klasat e ndryshme. Në tabelë, janë të paraqitura tetë faktorët e EGRA-s të grupuar sipas klasës, që mund të shihet se tendenca e përgjithshme është që rezultatet në mesatare janë përmirësuar nga periudha e parë e testimit deri te ajo e dyta.

Një krahasim fillestar i madhësisë së rritjes në mes të tri klasëve tregon se nuk ka dallime të theksuara në mes të klasëve, por vërehen disa dallime të lehta në mes të klasës së parë dhe dy klasëve tjera. Sidoqoftë vërehet se në disa prej faktorëve ka pasur rritje më të madhe nga një klasë, në disa tjerë, rritje më të madhe nga klasët tjera.

Vetëdija tingullore - Gjatë testimit të parë, nxënës pjesëmarrës që arritën t'i ndajnë fjalët e dhëna në tinguj saktë (8.60 Kl-1 8.68 Kl-2 dhe 8.80 Kl-3). Ndërsa testimi i dytë ishte më i suksesshëm për të tria klasët (9.62Kl-1 9.87 Kl-2 dhe 9.84 Kl-3).

Të dhënat tregojnë se nuk ka diferencë të dukshme në saktësinë e përgjigjive në mes të tri klasëve, por shihet se përgjigjet e klasës së dytë janë lehtësisht më të mira se ato të klasës

së parë, ndërsa të tretës diçka më të mira se ato të klasës së dytë. Por, sa i përket përqindjes së ndryshimit mund të shihet se ka disa diferenca në mes të klasëve, klasa me përqindjen më të madhe të ndryshimit është klasa e parë me 18.12 %, ndërsa klasa e dytë ka pasur rritje të rezultatit për 15.99 % dhe klasa e tretë ka rritje të rezultatit përafërsisht 14 %. Përqindja e ndryshimit ndërmjet këtyre tri klasëve ishte 15.79%.

Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës – Gjatë testimit të parë, nxënësit e klasës së parë në mesatare kishin 74.28 pikë, nxënësit e klasës së dytë 82.64, ata të klasës së tretë kishin mesatarisht 88.54 pikë. Ndërsa gjatë testimit të dytë nxënësit e klasës së parë kanë arritur t'i shqiptojnë drejt e saktë mesatarisht 89.70 tinguj, nxënësit e klasës së dytë 91.83 dhe ata të klasës së tretë 95.65 tinguj.

Përqindja e ndryshimit mund të shihet se ka disa diferenca në mes të klasëve, klasa me përqindjen më të madhe të ndryshimit është klasa e parë me rritje 23.18 %, ndërsa klasa e dytë ka pasur rritje të rezultatit për 12.72 % dhe klasa e tretë ka rritje të rezultatit përafërsisht 8.40%, ndërsa përqindja e ndryshimit e të tria klasëve ishte 13.72%.

Leximi i fjalëve të njohura – Në këtë nëntest, mesatarja e testimit të parë të nxënësit e klasës së parë ishte 38.12, të nxënësit e klasës së dytë 42.34, derisa të nxënësit e klasës së tretë ishte 43.72. Gjatë testimit të dytë mesatarja e testimit të nxënësit e klasës së parë ishte 45.54; të nxënësit e klasës së dytë ishte 46.51 derisa të nxënësit e klasës së tretë ishte 47.85.

Klasa me përqindjen më të madhe të ndryshimit është klasa e parë 25.03%, klasa e dytë 12.41%, dhe të klasa e tretë 10.22%. Përqindja e ndryshimit e të tria klasëve ishte 14.75%.

Në nëntestin e pestë *Leximi i fjalëve të panjohura* shohim se klasa me përqindjen më të madhe të ndryshimit është klasa e parë 34.59%, klasa e dytë 21 %, dhe të klasa e tretë 11.56. Përqindja e ndryshimit e të tria klasëve ishte 20.86%.

Rrjedhshmëria e leximit me zë – Në këtë nëntest janë përfshirë vetëm klasat e dyta dhe të treta pasi që klasat e para menjëherë pas mësimit të alfabetit janë përfshirë në hulumtim gjë që nëntestet që janë në vijim rekomandohen për t'u aplikuar me nxënës që janë në përfundim të klasës së parë ose me nxënës të klasës së dytë dhe të tretë.

Gjatë periudhës së parë të testimit nga 75 nxënës të testuar të klasës së dytë, nga 61 fjalë që ishin gjithsej për t'u lexuar saktë, u lexuan mesatarisht 55.93 fjalë brenda një minuti, kurse gjatë testimit të dytë janë testuar 74 nxënës dhe nga 64 fjalë që ishin të parapara të lexoheshin për minutë, u lexuan saktë mesatarisht 61.54 fjalë. Nxënës, pjesëmarrës në hulumtim të klasëve të treta ishin 75, prej tyre gjatë testimit të parë i lexuan saktë mesatarisht 57.45 fjalë për minutë, ndërsa gjatë testimit të dytë, arritën t'i lexojnë saktë 62.70 fjalë brenda minutit që e kishin në dispozicion.

Përqindja e ndryshimit midis dy periudhave kohore të testimit për klasën e dytë ishte 12.88%, e për klasën e tretë ishte 9.47%, derisa përqindja e ndryshimit të numrit të përgjithshëm të klasave të dyta dhe të treta gjatë dy periudhave të testimit ishte 11.16 %.

Të kuptuarit - Nga teksti i shkurtër i përbërë nga 61 fjalë, i lexuar në nëntestin paraprak *Rrjedhshmëria e leximit me zë*, 75 nxënës të klasës së dytë të testuar gjatë periudhës së parë kanë arritur t'u përgjigjen saktë mesatarisht 1.76 pyetjeve të parashtruara nga ana ime lidhur me tekstin paraprak, kurse gjatë testimit të dytë nga 74 nxënës të testuar, kanë arritur t'u përgjigjen saktë pyetjeve mesatarisht 3.35. Nxënësit e klasës së tretë gjatë testimit të parë arriten mesataren 2.09 %, derisa gjatë testimit të dytë mesatarja e përgjigjeve saktë ishte 3.61. Përqindja e ndryshimit ndërmjet dy periudhave kohore të testimit për klasën e dytë ishte 85.80%, për klasën e tretë ishte 88.88%, ndërsa përqindja e ndryshimit të numrit të përgjithshëm të klasave të dyta dhe të treta ishte 87.53 %.

Në nëntestin *Nxënia (të kuptuarit)* përmes dëgjimit nxënësve ua kam lexuar një tekst të shkurtër, pastaj u kam parashtruar pyetje në lidhje me tekstin e lexuar. Nga 75 nxënës të klasës së dytë të testuar në periudhën e parë, në pyetjet e parashtruara arritën mesatarisht të përgjigjeshin saktë 1.86, kurse gjatë testimit të dytë u testuan 74 nxënës, prej të cilëve u përgjigjën saktë mesatarisht 3.05. Nga klasët e treta në periudhën e parë të testimit u testuan 75 nxënës, prej tyre në përgjigjet e parashtruara u përgjigjën mesatarisht saktë 2.29, ndërsa gjatë testimit të dytë nxënësit u përgjigjën mesatarisht saktë 3.68.

Ndërmjet dy periudhave kohore të testimit, ndryshimi i përqindjes së klasëve të dyta ishte 77.86 %, derisa i klasëve të treta ishte 92.57 %, kurse përqindja e ndryshimit të numrit të përgjithshëm të klasave të dyta dhe të treta ishte 85.70 %.

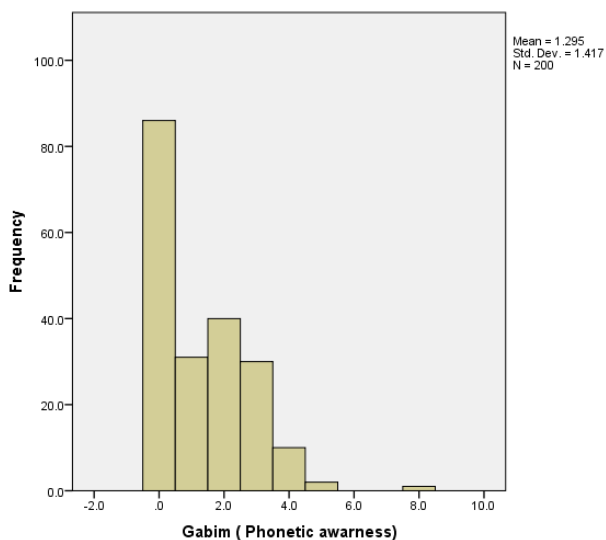
Diktimi - Fjalinë e diktuar e shkruan mesatarisht saktë/pa gabime drejtshkimore 16.36, gjatë periudhës së parë të testimit, ndërsa gjatë testimit të dytë fjalja u shkrua saktë 17.12. Nxënësit e klasëve të treta e shkruan mesatarisht saktë fjalinë 15.64, ndërsa gjatë testimit të dytë, po këta nxënës të testuar, e shkruan mesatarisht saktë fjalinë 17.53.

Testimi i realizuar ndërmjet dy periudhave kohore tregoi edhe ndryshim të përqindjes, pra, në klasët e dyta ndryshimi i përqindjes ishte 5.33 %, derisa në klasët e treta ishte 13.30 %.

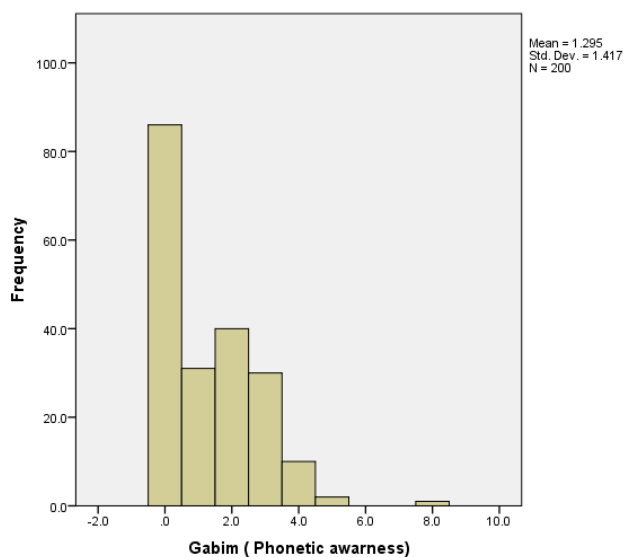
Analiza e përgjithshme e tabelës përmes përqindjes së ndryshimit tregon se ka disa diferenca në mes të klasëve, klasa me përqindjen më të madhe të ndryshimit në katër nëntestet e para është *klasa e parë*, ndërsa klasa me përqindjen më të vogël të ndryshimit është *klasa e tretë*, derisa vërejmë dallime te tri nëntestet e fundit, ku klasa me përqindjen më të madhe të ndryshimit është *klasa e dytë*, ndërsa ajo me përqindjen më të vogël të ndryshimit është *klasa e tretë*. Faktor ndikimi mund të jenë: gjendja emocionale e nxënësit, mosha, puna e vazhdueshme e mësimdhënësit, kushtet që mund t'i ketë shkolla,

bashkëpunimi i ndërsjellë i mësimeve si dhe i prindërve, që sjellin sukses pozitiv të nxënësve të asaj klase.

4.3. Gabimet e bëra në dy kohët e testimit për të gjithë faktorët e EGRA-s



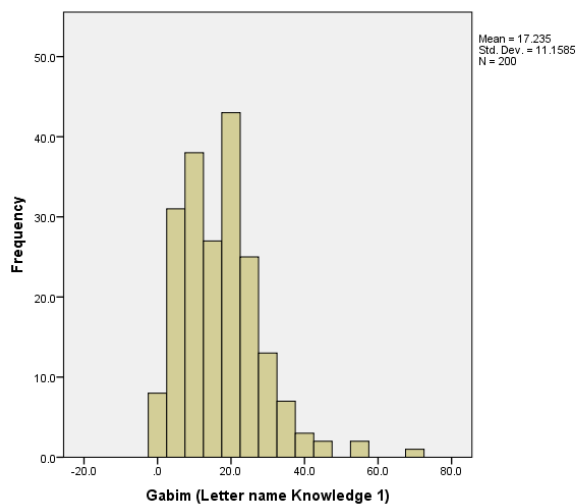
Grafiku 1a.



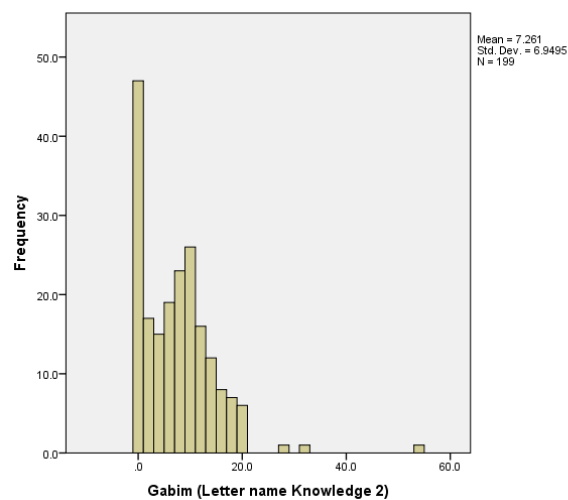
Grafiku 1b.

Grafiku 1a dhe 1b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Vetëdijen tingullore*

Frekuencën e gabimeve në dy kohët e testimeve për sa i përket faktorit *Vetëdija tingullore* e shohim më lart. Secila shtyllë prezanton frekuencën e paraqitjes së një gabimi të caktuar, pra në boshtin X është i paraqitur gabimi ndërsa në boshtin Y është e paraqitur shpeshtësia e paraqitjes së tij. Inspektimi vizuel na tregon se gabimet gjatë testimit të dytë janë dukshëm më të ulëta se sa gjatë testimit të parë, pra në grafik mund të shihet se numri i nxënësve që kanë bërë 0 gabime është më shumë se 150 gjatë testimit të dytë, për dallim prej diçka më shumë se 80 në herën e parë, kjo gjë vërehet lehtësisht nga një shikim i shpejtë i grafikut.



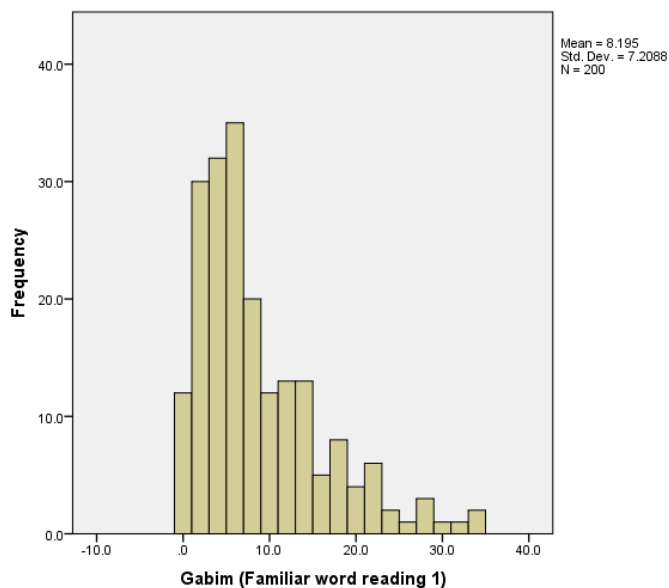
Grafiku 2a.



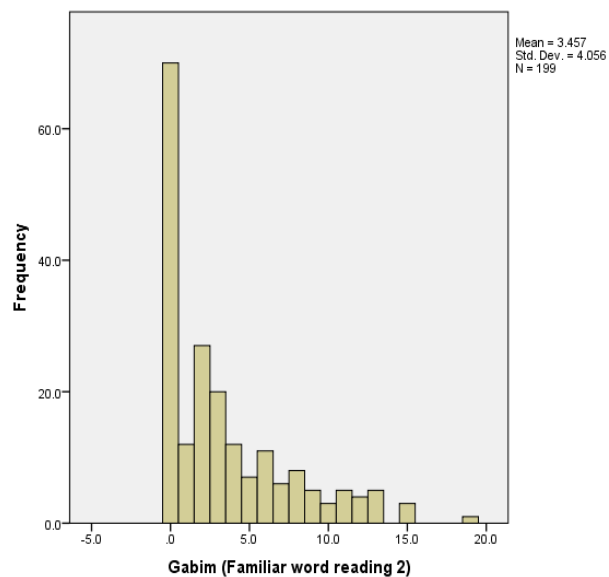
Grafiku 2b.

Grafiku 2a. dhe Grafiku 2b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Njohjen e emrit dhe tingullit të shkronjës*

Në grafik mund të shihet se numri i gabimeve është ndjeshëm më i ulët prandaj kolonat e grafikut janë të rreshtuara më shumë në të majtë, që nënkupton se shumica absolute e nxënësve kanë bërë nga 0-20 gabime, për dallim nga periudha e parë e testimit kur shumica e nxënësve bënin rreth 20-40 gabime.



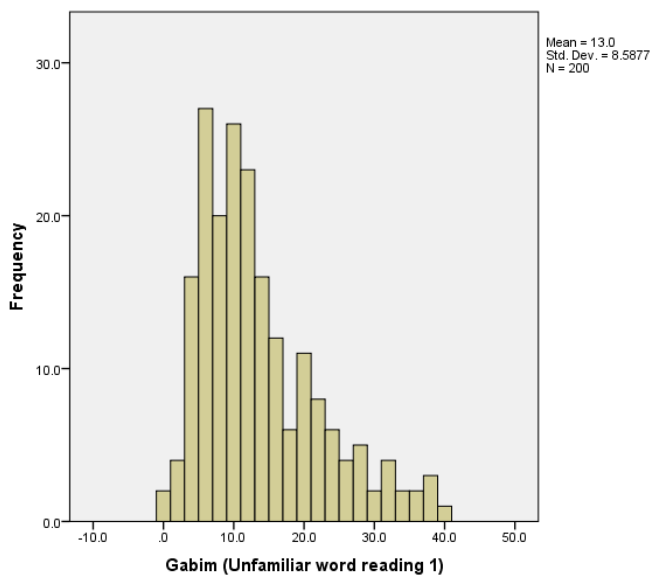
Grafiku 3a.



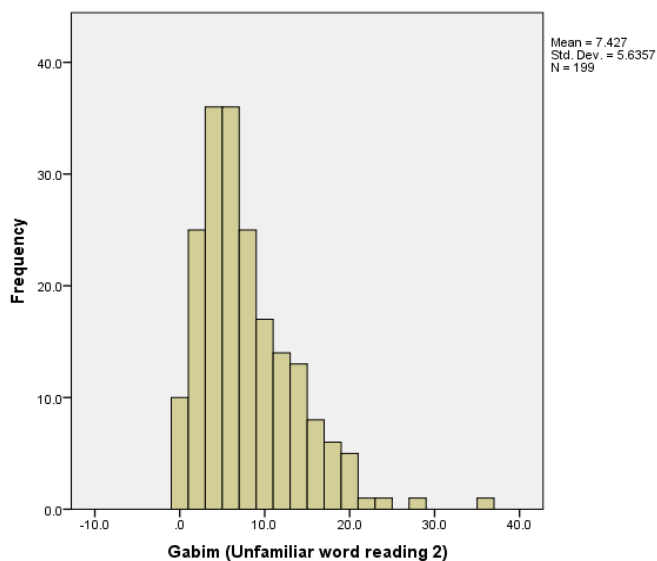
Grafiku 3b.

Grafiku 3a. dhe Grafiku 3b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Leximin e fjalëve të njohura*

Shumica absolute e nxënësve kanë bërë nga 0-5 gabime, për dallim nga periudha e parë e testimit, kur shumica e nxënësve bënë në mes 5-15 gabime.



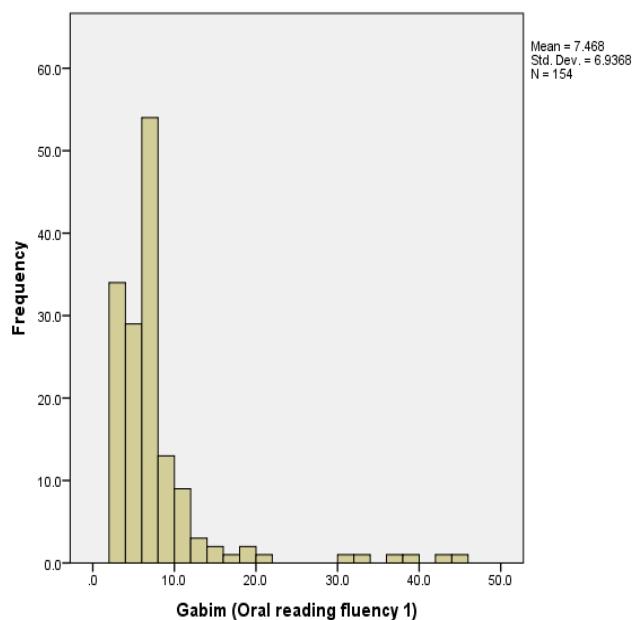
Grafiku 4a.



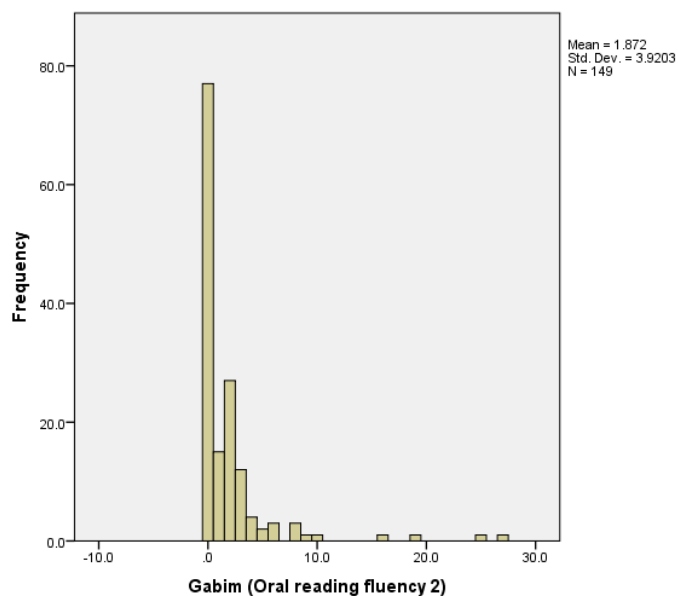
Grafiku 4b.

Grafiku 4a. dhe Grafiku 4b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Leximin e fjalëve të panjohura*

Gabimet gjatë testimit të dytë janë më të ulëta se sa gjatë testimit të parë në nëntestin *Leximi i fjalëve të panjohura*, numri i gabimeve është më i ulët, që nënkupton se janë bërë nga 0-20 gabime, për dallim nga periudha e parë, kur shumica e nxënësve bënë në mes 10-30 gabime.



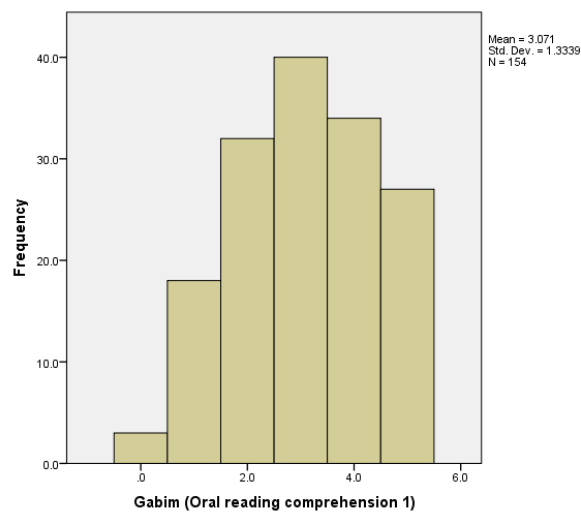
Grafiku 5a.



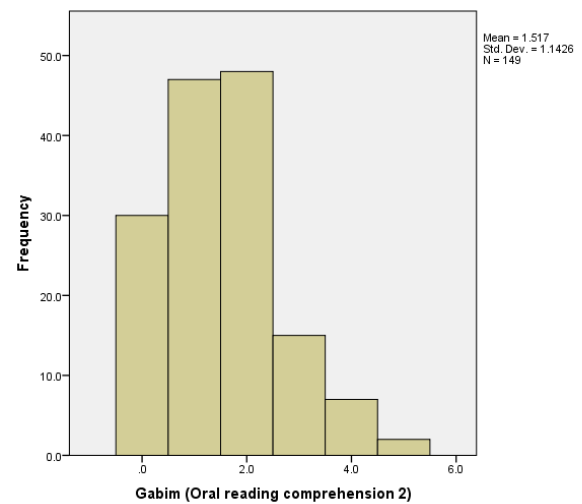
Grafiku 5b.

Grafiku 5a. dhe Grafiku 5b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit në Rrjedhshmërinë e leximit me zë*

Rrjedhshmëria e leximit me zë tregon frekuencën e gabimeve në të dyja periudhat e testeve. Shumica e nxënësve kanë bërë prej 0-3 gabime, për dallim nga periudha e parë e testimit, që patën bërë rreth 0-10 gabime.



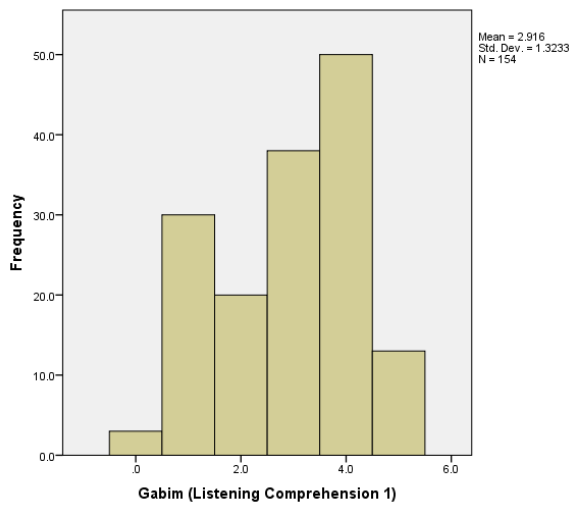
Grafiku 6a.



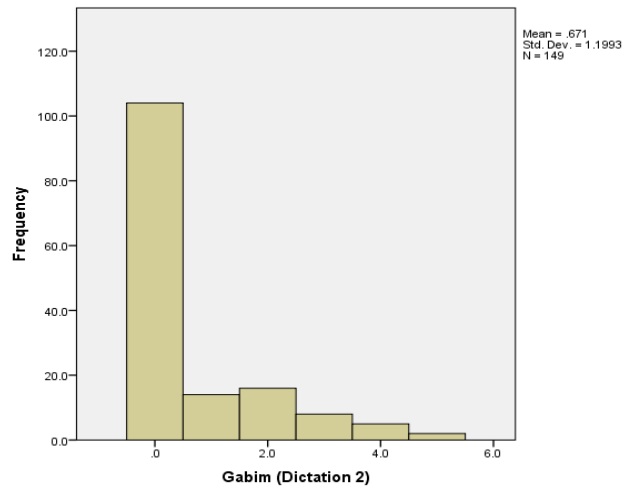
Grafiku 6b.

Grafiku 6a. dhe Grafiku 6b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit të Të kuptuarit*

Gabimet gjatë testimit të dytë në nëntestin *Të kuptuarit* janë dukshëm më të ulëta se sa gjatë testimit të parë, ku shumica absolute e nxënësve kanë bërë nga 0 deri në 2 gabime, për dallim nga periudha e parë e testimit, kur shumica e nxënësve bënë në mes 2 dhe 5 gabime.



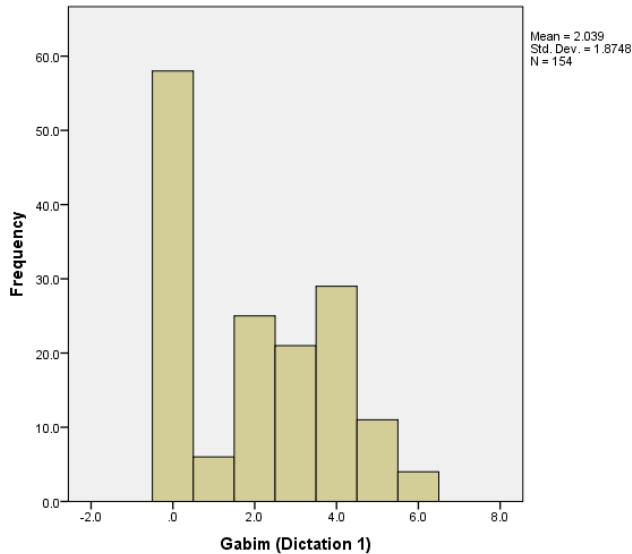
Grafiku 7a.



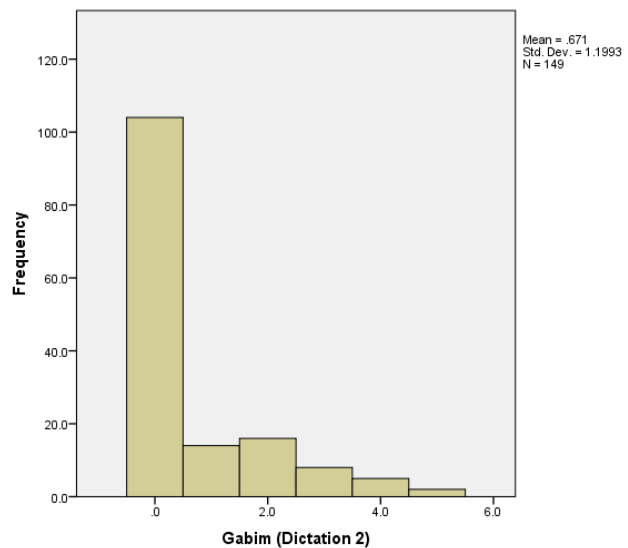
Grafiku 7b.

Grafiku 7a dhe 7b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit të Nxënësve (të kuptuarit) përmes dëgjimit*

Në testimin e dytë shumica e nxënësve kanë bërë nga 0 deri në 3 gabime, për dallim nga hera e parë kur shumica e nxënësve kanë bërë nga 2 deri në 4 gabime.



Grafiku 8a.



Grafiku 8b.

Grafiku 8a. dhe 8b. *Frekuenca e gabimeve në të dy kohët e testimit te Diktimi*

Frekuenca e gabimeve në të dyja periudhat e testeve te *Diktimi* tregon se gabimet gjatë testimit të dytë janë dukshëm më të ulëta se sa gjatë testimit të parë, pra në grafik mund të shihet se numri i gabimeve është ndjeshëm më i ulët, që nënkupton se më shumë se 90% të nxënësve të testuar gjatë testimit të dytë kanë bërë në mes të 0 dhe 2 gabime, ndërsa, ato të grafikut të parë janë të rreshtuara në të djathtë, këtu gjysma kanë bërë 0 gabime por gjysma tjetër kanë prej 1-4 gabime.

Nga secili nëntest vërejmë suksesin e nxënësve që kanë treguar gjatë testimit të dytë. Testimi i parë më orientoi rreth gabimeve të shpeshta që i bënin nxënësit, njëkohësisht më

ndihmuan ta hartoja planin e veprimit, të cilin e zbatova menjëherë pas testimit të parë. Përdorimi i teknikave të larmishme solli rezultatin pozitiv të nxënësit gjatë testimit të dytë.

Statistika inferenciale

4.4. Lidhja në mes të faktorëve të EGRA-s, rezultatet e korrelacionit në dy periudhat e testimit

Në mënyrë që të arrihet një kuptim më i mirë dhe të mund të investigohen edhe lidhjet e mundshme në mes të variablave, është kalkuluar koeficienti i korrelacionit, i cili matë fuqinë e lidhjes lineare në mes të dy variablave dhe shënohet me r , vlera e të cilit gjithmonë është në mes **1** dhe **-1**, ku **1** paraqet korrelacion pozitiv perfekt ndërsa **-1** paraqet korrelacion negativ perfekt ndërsa **0** tregon se variablat nuk kanë lidhje lineare njëra me tjetrën. Duhet të kemi parasysh se koeficienti i korrelacionit (r) mund të paraqitet me çfarëdo vlerash në mes 1 dhe -1. Lidhja në mes dy variablave konsiderohet *shumë e fortë* kur koeficienti i korrelacionit është nga **0.70 deri 0.99** ose, **-0.70, deri - 0.99**, lidhja konsiderohet *e fortë* kur koeficienti i korrelacionit është nga **0.4 deri 0.69** ose **-0.40 deri -0.69**, lidhja konsiderohet *e moderuar* kur koeficienti i korrelacionit është nga **0.30 deri 0.39** ose nga **-0.30 deri -0.39**, lidhja konsiderohet *e dobët* kur koeficienti i korrelacionit është nga **0.20 deri 0.29** ose nga **-0.20 deri -0.20**, lidhja konsiderohet *shumë e dobët* kur koeficienti i korrelacionit është nga **0.01 deri 0.19** ose nga **-0.01 deri -0.19**.

Ndërsa signifikanca edhe në rastin e korrelacionit ka kuptim të veçantë, sepse është tregues që përcakton sigurinë ose probabilitetin se lidhja në mes të variablave nuk është rastësore.

Tabela 6. Koeficienti i korrelacionit për variablat e EGRA-s gjatë testimit të parë

	Vetëdija tingullor e (Testimi I)	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I)	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I)	Leximi i fjalëve të panjohu ra (Testimi I)	Rrjedhsh mëria e leximit me zë (Testimi I)	Të kuptuari t (Testimi I)	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I)	Diktim (Testi mi I)
Vetëdija tingullore (Testimi I)	1							
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I)	0.318**	1						
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I)	0.362**	0.591**	1					
Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I)	0.281**	0.633**	0.880**	1				
Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I)	0.220**	0.405**	0.637**	0.670**	1			
Të kuptuarit (Testimi I)	0.417**	0.443**	0.439**	0.438**	0.434**	1		
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi	0.411**	0.388**	0.436**	0.436**	0.417**	0.718**	1	

I)								
Diktim (Testimi I)	0.267**	0.351**	0.383**	0.355**	0.349**	0.420**	0.399**	1
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

Korrelacioni për variablat e këtij studimi është paraqitur në matricën e korrelacionit në tabelën e mësipërme. Të dhënat e kësaj matrice tregojnë se të gjitha variablat e EGRA-s paraqiten me korrelacion i cili ka signifikançë statistikore, që lë të kuptohet se lidhja në mes tyre nuk është rastësi. Të gjithë koeficientet e korrelacionit të paraqitur në tabelë janë në drejtimet që është pritur dhe ofrojnë mbështetje për disa nga hipotezat e ngritura.

Lidhje pozitive vërehet në mes të *vetëdijes tingullore* dhe *njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës* ($r=0.318$, dhe sig. 0.000), në mes të *leximit të fjalëve të njohura* ($r = 0.362$ dhe sig. 0.000), *leximit të fjalëve të panjohura* ($r = 0.281$ dhe sig. 0.000), *rrjedhshmërisë së leximit me zë* ($r = 0.220$ dhe sig. 0.000), *të kuptuarit* ($r = 0.417$ dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.411$ dhe sig. 0.000), si dhe *diktimit* ($r = 0.267$ dhe sig. 0.000).

Ekziston një lidhje signifikante në mes të *Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës* dhe të variablave tjera të këtij studimi. Lidhje pozitive e këtij nëntesti vërehet me *leximin e fjalëve të njohura* ($r = 0.591$, dhe sig. 0.000), *leximin e fjalëve të panjohura* ($r = 0.633$, dhe sig. 0.000), *rrjedhshmërinë e leximit me zë* ($r = 0.405$, dhe sig. 0.000), *të kuptuarit* ($r = 0.443$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.388$, dhe sig. 0.000), dhe *diktimit* ($r = 0.351$, dhe sig. 0.000).

Një lidhje signifikante kemi në mes të *leximit të fjalëve të njohura* dhe *leximit të fjalëve të panjohura* ($r = 0.880$, dhe sig. 0.000), *rrjedhshmërisë së leximit me zë* ($r = 0.637$, dhe sig. 0.000), *të kuptuarit* ($r = 0.439$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.436$, dhe sig. 0.000), dhe *diktimit* ($r = 0.383$ dhe sig. 0.000).

Të dhënat tregojnë se ekziston një lidhje signifikante në mes të *Leximit të fjalëve të panjohura* dhe *rrjedhshmërisë së leximit me zë* ($r = 0.670$, dhe sig. 0.000), *të kuptuarit* ($r = 0.438$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.436$, dhe sig. 0.000), dhe *diktimit* ($r = 0.355$, dhe sig. 0.000).

Vërejmë një lidhje signifikante në mes të *Rrjedhshmërisë së leximit me zë* dhe *të kuptuarit* ($r = 0.434$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.417$, dhe sig. 0.000), dhe *diktimit* ($r = 0.349$, dhe sig. 0.000).

Lidhje signifikante kemi ndërmjet *Të kuptuarit* dhe *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.718$, dhe sig. 0.000), dhe *diktimit* ($r = 0.420$, dhe sig. 0.000).

Ekziston një lidhje signifikante në mes të secilit nëntest me nëntestet tjera, gjithsesi vërejmë se kjo lidhje signifikante nuk është e njëjtë me të gjithë faktorët e nëntestit EGRA. Nga tabela shohim se ekziston një lidhje signifikante në mes të *Vetëdijes*

tingullore dhe shumicës së variablave tjera të këtij studimi. Ajo ka lidhjen më të fortë pozitive me *të kuptuarit* ($r=0.439$). *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* ka lidhje të fortë pozitive me *Leximin e fjalëve të panjohura* ($r=0.633$). *Leximi i fjalëve të njohura* ka lidhje të fortë pozitive me *Leximin e fjalëve të panjohura* ($r=0.880$). *Leximi i fjalëve të panjohura* ka lidhje të fortë pozitive me *Rrjedhshmëria e leximit me zë* ($r=0.670$). *Rrjedhshmëria e leximit me zë* ka lidhje të fortë pozitive me *Të kuptuarit* ($r=0.434$). *Të kuptuarit* ka lidhje të fortë pozitive me *Nxënien (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r=0.718$). *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ka lidhje të fortë pozitive me *Diktimin* ($r=0.399$).

Tabela 7. Koeficienti i korrelacionit për variablat e EGRA-s gjatë testimit të dytë

	Vetëdija tingullore (Testimi II)	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	Të kuptuarit (Testimi II)	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	Diktim (Testimi II)
Vetëdija tingullore (Testimi II)	1							
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjes (Testimi II)	0.137	1						

II)								
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	0.192**	0.361**	1					
Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	0.178*	0.463**	0.542**	1				
Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	0.159	0.325**	0.555**	0.449**	1			
Të kuptuarit (Testimi II)	0.439**	0.346**	0.479**	0.307**	0.448**	1		
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	0.349**	0.427**	0.512**	0.353**	0.458**	0.764**	1	
Diktim (Testimi II)	0.214**	0.222**	0.379**	0.277**	0.333**	0.421**	0.385**	1
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Tabela e mësipërme jep të dhënat që tregojnë se ekziston një lidhje signifikante në mes të *Vetëdijes tingullore* dhe variablave tjera të këtij studimi. Lidhje pozitive vërehet me *Njohjen e emrit dhe tingullit të shkronjës* ($r = 0.137$, dhe sig. 0.000),

leximin e fjalëve të njohura ($r = 0.192$ dhe sig. 0.000), *leximin e fjalëve të panjohura* ($r = 0.178$ dhe sig. 0.000), *rrjedhshmërinë e leximit me zë* ($r = 0.159$ dhe sig. 0.000), *të kuptuarin* ($r = 0.439$ dhe sig. 0.000), *nxënien (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.349$ dhe sig. 0.000), dhe *diktimitin* ($r = 0.214$ dhe sig. 0.000).

Një lidhje pozitive ekziston në mes të *Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës* dhe *leximit të fjalëve të njohura* ($r = 0.361$, dhe sig. 0.000), *leximit të fjalëve të panjohura* ($r = 0.463$, dhe sig. 0.000), *rrjedhshmërisë së leximit me zë* ($r = 0.325$, dhe sig. 0.000), *të kuptuarit* ($r = 0.346$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.427$, dhe sig. 0.000), *diktimit* ($r = 0.222$, dhe sig. 0.000). Të dhënat tregojnë se ekziston një lidhje signifikante në mes të *Leximit të fjalëve të njohura* dhe *leximit të fjalëve të panjohura* ($r = 0.542$, dhe sig. 0.000), *rrjedhshmërisë së leximit me zë* ($r = 0.555$, dhe sig. 0.000), *të kuptuarit* ($r = 0.479$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.512$, dhe sig. 0.000), dhe *diktimit* ($r = 0.379$ dhe sig. 0.000). Lidhje signifikante ekziston në mes të *Leximit të fjalëve të panjohura* dhe *rrjedhshmërisë së leximit me zë* ($r = 0.449$, dhe sig. 0.000), *të kuptuarit* ($r = 0.307$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.353$, dhe sig. 0.000), dhe *diktimit* ($r = 0.277$, dhe sig. 0.000).

Lidhje pozitive vërehet në mes të *Rrjedhshmërisë së leximit me zë* dhe *të kuptuarit* ($r = 0.448$, dhe sig. 0.000), *nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.458$, dhe sig. 0.000), *diktimit* ($r = 0.333$, dhe sig. 0.000). Një lidhje signifikante kemi në mes *Të kuptuarit dhe nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r = 0.764$, dhe sig. 0.000), *diktimit* ($r = 0.421$, dhe sig. 0.000). Te nëntesti *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, të dhënat tregojnë se ekziston një lidhje signifikante në mes të saj dhe *diktimit* ($r = 0.385$, dhe sig. 0.000).

Edhe gjatë testimit të dytë vërejmë se ekziston një lidhje signifikante në mes të secilit nëntest me nëntestet tjera.

Vetëdija tingullore ka lidhjen më të fortë pozitive me *Të kuptuarit* ($r=0.439$). *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* ka lidhje të fortë pozitive me *Leximin e fjalëve të panjohura* ($r=0.463$). *Leximi i fjalëve të njohura* ka lidhje të fortë pozitive me *Rrjedhshmërinë e leximit me zë* ($r=0.555$). *Leximi i fjalëve të panjohura* ka lidhje të fortë pozitive me *Rrjedhshmërinë e leximit me zë* ($r=0.449$). *Rrjedhshmëria e leximit me zë* ka lidhje të fortë pozitive me *Nxënien (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r=0.458$). *Të kuptuarit* ka lidhje të fortë pozitive me *Nxënien (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r=0.764$). *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ka lidhje të fortë pozitive me *Diktimin* ($r=0.385$).

Nga kjo vijmë në përfundim se ekziston një lidhje signifikante në mes të të gjitha nëntesteve dhe shumicës së variablave tjera të këtij studimi (shih tabelat e mësipërme).

Në qoftë se e bëjmë një krahasim të testimit të parë dhe testimit të dytë vijmë në përfundim se pothuajse të gjitha nëntestet kanë lidhje të fortë pozitive me po të njëjtat nënteste të testit EGRA. Një dallim të lehtë e vërejmë te *Leximi i fjalëve të njohura* ku gjatë testimit të parë kishte lidhje të fortë pozitive me *Leximin e fjalëve të panjohura* ($r=0.880$), ndërsa gjatë testimit të dytë me *Rrjedhshmërinë e leximit me zë* ($r=0.555$). Gjithashtu, dallim shumë i lehtë vërehet te nëntesti *Rrjedhshmëria e leximit me zë*, i cili gjatë testimit të parë kishte lidhje të fortë pozitive me *Të kuptuarit* ($r=0.434$), derisa gjatë testimit të dytë me *Nxënien (të kuptuarit) përmes dëgjimit* ($r=0.458$). Këto rezultate na tregojnë se me rritjen e nëntestit në fjalë përmirësohet edhe nëntesti pasues dhe anasjelltas.

Poashtu kuptohet lidhshmëria e renditjes së secilit nëntest, duke pasur parasysh se testi është i ndërtuar në atë mënyrë të qëllimshme duke filluar nga nëntesti më i lehtë e duke

vazhduar me nëntestet më të ndërlikuara, në mënyrë që nxënësit, t'i marrin njohuritë hap pas hapi.

4.5. Diferencat në mes të klasëve për rezultatet e EGRA-s, në dy testet dhe në përqindjen e ndryshimit

Tabela 8. Analiza e variancës (One Way ANOVA) sipas klasëve për rezultatet e EGRA-s në testimin e parë

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Vetëdija tingullore (Testimi I)	Between Groups	1.275	2	0.638	0.315	0.730
	Within Groups	398.320	197	2.022		
	Total	399.595	199			
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I)	Between Groups	6108.008	2	3054.004	32.225	0.000
	Within Groups	18669.947	197	94.771		
	Total	24777.955	199			
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I)	Between Groups	976.008	2	488.004	10.265	0.000
	Within Groups	9365.387	197	47.540		
	Total	10341.395	199			
Leximi i fjalëve të	Between	2611.873	2	1305.937	21.325	0.000

panjohura (Testimi I)	Groups					
	Within Groups	12064.127	197	61.239		
	Total	14676.000	199			
Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I)	Between Groups	236.084	2	118.042	2.501	0.085
	Within Groups	7126.253	151	47.194		
	Total	7362.338	153			
Të kuptuarit (Testimi I)	Between Groups	4.188	2	2.094	1.180	0.310
	Within Groups	268.027	151	1.775		
	Total	272.214	153			
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I)	Between Groups	6.939	2	3.470	2.008	0.138
	Within Groups	260.963	151	1.728		
	Total	267.903	153			
Diktim (Testimi I)	Between Groups	28.206	2	14.103	4.179	0.017
	Within Groups	509.560	151	3.375		
	Total	537.766	153			

Tabela jep rezultatet e One Way ANOVA për të parë diferencat në mes të rezultateve të klasëve të përfshira në këtë studim gjatë periudhës së parë të testimit të nxënësve.

Të dhënat për faktorin *Vetëdija tingullore*, tregojnë se vlera e F është 0.315 ndërsa koeficienti i signifikançës sig. 0.730, që nënkupton se nuk ka diferencë statistikore në mes të nxënësve të këtyre klasëve të përfshira në hulumtim. Për faktorin *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* mund të lexojmë këto rezultate: (F=32.225; sig.0.000<0.05), që nënkupton se ka diferencë statistikore ndërmjet nxënësve të testuar gjatë periudhës së parë. Rezultatet e fituara të *Leximi i fjalëve të njohura* ishin: (F=10.265; sig.0.000<0.05), që tregon se ekziston diferencë statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme të ky faktor.

Sa i përket faktorit *Leximi i fjalëve të panjohura* rezultatet e fituara sipas One Way ANOVA ishin: (F=21.325; sig.0.000<0.05), që nënkupton se ekzistojnë diferenca statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme të përfshira në këtë studim.

Te nëntesti *Rrjedhshmëria e leximit me zë*, nuk ka diferencë statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme, rezultatet e fituara ishin: (F=2.501; sig.0.085>0.05). Te faktori *Të kuptuarit*, rezultatet e fituara ishin: (F=1.180; sig.0.310>0.05), që do të thotë se nuk ekziston diferenca statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme, sa i përket këtij faktori. Për faktorin *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, vlera e F është 2.008, ndërsa koeficienti i signifikançës sig. 0.138, që nënkupton se nuk ekziston diferencë statistikore në mes të nxënësve të këtyre klasëve të ky faktor. Rezultatet e fituara nga *Diktimi* ishin: (F=4.179; sig.0.017>0.05), që nënkupton se ekzistojnë diferenca statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme të përfshira në këtë studim.

Tabela 9. Analiza e variancës (One Way ANOVA) sipas klasëve për rezultatet e EGRA-s në testimin e dytë

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Vetëdija tingullore (Testimi II)	Between Groups	2.194	2	1.097	2.113	0.124
	Within Groups	101.765	196	0.519		
	Total	103.960	198			
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	Between Groups	1158.871	2	579.436	13.514	0.000
	Within Groups	8403.541	196	42.875		
	Total	9562.412	198			
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	Between Groups	168.531	2	84.265	3.143	0.045
	Within Groups	5254.293	196	26.808		
	Total	5422.824	198			
Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	Between Groups	933.844	2	466.922	11.046	0.000
	Within Groups	8285.000	196	42.270		
	Total	9218.844	198			
Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	Between Groups	50.652	1	50.652	3.348	0.069
	Within Groups	2223.925	147	15.129		

	Total	2274.577	148			
Të kuptuarit (Testimi II)	Between Groups	2.557	1	2.557	1.971	0.162
	Within Groups	190.652	147	1.297		
	Total	193.208	148			
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	Between Groups	14.594	1	14.594	12.045	0.001
	Within Groups	178.104	147	1.212		
	Total	192.698	148			
Diktim (Testimi II)	Between Groups	6.314	1	6.314	4.493	0.036
	Within Groups	206.572	147	1.405		
	Total	212.886	148			

Te faktori i parë *Vetëdija tingullore*, rezultatet e nxjerra sipas One Way ANOVA ishin: ($F=2.113$; $\text{sig}.0.124 > 0.05$), që do të thotë se nuk ekziston diferenca statistikore në mes të nxënësve të këtyre klasëve.

Rezultatet e fituara te *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* ishin: ($F=13.514$; $\text{sig}.0.000 < 0.05$), që tregon se ekziston diferencë statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme të ky faktor.

Sa i përket faktorit *Leximi i fjalëve të njohura*, rezultatet e fituara sipas One Way ANOVA ishin: ($F=3.143$; $\text{sig}.0.045 < 0.05$), që nënkupton se ekzistojnë diferenca statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme të përfshira në këtë studim.

Për faktorin *Leximi i fjalëve të panjohura*, vlera e F është 11.046, ndërsa koeficienti i signifkancës sig. 0.000, që nënkupton se ekziston diferencë signifkante statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme. Te nëntesti *Rrjedhshmëria e leximit me zë*, nuk ka diferencë signifkante statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme, pasi që rezultatet e fituara ishin: (F=3.348; sig.0.069>0.05). Nga faktori *Të kuptuarit*, rezultatet e fituara ishin: (F=1.971; sig.0.162>0.05), që tregon se nuk ka diferencë signifkante statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme të përhira në këtë studim. Te faktori *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, rezultatet e fituara ishin: (F=12.045; sig.0.001<0.05), që do të thotë se ekziston diferenca signifkante statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme. Rezultatet e fituara nga nëntesti *Diktimi* ishin: (F=4.493; sig.0.036<0.05), d.m.th. ka diferencë signifkante statistikore në mes të nxënësve të klasëve të ndryshme të ky faktor.

Tabela 10. Analiza e variancës (One Way ANOVA) në përqindjen e ndryshimit sipas klasëve për rezultatet e EGRA-s

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Vetëdija tingullore	Between Groups	503.987	2	251.993	0.358	0.700
	Within Groups	138110.363	196	704.645		
	Total	138614.349	198			
Njohja e emrit dhe tingullit të	Between Groups	6667.728	2	3333.864	15.833	0.000

shkronjës	Within Groups	41271.798	196	210.570		
	Total	47939.526	198			
Leximi i fjalëve të njohura	Between Groups	7227.745	2	3613.873	9.717	0.000
	Within Groups	72896.033	196	371.919		
	Total	80123.778	198			
Leximi i fjalëve të panjohura	Between Groups	15910.823	2	7955.411	12.022	0.000
	Within Groups	129700.258	196	661.736		
	Total	145611.080	198			
Rrjedhshmëria e leximit me zë	Between Groups	434.773	1	434.773	2.368	0.126
	Within Groups	26985.257	147	183.573		
	Total	27420.030	148			
Të kuptuarit	Between Groups	288.568	1	288.568	0.054	0.817
	Within Groups	646707.819	121	5344.693		
	Total	646996.387	122			
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit	Between Groups	7384.515	1	7384.515	1.030	0.312
	Within Groups	967747.277	135	7168.498		
	Total	975131.792	136			
Diktim	Between	2370.342	1	2370.342	20.733	0.000

	Groups					
	Within Groups	16805.768	147	114.325		
	Total	19176.110	148			

Në tabelën mësipërme janë paraqitur rezultatet e One Way ANOVA për të parë diferencat në mes të rezultateve të klasëve të përfshira në këtë studim në përqindjen e rritjes nga periudha e parë deri te periudha e dytë. Në nëntestin *Vetëdija tingullore*, rezultatet e fituara nga One Way ANOVA ishin: ($F=0.358$; $\text{sig}.0.700>0.05$), që do të thotë se nuk ekziston diferenca statistikore në mes të përqindjes së rritjes të testimit të nxënësve të klasëve të ndryshme, prej periudhës së parë deri te periudha e dytë e testimit.

Te faktori *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, rezultatet e fituara ishin: ($F=15.833$; $\text{sig}.0.000<0.05$), që do të thotë se ekziston diferenca statistikore në mes të përqindjes së rritjes nga testimi i parë deri te periudha e dytë e testimit. Rezultatet e fituara te *Leximi i fjalëve të njohura* ishin: ($F=9.717$; $\text{sig}.0.000<0.05$), d.m.th. ekziston diferencë statistikore në mes të përqindjes së rritjes të testimit të nxënësve brenda dy periudhave kohore. Te nëntesti *Leximi i fjalëve të panjohura*, ka diferencë statistikore në përqindjen e rritjes, pasi që rezultatet e fituara ishin: ($F=12.022$; $\text{sig}.0.000<0.05$). Te *Rrjedhshmëria e leximit me zë*, rezultatet e fituara ishin: ($F=2.368$; $\text{sig}.0.126>0.05$), që nënkupton se nuk ekzistojnë diferenca statistikore në mes të përqindjes së rritjes te ky faktor. Nuk ka diferencë statistikore në mes të përqindjes së rritjes të testimit të nxënësve të shkollave të ndryshme, pasi që te nëntesti *Të kuptuarit* rezultatet e fituara ishin: ($F=0.054$; $\text{sig}.0.817>0.05$). Sa i përket faktorit *Nxënja (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, rezultatet e fituara ishin: ($F=1.030$; $\text{sig}.0.312>0.05$), që

nënkupton se nuk ekzistojnë diferenca statistikore në mes të përqindjes së rritjes, nga testimi i parë deri te ai i dyti. Për faktorin *Diktimi* mund të lexojmë këto rezultate: ($F=20.733$; $\text{sig}.0.000<0.05$), që nënkupton se ka diferencë statistikore ndërmjet dy periudhave kohore të testimit në përqindjen e rritjes.

Duke u bazuar nga rezultatet e fituara nga Testimi I, Testimi II, dhe Analiza e variancës (One Way ANOVA) në përqindjen e ndryshimit sipas klasëve për faktorët e EGRA-s, fituam rezultate pothuajse të njëjta, diferencë statistikore kishim në faktorët *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, *Leximi i fjalëve të njohura*, *Leximi i fjalëve të panjohura dhe Diktimi*, derisa te faktorët tjerë nuk kishim. Disa aryse të këtij dallimi ndërmjet klasëve, pos kushteve që mund t'i posedoj shkolla, mund të jenë: niveli i arsimimit të mësueses, bashkëpunimi i trekëndëshit pedagogjik: mësues-prind-nxënës, ndjekja e trajnimeve, mënyra e çasjes së mësimdhënies në klasë, vlerësimi permanent i nxënësve, etj.

4.6. Diferencat në mes të gjinive për rezultatet e EGRA-s në dy testet dhe në përqindjen e ndryshimit

Tabela 11. *Independent samples t- test* për diferencat sipas gjinisë për rezultatet e EGRA-s në testimin e parë

Faktori (Testimi I)		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference
Vetëdija tingullore (Testimi I)	Equal variances assumed	0.694	0.406	1.870	198	0.063	0.3726
	Equal variances not assumed			1.870	196.93	0.063	0.3726
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I)	Equal variances assumed	1.470	0.227	-0.142	198	0.887	-0.2243
	Equal variances not assumed			-0.141	185.56	0.888	-0.2243
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I)	Equal variances assumed	0.068	0.794	-1.003	198	0.317	-1.0226
	Equal variances			-1.006	197.67	0.316	-1.0226

	not assumed						
Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I)	Equal variances assumed	0.943	0.333	-1.890	198	0.060	-2.2821
	Equal variances not assumed			-1.888	195.78	0.061	-2.2821
Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I)	Equal variances assumed	1.548	0.215	-1.021	152	0.309	-1.1426
	Equal variances not assumed			-1.002	126.90	0.318	-1.1426
Të kuptuarit (Testimi I)	Equal variances assumed	1.425	0.234	0.751	152	0.454	.01618
	Equal variances not assumed			0.754	151.82	0.452	0.1618
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I)	Equal variances assumed	1.262	0.263	0.102	152	0.919	0.0218
	Equal variances not assumed			0.102	151.90	0.919	0.0218
Diktim (Testimi I)	Equal variances assumed	0.418	0.519	0.674	152	0.501	0.2043

	Equal variances not assumed			0.675	151.09	0.501	0.2043
--	--------------------------------------	--	--	-------	--------	-------	--------

Tabela e mësipërme paraqet rezultatet e Independent samples t- test për të parë diferencat në mes të dy gjinive sa i përket faktorëve të EGRA-s në periudhën e parë të testimit, duke krahasuar rezultatet e sakta për secilin faktor.

Sa i përket pikëve të sakta mesatare të faktorit *Vetëdija tingullore* nga testimi i të dy gjinive u fituan këto rezultate: ($t=-1.870$; sig. $0.063>0.05$), meshkujt (8.52) dhe femrat (8.89). Te faktori *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, rezultatet e fituara sipas gjinisë ishin: ($t=-0.142$; sig. $0.887>0.05$), meshkujt (82.87) dhe femrat (82.64). Rezultatet e fituara nga nëntesti *Leximi i fjalëve të njohura* ishin: ($t=-1.003$; sig. 0.317), meshkujt (42.30) dhe femrat (41.27). Te faktori *Leximi i fjalëve të panjohura*, rezultatet e fituara sipas gjinisë: ($t=-1.890$; sig. 0.060), meshkujt (42.30) dhe femrat (41.27). Nga rezultatet e fituara nga faktori *Rrjedhshmëria e leximit me zë kemi*: ($t=-1.021$; sig. $0.309>0.05$), meshkujt (57.07) dhe femrat (55.93). Tek faktori *Të kuptuarit* ($t=-0.751$; sig. 0.454), meshkujt (1.85) dhe femrat (2.01). Te faktorit *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit* u fituan këto rezultate: ($t=-0.102$; sig. 0.919), meshkujt (2.07) dhe femrat (2.09). Rezultate statistikisht të njëjta janë paraqitur edhe te faktori i fundit *Diktimi* ($t=-0.674$; sig. 0.501), pra meshkujt (15.86) dhe femrat (16.068).

Vërejmë se të gjitha nëntestet e EGRA-s kanë rezultate statistikisht të njëjta, që do të thotë se nuk ka diferencë signifikante statistikore në mes të dy gjinive sa i përket pikëve të sakta mesatare.

Tabela 12. *Intependent samples t- test* për diferencat sipas gjinisë për rezultatet e EGRA-s në testimin e dytë

Faktori (Testimi II)		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e
Vetëdija tingullore (Testimi II)	Equal variances assumed	21.175	0.210	2.478	197	0.140	0.2514
	Equal variances not assumed			2.530	121.287	0.132	0.2514
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	Equal variances assumed	2.521	0.114	-.665	197	0.507	-0.6568
	Equal variances not assumed			-.660	171.490	0.510	-0.6568
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	Equal variances assumed	1.062	0.304	-.272	197	0.786	-0.2024
	Equal variances not assumed			-.270	169.329	0.788	-0.2024
Leximi i fjalëve të panjohura	Equal variances assumed	0.008	0.927	-1.353	197	0.178	-1.3061

(Testimi II)	Equal variances not assumed			-1.365	178.087	0.174	-1.3061
Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	Equal variances assumed	3.658	0.058	-1.265	147	0.208	-0.8111
	Equal variances not assumed			-1.240	104.861	0.218	-0.8111
Të kuptuarit (Testimi II)	Equal variances assumed	3.857	0.051	1.912	147	0.058	0.3550
	Equal variances not assumed			1.925	144.274	0.056	0.3550
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	Equal variances assumed	2.333	0.129	-.369	147	0.713	-0.0693
	Equal variances not assumed			-.370	146.898	0.712	-0.0693
Diktimit (Testimi II)	Equal variances assumed	0.524	0.470	-.092	147	0.927	-0.0182
	Equal variances not assumed			-.092	138.830	0.927	-0.0182

Tabela e mësipërme paraqet rezultatet e Independent samples t- test për të parë diferencat në mes të dy gjinive sa i përket faktorëve të EGRA-s në periudhën e dytë të testimit, duke krahasuar rezultatet e sakta për secilin faktor.

Nga tabela shohim pikët e sakta mesatare nga testimi i dy gjinive të faktorit *Vetëdija tingulloreu* fituan këto rezultate: ($t=-2.478$; sig. 0.140), pra meshkujt (9.67) dhe femrat (9.928). Te faktori *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, rezultatet e fituara sipas gjinisë ishin: ($t=-.665$; sig.0.507), meshkujt (93.05) dhe femrat (92.40). Rezultatet e fituara nga nëntesti *Leximi i fjalëve të njohura* ishin: ($t=-.272$; sig. 0.786), meshkujt (46.87) dhe femrat (46.67). Te faktori *Leximi i fjalëve të panjohura*, rezultatet e fituara sipas gjinisë: ($t=-1.353$; sig. 0.178), meshkujt (43.46) dhe femrat (42.15). Nga rezultatet e fituara nga faktori *Rrjedhshmëria e leximit me zë kemi*: ($t=-1.265$; sig. 0.208), meshkujt (62.51) dhe femrat (61.70). Tek faktori *Të kuptuarit* fituam rezultatet: ($t=1.912$; sig. 0.058), meshkujt (3.312) dhe femrat (3.667). Nga *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimitu* fituan këto rezultate: ($t=-.369$; 0.713), meshkujt (3.40) dhe femrat (3.33). Rezultate statistikisht të njëjta janë paraqitur edhe te faktori i fundit *Diktimi* ($t=-.092$; sig. 0.927), pra meshkujt (17.33) dhe femrat (17.31).

Edhe gjatë testimit të dytë vërejmë se të gjitha nëntestet e EGRA-s kanë rezultate statistikisht të njëjta, që do të thotë se të dyja gjinitë kanë rezultate përafërsisht të njëjta, dhe ky ndryshim i vogël nuk është rezultat i ndikimit të gjinisë.

Tabela 13. *Independent samples t- test* për diferencat sipas gjinisë për përqindjen e ndryshimit në rezultatet e EGRA-s nga Testimi I në Testimin II

Përqindja e ndryshimit		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Vetëdija tingullore	Equal variances assumed	1.333	0.250	0.171	197	0.864	0.64473
	Equal variances not assumed			0.169	142.112	0.866	0.64473
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës	Equal variances assumed	2.135	0.146	0.283	197	0.778	0.62526
	Equal variances not assumed			0.280	162.272	0.780	0.62526
Leximi i fjalëve të njohura	Equal variances assumed	0.003	0.960	0.390	197	0.697	1.11460
	Equal variances not assumed			0.390	196.557	0.697	1.11460
Leximi i fjalëve të panjohura	Equal variances assumed	0.565	0.453	1.326	197	0.186	5.09100

	Equal variances not assumed			1.325	195.101	0.187	5.09100
Rrjedhshmëria e leximit me zë	Equal variances assumed	3.228	0.074	1.423	147	0.157	3.16456
	Equal variances not assumed			1.396	106.174	0.166	3.16456
Të kuptuarit	Equal variances assumed	0.242	0.623	-0.365	121	0.716	-4.81007
	Equal variances not assumed			-0.365	120.260	0.716	-4.81007
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit	Equal variances assumed	0.932	0.336	-0.433	135	0.666	-6.28290
	Equal variances not assumed			-0.436	133.111	0.664	-6.28290
Diktim	Equal variances assumed	0.176	0.675	-0.775	147	0.440	-1.44785
	Equal variances not assumed			-0.774	145.063	0.440	-1.44785

Tabela e mësipërme jep rezultatet e Independent samples t- test për të parë diferencat në mes të dy gjinive sa i përket faktorëve të EGRA-s dhe rritjes nga periudha e parë e deri te periudha e dytë e testimit duke krahasuar rritjen në përqindje.

Sa i përket pikëve të sakta mesatare të faktorit *Vetëdija tingullore*, ($t=0.171$; sig. 0.864), meshkujt (15.48) dhe femrat (16.12), tregojnëse nuk ka diferencë statistikore në mes të dy gjinive nga testimet e realizuara gjatë dy periudhave.

Te faktori *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, rezultatet e fituara sipas gjinisë ishin: ($t=0.283$; sig. 0.778), pra meshkujt (13.42) dhe femrat (14.04). Nga nëntesti *Leximi i fjalëve të njohura* rezultatet e fituara ishin: ($t=0.390$; sig. 0.697), meshkujt (14.21) dhe femrat (15.33). Te faktori *Leximi i fjalëve të panjohura*, rezultatet e fituara sipas gjinisë: ($t=1.326$; sig. 0.186), meshkujt (18.37) dhe femrat (23.47). Nga rezultatet e fituara nga faktori *Rrjedhshmëria e leximit me zëkemi*: ($t=1.423$; sig. 0.157), meshkujt (9.63) dhe femrat (12.80). Tek faktori *Të kuptuarit* fituam rezultatet: ($t=-0.365$; sig. 0.716), meshkujt (89.91) dhe femrat (85.10). Nga *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimitu* fituan këto rezultate: ($t=-0.433$; sig. 0.666), meshkujt (88.73) dhe femrat (82.44). Rezultate statistikisht të njëjta janë paraqitur edhe te faktori i fundit *Diktimi* ($t=-0.775$; sig. 0.440), pra meshkujt (10.04) dhe femrat (8.59).

Duke krahasuar rritjen në përqindje vërejmë se rezultatet e secilit nëntest të EGRA-s janë statistikisht të njëjta, që do të thotë se nuk ka diferencë statistikore në mes të dy gjinive sa i përket pikëve të sakta mesatare.

Rol kyç ka mësimdhënësi, i cili inkurajon të gjithë nxënësit ta shohin leximin si pozitiv, duke i angazhuar në diskutime në lidhje me atë që kanë dëshirë të lexojnë, ose për diçka që kanë lexuar, dhe mesiguri se ky qe ndikimi kryesor për arritjen e këtij rezultati pozitiv.

4.7. Diferencat statistikore në mes të dy testeve të realizuara sipas faktorëve të testit EGRA

Tabela 14. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Vetëdija tingullore*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Vetëdija tingullore (Testimi I)	8.709	199	1.4197	0.1006
	Vetëdija tingullore (Testimi II)	9.799	199	0.7246	0.0514

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	Vetëdija tingullore (Testimi I) Vetëdija tingullore (Testimi II)	-1.0905	1.1984	0.0850	-12.836	198	0.000

Në tabelën e parë janë paraqitur rezultatet e Paired Samples t-test për të parë nëse ka diferenca statistikore në mes të rezultateve të sakta mesatare të dy kohëve të testimit të nxënësve. Në këtë tabelë paraqiten rezultatet e faktorit *Vetëdija tingullore* në të dyja kohët e testimit. Nxënësit e testuar në testimin e parë kishin rezultat të saktë mesatar

8.7, ndërsa në testimin e dytë kishin rezultat 9.79. Në tabelën e dytë mund të shohim diferencën mesatare dhe rezultatet e Paired samples t-test, aty shohim se diferenca mesatare është = -1.095 që nënkupton se *Vetëdija tingullore* në rastin e parë është më e vogël pikërisht për këtë vlerë. Në anën e djathtë të tabelës shohim se $t=-12.83$ $df=198$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj, mund të konkludojmë që ekziston diferencë signifikante statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit për sa i përket faktorit *Vetëdija tingullore*, sepse mësimdhënëset paraprakisht i kanë përcaktuar qartë rezultatet e pritura për vetëdijen fonemike, gjatë procesit mësimor nuk është përdorur dialekti apo lokalizmat, është punuar zakonisht në grupe të vogla dhe në mënyrë individuale me nxënës, janë bërë ushtrime shqiptimi të tingujve me nxënësit si dhe janë zgjedhur aktivitete të përshtatshme.

Tabela 15. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 2	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I)	82.789	199	11.1815	.7926
	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	92.739	199	6.9495	.4926

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 2	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I) Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	-9.9497	7.5950	0.5384	-18.480	198	0.000

Gjatë testimit të parë të nxënësve në nëntestin *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* rezultat të saktë mesatar kishin 82.78, ndërsa gjatë testimit të dytë 92.73. Diferenca mesatare dhe rezultati i Paired samples test është = -9.9497. Në anën e djathtë të tabelës shohim se $t=-18.480$ $df=198$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj themi se ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit, pasi që mësimdhënëset i kanë përcaktuar qartë rezultatet e pritura për mësimin e fonetikës, janë bërë ushtrime të përshtatshme dhe në mënyrë sistematike me nxënës, është reflektuar nëse nxënësit kanë pasur mundësi praktikimi dhe zbatimi të njohurive të fituara, është punuar zakonisht në grupe të vogla dhe në mënyrë individuale me nxënës, është reflektuar nëse nxënësit lexojnë mekanikisht (alfabetin apo fjalët) përmes si dhe aktiviteteve të përshtatshme.

Tabela 16. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Leximi i fjalëve të njohura*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 3	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I)	41.779	199	7.2175	.5116
	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	46.774	199	5.2334	.3710

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 3	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I) Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	-4.9950	5.3997	0.3828	-13.049	198	0.000

Të testuar në nëntestin *Leximi i fjalëve të njohura* gjatë testimit të parë të nxënësve u fitua rezultat i saktë mesatar 41.77, derisa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati 46.77. Diferenca mesatare është = -4.9950, ndërsa $t=-13.049$ $df=198$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj, mund të konkludojmë që ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy periudhave të testimit. Ky rezultat është fituar pasi që mësimdhënëset

paraprkisht janë siguruar për t'i paraqitur qartë rezultatet e pritura për mësimin e fjalëve fotografike, janë siguruar se nxënësit i njohin shkronjat, kanë fond të mjaftueshëm të fjalëve në të folur dhe të shkruar, i kanë mësuar fjalët e parapara për periudhë të caktuar nëpërmjet aktiviteteve të përshtatshme, janë bërë ushtrime të mjaftueshme të të lexuarit dhe është punuar në grupe të vogla dhe në mënyrë individuale me nxënësit.

Tabela 17. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Leximi i fjalëve të panjohura*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 4	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I)	36.940	199	8.5668	.6073
	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	42.824	199	6.8235	.4837

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 4	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I) Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	-5.8844	5.5887	0.3962	-14.853	198	0.000

Sa i përket leximit të fjalëve të panjohura gjatë testimit të parë, nxënësit e testuar kishin rezultat të saktë mesatar 36.94, ndërsa gjatë testimit të dytë 42.82. Shohim se diferenca mesatare është = -5.8844. Në anën e djathtë të tabelës shohim se $t=-14.853$ $df=198$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, që konkludojmë se ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit.

Për t'u siguruar që fjalët e testuara janë me të vërtetë të panjohura, A-EGRA vlerëson aftësinë e nxënësve për të lexuar fjalë të panjohura, duke u dhënë atyre një listë me fjalë të pakuptimta, si kombinime shkronjash, që nuk ndjekin asnjë rregull të gjuhës shqipe dhe që në të vërtetë nuk janë fjalë. Mësimdhënëset në fillim i kanë përcaktuar qartë rezultatet e pritura për mësimin e dekodimit, janë zhvilluar aktivitete të përshtatshme me nxënës për dekodimin e fjalëve, është punuar në grupe të vogla dhe në mënyrë individuale me nxënës, janë praktikuar aktivitete të përshtatshme dhe të mjaftueshme për lidhjen e shkronjave mes vete.

Tabela 18. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Rrjedhshmëria e leximit me zë*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 5	Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I)	56.678	149	6.7155	.5502
	Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	62.128	149	3.9203	.3212

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 5	Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I) Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	-5.4497	3.4040	0.2789	-19.542	148	0.000

Të testuar në nëntestin *Rrjedhshmëria e leximit me zë*, gjatë testimit të parë u fitua rezultati i saktë mesatar 56.67, ndërsa gjatë testimit të dytë 62.12. Nga Paired Samples Test u fitua diferenca mesatare =-5.4497, ndërsa $t=-19.542$ $df=148$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj themi se ekziston diferencë signifikante statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy periudhave të testimit. Ky rezultat është arritur pasi që mësueset i kanë përcaktuar qartë rezultatet e pritura për rrjedhshmërinë në të lexuar, nuk janë treguar me autoritet të tepruar në klasë, nxënësit kanë pasur liri të shprehjes, kanë respektuar njëritjetrit, nuk kanë pasur frikë nga leximi para të tjerëve, janë siguruar që nxënësit i dinë shkronjat dhe i lidhin ato, kanë fond të mjaftueshëm të fjalëve fotografike, si dhe kanë shkathtësi dekodimi, u është kushtuar kohë të lexuarit me zë dhe leximit në heshtje, dhe janë bërë aktivitete atraktive që nxisin dëshirën për lexim te nxënësit.

Tabela 19. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Të kuptuarit*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 6	Të kuptuarit (Testimi I)	1.933	149	1.3288	.1089
	Të kuptuarit (Testimi II)	3.483	149	1.1426	.0936

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 6	Të kuptuarit (Testimi I) Të kuptuarit (Testimi II)	-1.5503	0.8006	0.0656	-23.636	148	.000

Nxënësit e testuar gjatë testimit të parë nga nëntesti *Të kuptuarit*, dhanë rezultatin e saktë mesatar 1.93, derisa gjatë testimit të dytë rezultati i fituar ishte 3.48. Diferenca mesatare e fituar nga Paired Samples Test ishte =-1.5503, ndërsa $t=-23.636$ $df=148$ dhe $sig.(2-tailed)=0.000<0.5$, prandaj themi se ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy periudhave të testimit të këtij nëntesti. Duke e ditur se lexim-kuptimi ka të bëjë me të kuptuarit dhe interpretimin e asaj që lexohet, mësimdhënëset i përcaktuan qartë rezultatet e pritura për lexim-kuptim, u siguruan nëse nxënësit kanë fjalor të mjaftueshëm, pyetjet që ua bënë nxënësve u përgjigjen niveleve të ndryshme të

Taksonomisë së Blumit, duke filluar nga niveli më i ulët deri te ai më i lartë, pyetje të drejtpërdrejta, të nënkuptuara dhe të menduarit kritik gjatë tri fazave, para, gjatë dhe pas leximit, u siguruan që nxënësit i kanë përvetësuar strategjitë e të kuptuarit të cilat janë praktikuar, mbretëroi liria e shprehjes, e drejta për të parashtruar pyetje por edhe për të gabuar në përgjigjet e dhëna, respektimi i njëri-tjetrit, dhe puna në grupe të vogla dhe në mënyrë individuale me nxënës dha këtë rezultat pozitiv.

Tabela 20. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 7	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I)	2.081	149	1.3230	.1084
	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	3.369	149	1.1411	.0935

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 7	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I) Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	-1.2886	0.8799	0.0721	-17.87	148	0.000

Pas testimit të parë të nxënësve në nëntestin *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, u fitua rezultati i saktë mesatar 2.08, ndërsa gjatë testimit të dytë 3.36. Nga Paired Samples Test diferenca mesatare e fituar ishte =-1.2886, ndërsa $t=-17.87$ $df=148$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj themi se ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy periudhave të testimit, përderisa mësimdhënëset u siguruan se i kanë përcaktuar qartë rezultatet e pritura për dëgjim-kuptim, materialet që u lexohen nxënësve janë interesante dhe të përshtatshme për moshën e tyre, janë të motivuar për lexim, u janë bërë pyetje për pjesën e lexuar, janë parashtruar të gjitha llojet e pyetjeve para, gjatë dhe pas leximit, nxënësve u është dhënë kohë e mjaftueshme për t'iu përgjigjur, u është ofruar liria e shprehjes dhe të bërit pyetje, është mbajtur balancë gjatë diskutimit në klasë (mësimdhënës-nxënës, nxënës-nxënës), si dhe është siguruar se nxënësit kanë fond të mjaftueshëm të fjalëve në fjalorin e tyre.

Tabela 21. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për faktorin *Diktimi*

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 8	Diktim (Testimi I)	16.000	149	1.8563	.1521
	Diktim (Testimi II)	17.329	149	1.1993	.0983

Paired Samples Test							
		Paired Differences			T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 8	Diktim (Testimi I) – Diktim (Testimi II)	-1.3289	1.5958	0.1307	-10.165	148	0.000

Edhe te nëntesti *Diktimi* nxënësit u testuan dy herë. Gjatë testimit të parë u fitua rezultati i saktë mesatar 16.00, ndërsa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati 17.32. Në tabelën e dytë shohim diferencën mesatare që është -1.3289 , derisa në anën e djathtë të tabelës shohim se $t=-10.165$ $df=148$ dhe $sig.(2-tailed)=0.000<0.5$, prandaj, mund të konkludojmë që ekziston diferencë signifikante statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy periudhave të testimit.

Përderisa testimi i dytë tregoi rezultat pozitiv në secilin nëntest të EGRA-s, vijmë në përfundim se përdorimi i teknikave, aktiviteteve adekuate, përkushtimi i mësimdhënës, bashkëpunimi, e shumë faktorë të tjerë të cekur më lartë, kontribuan në zhvillimin e përforsimit e shkathtësisë së leximit.

4.8. Diferencat statistikore në mes të dy testeve të realizuara sipas faktorëve të EGRA-s, të ndara sipas klasëve

Tabela 22. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të EGRA-s të testit I dhe testit II për nxënësit e

klasës së parë

		Paired Samples Test						
			Paired Differences			T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	Vetëdija tingullore (Testimi I) - Vetëdija tingullore (Testimi II)	8.600	-1.0200	1.4068	.1990	-5.127	49	.000
		9.620						
Pair 2	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I) - Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	74.280	-15.4200	8.2785	1.1708	-13.171	49	.000
		89.700						
Pair 3	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I) - Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	38.120	-7.4200	8.5119	1.2038	-6.164	49	.000
		45.540						
Pair 4	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I) Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	31.100	-8.1000	5.4370	.7689	-10.534	49	.000
		39.200						

Tabela e mësipërme paraqet rezultatet e Paired Samples t-test për të parë nëse ka diferenca statistikore në mes të rezultateve të sakta mesatare të dy kohëve të testimit të nxënësve sipas klasës së parë. Në këtë tabelë paraqiten rezultatet e të gjithë faktorëve të EGRA-s në të dyja kohët. Në rreshtin e parë të shkruar si Pair 1 mund të lexoni të dhënat për faktorin *Vetëdija tingullore*. Nxënësit e klasës së parë gjatë testimit të parë kishin rezultat të saktë mesatar 8.6, ndërsa gjatë testimit të dytë kishin rezultat 9.62. Në kolonën e dytë mund të shohim diferencën mesatare që është = -1.02 që nënkupton se *Vetëdija tingullore* në rastin e parë është më e vogël pikërisht për këtë vlerë. Në anën e djathtë të tabelës shohim se $t=-5.127$ $df=49$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj, mund të konkludojmë që ekziston diferenca statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit.

Për faktorin *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, nxënësit e testuar gjatë testimit të parë kishin rezultat të saktë mesatar 74.28, ndërsa gjatë testimit të dytë 89.70. Diferenca mesatare është = -15.420 që nënkupton se në rastin e parë është më e vogël pikërisht për këtë vlerë. Në anën e djathtë të tabelës shohim se $t=-13.171$ $df=49$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj, themi se ekziston diferenca statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Nga testimi i nëntestit *Leximi i fjalëve të njohura*, nxënësit e testuar gjatë testimit të parë dhanë rezultat të saktë mesatar 38.12, ndërsa gjatë testimit të dytë rezultati i fituar ishte 45.54. Diferenca mesatare është = -7.4200, ndërsa $t=-6.164$ $df=49$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, prandaj, themi që ekziston diferenca statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Të testuar te nëntesti *Leximi i fjalëve të panjohura*, gjatë testimit të parë u fitua rezultati i saktë mesatar 31.10, derisa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati 39.20. Diferenca

mesatare është -8.1000 , ndërsa $t=-10.534$ $df=49$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed})=0.000<0.5$, pra, ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit.

Tabela 23. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të EGRA-s të testit I dhe testit II për nxënësit e klasës së dytë

Paired Samples Test								
			Paired Differences			T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	Vetëdija tingullore (Testimi I)	8.689	-1.1892	1.1187	.1300	-9.145	73	.000
	Vetëdija tingullore (Testimi II)	9.878						
Pair 2	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I) – Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	82.703	-9.1351	5.5943	.6503	-14.047	73	.000
		91.838						
Pair 3	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I) - Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	42.284	-4.2297	3.8269	.4449	-9.508	73	.000
		46.514						
Pair 4	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I) Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	37.419	-6.0000	7.1596	.8323	-7.209	73	.000
		43.419						

Pair 5	Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I) - Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	55.892	-5.6486	4.0322	.4687	- 12.051	73	.000
		61.541						
Pair 6	Të kuptuarit (Testimi I) - Të kuptuarit (Testimi II)	1.770	-1.5811	.8760	.1018	- 15.527	73	.000
		3.351						
Pair 7	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I) - Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	1.865	-1.1892	.8864	.1030	- 11.541	73	.000
		3.054						
Pair 8	Diktim (Testimi I) - Diktim (Testimi II)	16.365	-.7568	1.3928	.1619	-4.674	73	.000
		17.122						

Rezultatet e Paired Samples t-test janë paraqitur në tabelën e mësipërme për të parë nëse ka diferenca statistikore në mes të rezultateve të sakta mesatare gjatë dy periudhave të testimit të nxënësve sipas klasës së dytë në të gjithë faktorët e testit EGRA.

Nxënësit e klasës së dytë gjatë testimit të parë për faktorin *Vetëdija tingullore* kishin rezultat të saktë mesatar 8.68, ndërsa gjatë testimit të dytë rezultati i tyre ishte 9.87. Diferenca mesatare është $= -1.1892$, që nënkupton që *Vetëdija tingullore* në rastin e parë është më e vogël pikërisht për këtë vlerë. Në anën e djathtë të tabelës shohim se $t = -9.145$ $df = 73$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, prandaj themi që ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Të testuar në faktorin *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, gjatë testimit të parë kishin rezultat të saktë mesatar 82.70, ndërsa gjatë testimit të dytë kishin rezultat të saktë mesatar 91.83. Diferenca mesatare është $= -9.1351$ që nënkupton se në rastin e parë është më e vogël pikërisht për këtë vlerë, $t = -14.047$ $df = 73$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, d.m.th ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Nga testimi i nëntestit *Leximi i fjalëve të njohura*, nxënësit e testuar gjatë testimit të parë dhanë rezultat të saktë mesatar 42.28, ndërsa gjatë testimit të dytë rezultati i fituar ishte 46.51. Diferenca mesatare është $= -4.2297$, ndërsa $t = -9.508$ $df = 73$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Të testuar te nëntesti *Leximi i fjalëve të panjohura*, gjatë testimit të parë u fitua rezultati i saktë mesatar 37.419, derisa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati 43.41. Diferenca mesatare është $= -6.0000$, ndërsa $t = -7.209$ $df = 73$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, që tregon se ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit të nxënësve. Testimi i parë i nxënësve nga *Rrjedhshmëria e leximit me zë* dha rezultatin e saktë mesatar 55.89, derisa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati mesatar 61.54. Diferenca mesatare është $= -5.6486$, ndërsa $t = -12.051$ $df = 73$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, që tregon se ekziston diferencë statistikore

në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit të nxënësve. Nxënësit e testuar gjatë testimit të parë të nëntesti *Të kuptuarit* dhanë rezultat të saktë mesatar 1.77, kurse gjatë testimit të dytë 3.35. Diferenca mesatare është $= -1.5811$, ndërsa $t = -15.527$ $df = 73$ dhe $\text{sig. (2-tailed)} = 0.000 < 0.5$, pra ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit të nxënësve. Në nëntestin *Nxënia (të kuptuarit)* përmes dëgjimit, të testuar gjatë testimit të parë u fitua rezultati i saktë mesatar 1.86, ndërsa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati mesatar 3.05. Diferenca mesatare është $= -1.1892$, ndërsa $t = -11.541$ $df = 73$ dhe $\text{sig. (2-tailed)} = 0.000 < 0.5$, ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve. Nxënësit e klasës së dytë të testuar në nëntestin *Diktimi* gjatë testimit të parë kishin rezultat të saktë mesatar 16.36, ndërsa gjatë testimit të dytë kishin rezultat 17.12. Diferenca mesatare është $= -0.7568$, kurse $t = -4.674$ $df = 73$ dhe $\text{sig. (2-tailed)} = 0.000 < 0.5$, prandaj, mund të konkludojmë që ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të matjes për sa i përket këtij faktori për nxënësit e klasës së dytë.

Tabela 24. *Paired samples t- test* për diferencat e përgjithshme të rezultateve të EGRA-s të testit I dhe testit II për nxënësit e klasës së tretë

Paired Samples Test								
			Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Mean difference	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	Vetëdija tingullore (Testimi I) - Vetëdija tingullore (Testimi II)	8.800	-1.0400	1.1323	.1307	-7.954	74	.000
		9.840						
Pair 2	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I) - Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	88.547	-7.1067	7.0011	.8084	-8.791	74	.000
		95.653						
Pair 3	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I) - Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	43.720	-4.1333	3.2061	.3702	-11.165	74	.000
		47.853						
Pair 4	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I) - Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	40.360	-4.2933	2.7449	.3170	-13.546	74	.000
		44.653						

Pair 5	Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I) - Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	57.453	-5.2533	2.6564	.3067	- 17.126	74	.000
		62.707						
Pair 6	Të kuptuarit (Testimi I) - Të kuptuarit (Testimi II)	2.093	-1.5200	.7234	.0835	- 18.198	74	.000
		3.613						
Pair 7	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I) - Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	2.293	-1.3867	.8683	.1003	- 13.831	74	.000
		3.680						
Pair 8	Diktim (Testimi I) - Diktim (Testimi II)	15.640	-1.8933	1.5903	.1836	- 10.311	74	.000
		17.533						

Në tabelën e mësipërme janë paraqitur rezultatet e Paired Samples t-test për të parë nëse ka diferenca statistikore në mes të rezultateve të sakta mesatare gjatë dy periudhave të testimit të nxënësve sipas klasës së tretë në të gjithë faktorët e EGRA-s. Nxënësit e klasës së tretë gjatë testimit të parë kishin rezultat të saktë mesatar 8.80, derisa gjatë testimit të dytë rezultati ishte 9.84. Diferenca mesatare është = -1.0400 që nënkupton se *Vetëdija tingullore* në rastin e parë është më e vogël pikërisht për këtë vlerë. Në anën e djathtë të tabelës shohim se $t = -7.954$ $df = 74$ dhe $\text{sig. (2-tailed)} = 0.000 < 0.5$, prandaj, mund të konkludojmë që ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Të testuar në faktorin

Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës, gjatë testimit të parë kishin rezultat të saktë mesatar 88.547, ndërsa gjatë testimit të dytë 95.65. Diferenca mesatare është $= -7.1067$ që nënkupton se në rastin e parë është më e vogël pikërisht për këtë vlerë, $t = -8.791$ $df = 74$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, d.m.th ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Nga testimi i nëntestit *Leximi i fjalëve të njohura*, nxënësit e testuar gjatë testimit të parë dhanë rezultat të saktë mesatar 43.72, ndërsa gjatë testimit të dytë rezultati i fituar ishte 47.85. Diferenca mesatare është $= -4.1333$, ndërsa $t = -11.165$ $df = 74$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, prandaj, themi që ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit. Të testuar te nëntesti *Leximi i fjalëve të panjohura*, gjatë testimit të parë u fitua rezultati i saktë mesatar 40.36, derisa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati 44.65. Diferenca mesatare është $= -4.2933$, ndërsa $t = -13.546$ $df = 74$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, që tregon se ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit të nxënësve. Testimi i parë i nxënësve nga *Rrjedhshmëria e leximit me zë* dha rezultatin e saktë mesatar 57.45, derisa gjatë testimit të dytë u fitua rezultati mesatar 62.70. Diferenca mesatare është $= -5.2533$, ndërsa $t = -17.126$ $df = 74$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, që tregon se ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit të nxënësve. Nxënësit e testuar gjatë testimit të parë te nëntesti *Të kuptuarit* dhanë rezultat të saktë mesatar 2.09, kurse gjatë testimit të dytë 3.613. Diferenca mesatare është $= -1.5200$, ndërsa $t = -18.198$ $df = 74$ dhe $\text{sig.}(2\text{-tailed}) = 0.000 < 0.5$, pra ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit të nxënësve. Në nëntestin *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, të testuar gjatë testimit të parë u fitua rezultati i saktë mesatar 2.29, ndërsa

gjatë testimit të dytë u fitua rezultati mesatar 3.68 Diferenca mesatare është $= -1.3867$, ndërsa $t = -13.831$ $df = 74$ dhe $\text{sig. (2-tailed)} = 0.000 < 0.5$, ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve. Nxënësit e klasës së tretë të testuar në nëntestin *Diktimi* gjatë testimit të parë kishin rezultat të saktë mesatar 15.64, ndërsa gjatë testimit të dytë kishin rezultat 17.53. Diferenca mesatare është $= -1.8933$, kurse $t = -10.311$ $df = 74$ dhe $\text{sig. (2-tailed)} = 0.000 < 0.5$, prandaj, mund të konkludojmë që ekziston diferencë statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të matjes për sa i përket këtij faktori për nxënësit e klasës së tretë.

4.9. Rezultatet e korrelacionit në dy kohët e testimit, korrelacioni për faktorë të njëjtë në periudha të ndryshme

Tabela 25. Korrelacioni në mes të faktorëve të EGRA-s në të dy kohët e testimit

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Vetëdija tingullore (Testimi I) Vetëdija tingullore (Testimi II)	199	0.537	0.000
Pair 2	Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I) Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	199	0.744	0.000
Pair 3	Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I) Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	199	0.666	0.000
Pair 4	Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I) Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	199	0.759	0.000
Pair 5	Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I) Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)	149	0.928	0.000
Pair 6	Të kuptuarit (Testimi I) Të kuptuarit (Testimi II)	149	0.800	0.000
Pair 7	Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I) Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)	149	0.755	0.000
Pair 8	Diktim (Testimi I) Diktim (Testimi II)	149	0.525	0.000

Nga tabela e mësipërme shohim rezultatet e korrelacionit për tërë faktorët e EGRA-s gjatë testimit të dy periudhave. Duke përdorur logjikën e mëhershme të interpretimit, mund të themi se ekziston lidhje e fortë pozitive në mes të *Vetëdijes tingullore* gjatë testimit të parë dhe *Vetëdijes tingullore* gjatë testimit të dytë, $r=0.537$ dhe $\text{sig}=0.000$. Lidhje e fortë pozitive ekziston ndërmjet dy testeve të *Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës*, $r = 0.744$ dhe $\text{sig}=0.000$. Edhe tek *Leximi i fjalëve të njohura* si gjatë testimit të parë ashtu edhe gjatë testimit të dytë ekziston lidhje e fortë pozitive, $r=0.666$ dhe $\text{sig}=0.000$. Gjithashtu, ekziston lidhje e fortë pozitive në mes të *Leximit të fjalëve të panjohura* në testimin e parë dhe atij të dytë, $r= 0.759$ dhe $\text{sig}=0.000$. Lidhje të fortë pozitive vërejmë edhe tek *Rrjedhshmëria e leximit me zë* gjatë testimit të parë dhe të dytë, $r= 0.928$ dhe $\text{sig}=0.000$. Ekziston lidhje e fortë pozitive në mes *Të kuptuarit* gjatë testimit të parë dhe të dytë, $r=0.800$ dhe $\text{sig}=0.000$. Poashtu edhe *Diktimi* pati lidhje të fortë pozitive gjatë dy testeve, $r=0.525$ dhe $\text{sig}=0.000$.

Duke i krahasuar rezultatet e korrelacionit për tërë faktorët e EGRA-s në të dyja kohët e testimit, vërejmë se nëntesti *Rrjedhshmëria e leximit me zë* paska lidhje më të fortë pozitive gjatë dy testeve të kryera.

Nga tabela vërejmë se të gjitha rezultatet e korrelacionit në mes të faktorëve të njëjtë, në të dyja kohët e testimit janë pozitive dhe kanë lidhje relativisht të fortë që nënkupton se nxënësit në të dyja rastet e testimit janë përgjigjur në mënyrë relativisht të njëjtë dhe se nuk ka pasur ndryshime drastike në mes dy kohëve të testimit për asnjë prej faktorëve, por diferenca nga korrelacioni perfekt (1) nënkupton që nxënësit janë përgjigjur më saktë në testet e marra në periudhën e dytë duke e shmangur lehtësisht rezultatin nga korrelacioni 1, prandaj lidhja është pozitive për të gjithë faktorët.

4.10. Faktorët me më shumë ndikim në rezultatet e EGRA-s (rezultatet e regresionit linear)

Tabela 26. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Vetëdijes tingullore

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	9.620	.102		94.403	.000
	Klasa=II	.258	.132	0.173	1.959	.042
	Klasa=III	.290	.132	0.148	1.672	.036

Tabela tregon rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Vetëdija tingullore* ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III. Tabela tregon se lidhja në mes të klasës dhe *Vetëdijës tingullore* është pozitive (Beta 0.173 kl II dhe 0.148 Kl III, vlera e t 1.9 Kl II dhe 1.67 Kl III, ndërsa koeficienti i signifkancës sig. 0.042 dhe 0.036). Tabela gjithashtu tregon se *Vetëdija tingullore* e nxënësit do të rritet rreth 0.258 njësi kur nxënësi është në klasë të dytë dhe rreth 0.29 njësi kur ai/ajo është në klasë të tretë, ose një sqarim më intuitiv do të ishte që parashikimi për nxënësit e klasës së parë është 9.62 pikë të sakta, për nxënësin e klasës së dytë është $9.62+0.26= 9.88$, ndërsa për nxënësit e klasës së tretë do të ishte $9.62+0.29= 9.91$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën *Vetëdija tingullore* te nxënësit.

Tabela 27. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	89.700	.926		96.867	.000
	Klasa=II	2.138	1.199	.149	1.783	.046
	Klasa=III	5.953	1.195	.416	4.980	.000

Te kjo tabelë shohim rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III. Lidhja në mes të klasës dhe *Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës* është pozitive (*Beta* 0.149 kl II dhe 0.416 Kl III, vlera e *t* 1.78 Kl II; 4.98 Kl III dhe koeficienti i signifkancës sig. 0.046 dhe 0.000). Tabela poashtu tregon se *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* e nxënësit do të rritet rreth 2.138 njësi kur nxënësi është në klasën e dytë dhe rreth 5.953 njësi kur është në klasën e tretë, ose parashikimi për nxënësit e klasës së dytë është $89.70+2.13$, ndërsa për nxënësit e klasës së tretë do të ishte $89.70+5.95$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës* të nxënësit.

Tabela 28. Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Leximit të fjalëve të njohura

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	45.540	.732		62.194	.000
	Klasa=II	.974	.948	.090	1.027	.306
	Klasa=III	2.313	.945	.215	2.447	.015

Rezultatet e regresionit janë paraqitur në tabelën e mësipërme, ku si variabël e varur është përfshirë *Leximi i fjalëve të njohura* ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III. Lidhja në mes të klasës dhe këtij faktori është pozitive (*Beta* 0.090 kl II dhe 0.215 Kl III, vlera e *t* 1.02 Kl II; 2.44 Kl III dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.306 dhe 0.015). Ky faktor te nxënësit do të rritet rreth 0.974 njësi kur nxënësi është në klasën e dytë dhe rreth 2.313 njësi kur ai kalon nga klasa e parë në klasën e tretë, ose një sqarim më intuitiv do të ishte që parashikimi për nxënësit e klasës së dytë është $45.54+0.97$, ndërsa për nxënësit e klasës së tretë do të ishte $45.54+2.31$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën *Leximi i fjalëve të njohura* te nxënësit.

Tabela 29. *Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Leximit të fjalëve të panjohura*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	39.200	.919		42.634	.000
	Klasa=II	4.219	1.190	.300	3.545	.000
	Klasa=III	5.453	1.187	.388	4.594	.000

Nga tabela shohim rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Leximi i fjalëve të panjohura* ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III. Lidhja në mes të klasës dhe *leximit të fjalëve të panjohura* është pozitive (*Beta* 0.300 kl II dhe 0.388 Kl III, vlera e *t* 3.54 Kl II; 4.59 Kl III dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.000 dhe 0.000). Tabela gjithashtu tregon se ky nëntest te nxënësit do të rritet rreth 4.219 njësi kur nxënësi kalon nga klasa e parë në klasën e dytë dhe rreth 5.453 njësi kur ai kalon nga klasa e parë në klasën e tretë, ose një sqarim më intuitiv do të ishte që parashikimi për nxënësit e klasës

së dytë është $39.20+4.219$, ndërsa për nxënësit e klasës së tretë do të ishte $39.20+5.45$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën *Leximi i fjalëve të panjohura te nxënësit*.

Tabela 30. *Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Rrjedhshmërisë së leximit me zë*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	61.541	.452		136.106	.000
	Klasa=III	1.166	.637	.149	1.830	.039

Tabela jep rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Rrjedhshmëria e leximit me zë* ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III, gjithashtu tregon se lidhja në mes të klasës dhe *Rrjedhshmërisë* është pozitive (*Beta* 0.149 kl III, vlera e *t* 1.83 dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.039). *Rrjedhshmëria* e nxënësit do të rritet rreth 61.54 njësi kur nxënësi kalon nga klasa e parë në klasën e tretë, ose një sqarim më intuitiv do të ishte që parashikimi për nxënësit e klasës së tretë do të ishte $61.54+1.16$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën *Rrjedhshmëria e leximit me zë te nxënësit*.

Tabela 31. *Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Të kuptuarit*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.351	.132		25.315	.000
	Klasa=III	.262	.187	.115	1.404	.162

Variabël e varur është përfshirë *Të kuptuarit*, ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III. Lidhja në mes të klasës dhe *të kuptuarit* është pozitive (*Beta* 0.115 kl III, vlera e *t* 1.404 dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.162). *Të kuptuarit* e nxënësit do të rritet rreth 0.262 njësi kur nxënësi kalon nga klasa e parë në klasën e tretë, ose parashikimi për nxënësit e klasës së tretë do të ishte $3.351 + 0.262$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën *Të kuptuarit* te nxënësit.

Tabela 32. *Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.054	.128		23.868	.000
	Klasa=III	.626	.180	.275	3.471	.001

Tabela jep rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit*, ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III. Lidhja në mes të klasës dhe të *Nxënies* është pozitive (*Beta* 0.275 kl III, vlera e *t* 3.471 dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.001), e cila te nxënësit do të rritet rreth 0.626 njësi kur nxënësi kalon nga klasa e parë në klasën e tretë, osë parashikimi për nxënësit e klasës së tretë do të ishte $3.054 + 0.626$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën e *nxënies* te nxënësit.

Tabela 33. *Regresioni linear: lidhja e klasës dhe Diktimit*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	17.122	.138		124.246	.000
	Klasa=III	.412	.194	.172	2.120	.036

Rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Diktimi* ndërsa si variabla të pavarura janë përfshirë klasa I, II, III tregojnë se lidhja në mes të klasës dhe *Diktimit* është pozitive (*Beta* 0.172 kl III, vlera e *t* 2.120 dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.036). Tabela poashtu tregon se *Diktimi* te nxënësit do të rritet rreth 0.412 njësi kur nxënësi kalon nga klasa e parë në klasën e tretë, osë një sqarim më intuitiv do të ishte që parashikimi për nxënësit e klasës së tretë do të ishte 17.122+0.412, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në intencën e *Diktimit* te nxënësit.

Tabela 34. *Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Vetëdijës tingullore*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	9.676	.071		136.609	.000
	Gjinia=Femër	.251	.101	.174	2.478	.014

Tabela e mësipërme tregon rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Vetëdija tingullore* ndërsa si variabla të pavarura janë gjinitë. Lidhja në mes të gjinisë femërore dhe *Vetëdijës tingullore* është pozitive (*Beta* 0.174, vlera e *t* 2.478 dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.014). Tabela gjithashtu tregon se *Vetëdija tingullore* te nxënësit do të

rritet rreth 0.251 njësi kur nxënësi është femër prandaj, parashikimi për nxënësin femër është $9.67+0.25$, prandaj themi se klasa ka ndikim pozitiv në *Vetëdijen tingullore* të nxënësit.

Tabela 35. *Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	93.059	.689		135.050	.000
	Gjinia=Femër	-.657	.987	-.047	-.665	.507

Tabela tregon rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës*, ndërsa si variabla të pavarura janë gjinitë. Lidhja në mes të gjinisë femërore dhe këtij nëntesti është negative (*Beta* -0.047, vlera e *t* -0.665 dhe koeficienti i signifkancës sig. 0.507). Pasiqë rezultatet janë jo signifkante mund të themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i *njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës*.

Tabela 36. *Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Leximit të fjalëve të njohura*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	46.873	.519		90.244	.000
	Gjinia=Femër	-.202	.744	-.019	-.272	.786

Nga tabela shohim rezultatet e regresionit, variabël e varur është *Leximi i fjalëve të njohura* ndërsa variabla të pavarura janë gjinitë. Lidhja ndërmjet gjinisë femërore dhe *Leximit të fjalëve të njohura* është negative (*Beta* -0.019, vlera e *t* -0.272 dhe koeficienti i

signifikancës sig. 0.786). Rezultatet janë jo signifkante prandaj themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i këtij nëntesti.

Tabela 37. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Leximit të fjalëve të panjohura

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	43.461	.674		64.461	.000
	Gjinia=Femër	-1.306	.966	-.096	-1.353	.178

Rezultatet e regresionit me variabël të varur *Leximi i fjalëve të panjohurae* variabla të pavarura gjinitë, janë paraqitur në tabelën e mësipërme që tregon se lidhja në mes të gjinisë femërore dhe *Leximit të fjalëve të panjohura* është negative (*Beta* -0.096, vlera e *t* -1.353 dhe koeficienti i signifkancës sig. 0.178), dhe se rezultatet janë jo signifkante, andaj mund të themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i këtij faktori.

Tabela 38. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Rrjedhshmërisë së leximit me zë

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	62.519	.446		140.223	.000
	Gjinia=Femër	-.811	.641	-.104	-1.265	.208

Tabela na tregon rezultatet e regresionit ku si variabël e varur është përfshirë *Rrjedhshmërisë e leximit me zë*,ndërsa si variabla të pavarura janë gjinitë. Lidhja është negative (*Beta* -0.104, vlera e *t* -1.265 dhe koeficienti i signifkancës sig. 0.208), dhe rezultatet janë jo signifkante, prandaj themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i *Rrjedhshmërisë së leximit me zë*.

Tabela 39. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Të kuptuarit

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.312	.129		25.661	.000
	Gjinia=Femër	.355	.186	.156	1.912	.058

Nga tabela shohim rezultatet e regresionit me variabël të varur *Të kuptuarit* dhe variabla të pavarura gjinitë. Vërejmë lidhjen pozitive në mes të gjinisë femërore dhe *Të kuptuarit* (Beta -0.156, vlera e *t* 1.912 dhe koeficienti i signifkancës sig. 0.058), dhe rezultatet jo signifkante, prandaj mund të themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i këtij faktori.

Tabela 40. Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Të kuptuarit dhe Nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.403	.130		26.090	.000
	Gjinia=Femër	-.069	.188	-.030	-.369	.713

Nga tabela lexojmë rezultatet e regresionit, ku si variabël e varur është përfshirë *Nxënia (të kuptuarit)* përmes dëgjimit ndërsa si variabla të pavarura janë gjinitë. Lidhja është negative (Beta-0.030, vlera e *t* -0.369 dhe koeficienti i signifkancës sig. 0.713), ndërsa rezultatet janë jo signifkante, andaj mund të themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i këtij nëntesti.

Tabela 50. *Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Diktimit*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	17.338	.137		126.425	.000
	Gjinia=Femër	-.018	.197	-.008	-.092	.927

Nga tabela shohim rezultatet e regresionit me variabël të varur *Diktimi* dhe variabla të pavarura gjinitë. Vërejmë lidhjen negative në mes të gjinisë femërore dhe *Diktimit* (*Beta* - 0.008, vlera e *t* -0.092 dhe koeficienti i signifkancës *sig.* 0.927), dhe rezultatet jo signifkante, prandaj mund të themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i këtij faktori.

4.11. Diskutimi

Mbështetur në rezultatet e fituara nga analizat e zhvilluara vijmë në përfundim se hipotezat tona të hulumtimit u verifikuan.

H.1 Zbatimi i metodave dhe modeleve bashkëkohore të leximit te nxënësit e klasëve I-III tregojnë rezultate më të larta në shkathësinë e leximit.

Kjo u dëshmua pasi që nxënësit u testuan dy herë me testin EGRA. Testimi i parë pasqyroj gjendjen aktuale se si e kishin nxënësit në raport me leximin, derisa testimi i dytë tregoi rezultatet e përmirësuar, gjegjësisht ndikimin pozitiv që patën metodat dhe modelet bashkëkohore, rezultat ky që vërtetoi hipotezën tonë kryesore përmes rezultateve të dalta nga:

Paired samples t- test për diferencat e përgjithshme të rezultateve të testit I dhe testit II për secilin faktor të EGRA-s dhanë rezultate pozitive, që vërtetoi hipotezën tonë. Përmes rezultateve të Paired Samples t-test mund të konkludojmë se ekziston diferencë signifikante statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit për sa i përket faktorëve të testit EGRA për nxënësit e klasëve I, II, III.

Rezultatet e *Intependent samples t- test* na treguan diferencat në mes të dy gjinive sa i përket faktorëve të EGRA-s në periudhën e parë dhe të dytë të testimit. Sipas rezultateve të marra, dallime në mes të gjinive nuk kishte në dhënien e përgjigjeve të sakta, por përmirësimi i nxënësve në dhënien e përgjigjeve të sakta u dëshmua nga krahasimi i rezultateve të sakta për secilin faktor, gjatë dy periudhave të testimit.

Analiza e variancës (One Way ANOVA), sipas klasëve për faktorët e EGRA-s, dha rezultate pothuajse të njëjta, diferencë statistikore kishim në faktorët *Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës, Leximi i fjalëve të njohura, Leximi i fjalëve të panjohura dhe Diktimi*, derisa te faktorët tjerë nuk kishim.

H.2 *Ushtrimet e rregullta në baza ditore nëpërmjet bashkëpunimit prind-mësues-shkollë zhvillojnë leximin me ritëm, theks dhe intonacion që reflekton të folur të natyrshëm.*

Kjo hipotezë u vërtetua përmes rezultateve të fituara nga:

Paired samples t- test, përmes të cilit u vërtetua hipoteza jonë, pasi që rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit për sa i përket faktorëve të testit EGRA për nxënësit e klasëve I, II, III ishin pozitive, rezultat ky që u fitua përmes ushtrimeve të rregullta të realizuara me nxënës si dhe bashkëpunimit prind-mësues-shkollë.

Sipas rezultateve të fituara të *Intependent samples t- test*, dallime në mes të gjinive nuk kishte në dhënien e përgjigjeve të sakta, por përmirësimi i nxënësve në dhënien e përgjigjeve të sakta u dëshmuua nga krahasimi i rezultateve të sakta për secilin faktor, gjatë dy periudhave të testimit, që vërtetoi hipotezën tonë, pikërisht përmes bashkëpunimit permanent prind-mësues-shkollë.

Rezultatet e *Regresionit* ndërmjet gjinisë (variabël e pavarur) dhe shumicës së faktorëve të testit EGRA (variablave të varura), vërtetuan lidhjen negative dhe rezultatet jo statistikore, prandaj mund të themi se gjinia nuk është faktor përcaktues i këtyre faktorëve të EGRA-s.

Poashtu rezultatet e regresionit treguan që klasa ka ndikim pozitiv në intencën e secilit faktor të testit EGRA.

Bashkëpunimi ynë i vazhdueshëm ndikoi pozitivisht në përmirësimin e shkathtësisë së leximit të nxënësit. Shumica e shkollave të përfshira në hulumtim janë ndërtuar vitet e fundit, kanë një standard tjetër, ndriçim të mirë, hapësirë të madhe, janë të pajisura me laptop, projektor, me mjaft mjete konkretizimi, shkollë bashkëkohore e cila na e lehtësoi punën tonë gjatë kryerjes së hulumtimit dhe na dha rezultate pozitive.

H.3 Planifikimi i pyetjeve të niveleve të ndryshme gjatë leximit përmirësojnë lexim-kuptimin të nxënësit e klasëve të hershme.

Kjo hipotezë u vërtetua përmes rezultateve të fituara nga:

Paired samples t- test, rezultatet e të cilit treguan se ekziston diferencë signifikante statistikore në rezultatet e sakta mesatare në mes të dy kohëve të testimit për sa i përket faktorëve të testit EGRA për nxënësit e klasëve I, II, III.

Intependent samples t- test tregoi se diferenca në mes të dy gjinive sa i përket faktorëve të EGRA-s në periudhën e parë dhe të dytë të testimit nuk kishte, rezultat pozitiv i fituar nga përkushtimi maksimal i mësimdhënësve gjatë parashtrimit të pyetjeve të niveleve të ndryshme në orët e gjuhës shqipe, që mundësuan përmirësimin e nxënësve në dhënien e përgjigjeve të sakta të nëntesti *Të kuptuarit* dhe të *Nxënësia (të kuptuarit)* përmes dëgjimit.

Korrelacioni në mes të faktorëve të EGRA-s në të dy kohët e testimit tregoi se diferenca nga korrelacioni perfekt (1) nënkupton që nxënësit janë përgjigjur më saktë në testet e marra në

periudhën e dytë duke e shmangur lehtësisht rezultatin nga korrelacioni 1, prandaj lidhja është pozitive për të gjithë faktorët. Përgatitja e kuadrit profesional, zbatimi i teknikave adekuate gjatë orëve mësimore, angazhimi maksimal, mundësuan vërtetimin e kësaj hipoteze.

Rezultatet e testeve inferenciale në vërtetimin e hipotezave

Hipotezat	Vërtetimi i hipotezave është bërë përmes këtyre testeve inferenciale:
H.1 Zbatimi i metodave dhe modeleve bashkëkohore të leximit të nxënësve të klasëve I-III tregojnë rezultate më të larta në shkathhtësinë e leximit.	• Paired samples t- test • Independent samples t-test • ANOVA
H.2 Ushtrimet e rregullta në baza ditore nëpërmjet bashkëpunimit prind-mësues-shkollë zhvillojnë leximin me ritëm, theks dhe intonacion që reflekton të folur të natyrshëm.	• Paired samples t- test • Independent samples t-test • Regresioni
H.3 Planifikimi i pyetjeve të niveleve të ndryshme gjatë leximit përmirësojnë lexim-kuptimin të nxënësve të klasëve të hershme.	• Paired samples t- test • Independent samples t-test • Korrelacioni

Vlerësimi i leximit në klasat e hershme (EGRA) është një instrument i përdorur në mbarë botën që ofron analiza të paanshme të aftësive të leximit të nxënësve.

Gjatë viteve 2011-2015, studimi i USAID-it, kishte si qëllim kryesor “Përmirësimin e shkathhtësisë të të lexuarit tek 100 milion nxënës të klasave të hershme deri në vitin 2015”.

Duhej një standard bazë për matjen e përmirësimeve në lexim pas dy vitesh shkollim.

Popullsia e përcaktuar: të gjitha shkollat partnere të BEP-it për lexim (rreth 120 shkolla ndër të gjitha shkollat e Kosovës), mostra prej 800 nxënësve: 40 shkolla të zgjedhura, 20

nxënës të zgjedhur rastësisht nga secila shkollë, testi i leximit: A-EGRA. Të dhënat janë mbledhur në fund të vitit shkollor 2011/12 (qershor 2012).

Rezultatet e fituara tregojnë se pothuajse nuk ka fare jo-lexues në mostër, *Vetëdija tingullore* (tri të katërtat arritën 8 ose më lart, nga maksimumi që ishte 10) dhe *Njohja e shkronjave* janë të mira (asnjë nxënës nuk u kategorizua si “në rrezik”), *Fjalët e njohura* dhe *Shkathtësitë e deshifrimit* janë përgjithësisht të pranueshme, rezultatet e *Diktimit* ishin shumë të mira. Kjo do të thotë se të gjithë nxënësit kanë disa shkathtësi të deshifrimit; por pothuajse një në katër ka nevojë për më shumë ushtrime.

Sipas normave/standardeve të SHBA-ve, në përgjithësi rrjedhshmëria e leximit më zë ishte e ulët (e dobët), nxënësit me arritje të dobët (10% i fundit) kanë qenë më të mirë në Kosovë se sa ata në SHBA; por deficit ishte më i madh mes nxënësve me arritje më të lartë. Shumica e nxënësve kanë mundur të nxjerrin informacionin e dhënë qartas nga një fjali e vetme, por performanca në pyetjet që kërkojnë interpretim/shpjegim ose konkluzion ishte relativisht e dobët.

Sipas standardeve të SHBA-ve, rreth gjysma e nxënësve nuk kishin rrjedhshmëri të mjaftueshme të leximit me zë. Rreth 40% e nxënësve treguan nivel fare të ulët të të kuptuarit. Vetëm rreth 20% e nxënësve ishin në kategorinë e fundit, në të kuptuarit përmes dëgjimit. Pas këtyre rezultateve u dhanë një mori rekomandimesh për t’u përmirësuar rezultatet e nxënësve aty ku kishin nevojë.

Një studim i kryer në Malavi, në vitin 2012, nga S. Pouzevara, M. Costello, dhe O. Banda përmes testit EGRA dokumentoi performancën e 3.000 nxënësve, zgjedhjen e rastësishme të 150 shkollave në mbarë vendin.

Nga hulumtimi është konstatuar se nivelet aktuale të performancës në të gjitha aftësitë e leximit kanë qenë shumë të ulëta, dhe nën parametrat që MoEST (Ministry of Education, Science and Technology). Sidomos shumica e fëmijëve kanë pasur nevojë për përmirësim në rrjedhshmërinë e leximit me zë. Matjet që u bënë përmes testit EGRA, duke krahasuar rezultatet gjatë tri periudhave të testimit, në vitin 2010 (testimi i parë), 2011 (testimi i dytë) dhe rezultatet përfundimtare të leximit gjatë vitit 2012, treguan se tek nxënësit e atyre shkollave të përfshira në hulumtim në të cilat është bërë ndërhyrje për përmirësim të rezultateve, fitimet relative në shkathtësinë e leximit u arritën në shkollat e ndërhyrjes që nuk u arritën në shkollat e kontrollit.

Poashtu nga ky studim u konstatua se nuk ka statistikisht dallime në rezultatet sipas gjinisë, duke treguar se djemtë dhe vajzat janë duke u prekur në mënyrë të barabartë nga ndërhyrja (Pouezevara & Costello & Banda, 2012).

Raporti mbi vlerësimin e ndikimit të ndërhyrjeve në aftësinë e leximit përmes testit EGRA, nga Ministria e Arsimit në Republikën Gambia, testoi nxënësit e klasëve të hershme (I, II, II), gjatë dy periudhave kohore për të parë ndikimin e përdorimit të strategjive bashkëkohore.

Në këtë hulumtim morën pjesë 1200 fëmijë të klasave I, II, III nga 40 shkolla (publike, private), si dhe urbane/rurale të përzgjedhura (përzgjedhjen e 40 shkollave që korrespondojnë me 10% e ciklit të ulët të shkollave në të gjithë vendin).

Testimi i parë i nxënësve përmes testit EGRA u realizua gjatë vitit 2007, rezultatet e të cilit treguan gjendjen aktuale të nxënësve.

Testimi i dytë u realizua në vitin 2009, me qëllim të përcaktimit të ndikimit të ndërhyrjeve të kryera, rezultatet e të cilit dëshmuar se ndërhyrja përmes përdorimit të strategjive

bashkëkohore ndikoi pozitivisht në përmirësimin e suksesit të nxënësve në raport me leximin.

Ky hulumtim ofroi një pasqyrë të dobishme për strategjitë e mundshme për përmirësimin e mëtejshëm të materialeve mësimore dhe praktikave të mësimdhënies dhe mësimi për të përmirësuar leximin (Ministry of Basic and Secondary Education, 2009, November).

Mesatarja e EGRA-s në Taxhikistan u testua në prill dhe maj 2016 në 132 shkolla me rreth 7.500 pjesëmarrës të nxënësve, duke ofruar një pasqyrë sistematike të leximit në Taxhikistan. USAID, në bashkëpunim me Ministrinë e Arsimit dhe Shkencës zbatoi mjetin EGRA për të mësuar më shumë rreth niveleve të leximit të nxënësve në klasat I-IV në Taxhikistan. Mjeti mbështet standardet e reja kombëtare të bazuara në kompetenca të leximit për klasat I-IV, të cilat janë zhvilluar nga Ministria e Arsimit dhe Shkencës në partneritet me Projektin e Leximit të Cilësisë të USAID-it dhe Partneritetin Global për Arsimin.

Ky testim u shërbeu si burim i të dhënave për hartuesit e politikave pasi ato bëjnë rekomandime për përmirësimin e aftësive të leximit dhe të kuptuarit të nxënësve të klasëve të hershme.

RTI (Research Triangular Institute) ka përdorur testin EGRA në Peru për të vlerësuar leximin në një mostër të vogël, me 150 nxënës nga 20 shkolla të zgjedhura rastësisht.

Rezultatet treguan nivele shumë të ulëta leximi; vetëm 25 % e nxënësve të klasës së parë mund të lexonin së paku një fjalë. Edhe në klasën e dytë, vetëm 41 % e nxënësve të testuar lexojnë një ose më shumë fjalë (Abadzi et al., 2005). Rezultatet e dobëta kanë nxitur me shpejtësi hartuesit e politikave, hulumtuesit për ndërhyrjet që mund të jenë efektive në klasë (Sirleaf, E.J, 2011:22).

Sipas Gove dhe Cvelich (2011), pas dy deri tri vjet shkollimi, 25% -35% e fëmijëve, për të zbatuar një studim të Bankës Botërore morën pjesë në një studim duke i testuar përmes testit EGRA. Ky studim vlerësoi performancën e leximit të fëmijëve në departamentet e Nippes dhe Artibonite. MENFP (Ministere de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle) e zbatoi studimin me trajnim nga RTI (Research Triangular Institute), dhe rezultatet u prezantuan tek palët e interesuara në fillim të vitit 2010.

EGRA u administrua në mars 2009 me 2,515 nxënës nga 84 shkolla në dy departamente, prej të cilave gjysma ishin shkolla të mbështetura nga Banka Botërore. Instrumenti u zbatua në frëngjisht në klasat I, II, III. Nga rezultatet e fituara u kuptua se një numër i madh nxënësish kishin vështirësi në shumicën e nëntesteve të testit EGRA sidomos atë të rrjedhshmërisë së leximit me zë dhe dëgjim-kuptimit. Një krahasim i rezultateve nga gjinia nuk tregoi dallime të rëndësishme në lidhje me aftësitë e fëmijëve për të lexuar.

Edhe sipas hulumtimit të kryer përmes testit EGRA nga Margaret (Peggy) Dubeck & Jonathan Stern (2015), në Ugandë, duke përdorur të dhënat e EGRA-s, erdhën në përfundim se nxënësit e testuar ishin më të dobët në *Rrjedhshmërinë e leximit me zë* dhe *Të kuptuarit*.

Nëse i krahasojmë gjetjet e rezultateve të hulumtuesve të lartpërmendur dhe rezultateve të hulumtimit tonë vijmë në përfundim se shumica e nxënësve treguan rezultate më të ulëta te nëntestet: *Rrjedhshmërinë e leximit me zë*, *Të kuptuarit* dhe *te Nxënia (të kuptuarit përmes dëgjimit)*. Hulumtimet treguan se intervenimi pas testimit të parë përmes zbatimit të strategjive bashkëkohore të mësimdhënies përmirësoi shkathtësinë e leximit.

Njëkohësisht sipas hulumtimeve të kryera, duke e përfshirë edhe hulumtimin tonë erdhëm në përfundim se dallimet ndërmjet gjinisë në shkathtësinë e leximit nuk ekzistojnë.

KAPITULLI V – KONKLUSIONE DHE REKOMANDIME

5.1. Konkluzione

Hulumtimi në veprim që u realizua ka dhënë rezultatet e pritura dhe ka rritur interesimin së pari të prindërve që të jenë më të angazhuar me fëmijët e tyre, pastaj të mësimeve që të njohin mirë procesin e të lexuarit si edhe një mësime efektive që t'i aftësojë nxënësit të bëhen lexues të mirë, aktivë gjatë gjithë jetës së tyre, t'i bëjë ata të aftë për t'u përfshirë në mënyrë të pavarur në veprimtarinë lexuese.

Në bazë të rezultateve të nxjerra nga hulumtimi arrijmë t'i vërtetojmë hipotezat e ngritura duke iu përgjigjur pyetjeve kërkimore.

- Duke bërë krahasimin e rezultateve të fituara nga testimi i parë dhe testimi i dytë, vërejmë se ka dallime të konsiderueshme në mesatare dhe në përqindje për të gjithë faktorët e analizuar të EGRA-s, gjatë dy testeve të bëra.

Përdorimi i larmishëm i një numri të madh teknikash e aktiviteteve nga mësueset ndikoi drejtpërdrejt që t'i qasemi nxënësve lehtësisht për t'i bërë lexues të rrjedhshëm.

Nxënësit, përpos që kanë mësuar nga këto teknika e aktivitete, ata edhe janë argëtuar, u bënë më të shkathët në kthimin e shkronjave në tinguj, tingujt në fjalë dhe fjalët në kuptim, ndanë fjalët në tinguj, ishin më të hapur të bëjnë pyetje dhe të kërkojnë përgjigje, t'i zbatojnë ato që kanë mësuar në zgjidhjen e problemeve, të dëgjojnë njëri-tjetrin dhe të debatojnë për idetë e tyre.

- Ushtrimet e rregullta në baza ditore nëpërmjet bashkëpunimit të trekëndëshit pedagogjik prind-mësues-shkollë treguan rezultate pozitive, zhvilluan leximin me ritëm, theks dhe

intonacion që reflektoi të folur të natyrshëm. Interesimi i prindërve për arsimimin e fëmijëve të tyre na ndihmoi në vërtetimin e hipotezës sonë. Gjatë gjithë kohës së hulumtimit ne ishim në kontakt me prindërit e fëmijëve të përfshirë në hulumtim, duke u siguruar informata të shpeshta dhe të rregullta rreth përparimit të fëmijës së tyre e duke u këmbyer materiale të larmishme për të ushtruar e përforcuar leximin në shtëpitë e tyre.

- Rezultatet e EGRA-s në të dy kohët e testimit sipas gjinisë treguan se dallimet gjinore në qëndrimet ndaj leximit ishin të vogla dhe se ato ishin jashtëzakonisht pozitive, d.m.th, nuk pati dallime që vlejné të përmenden ndërmjet gjinisë, sa i përket pikëve të sakta mesatare. Të dyja gjinitë kishin rezultate përafërsisht të njëjta, dhe ky ndryshim i vogël nuk qe rezultat i ndikimit të gjinisë.

- Rezultatet e EGRA-s në të dyja periudhat e testimit në mes të tri klasëve treguan se nuk ka dallime të theksuara në mes të klasëve, por janë vërejtur disa dallime të lehta në mes të klasës së parë dhe dy klasëve tjera. Të dhënat treguan se përgjigjet e klasës së dytë janë lehtësisht më të mira se ato të klasës së parë, ndërsa të tretës pak më të mira se ato të klasës së dytë.

- Përderisa testimi i dytë tregoi rezultat pozitiv në secilin nëntest të EGRA-s, vijnë në përfundim se përdorimi i teknikave, aktiviteteve adekuate, përkushtimi i mësimdhënës/it, bashkëpunimi, dhe menaxhimi i ndërhyrjeve të veçanta në orët e Gjuhës shqipe, kontribuan në zhvillimin dhe përforcimin e shkathtësisë së leximit.

Ky hulumtim tregoi se mësimdhënësit janë të gatshëm të kërkojnë praktika më të avancuara që sjellin rezultate pozitive tek nxënësit. Me përdorimin e një sër metodash e strategjish, kemi arritur të kemi ndryshime pozitive në suksesin e nxënësve.

5.2. Rekomandime

Gjetjet e punimit kanë implikimet e tyre praktike, prandaj më poshtë po rendisim disa rekomandime konkrete:

Rekomandime për drejtoritë e shkollave:

- Të sigurojnë që të gjithë mësime të marrin pjesë në trajnime për të pasur qasje në teknikat adekuate që përmirësojnë shkathtësinë e leximit.

Rekomandime për mësime të:

- Ta kuptojnë më mirë procesin e të lexuarit dhe komponentët e tij;
- Të thellojnë njohuritë e të shtojnë shkathtësitë për mësime të leximit në klasat e ulëta dhe të kenë qasje në teknikat dhe materialet të cilat mund të jenë të dobishme;
- Të planifikojnë sa më shumë pyetje që nxisin dhe zhvillojnë të menduarin kritik;
- Të jenë më të vetëdijshëm mbi kërkesat për një mjedis të këndshëm për lexim si në shkollë ashtu edhe në shtëpitë e nxënësve;
- Të krijojnë praktika të bashkëpunimit ndërmjet prindërve dhe mësime të në baza të rregullta kohore, në të cilat takime të diskutohen, ndahen informacione, ofrohen materiale e udhëzime për të lehtësuar punën e përbashkët të prindërve dhe mësime të në lehtësimin e të nxënësve të fëmijëve;
- Ta paraqesin gjithnjë leximin në mënyrë pozitive;
- Të krijojnë mundësi për nxënësve që të diskutojnë çka kanë lexuar;
- Të analizojnë me nxënësve supozimet gjinore në tekst.

Rekomandime për prindërit:

- Të kenë shumë libra përreth dhe t'i lejojnë fëmijët t'i shohin duke lexuar dhe duke u kënaqur gjatë leximit;
- T'i dërgojnë fëmijët shpesh në bibliotekë/librari, t'i lejojnë të hulumtojnë dhe t'i zgjedhin librat për vete;
- T'u lexojnë fëmijëve të vet me zë;
- T'i diskutojnë librat dhe tregimet që i lexojnë, qoftë së bashku apo vetë.

BIBLIOGRAFIA

Abdurrahmani, A. & Gashi-Bajgora, A. (2014). *Mini-libra*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; - (53) f.: ilustr.; 28 cm. ISBN 978-9951-695-10-7. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Abeberese, A. (2014). “Improving reading skills by encouraging children to read at school”. *The Journal of Human Resources*, pg.624-633.

Adler, M., Doren, Ch. (1972). “*How to Read a Book*”. Simon and Schuster, pg.17.

Aebersold, J. & A. Field, M. L. (1997). “*Designing the reading course*” From reader to reading teacher, Cambridge University Press, p.51.

Afflerbach, P. & Pearson, D. & Paris, S. (2008, February). “*Clarifying differences between reading skills and reading strategies*”, *The Reading Teacher*, Vol.61, No.5, p.368.

Ahmeti, A., et.al, (2011). *Diferencimi dhe Individualizimi*. Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë dhe KulturKontakt Austria-zyra k-education në Prishtinë.

Anderson, R. & Hiebert, E. & Scott, J. & Wilkinson, I. (1985). “*Becoming a nation of readers*”, *The national academy of education*, p.7.

Armbruster, A. (1998). “*Why dome children have trouble reading content area textbooks*” Centre for study of reading, University of Illinois at Urbana-champaign, p.3.

Armbruster, B. & Andresion, T. (1981). “*Content area textbooks*”, *Reading Education Report no. 23*, p.19.

21 anchor charts that teach reading comprehension, <http://www.weareteachers.com/21-anchor-charts-that-teach-reading-comprehension/> accessed: 12.12.2016.

Anisati, Y. (2016, March). “*The matters in teaching reading comprehension to EFL Students*” *Studies in English Language and Education*, Vol. 3, no.1, p.68.

APA (1994). American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, -4th ed. American Psychiatric Association. Washington, D.C.

Arabsolghar, F. & Elkins, J. (2001). “Teachers’ expectations bout students’ use of reading strategies” *Journal of research in reading*. Vol.24, ISSUE 2, pg. 155.

Achmand, D. (2014). “*Investigating elementary school pupils’ proficiency in mastering English*” *Studies in English Language and Education*, Vol. 1, no.1, p.5.

Babaj, N. (2013, Nëntor). *Planifikimi i pyetjeve për zhvillimin e të menduarit kritik*. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/Planifikimi-i-pyetjeve-p%C3%ABr-zhvillimin-e-t%C3%AB-menduarit-kritik-N_B.pdf

(parë më 21.5.2015).

Babuni-Lila, Nj. (2013, Nëntor). *Shfrytëzimi i teknikës së vizualizimit në të mësuarit e shkrim – leximit*. Basic Education Program. USAID Kosovë.

Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/Shfryt%C3%ABzimi-i-teknik%C3%ABs-s%C3%AB-vizualizimit-n%C3%AB-t%C3%AB-m%C3%ABsuarit-e-shkrim-%E2%80%93-leximit-N_L.pdf(parë më 2.6.2015).

Batalli, Q. (1999). *Abetare*. Libri shkollor, Prishtinë.

Bell, Sh. & McCallum, S. (2016). “*Handbook of reading assessment*”, Routledge, p.22.

Berisha, B. (2015, Nëntor). *Përmirësimi i suksesit të disa nxënësve përmes mësimit plotësues*. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2016/03/HV_P%C3%ABrmir%C3%ABsimi-i-suksesit-t%C3%AB-disa-nx%C3%ABn%C3%ABsve-p%C3%ABrmes-m%C3%ABsimit-plot%C3%ABsues.pdf(parë më 22.5.2016).

Berisha, R. & Jashari, Sh. (2015, Prill). *Vështirësitë e nxënësve në lexim*. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/HV_V%C3%8BSHTIR%C3%8BSIT%C3%8B-E-NX%C3%8BN%C3%8BSVE-N%C3%8B-LEXIM_R.BerishaSh.Jashari_prill-2015.pdf(parë më 12.9.2015).

Berninger, V. & Abbott, R. & Vermeulen, K. & Fulton, C. (2006). “Paths to reading comprehension in at-risk second grade readers” *Journal of learning disabilities*. Vol.39, no.4, p.349.

Birch, B. (2004). “*Teaching Spanish Readers to Read in English*”, The CATESOL Journal 16.1, p.48.

Blades, C. & Hodges, Y. & Partridge, L. & Hunsberger, M. & Peat, G. & Rama, V. (2007). *Libri me udhëzime për Situatat me Nxënësin në Qendër*. KEDP, Prishtinë.

Boudreaux, M. (2013). “Survey of Developmental Students’ Print and Online Metacognitive Reading”. *Educational Research Quarterly*. Vol.39, p. 15-17.

Breznitz, Z. (2001). “Reducing the gap in Reading performance between Israeli Lower and Middle-class first-grade pupils”. *The journal of Psychology*, 121(5), p.498.

Bright, R. (2002). *Shkrimi nga e para*. PORTAGE & MAIN PRESS Winnipeg. Manitoba. Canada.

Buleshkaj, O. & Mizzi, R.C. (2003). *Mesazhe nga klasa*, KEDP. Projekti për Aftësimin e Mësimdhënësve Kosovar. Prishtinë, Kosovë.

Buleshkaj, O. (2013, Gusht). *Fëmija im lexues i mirë*. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:

http://bep-ks.org/wcontent/uploads/2013/10/Doracak-perPrinder_Leximi_Botimi-i-I-re_Gusht-2013_Final.png.pdf(parë më: 29.5.2016).

Carroll, D. & Xhaferi, J. (2013, Nëntor). *Zhvillimi i shkathtësive të leximit në klasat fillore*. Basic Education Program. USAID Kosovë.

Cekani – Hoxha, E. (2010). *Libri i mësueses së arsimit parashkollor*. POLIS. ISBN: 978-9928-4013-1-1.

Cekani – Hoxha, E. (2012). *Metodika sipas fushave të zhvillimit*. POLIS. ISBN: 978-9928-4100-2-3.

Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein, and Gardner. (2004, June). “*Fluent reading as the improvement of stimulus control*”. Journal of Behavioral Education. Vol.13. no.2, pg.79.

Collins, A. & Brown, A. & Morgan, J. & Brewer, W. (1977). “*The analysis of reading tasks and texts*”, Technical report no.43, p.5.

Connors-Tadros, L. (2014, May). “*Definitions and approaches to measuring reading proficiency*”, CEELo Fast Facts, p.2.

Cooper, D. (2001). “*Using different types of texts for effective reading instruction*”, Houghton Mifflin Reading, p.6.

Davey, M. (2003). “*The problem of reading*”, A documents books, p.19.

- Davis, F.B. (1944). "Fundamental factors in reading comprehension", *Psychometrika*, 9, p.191.
- Davis, A. (2013). "Explorations Strategies for comprehension for informational texts", p.3.
- Day, R. & Park, J. (2005, April). "Developing reading comprehension questions", *Reading in a Foreign Language*, Vol.17, no.1, p.68
- De Certeau, M. (1984). "Reading as Poaching." *The Practice of Everyday Life*. Trans. Steven F. Rendall. Berkeley: University of California Press, p.165-176.
- De Souza, D. & De Rose, J. & Fonseca, M. (1999). "Stimulus research and minimal units for reading", *Experimental analysis of human behavior bulletin*, Vol.17, p.20.
- Demolli, A. (2013). *Leximi 1*. Libri shkollor, Prishtinë.
- Demolli, A. (2015). *Leximi 3*. Libri shkollor, Prishtinë.
- Demolli, A. (2016). *Leximi 2*. Libri shkollor, Prishtinë.
- Doiron, R. (2003). "Motivating the lifelong reading habit through a balanced use of children's information books", *School Libraries Worldwide*, Vol.9, no.1, p.44.
- Dombey, H. (2010). "Teaching reading: What the evidence say", UKLA, p.9.
- Donders, L. & Cowley, P. (2006). "Do new Canadian teachers have the skills to teach reading to their elementary school students?". *Fraser Forum*, p.13.
- Duke, N. & Pearson, D. (2002). "Effective Practices for developing reading comprehension", *What research has to say about reading instruction*, Third edition, p.214.
- Dunabeitia, J. & Molinaro, N. (2013, July). "The wide-open doors to lexical access", *Frontiers in Psychology*, Vol.4, p.5.

- Dunabeitia, J. & Molinaro, N. (2014, September). “At the doors of lexical access: The importance of the first 250 milliseconds in reading” *Frontiers in Psychology*, p.2.
- Duncan & Seymour & Hill. (2000). “A small-to-large unit progression in metaphonological awareness and reading”. *The quarterly journal of experimental psychology*, p.1084.
- Elliott, J. (1991): Action research for educational change. Buckingham: Open University Press.
- Enquist, A. (2008). “Unlocking the Secrets of Highly Successful Legal Writing Students”, 82 ST. JOHN'S L. REV. 609, p.670.
- Fazlija, L. Dervishi, B. (2014). *Rrjedhshmëria në të lexuar tek nxënësit e klasës së dytë*. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:
http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/HV_Rrjedhshmeria-ne-telexuar-tek-nx%C3%ABn%C3%ABsit-e-klases-se-dyte_B.Dervishi-L.-Fazlija.pdf(parë më 2.2.2015).
- Feldt, L. (2010-2011, Winter). “Fiction vs. nonfiction: The battle for read-aloud selection”, *Illinois Reading Council Journal*, vol.39, no.1, p.13.
- Flippo, Rona F. (2000). “*Handbook of College Reading and Study Strategy Research*”, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p.10.
- Flynt, E. & Cooter, R. (2005, May). “Improving middle-grades reading in urban schools: The Memphis Comprehension Framework”. *The Reading Teacher*. Vol/58, no.8, p.778.
- Garo, S. (2011). *Metodologjia dhe praktika e mësimdhënies*. U.F.O. Press.
- Garcia & Pearson & Taylor & Bauer & Stahl. (2011). “Two types of reading comprehension Approaches”. *Theory into Practice*, 50, p.154-155.

Gashi-Belegu, L. (2014, Shtator). *Nxitja e nxënësve në përmirësimin e rrjedhshmërisë në të lexuar*. Basic Education Program. USAID Kosovë.

Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/HV_Nxitja-e-nx%C3%ABn%C3%ABsve-n%C3%AB-p%C3%ABrmir%C3%ABsimin-e-rrjedhshm%C3%ABris%C3%AB-n%C3%AB-t%C3%AB-lexuar_-Lirie-Belegu-Gashi.pdf

(parë më 19.2.2015).

Gersten, R. & Carnine, D. (1986). “*Direct Instruction in reading comprehension*”, Educational leadership, p.77.

Griffin, E. (2010). “*Talking about books to improve comprehension*” The reading teacher, 64(1), p.77.

Grup autorësh. (2001). *Modele për mësimdhënie të suksesshme*. Edualba. Tiranë. Marrë nga:

<https://www.scribd.com/doc/158776397/MODULI-4-Strategji-Te-Mesimdh-Planifikimi-Synimi-Qellimet-Objektivat>

(parë më:21.2.2017).

Gjokutaj, M. Vrapit, R. Papajani, A. Hasimja, I. Babamusta, N. Misha, A. Zenelaj, F. Xhanari, V. Gjini, F. Dautaj, A. (2004). *Të drejtat e njeriut në procesin e edukimit. Qendra Shqiptare për të Drejtat e Njeriut*. Tiranë, Shqipëri.

Gjokutaj, M. & Krasniqi, I. & Rrokaj, Sh. & Kumnova, S. (2012). *Libër për mësuesin ABETARE*. Pegi – Shqipëri dhe Dukagjini – Kosovë.

Hartman, D. & Dyer, P. (1992). “*An existential description of reading methods and materials in the content areas*”, Center for the study of reading, Technical Report no.50, p.12.

Haxhijaha, E. (2013). Strategjitë aktuale të mësimdhënies të arsimit të mesëm të ulët (Me vështrim të posaçëm në Komunën e Prizrenit). Prishtinë, Kosovë.

Haxhijaha, E. (2014). *Ngritja e shkathtësisë së leximit përmes ushtrimeve të nxënësve të klasave të hershme*. Basic Education Program. USAID Kosovë.

Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/HV_Ngritja-e-shkatht%C3%ABsis%C3%AB-s%C3%AB-leximit-p%C3%ABrmes-ushtrimeve-te-nx%C3%ABn%C3%ABsit-e-klasave-t%C3%AB-hershme_Editata-Haxhijaha.pdf(parë më 29.3.2015).

Haxhijaha, E. (2015). Raising the Literacy Skills of Early Grade Students through Exercises. *Some Current Issues in Economics*. ISBN 978-80-89691-20-3. International Research Institute s.r.o. Komarno, Slovakia, p.272.

Haxhijaha, E. (2015, Maj). Bashkëkohorja kundrejt historikut në arsimin shqiptar. *Educatio 5 (Revista Ndërkombëtare e Shkencave të Edukimit dhe e Psikologjisë)*. VOL.5/Nr.1, ISSN: 2305-6614, f.73.

Haxhijaha, E. (2015, July). Planning of questions for various level of reading of textbooks for early grade students. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences*. International Institute for Private, Commercial and Competition Law (© IIPCCL). ISSN 2410-3978 (print); ISSN 2410-8693 (online), p. 131. Barrikada, P.2, Ap.8, Tirana, Albania.

- Haxhijaha, E. (2015, July). *Të lexuarit e kuptimshëm dhe kritik te nxënësit e klasave të gjashta*. Second International Conference on Business, Law, Administration and Social Sciences (© IIPCCL). ISBN: 978-9928-178-40-4 (print); ISSN 2410-8693, p. 375. ILAR, Tiranë.
- Haxhijaha, E. (2016). Word Spelling of first grade pupils. *European International Virtual Congress of Researchers*. ISSN 2059-2752. p. 35.
- Haxhijaha, E. (2016, February). Difficulties in learning to read to students in grades early. *International Journal of Current Research and Review*. Volume 1, No. 1-16, p. 166. ISSN 352-885. Madrid, Spain.
- Healy, C. (2002). "Reading: What the experts say, factsheet" *PEATC*, p.1.
- Herkman, J. & Vainikka, E. (2014). "*New reading or communication*" Reading in changing society, p.99.
- Hoti, I. & Kazazi, N. (2016). *Didaktikë e gjuhës shqipe*. Shkodër. ISBN: 978-9928-191-53-3.
- Hoxhallari, L., van Daal, V.H.P., & Ellis, N.C. (2004). Effects of orthographic transparency were examined by comparing children learning to read in Albanian, Welsh, and English. *Scientific Studies of Reading*, 8, (2), 153–166.
- Hughes, J. (2007). "*Teaching Language and Literacy*". Literacy for Learning, p.61.
- Iwai, Y. (2011). "*The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers*" *The reading matrix*, vol.11, no.2, p.157.
- Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 a). *Leta dhe pula*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtoje libër më liber; Niveli i parë A). ISBN 978-9951-695-05-3. Biblioteka Kombëtare e Kosovës "Pjetër Bogdani", © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 b). *Pepa dhe trofeu*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë A). ISBN 978-9951-695-06-0. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 c). *Dhëmbi i Timit*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë A). ISBN 978-9951-695-07-7. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 ç). *Vitaminat*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë A). ISBN 978-9951-695-08-4. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 d). *Pula në piknik*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë A). ISBN 978-9951-695-09-1. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 dh). *Në maje të pemës*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë A). ISBN 978-9951-695-00-8. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 e). *Shiu i papritur*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë A). ISBN 978-9951-695-02-2. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 ë). *Koncert në shtëpi*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë

A). ISBN 978-9951-695-03-9. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 f). *Viti i Ri magjik*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë A). ISBN 978-9951-695-04-6. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 g). *Maskat*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë A). ISBN 978-9951-695-01-5. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 gj). *Qenushi i humbur*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë B). ISBN 978-9951-695-11-4. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 h). *Pepa pilote*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë B). ISBN 978-9951-695-12-1. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 i). *Në plazh*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë B). ISBN 978-9951-695-13-8. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 j). *Dhurata e Pepës*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë B). ISBN 978-9951-695-14-5. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 k). *Fustani i ri*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i parë B). ISBN 978-9951-695-15-2. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 l). *Mumia*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë B). ISBN 978-9951-695-16-9. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 ll). *Në shpellë*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë B). ISBN 978-9951-695-17-6. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 m). *Katapulta*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë B). ISBN 978-9951-695-18-3. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 n). *Dinozauri*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë B). ISBN 978-9951-695-19-0. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jahmurataj - Mulolli, M. (2014 nj). *Njeriu prej balte*. (Ilustruar nga Leopard Cana). Prishtinë: FHI; 18f.: ilustr. me ngjyra; 19cm. (Bleta punëtore libër më liber; Niveli i dytë B). ISBN 978-9951-695-20-6. Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”, © USAID.

Jongore, M. & Chirimuuta, C.& Zivanai, J.& Muvindi, I. (2013). “*Teaching reading for specific purposes in academic areas of specialization to university students*”, Greener Journal of educational research, Vol.3 (20), p.446.

- Justice, L. & Meier, J. (2005, January). “*Learning New Words From Storybooks: An Efficacy Study With At-Risk Kindergartners*”, Language, speech and hearing services in schools, Vol.36, p.19.
- Kazazi, N. Hoti, I. (2016, Tetor). *Didaktikë e Gjuhës Shqipe (Për studentët dhe mësuesit e arsimit fillor)*. ISBN 978-9928-191-53-3. © Autorët.
- Kekhani-Mhoney, M. (2015, April). “An investigation of reading methods used by Basic education teaching...”, University of Namibia, p.65.
- Kennedy, E. & Dunphy, E. & Dwyer, E. & Hayes, G. & McPhillips, Th. & Marsh, J. & O’Connor, M. & Shiel, G. (2012). “Literacy in early childhood and primary education”, Research report no.15, NCCA, p.92.
- Kewaza, S. & Welch, M. (2013, May). “*Big class size challenges: Teaching reading in primary classes in Kampala, Uganda’s central municipality*”, David Publishing, p.287.
- Kispaal, A. (2008). “*Effective teaching of inference skills for reading*”, Research report DCSF-RR031, p.18.
- Konza, D. (2011, June). “*Understanding the reading process*”, Research into practice, p.2.
- Kozak, M. (2011). “The types of reading and exercises for teaching reading”, Теорию — в Практику, p.7.
- Kreutter, C. & Hinchman, K. & Beier, C. & Ceprano, M. (2013). “*Finding a manageable body of content: Seven literacy teacher educators explore the constraints on what they teach*”, Journal of inquiry & action in education, 5(2), p.15.
- Lachman, Th. & Leeuwen, C. (2014). “*Reading as functional coordination: not recycling but a novel synthesis*” Frontiers in psychology, p.16.

- Larson, L. C. (2010). “*Digital readers: The next chapter in e-book reading and response*”, *The reading teacher*, 64 (1), p.15.
- Lei, S. & Rhinehart, P. & Howard, H. & Cho, J. (2010). “*Strategies for improving reading comprehension among college students*”, p.33.
- Leipzig, D. H. (2001, January). “*What is reading?*” WETA, p.1.
- Liu, F. (2010, August). “*Reading abilities and strategies: A short introduction*”, *International Education Studies*, Vol.3, no.3, p.154.
- Lukatela, G. & Popadic, D. & Ognjenovic, P. & Turvey, M. T. (1980). *Lexical decision in a phonologically shallow orthography*. *Memory & Cognition*, 8(2), 124-132.
- Lyons, R. E.& Rayner, S. (2016). “*Introduction: The academic book of future*” *The academic book of future*, p.2.
- Maila, P Andrea. (2014). “*Reading comprehension strategies for Advanced foreign language students to develop autonomous learning*”, *Universidad de Narino*, p.10.
- Makinen, I. (2014). “*Reading like monks: The death or survival of the love of reading?*” *Reading in Changing society*, p.13-14.
- Manguel, A.(1996). “*A history of reading*”, Viking, p.28.
- Map, K. & Henderson, A. (2014). “*Reading and writing with your child. Kindergarten to Grade 6: Parent Guide*”, *Ontario Ministry of Education*, p.4.
- Mascarenhas, A. Parsons, S. (2011). “*Preparing Teachers for High-Need Schools: A Focus on Thoughtfully Adaptive Teaching*”, *Bank street Occasional Paper study*, p.13.
- Mathews, B. & Ross, L. (2010). *Metodat e hulumtimit*. (Përkthyer nga Majlinda Nishku & Ilir Nishku). Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë.

Meredith, K. & Steele, L. & Temple, Ch. (1998). Krijimi i lexuesve mendimtarë. *Udhëzues* 8. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Mikulecky, B. (2008). “Teaching Reading in a second language” Pearson Education, Inc, p.1.

Ministry of Basic and Secondary Education (2009, November). Report on Impact Assessment of Interventions on Early Grade Reading Ability (EGRA) in schools. *Burama L. J. Jammeh (Director of CREDD) Editor & National EGRA Coordinato*.

Misini, F. (2013). Zbatimi i mendimit kritik gjatë leximit dhe shkrimit në shkollat fillore në trevën e Opojës. RICOH, Prishtinë.

Metaj, A. & Shyti, Sh. (2013, Nëntor). Ndikimi i leximit të shpejtë në të kuptuar. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/Ndikimi-i-leximit-t%C3%AB-shpejt%C3%AB-n%C3%AB-t%C3%AB-kuptuar-A_M-Sh_Sh.pdf(parë më 11.4.2015).

Mulolli – Jahmurataj, M. & Osmani, Z. (2013, Nëntor). *Germëzimi i fjalëve tek nxënësit e klasës së parë*. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/Germ%C3%ABzimi-i-fjal%C3%ABve-tek-nx%C3%ABn%C3%ABsit-e-klas%C3%ABs-s%C3%AB-par%C3%AB-M_M-Z_O.pdf(parë më 15.1.2015).

Murchan, D. & Shiel, G. & Vula, E. & Gashi-Bajgora, A. & Balidemaj, V. (2013, Shkurt). *Vlerësimi formativ*. Basic Education Program. USAID Kosovë.

Musai, B. (1999). *Psikologji edukimi*. Tiranë. Pegi.

Musai, B. (2003). *Metodologjia e mësimdhënies*. Tiranë: ALBGRAF.

Musai, B. (2005). *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues (Për klasat 1 – 5)*. Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë.

Musai, B. (2005). *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues (Për klasat 6 – 12)*. Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë.

Musai, B. & Ballhysa, A. & Gjokutaj, M. & Kërçiku, L. & Zisi, A. (2004). *Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë kurrikulumit*. Udhëzues 1. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Musai, B. & Ballhysa, A. & Gjokutaj, M. & Kërçiku, L. & Zisi, A. (2004). *Leximi shkrimi dhe diskutimi në çdo lëndë*. Udhëzues 3. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Musai, B. & Ballhysa, A. & Gjokutaj, M. & Kërçiku, L. & Zisi, A. (2004). *Teknika të tjera për zhvillimin e të menduarit kritik*. Udhëzues 4. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Musai, B. & Ballhysa, A. & Gjokutaj, M. & Kërçiku, L. & Zisi, A. (2004). *Të nxënët në bashkëpunim*. Udhëzues 5. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Musai, B. & Ballhysa, A. & Gjokutaj, M. & Kërçiku, L. & Zisi, A. (2004). *Planifikimi i mësimi dhe vlerësimi*. Udhëzues 6. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Musai, B. & Ballhysa, A. & Gjokutaj, M. & Kërçiku, L. & Zisi, A. (2004). *Krijimi i lexuesve mendimtarë*. Udhëzues 8. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Natsir, Y. & Anisati, A. (2016). “The matters in teaching Reading comprehension to EFL Students” *Studies in English language and education*, vol.3, no.1, p.79.

- Navarro, Ann M. (2008, May). "*Building Schema for English Language Learners*" Online submission, p.10-11.
- Ness, M. (2011). "*Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies*", Journal of Research in Childhood Education, p.100.
- N’Nambi, K. (2005). "*Guide to teaching reading at the primary school level*", UNESCO, p.27-28.
- Nushi, P. (1997). *Të nxënit e lëndëve mësimore dhe zotërimi i tyre*. Enti i Teksteve dhe i Mjeteve Mësimore i Kosovës . Prishtinë.
- O’Boyle, T. (2011, July) "*Expanding the definition of reading*", University of Central Missouri, p.24.
- Olson, M. & Gee, Th. (1991, December). "Content reading instruction in the primary grades: Perceptions and strategies". *The reading teacher*. Vol. 45. No. 4, p. 298-306.
- Palinscar, A. & Schutz, K. (2011). "*Reconnecting Strategy Instruction with its theoretical roots*". Theory into Practice, 50, p.87-88.
- Paran, A. (1999). "*Reading in EFL: facts and fictions*", ELT Journal, vol.50/1, p. 29-30.
- Pardo, L. (2004). "*What every teacher needs to know about comprehension*", The reading teacher, vol.58, no.3, p.277.
- Pashler, H., et al. (2009). "*Learning styles: Concepts and evidence*". Psychological science in the public interest, vol.9, no.3, p.117.
- Patesan, M. & Balagiu, A. & Zechia, D. & Alibec, C. (2014). "*Critical reading*", Buletin Stiintic, no.1 (37), p.66.

Perfetti, Ch. (2001). “*Reading skills*”, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, p.12801.

Perfetti, Ch. (2010). “*Decoding, vocabulary and comprehension*”, Bringing reading research to life, p.297.

Pouezevara, S. & Costello, M. & Banda, O. (2012). *Malawi Reading Intervention Early Grade Reading Assessment (EGRA)*. Creative Associates International, RTI International and Seward Inc. Contract No.: EDH-I-00-05-00026-02. Task Order No: EDH-I-o4-05-00026-00. Creative Associates International 5301 Wisconsin Avenue, NW, Suite 700. Washington, DC 20015.

Pozhegu-Kumnova, S. & Nixha Dh. (2011). *Shpejtësia e të lexuarit në klasën e parë*. Prishtinë.

Pupovci, D. & Mula, M. (2003). *Modele të mësimdhënies sipas strukturës ERR*, Qendra për Arsim e Kosovës (KEC), Prishtinë.

Pupovci, D. & Mula, M. (2007). *Mesazhe nga klasa II (Modele të mësimdhënies ndërvepruese*. ADEA, Prishtinë.

Rama, L. (2013, Nëntor). Ndikimi i leximit me zë në aftësimin e nxënësve të klasës së parë për lexim-kuptim. Basic Education Program. USAID Kosovë.

Marrë nga:

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/Ndikimi-i-leximit-me-z%C3%AB-n%C3%AB-aft%C3%ABsimin-e-nx%C3%ABn%C3%ABsve-L_R.pdf(parë më 8.6.2016).

Rayner, K. & Foorman, B. & Perfetti, Ch. & Pesetsky, D. & Seidenberg, M. (2001, November). “*How psychological science informs the teaching of reading*”, Psychological science in the public interest, Vol.2, no.2, p.46. PO

Richards, R. (2006). *“Communicative Language Teaching today”*, Cambridge University Press, p.20.

Roig -Vila, R. & Mengual-Andres, S. (2014). *“New Literacy for reading using ICT”*, ECPS Journal 10/2014, p.434.

Rruka, V. (2016). *Motivimi i nxënësve për të lexuar, në kontekst të vetë konceptit si lexues dhe vlerave që i kanë për leximin*. Prizren, Kosovë.

Santi, K. & Kulesz, P. & Khalaf, Sh. & Francis, D. (2015, February). *“Developmental changes in reading do not alter development of visual processing skills: an application of explanatory item response models in grade K-2”* Frontiers in psychology, Vol.6, p.43.

Schoenbach, R. & Greenleaf, C. & Cziko, C. & Hurwitz, L. (1999). *“What is Reading? An excerpt from reading for understanding”*, p.39.

Seidenberg, P. (1991). *“Exposing the structure of Language: The trials, tribulations, and triumphs of the expository text”*, Reading, Writing, and Studying strategies, p.vii.

Silvana M. R. Watson, Robert A. Gable, Sabra B. Gear, Kimberly C. Hughes, (2012). *“Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students”*. *Learning disabilities research & practice*. 27 (2), pg.85.

Sirleaf, E.J. (2011). *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy* (Edited by Amber Gove and Anna Wetterberg), Library of Congress Control Number: 2001012345, ISBN 978-1-934831-08-3. RTI Press publication No. BK-0007-1109. doi:10.3768/rtipress.bk.0007.1109. www.rti.org/rtipress. p.22.

Smith, F. (2004). *“The essence of reading”*, Understanding reading, p. 3.

Steele, J. & Meredith, K. & Temple, Ch. (1998). *Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë kurrikulimit*. Udhëzues 1. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

- Steele, J. & Meredith, K. & Temple, Ch. (1998). *Zhvillimi i mendimit kritik*. Udhëzues 2. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druckart, Prishtinë.
- Steele, J. & Meredith, K. & Temple, Ch. (1998). *Të nxënit në bashkëpunim*. Udhëzues 5. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.
- Steffensen, M. (1981). “*Register, cohesion and cross-cultural reading comprehension*”, Center for the study of reading, Technical report no. 220, p.1.
- Stenhouse, L. (1985): *Research as a Basis for Teaching* (botur nga Rudduck, J./Hopkins, D.). London: Heinemann.
- Stewardt, S. (2011). “United Way’s focus on early grade reading”. *National Civic Review*. DOI 10.1002, p.37-41.
- Sweet, A. (2000). “*Ten proven principles for teaching reading*”. National education association, p.11.
- Sheridan, E. M. (1981). “*Theories of reading and implications for teachers*”, Reading horizons, Vol.22, issue 1, p.70.
- Šebek, N. (2013, Tetor). *Mësimdhënia e të mësuarit*. (Përkthyer nga Ergys Bezhani). Gama Digital centar d.o.o. Autoput br.6, 11070 Beograd.
- Target the problem,
http://www.readingrockets.org/pdfs/Target_the_Problem.pdf parë më: 12.12.2016
- Taylor, M. Otinsky, G. (2007). “*Becoming Whole Language Teachers and Social Justice Agents: Pre-service Teachers Inquire with Sixth Graders*”, International Journal of Progressive Education, Volume 3 Number 2, p.12.
- Temaj, B. (2013). *Kurrikula dhe tekstet shkollore në Kosovë*. RICOH, Prishtinë.

Temple, Ch. & Steele, J. & Meredith, K. (1998). *Teknika të tjera për zhvillimin e të menduarit kritik*. Udhëzues 4. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Temple, Ch. & Steele, J. & Meredith, K. (1998). *Planifikimi i mësimi dhe vlerësimi*. Udhëzues 6. KEC (Qendra për Arsim e Kosovës), Druck Art, Prishtinë.

Temple, Ch. & Crawford, A. & Saul, W. & Mathews, S. & Makinster, J. (2006). Strategji të mësimdhënies dhe të të nxëniti për klasat mendimtare. Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë.

Trivette, M. & Simkus, A. & Dunst, C. & Hamby, D. (2012). “*Repeated book reading and preschoolers’ early literacy development*”, CELL reviews, Vol.5, no.5, p.5.

Thoermer, A. Williams, L. (2012). “*Using digital texts to promote fluent reading*” The reading teacher, p.445.

Ulmer, C. Timothy, M. Bercaw, L. Gillbert, S. Holleman, J. Hunting, M. (1999). “*Creating games as reader and comprehension assessment*”, p.11.

Ulusoy, M.& Dedeoglu, H. (2011). “*Content area reading and writing: practices and beliefs*”, Australian journal of teacher education, col.36, issue 4, p.9.

Urlaub, P. “Critical literacy and intercultural awareness through the reading comprehension strategy of questioning in Business language education”. (2013). *Global business language*. Vol.18, p. 78.

Vaezi, S. (2005, Spring). “*Theories of reading*”, Iranian Language Institute Language Teaching Journal Volume 1, No.1.

Artikulli i marrë nga: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/theories-reading16.12.2016>.

Vula, E. (2010). *Hulumtimi veprues në arsim*. Universiteti i Prishtinës. Prishtinë.

- Vula, E. (2015, Shkurt). *Hulumtimi në veprim*. Basic Education Program. USAID Kosovë.
- Xhaferi, J. (2014, Maj). *Vlerësimi i leximit në klasat e hershme (A-EGRA)*. Basic Education Program. USAID Kosovë.
- Yang, Y. (2002, April). “*Reassessing readers comprehension monitoring*”, Reading in a foreign language, Vol.14, no.1, p.35.
- Watson, S. & Gable, R. & Gear, S. & Hughes, K. (2012). “*Evidence based strategies for comprehension*” Learning Disabilities Research & Practice 27(2), p.80.
- Weiss, J. (2001) “*Understanding the Role of the Teacher of Readers*”. Theory into Practice. Vol.XIV, no.3, pg.178.
- Wilson, F. & Carroll, P. & Werno, M. (2014). “Not dumbing down but stimulating up: Reading in the reformed GCSE modern foreign languages classroom”, Cambridge Assessment, University of Cambridge, p.12.
- Wixson & Peters & Weber & Roeber. (1987). “Citing the new definition of reading for Michigan”, p.750.
- Woolfolk, A. (2011). *Psikologji edukimi*. Tiranë. Qendra për Arsim Demokratik (CDE).
- Zabeli, N. (2003). *Edukimi inkluziv (Teori dhe praktikë aktuale)*. Save the Children Denmark, Prishtinë.
- Zeqiri, B. Hetemi, M. (2013, Nëntor). *Shqyrtimi i zbatimit të pyetjeve të nënkuptuara dhe të drejtpërdrejta në të lexuarit e teksteve të ndryshme të nxënësit e klasës së tretë të shkollës fillore “E Gjellbër” dhe “Vezir Jashari”*. Basic Education Program. USAID Kosovë. Marrë nga:
http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/Shqyrtimi-i-zbatimit-t%C3%AB-pytjeve-t%C3%AB-n%C3%ABnkuptuara-B_Z-M_H.pdf(parë më 2.6.2015).

Zwiers, J. (2005). Zhvillimi i shprehive të të menduarit në klasat 6 – 12. Qendra për Arsim Demokratik CDE, Tiranë. Faqe 35 lexo

Zygouris-Coe, V. (2009, March). “Teaching reading comprehension skills”, Middle Matters, p.2.

Zhou, Y.& McBride-Chang, C. & Wong, N. (2014, June). “*What is the role of visual skills in learning to read?*” Frontiers in Psychology, Vol.6, p.8.

Burime nga interneti:

www.kidsource.com/education/gender.issues.L.A.html, Çështjet gjinore në Literaturën për Fëmijë, (parë më: 14.12.2016)

http://research.scholastic.com/sites/default/files/publications/ClassroomBooks_ResearchFoundation_Tradebooks_2004.pdf (parë më 11.01.2017)

http://bep-ks.org/wp-content/uploads/2013/10/Germ%C3%ABzimi-i-fjal%C3%ABve-tek-nx%C3%ABn%C3%ABsit-e-klas%C3%ABs-s%C3%AB-par%C3%AB-M_M-Z_O.pdf

(parë më: 22.1.2017)

<http://edukimi.webs.com/> (parë më: 18.2.2017)

SHTOJCAT

SHTOJCA 1: Instrumenti i hulumtimit – Testi A-EGRA (Testimi I dhe Testimi II).

SHTOJCA 2: Marrëveshje mirëkuptimi me prindërit.

SHTOJCA 3: Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë dhe klasave.

SHTOJCA 4: Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe faktorëve të testit A-EGRA.

SHTOJCA 5: Post hoc testi për analizën e Anovës sipas klasës për testin e parë, të dytë dhe për përqindjen e rritjes.

SHTOJCA 1: Instrumenti i hulumtimit – Testi A-EGRA (Testimi I dhe Testimi II)

Testimi I

EGRA Recording Sheet – New Form E														
School:					Grade:					Student Name:				
1. Vëzhëdja tingullore / Phonemic awareness														
"ka"	k	a								Gjithësej	–	Gabim		
"ri"	r	i												
"ju"	j	u												
"së"	s	ë												
"ajo"	a	j								(5 fjalë)	=	Gjithësej Pika		
"edi"	e	c												
"sot"	s	o												
"nga"	n	g												
"bëj"	b	ë												
"tani"	t	a												
2. Njohja e emrit dhe e tingullit të shkronjës / Letter name knowledge														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gjithësej	–	Gabim	=	Saktë
t	L	o	s	j	h	V	D	E	H	(10)				
s	ë	U	e	i	S	u	v	Ë	O	(20)				
T	E	A	V	S	a	U	J	A	v	(30)	Saktë	÷	Sekondat	X
nj	Zh	k	Sh	X	n	G	zh	Nj	r	(40)				60
R	M	C	K	R	P	c	Rr	m	Z	(50)				
M	N	y	r	x	m	B	g	sh	Zh	(60)	=			Shkronjat e sakta për minut
rr	Z	C	X	k	Rr	Y	z	N	K	(70)				
Gj	dh	Ç	I	b	f	ç	th	Dh	xh	(80)				
F	U	I	Xh	d	I	ll	d	q	th	(90)				
Ç	Th	Gj	Q	F	Dh	p	b	ll	dh	(100)				
3. Leximi i fjalëve të njohura / Familiar word reading														
1	2	3	4	5						Gjithësej	–	Gabim	=	Saktë
buka	jam	këmbe	kë	ky	(05)									
hap	pek	ato	yt	loja	(10)									
kjo	vera	ku	syni	mirë	(15)					Saktë	÷	Sekondat	X	60
zi	baba	disa	katër	yte	(20)									
qesh	para	fusha	isha	atje	(25)									
është	gjeli	ndaloj	kjo	vetëm	(30)									
pyetje	flejt	fëmija	lexoj	gjashhtë	(35)									
shtatë	çfarë	qepa	zëri	kaltër	(40)									
kështu	këndejt	prindi	gjelbër	poshtë	(45)									
ushtrij	shpejtoj	dhjetë	kërcej	çorape	(50)									
4. Leximi i fjalëve të panjohura / Unfamiliar word reading														
1	2	3	4	5						Gjithësej	–	Gabim	=	Saktë
tos	fed	nyd	hot	pat	(05)									
iko	con	ymi	bezo	iti	(10)									
hos	mys	bun	jol	oja	(15)					Saktë	÷	Sekondat	X	60
rel	gulti	kyl	avoi	vovi	(20)									
njab	orv	jys	shen	fetis	(25)									
shyk	xhoti	llepi	dhon	myz	(30)									
gor	shap	cruti	gshy	oshyr	(35)									
yfsh	zrepo	oshv	xhof	ilmof	(40)									
njil	erb	shyv	hta	zlin	(45)									
zhbos	qash	thuxh	hios	dhab	(50)									

EGRA Recording Sheet – New Form E

5. Rrjedhshmëria e leximit me zë dhe të kuptuarit / Oral reading fluency with comprehension

Rrjedhshmëria/Fluency	Gjith.	–	Gab.	=	Sak.	Të kuptuarit/Comprehension	Pikët
Doni dëgjoi një zhurmë dhe lu duk se dikush po trokiste. 11						Pse Doni doli jashtë? (dëgjoi një zhurmë/dikush po trokiste)	
Kur doli jashtë u habit nga ajo që pa dhe thirr motrat. 23						Pse motrat e Donit dolën me vrap? (sepse i thirr Doni)	
Ato dolën me vrap, por nuk panë asgjë. 31						Çka pa Doni? (një qukapik)	
Të nesërmen, fëmijët panë se qukapiku erdhi sërish në fole që t'u sillte ushqim zogjve të tjt. 48						Pse u befason fëmijët? (nga kujdesi i qukapikut për familjen e tij)	
Ata u befason nga kujdesi i madh që tregonte qukapiku për familjen e tij të vogël. 64						Si kujdesej qukapiku për familjen e tij? (u sillte ushqim)	
						Gjithsej Pikët	

6. Nxënja (të kuptuarit) përmes dëgjimit / Listening comprehension

Kush shkoi në liqë?	(mësuesja me nxënësit e saj)	Pikët
Kur filluan fëmijët të hedhin gurë në ujë?	(sapo arritën në liqë)	
Pse u largua peshkatarit?	(nxënësit i trembën peshqit)	
Çka lu kujtua Tanës?	(fjalët e dajës)	
Çka mendoni se bëjnë fëmijët pas fjalëve të Tanës?	(nuk gjashtën më gurë)	
Gjithsej Pikët		

7. Diktimit / Dictation

KODIM VETËM PËR FUTJEN E TË DHËNAVE NGJA PËRSNELI - MOS KODONI NË SHKOLLË				
Kriteri i vlerësimit	Pikët	E saktë= 2	Pjesërisht e saktë= 1	E pasaktë=0
E shkroi "Era" saktë.			(era)	
E shkroi "Lisi" saktë.			(lisi, lisa)	
E shkroi "luajne" saktë			(luaj)	
E shkroi "maqokun" saktë			(maqokun)	
E shkroi "bardhe" saktë			(bardha)	
Ka përdorur hapësirën ndërmjet fjalëve (s'ka rëndësi sa hapësira).		7 hapësira (ndërmjet të gjitha fjalëve)	4-6 hapësira në fjal.	0-3 hapësira.
Ka përdorur drejt sintaksën (rendin e fjalëve).			Ka ngatëruar rendin e një-dy fjalëve	Ka ngatëruar rendin e më shumë se dy fjalëve
Ka përdorur shkronjën e madhe për fjalën "Era".			MOS SHËNO KËTU	
Ka përdorur pikë (.) ose (!) në fund të fjalisë.			MOS SHËNO KËTU	
Gjithsej Pikët				

Testimi II

EGRA Recording Sheet – New Form F										
School:			Grade:			Student Name:				
1. Vetëdija tingullore / Phonemic awareness										
"sa"	s	a					Gjithsej	-	Gabim	
"ti"	t	i								
"ku"	k	u								
"dy"	d	y								
"dje"	d	j	e					(5 fjalë)	=	Gjithsej Pika
"por"	p	o	r							
"keq"	k	e	q							
"dua"	d	u	a							
"një"	nj	ë								
"prej"	p	r	e	j						
2. Njohja e emrit dhe e tingullit të shkronjes / Letter name knowledge										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
a	E	e	t	H	E	ë	ë	D	J	(10)
A	s	J	A	o	D	T	S	j	Ë	(20)
U	O	L	u	V	O	i	v	h	T	(30)
Z	B	zh	C	sh	y	Sh	z	Z	Y	(40)
Rr	m	R	K	Y	rr	k	ll	G	x	(50)
nj	B	zh	M	g	y	R	n	m	Nj	(60)
X	c	N	rr	nj	r	n	P	K	Sh	(70)
Xh	xh	d	dh	b	xh	ç	f	ll	M	(80)
ç	Gj	Xh	Dh	I	Gj	p	ç	U	U	(90)
gj	Th	d	th	I	I	F	Q	q	gj	(100)
Gjithsej	-	Gabim	=	Saktë						
Saktë	÷	Sekondat	X	60						
				=	Shkronjat e sakta për minut					
3. Leximi i fjalëve të njohura / Familiar word reading										
1	2	3	4	5						
si	di	ajo	një	motra	(05)					
vejsa	ky	lulja	zi	nata	(10)					
molla	aty	yt	art	niëna	(15)					
dje	sa	dhe	shumë	katër	(20)					
gjej	tanë	duhet	marr	qesh	(25)					
postaj	shkolla	yte	teze	shtëpia	(30)					
numër	ynë	mus	rri	shkruaj	(35)					
kujdes	mbyll	saktë	veshë	poshtë	(40)					
veshi	këndoj	vallëzoj	çfarë	nipi	(45)					
kukulla	shtatë	dicka	fliste	nget	(50)					
Gjithsej	-	Gabim	=	Saktë						
Saktë	÷	Sekondat	X	60						
				=	Fjalët e sakta për minut					
4. Leximi i fjalëve të panjohura / Unfamiliar word reading										
1	2	3	4	5						
uvi	tavi	ecu	esi	pezi	(05)					
nyd	juf	divi	miz	con	(10)					
tis	lit	mino	seb	ziku	(15)					
bezo	zhiki	yps	bozh	fetla	(20)					
ersi	bym	njab	cruti	gjebi	(25)					
xadi	gor	styk	myz	xadi	(30)					
avol	çaro	gulti	çag	gjird	(35)					
jëli	dhelf	farru	hios	larro	(40)					
oct	zlin	dhab	thug	maizh	(45)					
zhbos	zrepo	zhavi	llmof	hta	(50)					
Gjithsej	-	Gabim	=	Saktë						
Saktë	÷	Sekondat	X	60						
				=	Fjalët e sakta për minut					

EGRA Recording Sheet – New Form F

5. Rrjedhshmëria e leximit me zë dhe të kuptuarit / Oral reading fluency with comprehension

Rrjedhshmëria/Fluency	Gjith.	-	Gab.	=	Sak.	Të kuptuarit/Comprehension	Pikët
Ishin ditë të nxehta. Mami, para se të shkonte te gjysha, më porositi të kujdesem për lulen e kuqe. 19						Cila kohë e vitit ishte? (verë)	
Edhe pse i premtova, harrova ta ujisja. Tërë ditën luaja me shokë, sa që mezi haja bukë. 36						Çka e porositi mami Artin? (të kujdesej/të ujishte lulen e kuqe)	
Një mëngjes babi më tha: "Art, sot vjen mami". 45						Kush po e tregon këtë ngjarje? (Arti/dia/i)	
Uaa! Në moment m'u kujtua premtimi i dhënë. 53						Çka ndodhi me lulen që nuk u ujiti? (është vyshkur)	
Vrapova te lulja, por kot. Mendova si do të ndjehet mami? 64						Pse u shqetësua Art? (sepse nëna do të hidhërohet me të/sepse nëna do të mërzitet për lulen.)	
						Gjithsej Pikët	

6. Nxënja (të kuptuarit) përmes dëgjimit / Listening comprehension

Si quhej macja e Sarës?	(Kiti)	Pikët	Pikët
Kë priste Sara te dera?	(macen e saj, Kitin)		E saktë= 1
Pse qante Sara?	(sepse i kishte humbur macja)		E pasaktë=0
Ku e kërkuan Kitin?	(në oborr)		S'ka përgjigje=0
Kush i ndihmoi macen të zbriste?	(Sara dhe gjysha)		
Gjithsej Pikët			

7. Diktimit / Dictation

KODIM VETËM PËR FUTJEN E TË DHËNAVE NGA PËRSONELI - MOS KODONI NË SHKOLLË	Pikët	E saktë= 2	Pjesërisht e saktë= 1	E pasaktë=0
Kriteri i vlerësimit				
E shkroi "Gjysha" saktë.			(gjysha, Gjysha)	
E shkroi "Drini" saktë.			(drini, drini)	
E shkroi "lexon" saktë			(lezon)	
E shkroi "gazetë" saktë			(gazeta)	
E shkroi "qdo" saktë			(qdo)	
Ka përdorur hapësirën ndërmjet fjalëve (s'ka rëndësi sa hapësira).		6 hapësira (ndërmjet të gjitha fjalëve)	3-5 hapësira në fjal.	0-2 hapësira.
Ka përdorur drejt sintaksën (rendin e fjalëve).			Ka ngatëruar rendin e një-dy fjalëve	Ka ngatëruar rendin e më shumë se dy fjalëve
Ka përdorur shkronjën e madhe për fjalën ---			MOS SHËNO KËTU	
Ka përdorur pikë (. ose !) në fund të fjalës.			MOS SHËNO KËTU	
Gjithsej Pikët				

SHTOJCA 2: Marrëveshje mirëkuptimi me prindërit

MARRËVESHJE MIRËKUPTIMI

Për lejen e realizimit të hulumtimit

Lidhur ndërmjet:

Mësueses Edita Haxhijaha dhe

Prindit/Kujdestarit _____

I/e nderuar,

Jam duke planifikuar një hulumtim në lidhje me Ndikimin e strategjive bashkëkohore në përmirësimin e leximit të nxënësve të klasëve I-III.

Do t'ju jem mirënjohëse nëse do të kisha lejen tuaj për pjesëmarrjen e _____ në hulumtimin tim. Për mbledhjen e të dhënave do të shfrytëzoj testimet e nxënësve që do të zhvillohen gjatë dy periudhave kohore. Ju premtoj se do të respektoj konfidencializmin në çdo rast, përveç nëse kërkoni ndryshe. Do të doja që të përcillni punën dhe progresin e fëmijës suaj. Nga ana ime ju do të jeni i/e njoftuar në mënyrë të vazhdueshme për përparimin e fëmijës.

Nga dy kopjet e dërguara, një do ta mbani për vete.

Ju falenderoj paraprakisht!

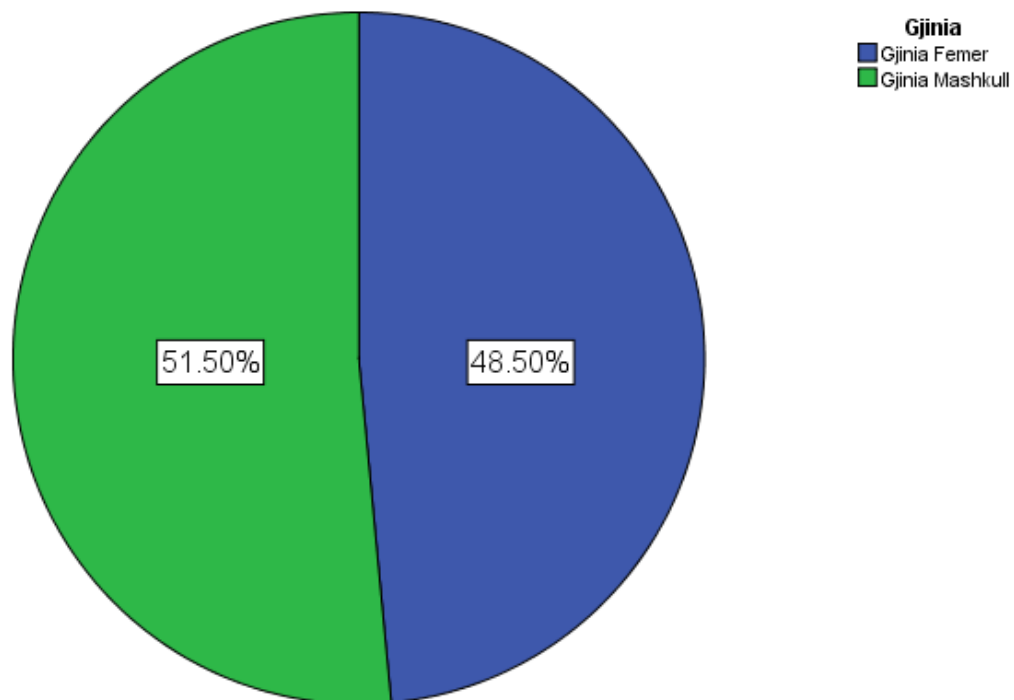
Unë _____ ju premtoj që
_____ do të marrë pjesë në hulumtimin tuaj.

Edita Haxhijaha – mësuese e klasës III-3

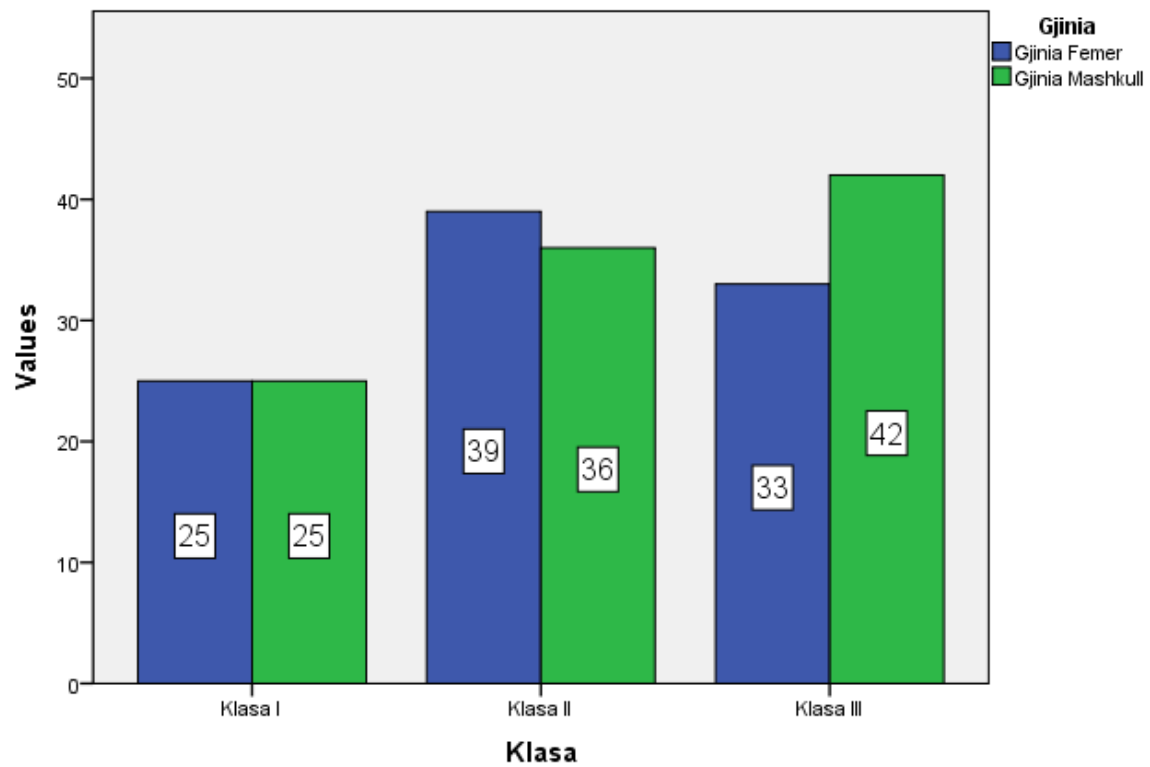
Nënshkrimi i prindit/kujdestarit

SHTOJCA 3: Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë dhe klasave

Gjinia * Klasa



Gjinia * Klasa



SHTOJCA 4: Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe faktorëve të testit A-EGRA

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Vetëdijës tingullore

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.174 ^a	.030	.025	.7154

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3.141	1	3.141	6.138	.014 ^b
	Residual	100.818	197	.512		
	Total	103.960	198			

a. Dependent Variable: Vetëdija tingullore (Testimi II)

b. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	9.676	.071		136.609	.000
	Gjinia=Femer	.251	.101	.174	2.478	.014

a. Dependent Variable: Vetëdija tingullore (Testimi II)

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Njohjes së emrit dhe tingullit të shkronjës

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.047 ^a	.002	-.003	6.9593

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	21.445	1	21.445	.443	.507 ^b
	Residual	9540.967	197	48.431		
	Total	9562.412	198			

a. Dependent Variable: Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)

b. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a Dependent Variable: Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	93.059	.689		135.050	.000
	Gjinia=Femer	-.657	.987	-.047	-.665	.507

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Leximit të fjalëve të njohura

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.019 ^a	.000	-.005	5.2456

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2.038	1	2.038	.074	.786 ^b
	Residual	5420.786	197	27.517		
	Total	5422.824	198			

a. Dependent Variable: Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)

c. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	46.873	.519		90.244	.000
	Gjinia=Femer	-.202	.744	-.019	-.272	.786

a. Dependent Variable: Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Leximit të fjalëve të panjohura

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.096 ^a	.009	.004	6.8092

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	84.821	1	84.821	1.829	.178 ^b
	Residual	9134.024	197	46.366		
	Total	9218.844	198			

a. Dependent Variable: Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)

b. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	43.461	.674		64.461	.000
	Gjinia=Femer	-1.306	.966	-.096	-1.353	.178

a. Dependent Variable: Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Rrjedhshmërisë së leximit me zë

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.104 ^a	.011	.004	3.9124

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	24.481	1	24.481	1.599	.208 ^b
	Residual	2250.096	147	15.307		
	Total	2274.577	148			

a. Dependent Variable: Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)

b. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	62.519	.446		140.223	.000
	Gjinia=Femër	-.811	.641	-.104	-1.265	.208

a. Dependent Variable: Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi II)

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Të kuptuarit

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.156 ^a	.024	.018	1.1325

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4.689	1	4.689	3.656	.058 ^b
	Residual	188.519	147	1.282		
	Total	193.208	148			

a. Dependent Variable: Të kuptuarit (Testimi II)

b. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.312	.129		25.661	.000
	Gjinia=Femër	.355	.186	.156	1.912	.058

a. Dependent Variable: Të kuptuarit (Testimi II)

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Të kuptuarit dhe Nxënies (të kuptuarit) përmes dëgjimit

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.030 ^a	.001	-.006	1.1444

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.179	1	.179	.136	.713 ^b
	Residual	192.519	147	1.310		
	Total	192.698	148			

a. Dependent Variable: Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)

b. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.403	.130		26.090	.000
	Gjinia=Femer	-.069	.188	-.030	-.369	.713

a. Dependent Variable: Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi II)

Rezultatet e regresionit ndërmjet gjinisë dhe Diktimit

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.008 ^a	.000	-.007	1.2034

a. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.012	1	.012	.009	.927 ^b
	Residual	212.874	147	1.448		
	Total	212.886	148			

a. Dependent Variable: Diktim (Testimi II)

b. Predictors: (Constant), Gjinia=Femër

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	17.338	.137		126.425	.000
	Gjinia=Femër	-.018	.197	-.008	-.092	.927

a. Dependent Variable: Diktim (Testimi II)

SHTOJCA 5: Post hoc testi për analizën e Anovës sipas klasës për testin e parë, të dytë dhe për përqindjen e rritjes

Post hoc testi për analizën e Anovës sipas klasës për testin e parë

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) Klasa	(J) Klasa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Vetëdija tingullore (Testimi I)	I	II	-.0800	.2596	.758	-.592	.432
		III	-.2000	.2596	.442	-.712	.312
	II	I	.0800	.2596	.758	-.432	.592
		III	-.1200	.2322	.606	-.578	.338
	III	I	.2000	.2596	.442	-.312	.712
		II	.1200	.2322	.606	-.338	.578
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi I)	I	II	-8.3600*	1.7774	.000	-11.865	-4.855
		III	-14.2667*	1.7774	.000	-17.772	-10.762
	II	I	8.3600*	1.7774	.000	4.855	11.865
		III	-5.9067*	1.5897	.000	-9.042	-2.772
	III	I	14.2667*	1.7774	.000	10.762	17.772
		II	5.9067*	1.5897	.000	2.772	9.042
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi I)	I	II	-4.2267*	1.2588	.001	-6.709	-1.744
		III	-5.6000*	1.2588	.000	-8.083	-3.117
	II	I	4.2267*	1.2588	.001	1.744	6.709
		III	-1.3733	1.1259	.224	-3.594	.847
	III	I	5.6000*	1.2588	.000	3.117	8.083
		II					

		II	1.3733	1.1259	.224	-.847	3.594
Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi I)	I	II	-6.4733*	1.4287	.000	-9.291	-3.656
		III	-9.2600*	1.4287	.000	-12.078	-6.442
	II	I	6.4733*	1.4287	.000	3.656	9.291
		III	-2.7867*	1.2779	.030	-5.307	-.267
	III	I	9.2600*	1.4287	.000	6.442	12.078
		II	2.7867*	1.2779	.030	.267	5.307
Rrjedhshmëria e leximit me zë (Testimi I)	I	II	-5.4333	3.5253	.125	-12.399	1.532
		III	-6.9533	3.5253	.050	-13.919	.012
	II	I	5.4333	3.5253	.125	-1.532	12.399
		III	-1.5200	1.1218	.177	-3.737	.697
	III	I	6.9533	3.5253	.050	-.012	13.919
		II	1.5200	1.1218	.177	-.697	3.737
Të kuptuarit (Testimi I)	I	II	.2400	.6837	.726	-1.111	1.591
		III	-.0933	.6837	.892	-1.444	1.257
	II	I	-.2400	.6837	.726	-1.591	1.111
		III	-.3333	.2176	.128	-.763	.097
	III	I	.0933	.6837	.892	-1.257	1.444
		II	.3333	.2176	.128	-.097	.763
Nxënia (të kuptuarit) përmes dëgjimit (Testimi I)	I	II	.3833	.6746	.571	-.950	1.716
		III	-.0433	.6746	.949	-1.376	1.290
	II	I	-.3833	.6746	.571	-1.716	.950
		III	-.4267*	.2147	.049	-.851	-.003
	III	I	.0433	.6746	.949	-1.290	1.376
		II	.4267*	.2147	.049	.003	.851

Diktim (Testimi I)	I	II	-1.8600	.9427	.050	-3.723	.003
		III	-1.1400	.9427	.228	-3.003	.723
	II	I	1.8600	.9427	.050	-.003	3.723
		III	.7200*	.3000	.018	.127	1.313
	III	I	1.1400	.9427	.228	-.723	3.003
		II	-.7200*	.3000	.018	-1.313	-.127

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Post hoc testi për analizën e Anovës sipas klasës për testin e dytë

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) Klasa	(J) Klasa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Vetëdija tingullore (Testimi II)	I	II	-.2584	.1319	.052	-.519	.002
		III	-.2200	.1316	.096	-.479	.039
	II	I	.2584	.1319	.052	-.002	.519
		III	.0384	.1181	.745	-.194	.271
	III	I	.2200	.1316	.096	-.039	.479
		II	-.0384	.1181	.745	-.271	.194
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës (Testimi II)	I	II	-2.1378	1.1987	.076	-4.502	.226
		III	-5.9533*	1.1955	.000	-8.311	-3.596
	II	I	2.1378	1.1987	.076	-.226	4.502
		III	-3.8155*	1.0729	.000	-5.931	-1.700

	III	I	5.9533*	1.1955	.000	3.596	8.311
		II	3.8155*	1.0729	.000	1.700	5.931
Leximi i fjalëve të njohura (Testimi II)	I	II	-.9735	.9478	.306	-2.843	.896
		III	-2.3133*	.9453	.015	-4.178	-.449
	II	I	.9735	.9478	.306	-.896	2.843
		III	-1.3398	.8484	.116	-3.013	.333
	III	I	2.3133*	.9453	.015	.449	4.178
		II	1.3398	.8484	.116	-.333	3.013
Leximi i fjalëve të panjohura (Testimi II)	I	II	-4.2189*	1.1902	.000	-6.566	-1.872
		III	-5.4533*	1.1870	.000	-7.794	-3.112
	II	I	4.2189*	1.1902	.000	1.872	6.566
		III	-1.2344	1.0653	.248	-3.335	.866
	III	I	5.4533*	1.1870	.000	3.112	7.794
		II	1.2344	1.0653	.248	-.866	3.335

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Post hoc testi për analizën e Anovës sipas klasës për përqindjen e rritjes

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) Klasa	(J) Klasa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Vetëdija tingullore	I	II	2.12795	4.85954	.662	-7.4557	11.7116
		III	4.07937	4.84646	.401	-5.4785	13.6373
	II	I	-2.12795	4.85954	.662	-11.7116	7.4557
		III	1.95142	4.34942	.654	-6.6263	10.5291
	III	I	-4.07937	4.84646	.401	-13.6373	5.4785
		II	-1.95142	4.34942	.654	-10.5291	6.6263
Njohja e emrit dhe tingullit të shkronjës	I	II	10.46126*	2.65649	.000	5.2223	15.7002
		III	14.77534*	2.64934	.000	9.5505	20.0002
	II	I	-10.46126*	2.65649	.000	-15.7002	-5.2223
		III	4.31407	2.37764	.071	-.3750	9.0031
	III	I	-14.77534*	2.64934	.000	-20.0002	-9.5505
		II	-4.31407	2.37764	.071	-9.0031	.3750
Leximi i fjalëve të njohura	I	II	12.61904*	3.53048	.000	5.6564	19.5816
		III	14.80986*	3.52098	.000	7.8660	21.7537
	II	I	-12.61904*	3.53048	.000	-19.5816	-5.6564
		III	2.19081	3.15988	.489	-4.0409	8.4225
	III	I	-14.80986*	3.52098	.000	-21.7537	-7.8660
		II	-2.19081	3.15988	.489	-8.4225	4.0409
Leximi i fjalëve të	I	II	13.58675*	4.70926	.004	4.2994	22.8741

panjohura	III		23.02778*	4.69658	.000	13.7655	32.2901
	II	I	-13.58675*	4.70926	.004	-22.8741	-4.2994
	III		9.44103*	4.21492	.026	1.1286	17.7534
	III	I	-23.02778*	4.69658	.000	-32.2901	-13.7655
	II		-9.44103*	4.21492	.026	-17.7534	-1.1286

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.