

ROLI I GRAMATIKËS NË MËSIMDHËNIEN E ANGLISHTES SI GJUHË E HUAJ: PERCEPTIME DHE BINDJE TË NXËNËSVE DHE MËSUESVE NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR

Enriketa SOGUTLU

Dorëzuar
Universitetit Europian të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Asoc. Dr. Monika HASANI (HOSHAFI)

Numri i fjalëve: 67, 755

Tiranë, Janar 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjësinë time personale deklaroj se ky studim është punë origjinale dhe nuk përmban plagjiaturë. Ai nuk është prezantuar asnjëherë para një komisioni tjetër për vlerësim, dhe nuk është botuar kurrë i tëri apo në pjesë të veçanta. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër, përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

ABSTRAKTI

Metodat dhe qasjet e shumta të mësimdhënies së anglishtes si gjuhë e huaj, të cilat kanë lindur nën ndikimin e teorive dominante të gjuhës, gramatikës dhe mësimi të gjuhës, kanë reflektuar qëndrime të ndryshme në lidhje me pozicionin dhe vëmendjen që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës. Disa prej tyre jo vetëm e vendosin atë në thelb të mësimi të gjuhës por edhe e barazojnë me vetë gjuhën; të tjera e konsiderojnë atë të parëndësishme sa që nuk e përfshijnë fare në procesin e mësimdhënies. Nga hulumtimet vërejmë se edhe në rrethin e gjuhëtarëve shqiptarë gjallojnë diskutime të tilla, të ndara në dy grupe. Të qenit një çështje kaq e debatueshme mes linguistëve dhe kërkuesve, ka bërë që kontributi i njohurive gramatikore dhe i mësimdhënies së tyre të bëhet objekt i studimeve si empirike dhe eksperimentale. Për të zgjeruar kërkimet dhe për të paraqitur një tablo sa më përfaqësuese, bazuar në mendimin se praktikatat pedagogjike të mësuesve ndikohen kryesisht nga bindjet dhe perceptimet e tyre, kohët e fundit shumë kërkime në mësimdhënien e gjuhës angleze janë përqëndruar në eksplorimin e perceptimeve dhe bindjeve të mësuesve mbi rolin e gramatikës dhe mësimdhënies së saj. Një fushë akoma më e re në këtë drejtim është kërkimi mbi bindjet edhe të nxënësve si një faktor me peshë në procesin e mësimdhënies.

Frymëzuar nga kjo tendencë e kohëve të fundit, qëllimi i këtij studimi është të eksplorojë bindjet e mësuesve të gjuhës angleze dhe të nxënësve shqiptarë mbi rolin e dijes gramatikore dhe mësimdhënies së saj në mësimdhënien e gjuhës angleze. Ky punim, gjithashtu, synon të nxjerrë në pah strategjitë e mësimdhënies së gramatikës dhe veprimtaritë përkatëse për realizimin e saj. Për realizimin e këtij punimi u përdorën metoda kërkimore sasiore dhe cilësore; si instrument për mbledhjen e të dhënave u përgatit nga autorja një pyetësor për mësues dhe një për nxënës duke u

mbështetur në Schultz (2001), si dhe një intervistë gjysëm e strukturuar. Pjesëmarrës në studim ishin 925 nxënës të klasës së dhjetë nga katër shkolla të mesme të përgjithshme të qytetit të Tiranës dhe 56 mësues të gjuhës angleze të të gjitha (14) shkollave të mesme të përgjithshme po në Tiranë. Për mbledhjen e të dhënave cilësore u realizuan intervista me studentë të gjuhës angleze, pedagogë dhe specialistë të fushës në institucione shtetërore.

Rezultatet treguan se mësuesit pjesëmarrës në studim kanë një qëndrim mjaft pozitiv ndaj rolit të njohurive gramatikore dhe mësimdhënies së tyre, gjë që reflektohet edhe në praktikat dhe strategjitë e zbatuara në klasë. Edhe nxënësit shprehin bindje në favor të kontributit të dijes gramatikore dhe mësimdhënies së saj.

Megjithë kufizimet, ky studim është një kontribut i vlefshëm në kërkimin shkencor të bindjeve të mësuesve dhe praktikave të tyre në përgjithësi, si dhe pikëpamjeve të tyre në lidhje me rolin e gramatikës dhe mësimdhënies së saj në mësimin e gjuhës së huaj në veçanti. Kontributi i veçantë i këtij punimi qëndron në faktin se ai hedh hapat në një fushë kërkimore relativisht të re në kontekstin shqiptar dhe mund të shërbejë si nxitje për kërkime të mëtejshme.

Fjalët kyçe: mësimdhënia e gjuhës angleze, njohuri gramatikore, mësimdhënia e gramatikës, bindje dhe praktika të mësuesve, bindje të nxënësve

ABSTRACT

The various methods and approaches of EFL teaching, which have emerged under the influence of prevailing theories of grammar, language and language learning, differ largely with regard to the position and attention they have given to grammar teaching. Some of them not only position grammar at the heart of EFL teaching but also equate it to the language itself; others totally disregard its role and ignore it in the teaching process. Being a controversial issue among scholars and researchers, the contribution of grammar knowledge and grammar teaching in EFL teaching has been researched empirically and experimentally. On the grounds that teachers' pedagogical practices are mostly influenced and shaped by their perceptions and views, recent research in EFL teaching has also focused on investigation of teachers' perceptions and beliefs. More recently, in order to present a broader panorama, although fewer in number, studies have explored learners' views as well.

Inspired by this recent tendency in worldwide research, the purpose of this study was to examine Albanian EFL teachers and learners' beliefs of the role of grammar knowledge and grammar teaching in EFL teaching. It also aimed to investigate how teachers' classroom practices of grammar teaching and grammar related activities are influenced by their attitudes. It was a quantitative and qualitative study which used a questionnaire developed and adapted by the author based on Schultz (2001) and a semi-structured interview also prepared by the author. Participants in the study were 925 10th grade high school students from 4 high schools in Tirana and 56 EFL teachers from all 14 high schools in the same city. Interviews were conducted with students and teachers of English language department and experts of the field working in state institutions of education in order to collect the qualitative data.

Findings showed that participant teachers shared a very positive attitude towards the role of grammar knowledge and grammar teaching, which was reflected in their classroom practices and strategies. Learners also demonstrated beliefs inclined to favour the role of grammar knowledge and teaching.

Despite its limitations, this study makes significant contribution to research in teachers' beliefs and practices in EFL teaching in general, and their views of the role of grammar knowledge and teaching in particular. It makes the same contribution in exploring learners' beliefs, which is an area not as much researched in the Albanian EFL context.

Key words: EFL teaching, grammar knowledge, grammar teaching, teachers' beliefs and practices, learners' beliefs

DEDIKIMI

Familjes sime,

PËRMBAJTJA E LËNDËS

KAPITULLI I: HYRJE..... 1

1.1	Parashtrimi i problemit.....	1
1.2	Qëllimi i studimit	4
1.3	Pyetjet kërkimore dhe hipotezat e studimit	4
1.4	Rëndësia e studimit.....	6
1.5	Debati akademik dhe përmbledhje e literaturës.....	8
1.6	Kufizimet e studimit	9
1.7	Organizimi i punimit.....	10

KAPITULLI II: TEORI, METODA DHE QASJE TË MËSIMDHËNIES SË GJUHËS SË HUAJ..... 12

2.1	Teori të gramatikës dhe roli i tyre në mësimin e gjuhës së huaj	12
2.1.1	Gramatika Universale (GU)	15
2.1.2	Gramatika Gjenerative (GGJ)	19
2.1.3	Gramatika Transformuese (GT).....	23
2.1.4	Gramatika Kognitive (GKN).....	32
2.1.5	Gramatika Konstruktive (GKS)	34
2.1.6	Gramatika Funkzionale (GF).....	39
2.2	Teori të Mësimin të Gjuhës së Huaj (MGjH).....	44
2.2.1	Bihejviorizmi	47
2.2.2	Nativizmi.....	48
2.2.3	Modelet Kognitive	52
2.2.4	Hipoteza e Ndërveprimit (Long)	54
2.3	Metoda dhe Qasje të Mësimdhënies së Anglishtes si Gjuhë e Huaj (AGJH).....	55
2.3.1	Metoda Gramatikë-Përkthim (MGP).....	57
2.3.2	Metoda Direkte (MD)	61
2.3.3	Metoda Audiolinguale (MAL)	63
2.3.4	Reagimi Fizik Total (RFT).....	67
2.3.5	Sugjestopedia	70
2.3.6	Mënyra e Qetë (MQ).....	73
2.3.7	Qasja Natyrale (QN)	75
2.3.8	Qasja Komunikative (QK)	79

KAPITULLI III: GRAMATIKA DHE ROLI I SAJ NË MËSIMDHËNIEN E ANGLISHTES SI GJUHË E HUAJ 94

3.1	Gramatika në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj në botë	95
3.2	Gramatika në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri	97
3.2.1	Periudha para viteve '90.....	97
3.2.2	Periudha pas viteve '90 e deri më sot.....	104
3.3	Komponentë të mësimdhënies së gramatikës	107
3.3.1	Dija eksplicite dhe implicite.....	107
3.3.2	Të nxënit eksplicit dhe implicit.....	111
3.3.3	Mësimdhënia eksplicite dhe implicite.....	113
3.3.4	Vënia re	119
3.3.5	Ndërgjegjësimi	123
3.3.6	Qortimi i gabimeve (QG)	126
3.4	Mënyra të shtjellimit të çështjeve gramatikore.....	130
3.4.1	Mësimdhënia e përqëndruar në formë (MPF)	130
3.4.2	Mësimdhënia e veçuar dhe e integruar	133
3.4.3	Përdorimi i gjuhës amtare (GjA)	135
3.5	Bindje të mësuesve për rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj	138
3.5.1	Bindje të mësuesve për rolin e njohurive gramatikore	140
3.5.2	Bindje të mësuesve për mësimdhënien e gramatikës	141
3.5.3	Bindje të mësuesve për qortimin e gabimeve (QG) dhe feedback-un	143
3.5.4	Bindje të mësuesve për përdorimin e gjuhës amtare (GjA).....	145
3.6	Bindje të nxënësve për rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj	147
3.6.1	Bindje të nxënësve për rolin e njohurive gramatikore.....	148
3.6.2	Bindje të nxënësve për mësimdhënien e gramatikës	149
3.6.3	Bindje të nxënësve për qortimin e gabimeve (QG) dhe feedback-un.....	151
3.6.4	Bindje të nxënësve për përdorimin e gjuhës amtare (GjA)	152
KAPITULLI IV: METODOLOGJIA E KËRKIMIT.....		155
4.1	Metodologjia dhe metodat e kërkimit	155
4.2	Popullata dhe kampionimi.....	156
4.3	Instrumentat dhe mbledhja e të dhënave	157
4.3.1	Pyetësi i mësuesve	158
4.3.2	Pyetësi i nxënësve	159
4.3.3	Intervista gjysëm e strukturuar	160
4.4	Kontributi dhe kufizimet e studimit	161
KAPITULLI V: ANALIZA EMPIRIKE E TË DHËNAVE.....		165
5.1	Të dhëna statistikore	165
5.1.1	Të dhënat statistikore për mësuesit	165

5.1.2	Të dhëna statistikore për nxënësit	166
5.2	Analiza e të dhënave	167
5.2.1	Roli i gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj	167
5.2.2	Shpjegimi i gramatikës dhe strategjitë e aplikuara	178
5.2.3	Veprimtaritë praktikuese	192
5.2.4	Qortimi i gabimeve	203
5.3	Analiza e korelacionit	215
5.4	Analiza krahasuese	226
KAPITULLI VI: DISKUTIMI I REZULTATEVE		234
6.1	Diskutimi i gjetjeve të studimit	234
6.1.1	Diskutim i gjetjeve sipas variablave	234
6.2	Përmbledhje e gjetjeve dhe vërtetimi i hipotezave	250
KAPITULLI VII: KONKLUSIONE DHE REKOMANDIME		254
7.1	Konkluzione	254
7.2	Rekomandime	260
BIBLIOGRAFIA		263
SHTOJCA 1 - PYETËSORI I NXËNËSVE		282
SHTOJCA 2 - PYETËSORI I MËSUESVE		286
SHTOJCA 3 - INTERVISTA		292
SHTOJCA 4 - ILUSTRIME MËSIMESH		294

LISTA E TABELAVE, GRAFIKËVE DHE FIGURAVE

Lista e tabelave

Tabela 1 Numri i nxënësve pjesëmarrës sipas shkollave	156
Tabela 2 Analiza deskriptive. Bindje të mësuesve për rolin e gramatikës në zotërimin e gjuhës	171
Tabela 3 Analiza deskriptive. Roli i gramatikës në zotërimin e gjuhës (Nxënësit)	175
Table 4 Të dhënat nga intervistat Roli i gramatikës në përvetësimin e gjuhës	176
Table 5 Të dhënat nga intervistat Gramatika dhe komunikimi	178
Tabela 6 Të dhënat nga intervista Roli i mësimdhënies së gramatikës	180
Tabela 7 Të dhënat nga intervistat Strategjitë e mësimdhënies së gramatikës	185
Tabela 8 Të dhënat nga intervistat Përdorimi i gjuhës shqipe	188
Tabela 9 Analiza deskriptive. Metodat e përdorura për mësimdhënien e gramatikës	190
Tabela 10 Analiza deskriptive. Bindjet e nxënësve për shpjegimin e gramatikës dhe metodat e përdorura.....	191
Tabela 11 Analiza deskriptive Bindjet e mësuesve për rolin e veprimtarive praktikuese.....	196
Tabela 12 Analiza deskriptive Bindjet e nxënësve për rolin e veprimtarive praktikuese	197
Tabela 13 Të dhënat nga intervistat Praktikimi dhe detyrat e shtëpisë	198
Tabela 14 Analiza deskriptive. Zhvillimi i veprimtarive praktikuese.....	202
Tablela 15 Analiza deskriptive. Bindjet e mësuesve për rolin e qortimit të gabimeve	207
Tabela 16 Analiza deskriptive Bindjet e nxënësve për rolin e QG	207
Tabela 17 Të dhënat nga intervistat Roli i qortimit të gabimeve	208
Table 18 Anliza deskriptive. Praktikrat e mësuesve për momentin e QG	210
Table 19 Anliza deskriptive. Preferencat e nxënësve për momentin e QG.....	211
Table 20 Analiza deskriptive. Mënyrat e qortimit të gabimeve.....	213
Tabela 21 Të dhënat nga intervistat Mënyrat e qortimit të gabimeve.....	214
Tabela 22 Korelacioni Roli i gramatikës - Rëndësia e shpjegimit (Mësues)	216
Tabela 23 Korelacioni Roli i gramatikës - Shpjegimi i saj (Nxënësit)	217
Tabela 24 Korelacioni Rëndësia e shpjegimit - Metodat përkatëse (Mësues)	218
Tabela 25 Korelacioni Shpjegim i gramatikës- Preferenca për metodat (Nxënësit)	219
Tabela 26 Korelacioni Roli i veprimtarive - Zbatimi i tyre (Mësues)	220
Tabela 27 Korelacioni Rëndësia e praktikimit- Lloji i veprimtarisë (Nxënësit).....	222
Tabela 28 Korelacioni Roli i qortimit - Zbatimi në veprimtari (Mësues)	224
Tabela 29 Analiza krahasuese Roli i gramatikës në përvetësimin e gjuhës	227
Tabela 30 Analizë krahasuese Roli i shpjegimit dhe mënyrave të përdorura	229
Tabela 31 Analizë krahasuese Roli i veprimtarive praktikuese	230
Tabela 32 Analizë krahasuese Roli i qortimit të gabimeve dhe preferencat	232

Lista e grafikëve

Grafiku 1 Shpërndarja e mësuesve sipas gjinisë	165
Grafiku 2 Shpërndarja e mësuesve sipas llojit të diplomimit	165
Grafiku 3 Shpërndarja e mësuesve sipas eksperiencës	166
Grafiku 4 Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë	166
Grafiku 5 Shpërndarja e nxënësve sipas eksperiencës në mësimin e anglishtes	167
Grafiku 6 Bindjet e mësuesve për rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj	168
Grafiku 7 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj 1	168
Grafiku 8 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj 2	169
Grafiku 9 Bindjet e mësuesve për rolin e gramatikës në kuptimin e kontekstit	170
Grafiku 10 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në komunikim 1	170
Grafiku 11 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në komunikim 2	171
Grafiku 12 Bindjet e nxënësve për rolin e njohurive gramatikore në zotëromin e anglishtes si gjuhë e huaj	172
Grafiku 13 Bindjet e nxënësve për ndikimin e mësimin të gramatikës në përparimin me gjuhën	173
Grafiku 14 Bindjet e nxënësve për ndikimin e gramatikës në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj	174
Grafiku 15 Bindjet e nxënësve për ndikimin e gramatikës në komunikim	174
Grafiku 16 Bindjet e mësuesve për rëndësinë e mësimdhënies së gramatikës	179
Grafiku 17 Bindjet e nxënësve për rolin e shpjegimit të gramatikës	180
Grafiku 18 Preferencat e mësuesve për numrin e temave të trajtuara në një orë mësimi	182
Grafiku 19 Shpeshtësia e zbatimit të metodës induktive	183
Grafiku 20 Shpeshtësia e zbatimit të metodës deduktive	183
Grafiku 21 Preferencat e nxënësve për mënyrat e mësimdhënies së gramatikës	184
Grafiku 22 Bindjet e mësuesve për përdorimin e gjuhës amtare në shpjegimin e gramatikës	187
Grafiku 23 Bindjet e nxënësve për përdorimin e gjuhës shqipe	188
Grafiku 24 Përmbledhje e metodave të përdorura për mësimdhënien e gramatikës	190
Grafiku 25 Bindjet e mësuesve për rolin e veprimtarive në përvetësimin e gramatikës	193
Grafiku 26 Bindjet e nxënësve për rolin e veprimtarive praktikuese	194
Grafiku 27 Bindjet e mësuesve për rolin e detyrave të shtëpisë në përvetësimin e njohurive gramatikore	194
Grafiku 28 Bindjet e nxënësve për rolin e detyrave të shtëpisë	195
Grafiku 29 Shpeshtësia e zhvillimit të ushtrimeve gramatikore	200
Grafiku 30 Shpeshtësia e zhvillimit të veprimtarive komunikative	200
Grafiku 31 Shpeshtësia e zhvillimit të veprimtarive me shkrim	201
Grafiku 32 Përmbledhje e veprimtarive të zhvilluara në klasë	201
Grafiku 33 Shpeshtësia e dhënies së detyrave të shtëpisë	202
Grafiku 34 Bindjet e mësuesve për ndikimin e QG në përvetësimin e njohurive gramatikore	204
Grafiku 35 Shpeshtësia e QG në veprimtari të ndryshme	205

Grafiku 36 Bindjet e nxënësve për rolin e qortimit të gabimeve në përvetësimin e gramatikës.....	206
Grafiku 37 Preferencat e mësuesve për kohën e qortimit të gabimit gramatikor	209
Grafiku 38 Preferencat e nxënësve për kohën e qortimit të gabimeve.....	210
Grafiku 39 Preferencat e mësuesve për mënyrat e qortimit të gabimeve 1	212
Grafiku 40 Preferencat e mësuesve për mënyrat e qortimit të gabimeve 2.....	212

Lista e figurave

Figura 1 Diagramë e strukturës së thelluar	24
Figura 2 Diagramë e strukturës sipërfaqësore	25
Figura 3 Diagrama e fjalisë sipas Teorisë QL	28
Figura 4 Lidhja simbolike s strukturës fonologjike me atë semantike.....	33
Figura 5 Trajtimi i kategorive sipas gramatikës funksionale	41
Figura 6 Dallimet midis dijes implicite dhe eksplicite	109
Figura 7 Përmbledhje e llojeve të mësimdhënies	115
Figura 8 Tiparet e mësimdhënies implicite dhe eksplicite.....	117

LISTA E SHKURTIMEVE

GU	–	Gramatika Universale
GGJ	–	Gramatika Gjenerative
GT	–	Gramatika Transformuese
SS	–	Struktura Sipërfaqësore
STH	–	Struktura e Thellë
TQL	–	Teoria Qeveri dhe Lidhje
PM	–	Programi Minimalist
GKN	–	Gramatika Konjitive
GKS	–	Gramatika Konstruktive
GF	–	Gramatika Funksionale
GLF	–	Gramatika e Ligjërimit Funksional
GFL	–	Gramatika Funksionale e Ligjërimit
GJH	–	Gjuhë e Huaj
MGJH	–	Mësimi i Gjuhës së Huaj
AGJH	–	Anglishtja si Gjuhë e Huaj
AGJ2	–	Anglishtja si Gjuhë e Dytë

GJA	–	Gjuhë Amtare
GJH	–	Gjuhë e Huaj
GJ2	–	Gjuhë e Dytë
MGP	–	Metoda Gramatikë-Përkthim
MD	–	Metoda Direkte
MAL	–	Metoda Audio-Linguale
RFT	–	Reagimi Fizik Total
MQ	–	Mënyra e Qetë
QN	–	Qasja Natyrale
QK	–	Qasja Komunikative
MBP	–	Metoda e Bazuar në Përmbajtje
MBD	–	Metoda e Bazuar në Detyrë
MB	–	Të Mësuarit Bashkëpunues
QG	–	Qortimi i Gabimeve
MPF	–	Mësimdhënie e Përqëndruar në Formë

KAPITULLI I: HYRJE

1.1 Parashtrimi i problemit

Globalizimi, krahas bashkëpunimit ndërmjet vendeve në fusha të ndryshme, qoftë për qëllime politike e ekonomike, qoftë për qëllime personale a kulturore, ka pasur dhe ka ndikimet e veta edhe në procesin e mësimin të gjuhëve të huaja. Ndonëse ky proces në vetvete nuk është i ri, arsyet që e bëjnë dikë të mësojë një gjuhë të huaj kanë ndryshuar nga koha e fillimit të këtij procesi, dhe në vartësi të tyre ndryshon dhe niveli i kërkuar i zotërimit të gjuhës.

Mësimi i gjuhës së huaj ka një historik më të lashtë se 2000 vjet. Në fillimet e tij ky mësim konsistonte në njohjen e rregullave dhe strukturave të ndryshme gramatikore me qëllim që nxënësi të ishte kryesisht i aftë të lexonte dhe kuptonte tekste dhe libra të shkruar në gjuhë të huaj, ndërkohë që aftësia e komunikimit ishte e papërfillshme. Nisur nga ky qëllim, mësimi realizohej duke shpjeguar koncepte, struktura dhe çështje të gramatikës të cilat ndihmonin në njohjen dhe zotërimin e gjuhës. Me kalimin e kohës qëllimet për mësimin e një gjuhe të huaj filluan të ndryshonin e të përshtateshin me kërkesat dhe kushtet e periudhës bashkëkohore; faktori kohë dhe zhvillimet shoqërore e teknologjike nga ana e tyre kanë patur dhe vazhdojnë të kenë ndikim në procesin e mësimin të gjuhës së huaj. Zhvillimet në fusha të ndryshme e sidomos në teknologji, kanë pasur ndikimet e veta edhe në arsim dhe si rrjedhim edhe në procesin e mësimin dhe mësimdhënies së gjuhës së huaj. Risetë në mendime dhe inovacionet teknologjike kanë shkaktuar lindjen e teorive të reja të të mësuarit dhe specifikisht të atyre të mësimin të gjuhës së huaj, të cilat kanë rezultuar në qasje specifike të mësimin të gjuhës së huaj. Ndikimi i këtyre qasjeve është ndjerë dhe në rolin dhe rëndësinë që i është dhënë aspekteve të ndryshme të gjuhës, jo vetëm si njohuri rreth saj, por edhe si pjesë e procesit mësimor.

Një ndër aspektet shumë të diskutuara në procesin e mësimin të gjuhës së huaj është roli i gramatikës e për pasojë edhe mësimdhënia e saj në klasë. Përsa i përket vendit që zë/duhet të zërë gramatika në mësimin e gjuhës së huaj mund të përmenden tre etapa ndër të cilat ajo ka kaluar: a) epoka e gramatikës, gjatë së cilës mësimi i një gjuhe të huaj njësohej me mësimin e gramatikës së saj; b) epoka e gramatikës zero, gjatë së cilës gramatika konsiderohet e parëndësishme për komunikim; c) epoka e kuptimit dhe formës, në të cilën silltet dhe një herë në vëmendje roli i gramatikës për shkak të rëndësisë së saj në përvetësimin e gjuhës së huaj dhe aftësinë për të komunikuar. Këto mendime kanë gjetur zbatim në periudhat në të cilat kanë dominuar dhe janë reflektuar drejtpërsëdrejti në metodologjinë e mësimdhënies. Aktualisht jemi në periudhën kur roli i njohurive gramatikore është marrë përsëri në konsideratë dhe debati vërtitet rreth mënyrave më të mira të mësimdhënies së saj. Në përmbledhjen që i bën kësaj çështjeje, Ellis (2006) parashtrohet faktin se tashmë çështja nuk është nëse duhet shpjeguar gramatikë apo jo, por si dhe kur duhet shpjeguar ajo. Ai parashtrohet çështje të trajtimit të gramatikës duke ngritur disa pyetje dhe ofruar përgjigje opsionale për secilën prej tyre. Më poshtë po i paraqesim këto pyetje diku edhe të shkrira:

1. A duhet të shpjegojmë gramatikë apo të krijojmë kushtet që nxënësit të mësojnë natyrshëm?
2. Çfarë gramatike duhet shpjeguar?
3. Kur duhet shpjeguar gramatika: që në hapat e parë apo pas arritjes së një niveli të caktuar?
4. Si duhet ta shpjegojmë gramatikën: në orë të veçanta, të ngjeshur brenda një periudhe të caktuar apo të shpërndarë gjatë gjithë vitit, një temë në orë apo të integruar me veprimtari të tjera dhe dy a më shumë tema në një orë?

5. A ka vlerë mësimdhënia e njohurive eksplicite të gramatikës?

6. Cila është metodologjia më e mirë e mësimdhënies së gramatikës për ta shndërruar këtë njohuri në dije implicite?

Duke pasur parasysh faktin se ky debat më tepër ka qenë çështje e studiuesve të huaj, lind nevoja e parashtrimit të panoramës që egziston në Shqipëri lidhur me këtë çështje. Ndonëse në kontekstin shqiptar gramatika dhe mësimdhënia e saj në përgjithësi nuk janë shpërfillur, nëse kemi parasysh faktin se zhvillimet dhe inovacionet teknologjike mundësojnë kontaktin e mësuesit dhe nxënësit me zhvillimet më të fundit të fushës, është e nevojshme të hulumtohet rëndësia që i jepet aktualisht njohurive gramatikore si nga mësuesit ashtu dhe nga nxënësit. Për pasojë, lind nevoja të dimë më shumë për dhe të shqyrtojmë rolin dhe pozicionimin e mësuesit të gjuhës së huaj si transmetues i kësaj dijeje specifike. Ndikimi i qasjeve të studiuesve botërorë, në një mënyrë apo tjetrën, luan rolin e vet në metodologjinë që mësuesit shqiptarë të gjuhës së huaj preferojnë të praktikojnë në orën e tyre të mësimin. Rëndësia që ata i japin gramatikës dhe aspekteve gramatikore është një çështje për t'u zbuluar dhe nxjerrë në pah, pasi qëndrimi i mësuesve është vendimtar në atë që aplikohet në klasa, dhe për rrjedhojë dhe në nivelin e zotërimit të gjuhës nga ana e nxënësve. Në këtë studim trajtohet vendi që zë gramatika dhe njohuritë gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj në perceptimin e mësuesve shqiptarë të gjuhës së huaj angleze, si dhe praktikat dhe strategjitë që përdoren prej tyre për vënien e këtyre dijeve në funksion të mësimdhënies së gramatikës në orën e anglishtes. Kërkimi shkencor në fushën e përvetësimit të gjuhës së huaj ka filluar të shtrihet edhe në hulumtimin e bindjeve të nxënësve për rolin e gramatikës dhe mësimdhënies së saj. Për rrjedhojë, lind nevoja e studimit dhe hulumtimit edhe të bindjeve të nxënësve dhe mësuesve shqiptarë, prej nga e merr frymëzimin punimi aktual.

1.2 Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është të hulumtojë: a) bindjet e mësuesve shqiptarë të anglishtes si gjuhë e huaj në arsimin parauniversitar (të mesëm) në lidhje me rolin dhe rëndësinë e njohurive gramatikore dhe të mësimdhënies së gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, b) praktikatat e ndjekura prej tyre në mësimdhënien e gramatikës dhe praktikimin e saj, si dhe c) vendin që zë qortimi i gabimeve si pjesë e mësimin të gramatikës. Me qëllim që panorama e pozicionit të gramatikës dhe mësimdhënies së saj të plotësohet me rekomandime sa më aktuale ky punim ka si qëllim të hulumtojë edhe bindjet e nxënësve të shkollës së mesme në lidhje me a) rolin e njohurive gramatikore dhe mësimdhënien e tyre në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, si dhe me b) praktikatat e zbatuara nga mësuesit.

1.3 Pyetjet kërkimore dhe hipotezat e studimit

Duke qenë se objektivi i punimit është të hulumtojë bindjet e mësuesve dhe nxënësve në lidhje me rolin e njohurive gramatikore në mësimin e gjuhës së huaj, pyetjet kërkimore janë konceptuar në dy grupe me nga një pyetje kërkimore kryesore dhe 4 nënpyetje.

Pyetja kërkimore kryesore 1: Cilat janë bindjet e mësuesve shqiptarë të anglishtes si gjuhë e huaj në lidhje me rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj?

Pyetja kërkimore 1a: Sa e rëndësishme është mësimdhënien e gramatikës nga ana e mësuesit?

Pyetja kërkimore 1b: Cilat strategji përdorin mësuesit e anglishtes për mësimdhënien dhe praktikimin e gramatikës në klasë?

Pyetja kërkimore 1c: Çfarë rëndësie i kushtohet qortimit të gabimeve gramatikore në veprimtari të ndryshme?

Pyetja kërkimore 1d: Cilat strategji të qortimit të gabimeve përdoren nga mësuesit?

Synimi i dytë kryesor i punimit është hulumtimi i bindjeve të nxënësve për rolin e njohurive gramatikore dhe të mësimdhënies së tyre në gjuhën e huaj si dhe për praktikën e zbatuar në klasë nga mësuesi i gjuhës së huaj. Ky hulumtim do të realizohet duke parashtruar këto pyetje:

Pyetja kërkimore kryesore 2: Cilat janë bindjet e nxënësve shqiptarë në lidhje me rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhës e huaj?

Pyetja kërkimore 2a: Sa e rëndësishme është për nxënësit mësimdhënia e gramatikës në orën e gjuhës së huaj?

Pyetja kërkimore 2b: Cilat strategji të mësimdhënies së gramatikës preferohen nga nxënësit?

Pyetja kërkimore 2c: Cilat veprimtari të praktikimit të gramatikës preferohen nga nxënësit?

Pyetja kërkimore 2d: Cilat strategji të qortimit të gabimeve të përdorura nga mësuesit preferohen nga nxënësit?

Edhe hartimi i hipotezave është bazuar në të njëtin koncept; për secilin grup pyetjesh kërkimore janë hartuar dhe hipotezat përkatëse.

Hipoteza 1: Bindjet e mësuesve për rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj ndikojnë në rëndësinë që mësuesit i kushtojnë mësimdhënies së saj.

Hipoteza 1a: Rëndësia që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës nuk ndikon në metodat e përdorura për shpjegimin e saj.

Hipoteza 1b: Bindjet e mësuesve për rolin e praktikimit të gramatikës nuk ndikojnë në llojin e veprimtarive praktikuese të praktikuar.

Hipoteza 1c: Bindjet e mësuesve për rolin e qortimit të gabimeve nuk ndikojnë në mënyrat e qortimit të gabimeve.

Hipoteza 2: Bindjet e nxënësve për rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj ndikojnë në rëndësinë që ata i kushtojnë mësimdhënies së saj.

Hipoteza 2a: Rëndësia që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës nuk ndikon në preferencat për metodat e përdorura për shpjegimin e saj.

Hipoteza 2b: Bindjet e nxënësve për rolin e praktikimit të gramatikës nuk ndikojnë në preferencat e tyre për veprimtaritë praktikuese.

Hipoteza 2c: Nxënësit mendojnë se mënyrat e ndryshme të qortimit të gabimeve gramatikore i ndihmojnë të përparojnë me gjuhën.

1.4 Rëndësia e studimit

Nëse do t'i referohemi një prej përkufizimeve të Chomsky-it, gramatika është sistemi i rregullave që nevojiten për ndërtimin e fjalisë (1966), e cila është baza e shprehjes së një kuptimi të caktuar. Komunikimi i kuptimit dhe dhënia e një mesazhi të caktuar mundësohen nëpërmjet përdorimit sa më të saktë të rregullave. Kjo nënkupton dhe bën të domosdoshme njohjen e këtyre rregullave, sidomos në rastet kur gjuha e huaj mësohet në ambientin e klasës. Ndonëse me një historik me ulje e ngritje, roli i gramatikës dhe mësimdhënies së saj në gjuhën e huaj duket se ka gjetur përsëri vëmendje. Bazuar në metodologjinë tradicionale të mësimdhënies së gjuhës gramatika duket se nuk është nënvlerësuar ndonjëherë totalisht nga mësuesit shqiptarë të gjuhës së huaj. Megjithatë, zhvillimet e fundit të literaturës botërore dhe kërkimeve shkencore mund të kenë ndikuar në rëndësinë që i kushtohet aktualisht gramatikës apo strategjive që përdoren për shpjegimin e saj.

Punimi aktual merr shkas nga këto zhvillime dhe orvatet të sjellë kontributin e tij në kërkimet shkencore mbi perceptimet dhe bindjet e mësuesve shqiptarë për rolin e gramatikës në mësimdhënien e gjuhës së huaj angleze. Borg (2003b) vë në dukje se bindjet e mësuesve janë të rëndësishme dhe duhen hulumtuar pasi ato janë përcaktueset kryesore të metodologjisë që ata përdorin në klasë. Ndërkohë, bindjet e nxënësve janë një fakt që nuk duhen anashkaluar, pasi përqëndrimi dhe vëmendja ndaj diçkaje që nuk u pëlqen e ul interesin e nxënësit për të; kjo nënkupton mungesë interesi dhe vëmendjeje ndaj një çështjeje të caktuar ose mënyrës së prezantimit të saj.

Qëllimi i punimit dhe ajo që ai orvatet të nxjerrë në pah për bindjet si të mësuesve dhe të nxënësve mbi rolin e njohurive gramatikore në mësimin e gjuhës së huaj e bëjnë atë të rëndësishëm në disa aspekte:

Pikë së pari, ai do të na japë një panoramë të bindjeve të mësuesve dhe praktikave që ata përdorin në klasë.

Së dyti, gjetjet e tij na ndihmojnë të krijojmë një perceptim të përgjithshëm të bindjeve të nxënësve për rolin e gramatikës dhe praktikat e mësimdhënies së saj.

Së treti, gjetjet e studimit mund të shërbejnë:

a) për t'u bërë rekomandime mësuesve për marrjen në konsideratë të preferencave të nxënësve në lidhje me praktikat që mund të përdoren në trajtimin e çështjeve gramatikore.

b) për t'u bërë rekomandime trainuesve të mësuesve për organizimin e seminareve mbi metodologjinë e mësimdhënies së gramatikës

c) si pikë referimi ose nxitjeje për studiues apo studime të tjera më të thelluara ose në një shkallë më të gjerë.

1.5 Debati akademik dhe përmbledhje e literaturës

Një ndër çështjet më të debatuar në fushën e përvetësimit dhe mësimdhënies së gjuhës së huaj ka qenë dhe mbetet roli i njohurive gramatikore dhe i mësimdhënies së tyre. Çështja që diskutohet është nëse njohuritë gramatikore eksplicite (rregullat dhe funksionimi i tyre) mund të kthehen në njohuri implicite, gjë që nënkupton përdorimin e natyrshëm (ose vetvetiu) të gjuhës pa menduar për rregullin përkatës të strukturave të nevojshme. Studimet e shumta kanë treguar që në një mënyrë apo tjetrën, edhe në rastet kur njohuritë gramatikore mund të mos jenë menjëherë të praktikueshme në të gjitha kontekstet e komunikimit, ato nuk janë të pavlefshme. Kjo ka bërë që nga një periudhë e nënverësimit total të gramatikës për hir të komunikimit të kalohet në rikonsiderimin e saj në funksion të të gjitha llojeve të komunikimit.

Debati aktual nuk është tashmë nëse duhet shpjeguar gramatikë apo jo, por si dhe kur. Një ndër diskutimet është nëse gramatika duhet shpjeguar para se tema përkatëse të ndeshet në një kontekst të caktuar, pas saj, apo pse jo (në studimet më të fundit) edhe në momentin që ajo shfaqet. Një çështje tjetër e debatueshme është mënyra e shpjegimit: duhen shpjeguar rregulla me anë të terminologjisë linguistike apo mjafton praktikimi i strukturave në ushtrime e kontekste komunikimi. Çfarë vendi duhet të zërë qortimi i gabimeve gramatikore në mësimdhënie dhe si duhet bërë ai, është një pikë tjetër e debatit mbi gramatikën. Për çka u tha deri më tani, në këtë punim është shfrytëzuar literaturë që mbështet të dyja mendimet, me qëllim që të paraqitet një tablo sa më e plotë.

Trendi kërkimor mbi arsimin në 20-vjeçarin e fundit ka filluar t'i kushtojë rëndësi perceptimeve të mësuesve, dhe akoma më së fundmi, edhe atyre të nxënësve në lidhje me preferencat e tyre për strategji të ndryshme të mësimdhënies; kjo është reflektuar edhe në linguistikën e aplikuar, e më konkretisht, në studimin e mendimeve të mësuesve të gjuhës së huaj dhe të nxënësve për rolin e njohurive gramatikore në mësimin dhe përvetësimin e gjuhës. Studime të shumta kanë nxjerrë në pah rezultate nga më të ndryshmet për bindjet e nxënësve dhe mësuesve mbi rolin e njohurive gramatikore dhe mësimdhënien e tyre. Përqëndrimi në këtë fushë relativisht të re kërkimi në kontekstin shqiptar, e bën këtë studim të rëndësishëm, pasi gjetjet e tij mund të përdoren nga studiues të tjerë për kërkime në shkallë më të gjerë.

1.6 Kufizimet e studimit

Duke qenë se ky studim bazohet në përgjigjet e pjesëmarrësve, vlefshmëria e tij varet nga serioziteti dhe sinqeriteti i tyre gjatë dhënies së përgjigjeve. Pavarësisht se studimi përfshiu të gjithë mësuesit e gjuhës së huaj në të gjitha shkollat e mesme të qytetit të Tiranës, ai mund të jetë deri diku përfaqësues i shkollave të mesme të qytetit, por jo i shkollave të mesme të zonave rurale si të Tiranës dhe të rretheve të tjera. E njëjta gjë është e vlefshme edhe për popullatën e nxënësve. Kampioni i zgjedhur i nxënësve është përfaqësues i popullatës së nxënësve të klasave të 10-a të qytetit të Tiranës, por jo i atyre në qytete të tjera apo në zona rurale. Për sa i përket pyetësorit, shumica e thënieve mund të analizohen edhe më tej nëse do të bëhej e mundur paraqitja e më shumë opsioneve ose thellimi më tej me anë të intervistave për secilën prej tyre.

Duke qenë se kërkimi shkencor mbi bindjet e mësuesve të gjuhës së huaj për rolin e gramatikës në përvetësimin e gjuhës së huaj është një fushë relativisht e re si në nivel kombëtar edhe në atë ndërkombëtar, ky studim i hap rrugën kërkimit në këtë drejtim edhe në Shqipëri, si dhe jep kontributin e tij edhe në kontekstin ndërkombëtar. Pavarësisht kufizimeve, gjetjet e këtij

studimi, ndihmojnë të shohim qartë perceptimet e mësuesve dhe nxënësve për rolin e njohurive gramatikore, mësimdhënien e gramatikës dhe strategjive të përdorura për këtë qëllim.

1.7 Organizimi i punimit

Ky punim është organizuar në 6 kapituj. Kapitull i parë na njeh me punimin në tërësi, ndërkohë që dy kapitujt pasardhës paraqesin kuadrin teorik duke bërë një përshkrim të metodave dhe qasjeve të mësimdhënies së gjuhës angleze ndër vite dhe vëmendjes që i është kushtuar nga secila prej tyre njohurive gramatikore dhe mësimdhënies së tyre. Tre kapitujt e tjerë parashtrojnë rëndësinë që mësuesit shqiptarë të gjuhës angleze dhe nxënës të shkollave të mesme mendojnë se gramatika dhe shtjellimi i saj luajnë në mësimdhënien e gjuhës. Kjo realizohet me anë të analizimit dhe interpretimit të të dhënave të mbledhura nga pyetësorët e realizuar me nxënës dhe mësues si dhe nga intervistat me studentë të gjuhës angleze, pedagogë dhe ekspertë të fushës. Punimi mbyllet me konkluziobet dhe rekomandimet përkatëse.

Kapitulli hyrës i këtij punimi na njeh me parashtimin e problemit si dhe me qëllimin e rëndësinë e punimit duke shprehur qartë pyetjet kërkimore dhe hipotezat e tij. Aty përfshihen debati akademik aktual i tematikës së punimit dhe metodologjia e përzgjedhur për realizimin e tij.

Kapitulli i dytë, i cili përbën pjesën e parë të përmbledhjes së literaturës, bën një përshkrim të teorive të gramatikës, teorive të përvetësimit të gjuhës së huaj si dhe të metodave e qasjeve që kanë lindur nën ndikimin e tyre, duke përfshirë dhe vëmendjen që i është kushtuar gramatikës në secilën syresh.

Kapitulli i tretë bën një përmbledhje të rolit të gramatikës në mësimdhënien e gjuhës angleze në kontekstin ndërkombëtar dhe atë shqiptar ndër vite. Pas shtjellimit të komponentëve të

mësimdhënies së gramatikës dhe mënyrave të saj, bëhet një përmbledhje e literaturës dhe rezultateve të kërkimeve në kontekstin ndërkombëtar në lidhje me bindjet e mësuesve dhe nxënësve mbi rolin e gramatikës dhe mësimdhënien e saj.

Në kapitullin e katërt bëhet një shpjegim i detajuar i metodologjisë së punimit, popullatës dhe kampionimit, instrumentave të përdorur si dhe procedurës së ndjekur për mbledhjen, përpunimin dhe analizimin e të dhënave.

Kapitulli i pestë bazohet në analizën e gjetjeve të punimit me anë të programit SPSS 2.1 si dhe të metodave të përshkruara hollësisht në të.

Kapitulli i gjashtë pasqyron diskutimin e rezultateve të punimit në bazë të variablave dhe llojit të analizave.

Kapitulli i fundit , duke u bazuar në gjetjet dhe analizën e tyre, nxjerr konkluzionet dhe jep rekomandime përkatëse; për mësuesit, në lidhje me marrjen në konsideratë të perceptimeve të nxënësve gjatë zbatimit të strategjive të ndryshme të mësimdhënies; për trainuesit, në lidhje me përfshirjen e mësimdhënies së gramatikës në trainime si dhe për studiuesit e fushës në lidhje me thellimin në studime të mëtejshme.

2 KAPITULLI II: TEORI, METODA DHE QASJE TË MËSIMDHËNIES SË GJUHËS SË HUAJ

2.1 Teori të gramatikës dhe roli i tyre në mësimin e gjuhës së huaj

Përkufizimet që i bëhen gramatikës janë nga më të ndryshmet. Gramatika e një gjuhe, sipas Chomsky-t, është sistemi i rregullave që nevojiten për ndërtimin e fjalisë dhe që vendosin marrëdhënien tingull-kuptim në këtë gjuhë (1966,1976). Me termin gramatikë, shumë linguistë nënkuptojnë rregullat sipas të cilave formohen dhe lidhen me njëra-tjetrën frazat dhe strukturat në një fjali (Chomsky, 1966; Radford, 1988; Lock, 1996; Greenbaum & Nelson, 2002) ose kombinimin e fjalëve në thënie kuptimplota (Givon, 2011). Pra, mund të thuhet se gramatika është sistemi i rregullave në bazë të së cilave funksionon një gjuhë. Njohja e këtij sistemi është e dobishme për mënyrën se si mendojmë dhe shkruajmë; ky ka qenë dhe mbetet qëllimi kryesor i gramatikës (Sinclair, 2010).

Duke qenë se gramatika është një fenomen/dukuri që mund të studiohet njësoj si lëvizja fizike, trupi i njeriut, etj., atëherë lind nevoja e një teorie për të bërë të mundur studimin e saj. Për të dalluar *gramatikën* nga teoritë që studiojnë atë, autorë si Mathiessen e Halliday përdorin termin *gramatiks*, duke argumentuar ndryshimin njësoj si përdorimi i fjalëve *gjuhë* dhe *gjuhësi*, *shoqëri* dhe *sociologji* (Mathiessen & Hallidy, 2009). Dy drejtimet kryesore të mendimit modern për gjuhën dhe gramatikën në veçanti, sipas tyre, e kanë origjinën në perspektivat teorike të kohëve të lashta. Njëra është perspektiva e logjikës dhe filozofisë, sipas së cilës, gjuha dhe gramatika janë një bashkësi rregullash që përdoren për specifikimin e strukturave gramatikore, të cilën mund ta quajmë dhe *përqasja formale* (Lock, 1996; Mathiessen & Hallidy, 2009). Fjalja në këtë përqasje studiohet e veçuar pasi ajo është njësia bazë. Këndvështrimi tjetër është ai i

retorikës dhe etnografisë, sipas të cilit, gramatika është një burim për krijimin e mendimit me anë të fjalëve; këtë përjasje Lock e emërtion *funksionale*. Duke qenë se njësia bazë në këtë këndvështrim është teksti, fjalia studiohet si pjesë e ligjërit (Lock, 1996; Mathiessen & Halliday, 2009). Ndërkohë që analiza *formale* studion marrëdhënien ndërmjet strukturave në fjali, analiza *funksionale* studion kryesisht mënyrën e përdorimit të këtyre strukturave për të shprehur një kuptim.

Mendimet e linguistëve për sa u përket pjesëve përbërëse të gramatikës, janë nga më të ndryshmet. Tradicionalisht, që në Greqinë e lashtë, qëllimi kryesor i gramatikës ka qenë studimi i fjalëve, (morfologjia); së dyti, vinte studimi i fjalive me qëllim që të shpjegoheshin dhe format e ndryshme të fjalëve (sintaksa); dhe së fundmi studiohej kuptimi që mbartnin këto fjalë (Halliday, 1994). Ka autorë që mendojnë se ajo përbëhet nga *sintaksa*, e cila studion rendin e fjalëve në fjali dhe *morfologjia*, e cila studion përbërjen e fjalëve (Lock, 1996). Lock e bën organizimin e gramatikës në bazë të *rankut* dhe *klasës*, ku në të parën përfshihen *fjalët*, *grupet* e fjalëve, *pjesët* e fjalisë (si kryesore, bashkërendëse apo të nënrenditura) dhe *fjalitë*, ndërsa në të dytën përfshihen *emrat*, *mbiemrat*, *foljet*, etj (Lock, 1996). Sipas Chomsky-t (1976), gramatika është një sistem i mirëorganizuar, ku secila prej tre ndarjeve të saj, *sintaksa*, *fonetika* dhe *semantika*, është një bashkësi rregullash, dhe modifikimet e njërës pjesë përfshijnë modifikime të pjesëve të tjera. Edhe shumë linguistë të tjerë modernë (Natthan, 2008; Kaplan & Bresnan, 1995; Broderick, 1975; Radford, 1988), përveç morfologjisë dhe sintaksës, përfshijnë *semantikën* dhe *fonologjinë*. Ndonëse Broderik i kushton më pak vëmendje këtyre dy të fundit, Radford është i mendimit se me përfshirjen e tyre gramatika merr një kuptim më të gjerë e të plotësuar. Autorë si Marter (cituar nga (Hurford, 2012), bëjnë një ndarje të sintaksës në *leksikore* dhe *fonologjike*. Talmy e shpjegon ndarjen e gjuhës në sistemin gramatikor dhe leksikor me argumentin se secili

prej këtyre dy sistemeve ka funksione semantike të qarta, të cilat janë të pandashme dhe që plotësojnë njëra-tjetrën (2006). Nuk kanë munguar as sugjerimet se gramatika përbëhet nga aspekte kompjuterike dhe skematike të mendjes/trurit (Mukherji, 2010).

Por njohja e rregullave të sistemit të gjuhës nuk është e mjaftueshme. Përshkrimi që Chomsky i bën nivelit maksimal të kësaj njohjeje është “aftësia e lindur e përdoruesit ideal” (1964, f. 4). Ndërkohë, frymëzuar dhe nga Chomsky, Radford e përkufizon gramatikën si “model të aftësisë së një folësi të mirë amtar të gjuhës” (1988, f. 42). Për të përshkruar këtë aftësi shumë linguistë, filluar nga Chomsky (1964; 1966), i ndjekur më pas nga Broderick (1975) dhe Radford (1988), përdorin termin *kompetencë*, pra njohuri për gjuhën, për ta dalluar nga *performanca*, e cila përshkruhet si vënia në praktikë e kompetencës. Duhet vënë në dukje se *performanca* nuk është gjithmonë një treguese e mirëfilltë e kompetencës; e thënë ndryshe, përdoruesi i gjuhës jo gjithmonë arrin të shprehë në mënyrë perfekte njohuri për të cilat mund të ketë ide shumë të qarta.

Në librin *Strukturat Sintaksore* (2002), Chomsky thekson se qëllimi bazë i analizës linguistike është ndarja e sekuencave *gramatikore* nga ato *jogramatikore*, jo duke iu referuar përkatësisë *gramatikore* apo *morfologjike*, por duke nënkuptuar nëse ato janë të sakta apo jo nga ana gramatikore, çka sjell një tjetër formulim disi ndryshe të gramatikës: “gramatika e gjuhës është mjeti që gjeneron të gjitha llojet e fjalive *gramatikore* dhe asnjë *jogramatikore*” (f. 13). Veçse, thekson ai, “të qenit gramatikore” jo domosdosmërisht do të thotë se fjalia ka kuptim. Të dy këto terma përdoren më vonë dhe nga studiues të tjerë si Ouhalla (2001), Radford (1988), Huddleston dhe Pullum (2007) apo Coetzee (2009), i cili mendon se, strukturat gramatikore, të përbëra nga fjalë të mundshme, dhe strukturat jogramatikore, të përbëra nga fjalë jo të mundshme, e bëjnë gramatikën kategorike dhe të njëanshme. Ajo që na duhet është gramatika që

bën dallime kategorike ndërmjet formave gramatikore dhe jogramatikore, si dhe dallime të anshme ndërmjet formave të njëjta.

Përsa i përket përcaktimit të rregullave të gramatikës së një gjuhe, sot bëhet dallimi midis përqasjes *preskriptive* dhe asaj *deskriptive*. Në përqasjen *preskriptive* linguistët përcaktojnë rregullat e gjuhës, të cilat bazohen në etapat historike nëpër të cilat ka kaluar gjuha, dhe në një farë mënyre japin udhëzime se si duhet përdorur gjuha. Në përqasjen *deskriptive* linguistët mbledhin kampione të gjuhës së folur dhe asaj të shkruar, analizojnë modelin gramatikor të këtyre kampioneve, dhe nxjerrin rregulla në lidhje me përdorimin e gjuhës. E thënë më thjesht, sipas Huddleston dhe Pullum (2007), gramatika *deskriptive* na tregon se *si* është gjuha, ndërsa ajo *preskriptive* se si të mos bëjmë gabime gjatë përdorimit.

2.1.1 Gramatika Universale (GU)

Themeluesi i gramatikës universale (GU) është Noam Chomsky. Sipas tij, gjuha si aftësi përbëhet nga *gjendja fillestare*, e përcaktuar gjenetikisht, e cila më pas kalon në faza të ndryshme derisa shndërrohet në *gjendje të përfituar*. Teorinë e gjendjes së përfituar ai e quan *gramatikë*, ndërsa gjendjen fillestare e emërton si *gramatikë universale* (2015a, f. 12). Sipas tij, gramatika e një gjuhe mund të konsiderohet si një bashkësi e caktuar rregullash për këto parametra, ndërsa i gjithë sistemi i rregullave, parimeve dhe parametrave është gramatika universale (1982). Pra, me fjalë të tjera, veçoritë e gjuhës të pranishme në mendjen e njeriut formojnë GU, e cila nuk përbëhet nga rregulla të caktuara të një gramatike të caktuar por nga një bashkësi rregullash të përgjithshme që iu përshtaten të gjitha gramatikave të gjuhëve; gramatika universale përcakton kufijtë brenda të cilëve ndryshojnë gjuhët njerëzore. Sipas Chomsky-t, gjuha nuk është thjesht një repertor i mësuar përmendësh, por truri ka një lloj libri recetash, i cili i përdor fjalët për t'u shprehur, dhe këtë libër ai e quan gramatika mendore. Përvetësimi i kësaj gramatike nga ana e

fëmijëve nuk bëhet përmendësh, por mundësohet nga gramatika universale, e cila presupozohet të jetë e lindur (2015a).

Edhe linguistë të tjerë janë shprehur në lidhje me GU. Sipas Ouhalla, GU është një bashkësi rregullash e pranishme në formë gjenetike te të gjithë njerëzit. Këto rregulla përbëjnë një pjesë të njohurive që çdo individ ka për gjuhën amtare (2001). Përsa i përket *gjendjes fillestare* në mësimin e GJH, White shprehet se gramatika e GJA, edhe pse pjesërisht, përcakton mënyrën se si nxënësi i koncepton të dhënat e GJH, pra në mësimin e GJH *gjendja fillestare* është deri diku gramatika e GJA së bashku me GU (2003b, f. 58). White shton gjithashtu se GU përmban parime që janë në përgjithësi të vlefshme për të gjitha gjuhët, si dhe parametra të cilat lënë hapësirë për variacion nga gjuha në gjuhë. Në të njëjtin libër ajo thekson se fëmija e arrin aftësinë gjuhësore në gjuhën amtare dhe se veçoritë e gjuhës përfaqësohen me anë të një sistemi lingistik të lindur (gramatika), për të cilin jemi të pavetëdijsëm (2003b, f. 2).

Në përpjeke për të zhvilluar një teori të dinamikës së përvetësimit të gramatikës, Nowak *et al* (2001) theksojnë se numri i gramatikave kandidate për t'u mësuar nga fëmija mund të jetë edhe i pafund, dhe në hapat e para të mësimin të gjuhës të gjitha gramatikat mund të mësohen. Kufizimi kushtëzohet nga ambienti ku rritet fëmija dhe kontakti i tij me gjuhën. Pra, gjuha (ose gjuhët, në rastin e fëmijëve bilingualë), që fëmija mëson si gjuhë amtare varet nga ambienti në të cilin ai rritet.

GU e pranishme në mendjen e fëmijës kthehet në njohuri të gjuhës tek një i rritur për sa kohë që faktorë të caktuar në ambient shërbejnë si nxitës; ajo (gjuha) nuk mësohet njësoj si biçikleta apo kitara dhe, siç e thekson dhe Chomsky, pjesa kryesore e asaj që e quajmë “të mësuar” kuptohet më mirë me fiksimin e strukturave kognitive përgjatë një kursi të drejtuar nga brenda nën efektin shtytës dhe formues të ambientit. Por gjatë procesit të mësimin të gjuhës

fëmijës nuk i nevojitet vetëm gramatika universale, por dhe fakte e prova rreth saj, të cilat sipas Chomsky-t (1981), mund të jenë pozitive ose negative. Mësimi i gjuhës amtare mbështetet kryesisht në fakte positive (Brown & Hanlon, 1970; White, 2003b; Martohardjono & Flynn, 1995), të cilat përbëhen nga fjali të një gjuhe të cilat fëmija i has me kohë. Faktet negative mund të jenë direkte, që do të thotë qortimi i gabimeve të fëmijëve nga ana e të rriturve, dhe indirekte, që ndodh kur fëmija nuk i has struktura të caktuara të gjuhës.

Gould dhe Marler (1987) e konsiderojnë përvetësimin e gjuhës si një lloj “të mësuarit të orientuar të lindur”, ku GU e mëson nxënësin se “çfarë çështjesh duhet të ketë parasysh”.

Rezultatet e studimit të kryer nga Lidz et al (2003) duket se favorizojnë pikëpamjen universale duke arritur në përfundimin se të dhëna të caktuara universale të semantikës dhe sintaksës janë të domosdoshme për përvetësimin e leksikut folje te fëmijët (3-vjeçarë) (f. 168).

Pas shumë vitesh, vetë Chomsky është i mendimit se pavarësisht se askush nuk e vë në dyshim komponentin gjenetik të aftësisë për të mësuar gjuhë-pra teorinë që ai e quajti GU- është moment që termi “gramatikë universale” të riformulohet me qëllim që t’i përshtatet kontekstit të ri bashkëkohor (2013).

Gramatika universale dhe mësimi i gjuhës së huaj

Çështja se sa GU ndërmjetëson përvetësimin e një gjuhe të dytë është diskutuar shumë, sidomos pas viteve ’80, dhe buron kryesisht nga një këndvështrim i veçantë i parimeve të përgjithshme të linguistikës dhe presupozimeve të veçanta për natyrën e aftësisë linguistike te njerëzit. Parimet e GU, sipas të cilave përvetësimi i gjuhës bëhet vetëm në praninë e parimeve gjuhësore të lindura (White, 2003a), mund t’i përgjigjen pjesërisht pyetjes së mësipërme kur bëhet fjalë për gjuhën e parë. Por në rastin e GJH lindin dy pyetje: e para, a arrijnë nxënësit e

GJH njohuri të pavetëdijshme që shkon përtej informacionit të marrë nga kontakti me gjuhën; e dyta, nëse kjo njohuri arrihet, a ndodh kjo në sajë të GU? Sipas White, shpjegimi i vetëm që mund të jepet për rastet kur nxënësit e GJH demonstrojnë njohuri për aspekte të gjuhës me të cilat nuk janë ndeshur më parë, është prezenca e parimeve të GU (2003a, 2003b). Ajo e mbështet këtë mendim dhe me një përmbledhje të rezultateve të përfituara nga studimet e kryera nga kërkues të shumtë në këtë drejtim. Duke pranuar si një të vërtetë faktin se si GU edhe të mësuarit janë faktorë që ndikojnë në përvetësimin e gjuhës, Yang (2004) beson se GU është një hap përpara – ajo i paraprin të mësuarit, duke e udhëhequr nxënësin në procesin e mësimit të gjuhës.

Bazuar në parimet e GU, sugjerimi që Martohardjono dhe Flynn (1995) bëjnë është se nxënësit e gjuhës së dytë zotërojnë tashmë një gramatikë të parë dhe kjo i ndihmon të kenë perceptime të qarta për mënyrën se si funksionojnë parimet dhe parametrat si dhe zbatimi i tyre në gramatikën e gjuhës amtare.

Parimet e GU duket se funksionojnë më së miri në rastet kur nxënësi arrin të përvetësojë veçori të GJH, të cilat nuk do t'i mësonte dot as me anë të marrjes së informacionit, as nga shpjegimi me mësues dhe as bazuar në njohuritë e GJA. Mund të thuhet se përparimi me GJH përtej pritshmërive dhe përvetësimi edhe i strukturave të pandeshura më parë është i shpjegueshëm me parimet e GU. Megjithatë, autorë si Schacher (1988) mendojnë se roli i GU në mësimin e Gj2 është më modest nga sa pretendohet.

Në studimin e tij për rolin e GU në mësimin e GJH te fëmijët, Lakshmanan (1994) paraqet tre përgjigje të mundshme për pyetjen nëse fëmijët që mësojnë një GJH kanë akses te parametrat dhe parimet e GU gjatë procesit të mësimit të GJH. E para, fëmijët e mësojnë GJH njësoj si GJA, pra kanë “akses të drejtpërdrejtë” në GU. Sipas mundësisë së dytë, aksesit është “indirekt”, që do

të thotë se fëmija kufizohet nga GU si në mundësinë e parë, por me ndryshimin se disa parime të GU janë fiksuar gjatë mësimit të GJA. Në rastin e tretë, duke qenë se kemi një transferim të drejtpërdrejtë të rrethanave të GJA për mësimin e GJH, GU nuk është më funksionale, me përjashtim të rasteve kur kemi rrethana të GJH të njëjta me ato të GJA.

Pas një vëzhgimi dhe analize kritike të studimeve të kryera në lidhje me rolin e GU, ndikimin e GJA si dhe natyrën e ndërgjuhës, White arrin në përfundimin se procesi i përvetësimit të GJH është ndryshe nga ai i GJA dhe se gramatika e ndërgjuhës ndryshon nga ajo e gjuhës amtare. Duke qenë se GU luan një rol në formimin e gramatikës së ndërgjuhës, përjashtet me bazë GU ndaj përvetësimit të GJH varen kryesisht nga mënyra se si konceptohet dhe përkufizohet GU (White, 2003b).

Bazuar në çka u përmend deri tani, mund të them se aftësia e të mësuarit të gjuhës është e lindur dhe në vartësi të rrethanave në të cilat njeriu lind, ai mëson një gjuhë të caktuar. Kjo aftësi funksionon edhe në mësimin e gjuhës së huaj, por në momente të caktuara parimet e GJA mund të ndikojnë në nivelin e përvetësimit të GJH. Mësimdhënia duhet të jetë e tillë që të lehtësojë procesin e perceptimit dhe më pas aplikimit të këtyre parimeve. Duke qenë se GU i paraprin mësimin të gjuhës, me qëllim që parimet e saj të gjejnë vend për zbatim, ekspozimi i nxënësve me sa më shumë input të GJH është i domosdoshëm.

2.1.2 Gramatika Gjenerative (GGJ)

Gramatika gjenerative është një tjetër teori, sipas së cilës gramatika është një sistem rregullash në bazë të së cilave kombinimi i fjalëve bën të mundur formimin e fjalive gramatikore. Gramatika gjenerative lindi në periudhën e revolucionit konjitiv të viteve '50. Sipas këndvështrimit konjitiv, sjellja dhe pasojat e saj janë të dhëna që na japin prova për mënyrën se

si veprojnë mekanizmat e brendshëm të mendjes. Në të njëjtin këndvështrim, edhe gramatika gjenerative presupozohet të na japë një panoramë të mënyrës se si funksionon mekanizmi i gjuhës. Bazuar në këtë frymë, Chomsky e prezanton termin “gramatikë gjenerative” duke theksuar se GGj është sistemi i rregullave që përcakton strukturat e dukshme dhe ato të fshehura (jo menjëherë të dallueshme) të gjuhës, marrëdhënien ndërmjet tyre, interpretimin semantik të strukturave të fshehura dhe atë fonetik të strukturave të dukshme (1966; 2002). Në fakt, shumë teori gjuhësore dhe gramatike kanë lindur, siç e përshkruan Chomsky librin e tij, “Struktura sintaksore”, “si pjesë e përpjekjes për të ndërtuar një teori të përgjithshme dhe të formalizuar të strukturës gjuhësore” dhe në këtë përpjekje, duke e shtyrë formulimin e saktë por të pamjaftueshëm drejt një përfundimi të papranueshëm, ne shpesh nxjerrim në pah vetë burimin e kësaj pamjaftueshmërie, dhe rrjedhimisht përfitojmë një perceptim më të thellë të të dhënave gjuhësore (2002, f. 5). Në të njëjtin libër ai shprehet:

Çdo teori shkencore bazohet në një numër të kufizuar vëzhgimesh, dhe përpiqet të lidhë fenomenet e vëzhguara dhe të parashikojë fenomene të reja duke ndërtuar ligje të përgjithshme në aspektin e formulimeve hipotetike si (p.sh, në fizikë) “masë” dhe “elektron”. Në të njëjtën mënyrë, gramatika e anglishtes bazohet në një korpus të kufizuar thëniesh (vëzhgimesh) dhe përmban rregulla (ligje) të caktuara gramatikore të shprehura në bazë të fonemave, frazave të caktuara të anglishtes (formulimet hipotetike) (f. 49).

Autorë si Kiefer dhe Ruwet (1973), shprehen se është e vështirë të bësh një përkufizim të saktë dhe të qartë të gramatikës gjenerative, megjithatë, Broderik (1975) shpjegon se sipas gjenerativistëve, “përdoruesi i gjuhës zotëron njohuri të kufizuara të gjuhës, me anë të së të cilave ai mund të prodhojë një numër të pafund fjalish” (f. 13), dhe gramatika bën pikërisht përshkrimin e këtyre njohurive. Më tej, për t’iu referuar kësaj lloji dijeje apo aftësie gjenerative (që shpjegon dhe emrin e teorisë), ai përdor termin *kompetencë linguistike*, dhe e dallon atë nga

performanca linguistike. *Kompetenca linguistike* asnjëherë nuk mund të përfaqësohet në mënyrë egzakthe nga *performanca linguistike*, pasi pavarësisht se folësi e di se çfarë do të shprehë me një fjali të caktuar, gabimet apo shkaqe të tjera bëjnë që performanca të mos jetë një pasqyrim identik i kompetencës (Broderick, 1975, f. 14).

Dy përqasjet kryesore të GGj janë sintaksa gjenerative, sipas së cilës strukturat e thelluara (e fshehura) shërbejnë si baza e komponentit interpretues, dhe semantika gjenerative, sipas së cilës, vetë strukturat e thelluara supozohet të jenë përfaqësueset semantike të thënieve/fjalive (Bellert, 2013). Duke qenë se sintaksa është studimi i parimeve dhe proceseve në bazë të së cilave ndërtohen fjalitë në një gjuhë të caktuar, atëherë “vëzhgimi sintaksor i një gjuhe ka për qëllim të ndërtojë një gramatikë që do të shihet si mjeti për të prodhuar fjalitë e asaj gjuhe” (2002, f. 11). Në të njëjtin libër, Chomsky vijon me ndarjen e sekuencave (strukturave) në “gramatikore”, pra të pranueshme dhe të pranishme në një gjuhë, dhe në “jogramatikore”, të papranueshme dhe të papranishme në atë gjuhë. Ai thekson se nocioni “gramatikor” nuk mund të njësohet me fjalët “kuptimplotë” apo “i rëndësishëm” duke shpjeguar me një shembull: pavarësisht se të dyja fjalitë e mëposhtme janë pa kuptim, çdo folës i gjuhës angleze do ta pranonte të parën si “gramatikore” (f.15):

- 1) Colourless green ideas sleep furiously. Idetë e gjelbra pa ngjyra flenë egërsisht
- 2) Furiously sleep ideas green colourless. Egërsisht flenë pa të gjelbra ngjyra idetë.

Ndonëse GGJ thellohet në studimin e sintaksës, ajo studion edhe morfologjinë dhe fonologjinë, pasi rezultatet e përfituara nga dy të fundit, të cilat Chomsky i emërton nivele më të ulëta, ndikojnë në përshkrimin linguistik të nivelit më të lartë (2002).

Gramatika Gjenerative dhe mësimi i gjuhës së huaj

Mënyra e mësimdhënies së gramatikës nuk duhet të jetë mekanike, por duhet t'i ndërgjegjësojë nxënësit për faktin se aftësia jonë për të krijuar struktura linguistike të reja në jetën e përditshme është një arritje e mrekullushme (Chomsky N. , 1966).

Në një raport, Ritchie (1967) synon të paraqesë integrimin e pikëpamjes chomskiane në mësimin e gjuhës së huaj, si një alternativë të përqsasjeve bihejvioriste. Ai thekson se përveç zotërimit të dijeve për gjuhën e huaj, nxënësi duhet të jetë në gjendje t'i përdorë këto dije me folës amëtarë të gjuhës, gjë që do të thotë se formimi apo përvetësimi i dijes duhet të ndodhë përpara përdorimit të saj (dijes) (f. 47). Pra, mund të thuhet se nxënësit i intereson të përfitojë dije të cilat do të mund t'i vërë në praktikë në të ardhmen, dhe kjo është e arritshme me anë të përshkrimit linguistik gjenerativ. Gjatë përdorimit të gjuhës së huaj nxënësi përpiqet të ndërtojë struktura të ngjashme me gjuhën amtare, të cilat në gjuhën e huaj mund të mos jenë të përshatshme ose shumë “gramatikore” (Chomsky, 2002). Këto vështirësi mund të kapërcehen lehtë në përqsasjen gjenerative, pasi sipas saj, mësimi i strukturave bëhet nga e “thjeshta” te e “ndërlikuara”, ku fjalët “ e thjeshtë” dhe e “ndërlikuar” thekson Ritchie (1967, f. 48) përcaktohen në bazë të aftësisë së njeriut për të mësuar çfarëdo lloj gjuhe.

Ndërkohë, nuk kanë munguar kritikrat në lidhje me trajtimin në mënyrë të izoluar që gjenerativistët i bëjnë gjuhës si aftësi, duke e ndarë atë nga semantika, nga funksionet e gjuhës, si dhe nga aspektet sociale, biologjike apo dhe konjitive të shoqërisë. Një ndër pasojat që sjell përqëndrimi vetëm në studimin e gramatikës, argumenton Ellis, është “shpërfillja e leksikut, rrjedhshmërisë, pragmatikës dhe diskursit” (1998, f. 634).

Në këtë kohë, kur teoritë e përvetësimit të gjuhës po ndryshojnë, Ellis është i mendimit se është momenti për ndërdisiplinaritet, pasi një gjuhë nuk mund të kuptohet plotësisht vetëm me anë të një teorie (1998). Në të njëjtin këndvështrim, edhe mësimi i gjuhës së huaj nuk mund të bëhet në formën e tij më perfekte me aplikimin e një teorie të vetme. Alternimi i veprimtarive që nxjerrin në pah veçori të teorive të ndryshme të gramatikës, në vartësi të temës së trajtuar, moshës dhe nivelit të nxënësve, mendoj do të ishte zgjidhja drejt opsionit ideal. Çfarëdolloj ekspozimi ndaj gjuhës kontribuon në rritjen dhe zgjerimin e *“kompetencës linguistike”* (Broderick, 1975), e cila, pavarësisht ndërhyrësve, patjetër që kontribuon në përmirësimin e performancës linguistike.

2.1.3 Gramatika Transformuese (GT)

Gramatika transformuese u zhvillua si koncept dhe teori nga Noam Chomsky. Ajo përbëhet nga dy lloje rregullash: rregullat e strukturës së frazës, sipas së cilës, fjalia përbëhet nga një grup emëror dhe nga një grup foljor, dhe rregullat transformuese, të cilat shërbejnë për të shndërruar fjalitë nga pohore në pyetëse ose nga aktive në pasive, etj.

Gramatika transformuese (GT) është një teori specifike brenda gramatikës gjenerative, e cila i ka fillimet në vitet 50, periudhë kur shënon fillimet e tij revolucioni kognitiv. Ndikimet e këtij revolucioni bënë që vëmendja në gjuhësi të kalonte nga “mekanika e strukturimit të gjuhës në procesin mendor që karakterizon tiparet e saj” (Ouhalla, 2001, f. 11)

Gramatika transformuese gjenerative studion kompetencën linguistike me qëllim që të përshkruajë aftësinë e përdoruesit për të krijuar një numër të pafund fjalish.

Ndryshe nga gramatikat tradicionale, të cilat e analizojnë fjalinë në bazë të fjalëve, gramatika transformuese e bën këtë analizë bazuar në frazë. Çdo fjali ka përbërësit e vet sintaksorë të cilët i

përkasin kategorive të caktuara brenda në një lidhje hierarkike. (Radford, 1988; Broderick, 1975). Në të njëjtin libër, Broderick madje argumenton se fakti që kjo lloj gramatike nuk grumbullon por gjeneron struktura përbërëse, është dhe arsyeja pse ajo quhet teori gjenerative (f. 72). Kështu, fjalët *ky djalë*, *kjo vajzë* trajtohen si *fraza emërore (FE)*, *shumë i bukur*, *mjaft e këndshme*, si *fraza mbiemërore (FM)*, dhe *në klasë*, *me prindërit*, *nga puna*, si *fraza me parafjalë (FP)*. Rrjedhimisht, fjalët *doli nga klasa me prindërit*, trajtohen si të varura nga *fraza foljore (FF)*. Mënyra e strukturimit së frazës bëhet me simbolet përkatëse për secilën fjalë të fjalisë. Diagrama e mëposhtme jep një pasqyrim të detajuar të strukturës sintaksore të fjalisë sipas konceptimit transformist:

1a Vajza e vogël doli nga klasa me prindërit

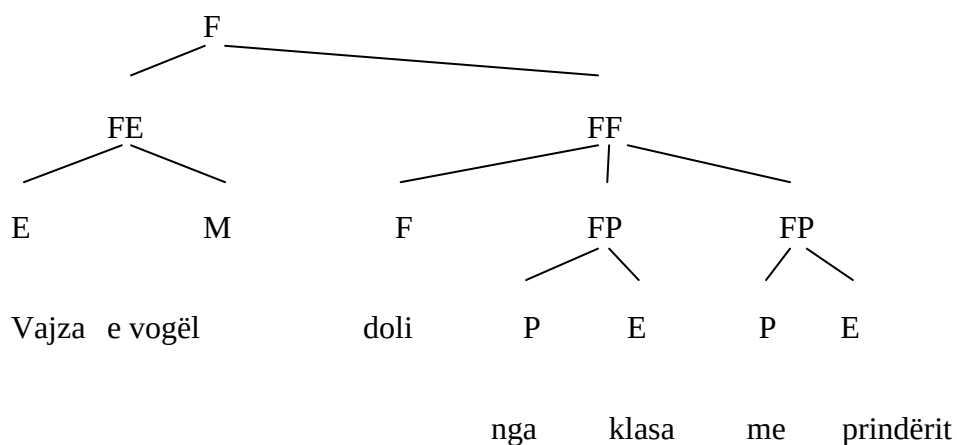


Figura 1 Diagramë e strukturës së thelluar

Dy konceptet bazë të gramatikës transformuese janë struktura e thellë (STH), e cila bën një pasqyrim të detajuar të strukturës sintaksore të fjalisë dhe ajo e sipërfaqshme (SS), e cila bën një pasqyrim më të përmbledhur dhe jo kaq të detajuar (Saint-Jacques, 1967; Lakoff, 1969; Partee, 1975; Broderick, 1975; Radford, 1988; Ohalla, 2001). Broderick parashtroi dhe risinë se STH është produkt i aplikimit të rregullave të frazës, ndërsa për të realizuar SS nevojiten

transformimet që i bëjmë STH, pra sipas tij, transformimet janë kusht i domosdoshëm për përfitimin e SS (1975). Në të njëjtin libër, ai thekson se nëse brenda një fjalie ndodhin më shumë se dy transformime, duhet të zbatohet një rregull rendi për vendosjen e tyre. Kjo është sidomos e aplikueshme me formën pasive dhe pozicionin e dy kundrinorëve brenda së njëjtës fjali. Sipas Topping (1970), përshkrimi i gramatikës në nivel strukturash lindi si rezultat i qëllimit të GT për të përshkruar aftësinë e folësit për t'u shprehur në gjuhën e tij. Një ndër ndryshimet ndërmjet STH dhe SS, sipas tij, është se kuptimi i STH mund të shprehet me anë të disa SS, të cilat ndryshojnë nga STH në formë, mendim ky i mbështetur dhe nga Langendon (1970).

Ndërkohë që më lart pasqyruam diagramën e STH (Fig. 1), më poshtë po japim një shembull të diagramës së SS, përfaqësim ku zakonisht janë të pranishme dhe trekëndëshat, dhe të cilin, sipas Radford, linguisti mund ta bëjë për arsye të ndryshme (1988, f. 54):

Vajza e vogël doli nga klasa me prindërit

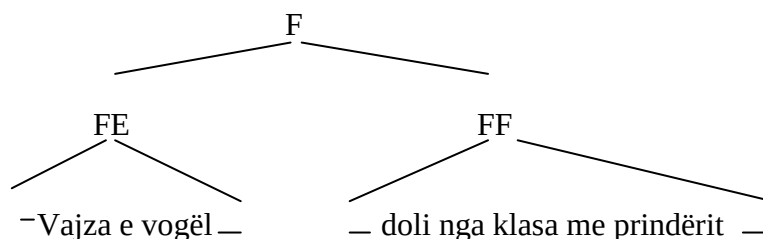


Figura 2 Diagramë e Strukturës Sipërfaqësore

Ohalla (2001) sqaron se funksionet gramatikore të kategorive, si kryefjala, kallëzuesi apo kundrinori nuk duhen ngatërruar me etiketimet e kategorive, si frazë emërore, frazë foljore, emër, folje, etj. Transformimet, nga ku e merr dhe emrin teoria janë thelbësore në konceptimin e gramatikës së gjuhës, pasi siç e thekson dhe Radford (1988), ato bëjnë të mundur realizimin e fjalive të ndryshme, si forma pasive, forma pyetëse, frazat përforcuese, etj, sipas rregullave

përkatëse (Ouhalla, 2001). Teoritë transformuese i trajtojnë lidhjet si pjesëmarrëse në krijimin e fjalive individuale, dhe rrjedhimisht edhe të strukturës.

Në artikullin “Mbi të ashtuquajturit përemra në Anglisht”, Postal (1970, f. 56) bën një analizë të strukturës së thellë të përemrave dhe derivatave të tyre transformuese. Ai argumenton se nocioni “pjesë e ligjëratës” i referohet përbërësve të strukturës së frazës në mënyrë të sipërfaqshme. Çdo pjesë ligjërata në SS mund të ketë një homolog të STH me veçori krejt të ndryshme sintaksore.

Argumentimi se mbingarkesa e rregullave të strukturës së frazës mund të çojë në duplikimin e informacionit pasohet nga sugjerimi i kufizimit të tyre në një bashkësi parimesh me qëllim ruajtjen e kuptimit (Goldberg, 1995; Ohalla, 2001) ose eliminimit total të disa prej tyre. Kjo çoi më pas në lindjen e teorisë X-bar (Ouhalla, 2001, f. 142).

Studiues si Partee (1975), kanë bërë dhe propozime të kombinimit të gramatikës transformuese me gramatikën e Montag, sipas të cilit “sintaksa e një gjuhe është përkufizimi i përsëritshëm dhe i njëkohësishëm i kategorive sintaksore të një gjuhe, duke përfshirë kategorinë e veçantë të frazës-T (transformuese) ose formulës” (f. 212).

Në një këndvështirm kompjuterik, sipas Moyne (1967), GT përbëhet nga komponenti gjenerativ dhe dy komponentë interpretativë. Komponenti gjenerativ prodhon struktura të cilat shpjegohen me anë të komponentëve interpretativë. Komponenti semantik bën degëzimin e strukturave të thella (STH) në interpretime semantike; komponenti morfo-fonemik bën ndarjen e strukturave sipërfaqësore (SS) sipas tingujve fonetikë. Komponenti gjenerativ përbëhet nga struktura e frazës e cila prodhon STH, leksiku (fjalori) i cili vendos fjalët në STH, dhe komponenti transformues i cili shndërron STH në SS.

Teoria Qeveri dhe Lidhje (TQL)

Në përpjekje për të përmirësuar përqasjet dhe mendimet në GT, kanë lindur teori të cilat kanë dominuar në periudha të ndryshme. Fillimisht Chomsky i ka përdorur të dy termat Teori Qeverisje dhe Lidhje si teori më vete. Idenë për t'i kombinuar e ka shfaqur në leksionet e mbajtura në Piza, të cilat i përmbledhi më vonë në librin “Leksione mbi Qeverisjen dhe Lidhjen: Leksionet e Pizas” (1988).

Chomsky sqaron se sipas kësaj teorie, fjala kryesore në një frazë “drejton ose komandon fjalët e varura prej saj brenda së njëjtës frazë” (1988, f. 162) Më tej, ai argumenton se kjo mund të ndodhë edhe në nivelin e strukturave. Nocioni kryesor i Qeverisjes është lidhja ndërmjet fjalës kryesore (kokës) së konstruktit dhe fjalëve të varura prej saj. Përkufizimin e “kategorisë qeverisëse” Chomsky e bën si më poshtë:

“ β është kategori qeverisëse për α vetëm dhe vetëm nëse β është kategoria më e vogël në të cilën bën pjesë α , komanduese e α , dhe që mund të ndërhyjë te α si subjekt” (1988, f. 220).

Ndërsa “kategorinë varëse” e përkufizon në këtë mënyrë:

“ β është kategori e varur nga α vetëm dhe vetëm nëse β është kategoria më e vogël ku α bën pjesë dhe subjekt që mund të ndërhyjë te α ”.

Fjala *Lidhje* në këtë teori merret me marrëdhënien e anaforave, përemrave, emrave, etj., me fjalët paraardhëse, pra me fjalët nga të cilat varen (Chomsky, 1988; Ohalla, 2001). Parimi kryesor i *Lidhjes/Varësisë* është: α varet nga β vetëm dhe vetëm nëse α dhe β i referohen të njëjtit objekt, dhe nëse β komandon α . Kështu në shembullin e mëposhtëm, nëse fjala *his* i referohet emrit John, atëherë mund të thuhet se kemi aplikimin e teorisë Qeverisje, pra fjala *his* komandohet nga fjala John. Por nëse *his* nuk i referohet fjalës John, atëherë nuk kemi marrëdhënie të ndërvarur (Chomsky N. , 1988, f. 184).

1) John read his book.

Chomsky e konsideron TQL si një përfaqje të suksesshme të teorisë varëse, pasi thekson ai, ajo ofron zgjidhje të problemeve empirike dhe konceptuale që shfaqeshin në versionin më të hershëm të teorisë. Format i klasik i pasqyrimin të strukturës sintaksore sipas TQL është modeli-T me tre nivelet e përfaqësimit si më poshtë:

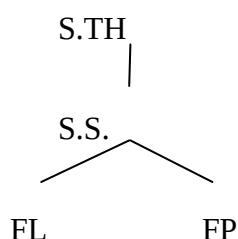


Figura 3 Diagrama e fjalisë sipas Teorisë QL

Programi Minimalist (PM)

Në parathënien e librit *Programi Minimalist* (2015b), Chomsky bën sqarimin se PM nuk është teori por program i njohur ndryshe dhe si *minimalizëm*, me anë të së cilit themeluesit janë përpjekur të formulojnë një zgjidhje (perfekte) të përkufizimit të gjuhës dhe fenomeneve të saj në të njëjtin këndvështrim me gramatikën universale, por me një formulim të thjeshtuar dhe pa komplikime. Ky program u zhvillua krejt natyrshëm pas qartësimit të ideve të kornizës *parime-parametra*, përfaqje e cila pretendon se nuk ka rregulla të veçanta apo konstrukte gramatikore për secilën gjuhë, por ka parime universale dhe mënyra të ndryshme për aplikimin e tyre. Chomsky thekson se në këtë përfaqjeje “konstruktet gramatikore tradicionale trajtohen si fenomene taksonomike, pra përmbledhje strukturash me veçori që vijnë si rezultat i ndërveprimit të parimeve të fiksuara me parametra të paracaktuar në një mënyrë apo tjetrën” (f. 117).

Nëse gjuha si aftësi do të plotësonte propozimet e bëra nga PM, atëherë pyetja “sa perfekte është gjuha”? do të merrte një përgjigje se gjuha është unike ndër sistemet kognitive apo dhe në botën organike.

Parimet ekonomike të PM gjejnë zbatim si në përfaqësime, ku çdo simbol duhet të interpretohet me anë të rregullave që nuk varen nga gjuha dhe fraza duhet të shkurtohet në maksimum, ashtu dhe në derivata, ku çështja është pak më e ndërlikuar, pasi jo gjithmonë është i mundur shkurtimi në maksimum i derivatave. Përfaqësimi bëhet në dy nivele, atë logjik dhe atë fonetik, në përpjekje për të eliminuar strukturat e thella dhe të sipërfaqshme (Ouhalla, 2001). Për ta bërë më të qartë teorinë le të marrim shembujt që trajton vetë Chomsky me leksikonet (fjalët). Çdo fjalë ka tre përmbledhje tiparesh: fonologjike, semantike dhe formale, dhe kur del në pah një tipar, të tjerët eliminohen; p.sh., kur flasim për fjalën *aeroplan* si përmbledhje tiparesh formale, përjashtohen komponentët fonologjikë dhe semantikë (2015b). Tiparet e çdo komponenti, përsëri sipas Chomsky-t, variojnë nga eksplicite dhe implicite deri te opsionale apo të forta (dominuese). Kjo e fundit është pika ku lind vështirësia e eliminimit: dominanca e tiparit mund të bëjë derivatën të paeliminueshme ose tipari duhet eliminuar pa u bërë pjesë e një strukture më të gjerë.

Sipas Freidin, *minimalizmi* bën një riformulim të disa konstrukteve themelorë të teorisë sintaksore duke përfshirë strukturën e frazës dhe transformimet, i shtyrë nga supozimi se të gjitha llojet e konstrukteve duhet të plotësojnë kriterin e domosdoshmërisë konceptuale (2007).

Për sa i përket ekonomisë së përfaqësimit, pas analizave të detajuara në po të njëjtin libër Chomsky vetë arrin në përfundimin se teoria e strukturës së frazës mund edhe të eliminohet totalisht (2015b).

Gramatika transformuese dhe mësimi i gjuhës së huaj

Në kohën kur GT ishte në kulmin e zhvillimit, studime janë bërë për të parë rolin e saj në mësimin e gjuhës së huaj. Në eksperimentin e bërë me studentët e tij të gjuhës angleze, Ney (1965) arriti në përfundimin se përdorimi i GT në klasë përmirëson aftësinë e studentëve për të përdorur fjali dhe modele të pranueshme të gjuhës angleze. Kjo, arsyeton ai, arrihet në saj të llojit të informacionit që GT i ofron përdoruesit të gjuhës.

Edhe Topping (1970) është i mendimit se pavarësisht se jo të gjitha parimet e GT janë të aplikushme dhe të nevojshme (p.sh.praktikimi i vazhdueshëm i shndërrimit të STH në SS) në mësimin e një gjuhe të huaj, mësuesit e gjuhës duhet të jenë në gjendje ta “strukturojnë gjuhën që u mësojnë nxënësve nga një këndvështrim transformues” (f. 43). Një tjetër arsyetim që ai bën është në lidhje me aplikimin e parimeve të GT në mësimin e gjuhës në nivelin fillestar. Në pothuajse të gjitha tekstet fillohet me fjalë dhe struktura të thjeshta dhe nëse parimi është i tillë, pra që të përparojmë nga e thjeshta te e ndërlikuara, atëherë argumenton ai, rregullat e strukturës së frazës mund të na ndihmojnë të përcaktojmë se çfarë është e thjeshtë dhe çfarë e ndërlikuar. Le t’u hedhim një sy shembujve që ai paraqet:

2 a John can throw the ball.

2 b John will throw the ball.

2 c John threw the ball.

Po të pyesnim një mësues gjuhe, për të fjalë më e thjeshtë është 2c; ndërkohë që sipas parimeve të GT ajo është më e vështira pasi i nevojiten dy transformime: ai i kohës dhe i eliminimit të pjesës ndihmëse. Për sa u përket strukturave, ajo shton se tekstet duhet të përfshijnë materiale të cilat theksojnë faktin se në struktura në dukje të njëjta, lidhja ndërmjet

përbërësve mund të jetë e ndryshme. Pra, kemi struktura sipërfaqësore SS me prejardhje jo nga e njëjta STH. Shembujt e mëposhtëm të marra nga autorja e bëjnë më të qartë ndryshimin (Topping, 1970).

3 a He likes growing orchids.

(ii) He likes to grow orchids.

3 b He likes growing children.

(ii) He likes children who are growing.

3 c He likes amusing stories.

(ii) He likes stories that amuse him.

Ndërkohë, edhe Lakoff (1969) ndan mendimin se analiza transformuese mund të përdoret në mësimin e gjuhës së huaj për të shpjeguar ndoshta anën e kundërt të mendimit të Topping, pra fjali në dukje të ndryshme ose me SS të ndryshme, por me STH të njëjtë. Shembujt e dhënë nga vetë Lakoff janë mëse të qartë (f. 136):

4 a Bill cut the salami with a knife. Billi e preu sallamin me thikë.

4 b Bill used a knife to slice the salami. Billi përdori thikë për të prerë sallamin.

Të dyja këto fjali kanë të njëjtin kuptim bazë, pra STH të njëjtë, por mënyra e përdorur për të shprehur këtë kuptim, dmth SS, është e ndryshme.

Përfundimisht, mund të themi se parimet e transformuese të GT mund të sfrytëzohen në procesin e mëimit të gjuhës së huaj, sidomos në nivelet fillestare, ku realizohet një kalim gradual nga e thjeshta te më e vështira. Megjithatë, kjo nuk e pengon krejtësisht zbatimin e parimit transformues të GT në nivele më të larta, ku transformimi i frazave më të komplikuar është i mundur vetëm në rast se nxënësi njeh parime transformuese më të avancuara.

2.1.4 Gramatika Kognitive (GKN)

Gramatika kognitive është një përfaqje gramatikore brenda linguistikës kognitive, e cila i përket traditës funksionale dhe, ashtu siç vetëkuptohet dhe nga emri, ajo është kryesisht një teori e gramatikës. Gramatika kognitive nuk vë në dyshim egzistencën e gramatikës në tërësi, por ngre pretendimin se ajo ka natyrë simbolike. Perceptimi i Langacker (2006), themeluesit kryesor të kësaj teorie, për gramatikën është se ajo thjesht i ofron folësit një mori burimesh simbolike, mes të cilave dhe shabllone skematike që përfaqësojnë modele të caktuara brenda sistemit të strukturave simbolike komplekse. Sipas tij, folësit i përdorin këto njësi simbolike për të vlerësuar përshtatshmërinë e shprehjeve dhe përdorimeve të reja, si të vetat edhe të folësve të tjerë. Ai, gjithashtu, vë në dukje se GK trajton natyrën e gramatikës dhe lidhjen e saj me dimensionet e tjera të strukturës gjuhësore (2009).

Në përgjithësi, mbështetësit e GK e trajtojnë gjuhën të bazuar në mënyrën se si e perceptojmë dhe konceptojmë botën (Langacker 1987, 1990, 2008, 2009; David, 2001). Parimi bazë i GK është se leksiku (fjalori) dhe gramatika formojnë një klasifikim që përbëhet vetëm nga përmbledhje të strukturave simbolike, gjë që u jep atyre një karakter imagjinar. Gjatë përdorimit të një strukture apo morfeme gramatikore të caktuar, për arsye komunikimi, ne natyrshëm zgjedhim një imazh të caktuar për t'i dhënë trajtë/formë perceptimit të situatës së krijuar. Në mbështetje të këtij mendimi Langacker (2006) shton se meqenëse gjuhë të ndryshme kanë struktura të ndryshme gramatikore, edhe imazhet dhe perceptimet që ato shkaktojnë janë të ndryshme.

Disa autorë (Taylor, 2002; Achard, 2008) e trajtojnë më tej natyrën simbolike të gjuhës. Taylor shpjegon se çdo shprehje gjuhësore përfaqësohet nga lidhja simbolike e strukturës fonologjike me atë semantike si në figurën e mëposhtme (2002, f. 21):

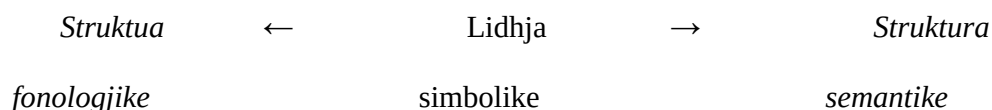


Figura 4 Lidhja simbolike s strukturës fonologjike me atë semantike

Natyra simbolike e gjuhës bën të mundur komunikimin e mendimit ndërmjet njerëzve; edhe gramatika, si pjesë e pandarë e gjuhës, por që nuk mund të egzistojë në mënyrë të pavarur, me natyrën e saj simbolike, është rrjedhimisht kuptimplotë dhe ka rol të rëndësishëm, pse jo edhe thelbësor në mbartjen e kuptimit.

Një tjetër sugjerim që bën Langacker (2001) është se ka një lidhje të natyrshme dhe të brendshme ndërmjet gramatikës kognitive dhe ligjëratës, dhe se për të bërë një përshkrim sa më të qartë dhe të plotë të ndërveprimit dhe ligjëratës, nevojitet perspektiva konjitive. Ai gjithashtu shpjegon se kuptimi i kategorive gramatikore motivohet nga perceptimi visual (1987).

Nënsistemi gramatikor dhe ai leksikor i gjuhës shërbejnë për të specifikuar anë të ndryshme të një fjalie, të cilat Talmy (2006) i përmbledh me emërtimin “përfaqësim kognitiv”. Sipas tij, elementët gramatikorë përcaktojnë pjesën më të madhe të strukturës së përfaqësimit kognitiv, duke na pasqyruar një kornizë perceptuese ose një strukturë bazë të asaj që shprehet me anë të leksikut. Rrjedhimisht, e parë gjerësisht, gramatika përbën përcaktuesin perceptues kryesor brenda një gjuhe apo strukture.

Gramatika kognitive dhe mësimi i gjuhës së huaj

Duke qenë se gramatika kognitive bën shpjegimin e funksionit semiologjik të gjuhës, domethënë lidhjen simbolike ndërmjet kuptimit dhe formës, kontributi i gramatikës kognitive në mësimin e gjuhës së huaj mund të jepet duke integruar pikëpamjet e saj diskriptive me modele tashmë të qëndrueshme të pedagogjisë së mësimin të gjuhës së huaj. Bazuar në parimin e

gramatikës kognitive se në dijen tonë linguistike rregullat e gramatikës bashkëjetojnë me shembuj specifikë, Achard (2004) shpjegon se si GK mund të integrohet në Qasjen Natyrore, duke përmendur tre hapa për mësimdhënien e gramatikës. Hapi i parë është përzgjedhja e një çështjeje të caktuar gramatikore, hapi i dytë strukturimi i një veprimtarie që përfshin modelin e përzgjedhur, dhe hapi i tretë, planifikimi i një sërë veprimtarish që mundësojnë praktikimin e çështjes gramatikore të trajtuar.

Fakti që GK thekson natyrën simbolike të shprehjeve linguistike i lë hapësirë mësuesit të gjuhës që të përqëndrohet në kuptimin e strukturës gramatikore, gjë që ndihmon nxënësin të perceptojë formën e këtyre strukturave. Mund të thuhet se pikërisht natyra simbolike e gramatikës shmang mësimin mekanik të dijeve gramatikore dhe ndihmon në përvetësimin e tyre në mënyrë praktike. Sipas Achard (2008), duke qenë se GK bazohet në konceptin e përdorimit të gjuhës, ajo luan një rol kyç për mësuesit e gjuhës së huaj, pasi presupozon që nxënësit të përfitojnë nga kontakti që kanë me shembuj realë të gjuhës. Në aspektin metodologjik, shton ai, njohja e kuptimit të konstrukteve gramatikore krijon mundësinë e mësimdhënies së gramatikës në përputhje me parimet e modeleve bashkëkohore komunikative të pedagogjisë së gjuhës (Achard, 2008). Këtë pikëpamje ai e mbështet dhe me idenë se në momentin që aplikohen parimet e GK, nxënësi vendoset në qendër të komunikimit, gjë që përbën dhe qëllimin kryesor të mësimdhënies. Sfida pedagogjike qëndron në përfshirjen e nxënësve në situata ku ata duhet të bëjnë një zgjedhje të shprehjeve njësoj/pothuaj njësoj si folësit amëtarë të gjuhës.

2.1.5 Gramatika Konstruktive (GKS)

Gramatika konstruktive lindi si teori nga Fillmore dhe studentët e tij në fillim të viteve 80. GKS nuk bën një ndarje të prerë të leksikut dhe sintaksës; përkundrazi, konstruktet leksikore dhe sintaksore konsiderohen si struktura që bashkojnë dhe ndërlidhin formën me kuptimin

(Goldberg, 1995, 2005; Pitel, 2006; Micelli, 2006; Sogaard, 2006; Ostman & Fried, 2005). “Me konstrukt gramatikor kuptohet çdo lloj modeli sintaksor që ka një ose më shumë funksione në gjuhë, së bashku me kontributin që ai jep në kuptimin dhe përdorimin e strukturës ku bën pjesë” (Fillmore, 1988, f. 36). Çdo konstrukt ka veti të *brendshme*, me çka nënkuptohet përshkrimi i përbërjes/strukturës së konstruktit, dhe veti të *jashtme*, çka nënkupton veçoritë e konstruktit si një e tërë (Fillmore, 1988). Është pikërisht vendosja në qendër e konstruktit ajo që e dallon gramatikën konstruktive nga teoritë e tjera gjenerative tradicionale (Goldberg, 2005).

Teoricienët e kësaj gramatike përpiqen të shpjegojnë të gjitha konstruktet përbërëse të gjuhës dhe jo vetëm ato që konsiderohen si thelbi i gramatikës. Ata gjithashtu, përpiqen të shpjegojnë kushtet kur një konstrukt mund të përdoret në mënyrë të përshtatshme (Goldberg, 1995). Për mbështetës të tjerë të kësaj teorie (Fillmore, 1988), gramatika e një gjuhe është një repertor konstruktesh dhe parimesh që drejojnë vendosjen dhe ndërlidhjen e këtyre konstrukteve.

Në librin e saj *Përjasje konstruktive për argumentimin e strukturës*, Goldberg (1995) parashtrohet disa avantazhe të përjasjes konstruktive në strukturën e argumentimit. Një ndër avantazhet e gramatikës konstruktive është se ajo shmang parashttrimin e kuptimit të papranueshëm të disa foljeve për të shpjeguar kuptimin e tyre në raste specifike. Le të studiojmë shembullin e mëposhtëm:

5) He sneezed the napkin off the table.

Një teori leksikosemantike do ta shpjegonte në këtë mënyrë: folja sneeze (teshtij) ka njëkuptim me tre argumenta, X-i bën që Y-i të lëvizë Z-në duke teshtirë. Ndërsa sipas përjasjes konstruktive nuk është nevoja që të përcaktojmë një kuptim të veçantë dhe unik të fjalës sneeze

(teshtij) në fjalinë e dhënë. Kundrinori i drejtë nuk varet drejtpërdrejt nga argumentat e foljes por nga konstrukti i veçantë, rrjedhimisht kuptimi varet nga konstrukti.

Një tjetër avantazh i gramatikës konstruktive është shmangia e nocionit të qarkut. Sipas këtij qarku, folja ka rol qendror, pra ajo përcakton numrin dhe mënyrën e përcaktorëve që do të ndodhen brenda së njëjtës fjali; ndërsa përqsja konstruktive e shpërfill këtë argument, dhe parashtron se folja ka një kuptim kryesor dhe disa kuptime bazë, të cilat duhen integruar në kuptimin e konstruktit (Goldberg, 1995, f. 11).

Ndryshe nga gramatika transformuese, gramatika konstruktive i trajton lidhjet e gramatikës si një e tërë dhe jo si aktive në krijimin e strukturës. Kategoritë që emërtojnë njësitë e strukturës përfshijnë një gamë informacioni kompleks dhe jo thjesht kategoritë bazë. Gramatika konstruktive lejon përfaqësimin e drejtpërdrejtë të veçorive të përbërësve të nënrenditur pa përdorur simbole të ngatërruara dhe terma si strukturë e ulët apo e lartë (Fillmore, 1988). Gramaticenët konstruktivë nuk i ndajnë modelet gramatikore nga qëllimet pragmatike apo semantike, por i përshkruajnë ato njëkohësisht.

Gramatika konstruktive është përdorur dhe nga linguistë kompjuterikë. Shumë kërkues janë përpjekur të bazojnë realizimin e linguistikës kompjuterike pikërisht në gramatikën konstruktive (Micelli, 2006; Pitel, 2006; Sogaard, 2006).

Konstruktivizmi, si teori psikologjike, e ka prejardhjen nga shkencat kognitive, veçanërisht, vepra e fundit e Piazhës. Ndonëse në fillimet e saj kjo teori e bënte përshkrimin e të mësuarit/nxënit duke u mbështetur në fazat e zhvillimit global, më vonë Piazhë dhe pasuesit e tij filluan të përqëndrohen te mekanizmi i të mësuarit si një proces që mundëson krijimin e strukturave dhe konstrukteve të reja. Madje shumë autorë (Ostman & Fried, 2005; Goldberg,

1995) janë të mendimit se gramatika konstruktive dhe ajo kognitive janë të lidhura me njëra-tjetrën. Leino (2005) shkon më tej me idenë se ato plotësojnë njëra-tjetrën.

Gramatika konstruktive dhe mësimi i gjuhës së huaj

Duke qenë se konstruktivizmi nuk është teori mësimdhënieje, po teori të mësuarit, prej tij nuk nxjerrim strategji të mirëfillta që mund të përdoren në mësimdhënieje, por parime të të mësuarit. Ashtu siç e theksojnë dhe Fosnot dhe Perry (2005), këto parime janë të vlefshme dhe duhen pasur parasysh sa herë që riformulojmë praktikat edukative. Më poshtë janë të paraqitura këto parime me qëllim që më pas të bëhet një parashtrim i aplikimit të tyre në mësimin e gjuhës së huaj.

a) Pikë së pari, mësimi nuk është rezultat i zhillimit por vetë zhvillimi, ndaj mësuesit duhet t'u lënë nxënësve hapësirë për të formuluar pyetje dhe hipoteza, të kontrollojnë vlefshmërinë e tyre dhe të jenë në gjendje t'i mbrojnë dhe argumentojnë ato.

b) Gabimet duhen konsideruar si rezultat i perceptimit të nxënësit dhe si të tilla nuk duhen shmangur apo minimizuar. Përkundrazi, duhet të krijohen situata të tilla ku nxënësi të ketë mundësi të eksplorojë jo vetëm mundësira pozitive por edhe kontradiktore.

c) Duke qenë se abstraktimi reflektiv është forca shtytëse e të mësuarit, ai duhet inkurajuar me anë të krijimit të hapësirave për reflektim. Kjo mund të realizohet nëpërmjet shkëmbimit të eksperiencave në formë të shkruar, multisimbolike dhe diskutimesh.

d) Dialogu brenda komunitetit zhvillon mendimin e përparuar, ndaj dhe klasa duhet konsideruar si një komunitet i angazhuar në veprimtari, reflektim dhe bisedë. Nxënësit

mbajnë përgjegjësi për justifikimin, argumentimin dhe komunikimin e ideve të tyre në klasë.

e) Të mësuarit është produkt i aktivitetit dhe vetë-organizimit, dhe për pasojë rrugëton drejt zhvillimit të strukturave. Ndërtimi i strukturave progresive sjell lindjen e ideve të mëdha, të cilat janë të domosdoshme për zhvillimin e mëtejshëm të shoqërisë (Fosnot & Perry, 2005, f. 17).

Shumica e parimeve të GK të përmendura në paragrafin paraardhës gjejnë vend edhe në mësimin e gjuhës së huaj. Pikat a, c, dhe d janë drejtpërdrejt të lidhura me zhvillimin e aftësisë së të folurit dhe të të shkruarit të nxënësit, dhe praktikimi i tyre ndikon pozitivisht në zhvillimin e këtyre aftësive. Qortimi i gabimeve (b) është një çështje mjaft e diskutuar për efektet që ka në mësimin qoftë të formës qoftë të leksikut. Përsa i përket pikës e, egziston një ndërlidhje reciproke me mësimin e gjuhës së huaj. Nga njëra anë, aktiviteti dhe vetë-organizimi ndihmojnë në mësimin e gjuhës së huaj; nga ana tjetër, mësimi i gjuhës është një faktor jo pak i rëndësishëm si në lindjen e ideve ashtu dhe në hapat drejt zhvillimit.

Goldberg dhe Casenhiser (2008) shprehen se me qëllim që fëmijët të mund të kuptojnë dhe përdorin një gjuhë, ata duhet të njihen me mënyrën se si shprehet kuptimi, pra, u nevojitet të njohin dhe mësojnë konstruktet që përdoren për shprehjen e kuptimit. Shoqërimi i modeleve strukturore me kuptimin është një pjesë e rëndësishme e mësimin të një gjuhe. Në studime laboratorike/eksperimentale të kryera me fëmijë dhe të rritur folës amtare të gjuhës angleze, ata arrijnë në përfundimin se rezultatet mund të kenë ndikimet e veta edhe në pedagogjinë dhe mësimin e gjuhës së huaj. Ato sugjerojnë prezantimin e inputit të caktuar me sa më shumë shembuj tipikë, por duke patur parasysh edhe faktorë që mund të ndikojnë ambientin e klasës (Goldberg & Casenhiser, 2008).

Achard (2008) shprehet se shumica e udhëzuesve të përdorimit të gjuhës i paraqesin rregullat gramatikore si pjesë/veçori e gjuhës target dhe jo si produkt i gjuhës së zgjedhur nga folësi, çka bie ndesh me parimin e të mësuarit konstruktiv. Ai vë në dukje se zhvendosja e vëmendjes te folësi (nxënësi në këtë rast) kërkon kalimin nga thjesht dhënia e strukturave dhe modeleve gjuhësore në mësimin e mënyrës se si këto shprehje duhen përshtatur në situata të caktuara. Sigurisht, në këtë aspekt duhet patur parasysh se këto lloj aktiviteteve nuk janë të realizueshme me të gjitha nivelet. Achard thekson se fleksibiliteti në të shprehurin konstruktiv duhet të jetë pjesë vetëm me nxënës të nivelit mesatar ose të përparuar.

2.1.6 Gramatika Funksionale (GF)

Siç vetëkuptohet dhe nga emri, gramatika funksionale (GF) është një përfaqëse funksionale ndaj gjuhës. Funksionalizmi si teori i ka fillimet e veta në vitet '20 të shekullit të kaluar me shkollën e Pragës, por themeluesit kryesorë të gramatikës funksionale janë Simon Dik dhe Michael Halliday, i cili zhvilloi më pas edhe gramatikën funksionale sistematike.

Nocioni që funksionalistët sjellin në lidhje me gramatikën është ndryshe nga përfaqëset formale. Gramatika formale e sheh gjuhën si një bashkësi të përshkrimeve strukturore të fjalisë, ku një përshkrim strukturor i plotë përcakton tingullin dhe kuptimin e shprehjes gjuhësore. Ndërsa në këndvështrimin funksional “vetë thelbi i gjuhës është që ajo të funksionojë siç duhet dhe në mënyrë efikase në ndërveprimin verbal” (Dik, 1983, f. 3). Duke qenë se në vetvete këtë thelb e mbart sintaksa, ajo është mjeti kryesor me anë të së cilit krijojmë shprehje kuptimplota. Rrjedhimisht, mund të thuhet se gramatika funksionale bazohet në hipotezën se nuk ka lidhje arbitrare ndërmjet funksionit të gjuhës dhe rregullave të saj; përkundrazi, ajo synon të shpjegojë “rregullsitë e gjuhës në drejtim të aspekteve të përsëritura të rrethanave nën të cilat njerëzit hyjnë

në komunikim verbal” (Mackenzie 2015). Pra, GF e sheh gjuhën si instrument në funksion të ndërveprimit social.

Hengevald bën një analizë të fjalisë në dy nivele: atë përfaqësues dhe ndërpersonal. Për nivelin përfaqësues ai përdor propozimin se fjalitë janë shprehje referuese, njësoj si termat. Në nivelin ndërpersonal, ai e analizon fjalinë në mënyrë analogjike, ku lidhja ndërmjet tre pjesëmarrësve në një kontekst të caktuar, biseduesit, bashkëbiseduesit dhe përmbajtjes ose mesazhit të transmetuar, jepet me anë të një kornize abstrakte që përfaqëson shprehjen gjuhësore (Hengevald, 1989).

Gramatika funksionale trajton aspektin funksional të gramatikës si një e tërë. Ajo ka për qëllim të përpunojë dinamikën e njësive gramatikore në bashkëveprimin e tyre me elementë të tjerë të gjuhës në thënie të ndryshme. Ndryshe nga shkolla e gramatikës tradicionale, e cila ka në fokus mësimin e rregullave dhe të strukturave, duke u përqëndruar në kategori të veçanta gramatikore: emri, mbiemri, folja, etj, gramatika funksionale lidh kuptimin me formën duke paraqitur në detaje marrëdhënien ndërmjet kategorive gramatikore dhe mbi të gjitha, përqëndrohet në funksionin që ato kryejnë (Lock, 1996; Derewianka & Jones, 2010). Tabela e mëposhtme e marrë nga autoret Derewianka & Jones jep një pasqyrim të trajtimit të kategorive të fjalëve sipas gramatikës funksionale (2010, f. 10).

The	black	umbrella	with the tortoise handle
Article (nyjë)	Adjective (mbiemër)	Noun (emër)	Prepositional phrase (emër me parafjalë)

Noun group (grup emëror)

Figura 5 Trajtimi i kategorive sipas gramatikës funksionale

Ndërkohë që gramatikat tradicionale trajtojnë secilën fjalë si kategori më vete me emërtimin përkatës, i zi (black) si mbiemër (adjective) apo çadër (umbrella) si emër (noun), e të gjitha fjalët me radhë, gramatika funksionale i trajton të gjitha fjalët bashkë si grup emëror.

Siç u përmend dhe më lart, njëri prej themeluesve të GF është Halliday, i cili së bashku me Mathieesen, përqëndrohen në pyetjen se si funksionon gjuha për të ndërtuar lloje të ndryshme kuptimi. Sipas tyre, gjuha është një burim, një sistem kuptimplotë, i cili na ndihmon t'i japim formë mënyrës se si e konceptojmë botën (2004). Ata theksojnë se gramatika tradicionale që jepet nëpër shkolla nuk na ndihmon të shohim organizimin e përgjithshëm të gramatikës së një gjuhe, gjë që nuk i përmbush kërkesat e këtij shekulli të informacionit.

Gramatika funksionale ka shërbyer si pikë reference për studiues të shumtë, të cilët më pas kanë prezantuar teori me bazë funksionale, gjë që e kanë të shprehur dhe në emërtim, siç janë gramatika e ligjërimit funksional dhe gramatika funksionale leksikore, të cilat do t'i trajtojmë shumë shkurt.

Gramatika e ligjërimit funksional (GLF)

GLF është një teori strukturore funksionaliste që përqëndrohet në lidhjen midis strukturës dhe funksionit. Bazuar dhe në studimet psikolinguistike, sipas të cilave prodhimi i gjuhës është një proces me drejtim nga lart poshtë, GLF ka për qëllim të reflektojë pikërisht këtë strukturë (Connolly, 2007). Ajo është e konceptuar si bashkëveprimi i tre komponentëve jogramatikorë: ai kontekstual, konceptual dhe prodhues me komponentin gramatikor për të krijuar një model ndërveprimi verbal, ku secili nga komponentët ka një funksion të caktuar. Përdoruesi i gjuhës ka

njohuri të mjaftueshme për dhe di të kombinojë mirë njësitë funksionale dhe formale të gjuhës, të cilat janë të rëndësishme për një komunikim ndërpersonal.

Gramatika funksionale leksikore (GFL)

Gramatika funksionale leksikore lindi si një zgjidhje e problemit që hasin teoritë e sintaksave gjatë përshkrimit të marrëdhënies argument-kallëzues dhe përcaktimit të fjalëve dhe shprehjeve me anë të të cilave ato shprehen. Sipas Kaplan dhe Bresnan, GFL e përcakton këtë korrespondencë në dy faza:

“Njësitë leksikore specifikojnë një digramë të drejtpërdrejtë ndërmjet argumenteve semantike dhe konfigurimeve të funksioneve gramatikore të sipërfaqshme. Regullat sintaksore më pas identifikojnë këto funksione të sipërfaqshme me konfigurime të strukturave të veçanta të përbërjes dhe morfologjisë.” (1995, f. 3)

Ata shprehin qëllimin e teorisë së tyre duke bërë dallimin ndërmjet strukturës *përbërëse*, cila është një pemë tradicionale e strukturës frazale apo një diagramë etiketash e mirëformuar që tregon rendin e fjalëve dhe shprehjeve në fjali, dhe asaj *funksionale*, e cila jep përshkrim të saktë të nocioneve/termave tradicionalë sintaksorë, si: kryefjalë, kallëzues apo kundrinor. GFL synon të ndajë fenomenet gramatikore me karakter vetëm sintaksor nga ato me karakter vetëm leksikor, duke bërë një ndarje empirike të përbërësve leksikorë, sintaksorë, semantikë dhe fonologjikë të gramatikës.

Të tjerë autorë (Rounds & Manaster-Ramer, 1987) prezantohen me versionin *logjik të gramatikës funksionale*. Ata e bazojnë idenë e tyre te logjika e Kasper dhe Rounds (1986), e cila ka për qëllim të përshkruajë kryesisht strukturat tipike. Një ndër aspektet e reja që sjell kjo lloj gramatike është prezantimi i strukturës tipike të orientuar si strukturë semantike dhe organizimi i

rendit të fjalëve në fjali, sidomos për gjuhët që nuk kanë një rend të caktuar fjalie. Propozimi që ata sjellin është një formulim matematikor i gramatikës universale funksionale duke përdorur logjikën për të shpjeguar lidhjet dhe strukturat brenda gramatikave.

Gramatika funksionale dhe mësimi i gjuhës së huaj

Shumë pak është shkruar për faktin se si gramatika funksionale mund të integrohet në mësimdhënien e gjuhës së huaj, ndërkohë që derivativat e saj, GFL dhe GLF nuk paraqiten për këtë qëllim. Për sa i përket mësimdhënies së gramatikës në klasën e gjuhës së huaj, në vartësi të qëllimit që mësuesit e gjuhës synojnë të arrijnë me mësimdhënien e saj, ndryshon dhe lloji i gramatikës që ata zgjedhin. Nëse qëllimi është që të arrihet përdorimi i saktë i fjalisë duke dhënë njohuri bazë të terminologjisë, atëherë gramatika tradicionale është mëse e mjaftueshme. Por, kur synohet që nxënësit të jenë të aftë në kontekste të ndryshme ligjërimi, gramatika funksionale i shërben më mirë këtij qëllimi, pasi, në vend që të trajtohet si temë e veçantë, ajo ofron njohuri mbi të gjitha aspektet e gjuhës (Derewianka & Jones, 2010).

Lock (1996) paraqet një model konkret të zbatimit të gramatikës funksionale në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Ai argumenton se me qëllim që përshkrimi i gramatikës së një gjuhe të jetë sa më i dobishëm për mësuesin dhe nxënësin, ajo nuk duhet vetëm të parashtrojë format dhe strukturat e gjuhës, por të tregojë si dhe përse përdoren ato. Duke qenë se qëllimi kryesor i gramatikës funksionale është, siç shprehet Lock, “të kuptojë se si gramatika e gjuhës shërben si burim i shprehjes dhe shkëmbimit të kuptimit” (1996, f. 3), atëherë lloji i gramatikës më i dobishëm për nxënësit dhe mësuesit e gjuhës është gramatika funksionale. Alternativa metodologjike që ai ofron përbëhet nga inputi dhe praktika. Inputi ose ekspozimi i nxënësit ndaj gjuhës ka tre faza: mënyra, e cila realizohet me anë të leximit me apo pa zë, bisedave, dëgjimeve,

etj; “vënia re”, që përbën trajtimin e çështjes gramatikore me mënyra të ndryshme, dhe niveli, i cili mund të jetë tekst ose fjali. Praktika përbëhet nga ndërveprimi, çka do të thotë se mund të zhvillohet në mënyrë individuale, nxënës-mësues dhe nxënës-nxënës (puna në çift, në grupe ose si klasë), dhe nga produkti i realizuar nga nxënësi. Ky i fundit mund të zbatohet me bazë fjalinë ose tekstin, dhe llojet e veprimtarive mund të jenë plotësim, transformim, renditje kuptimplote, krijim apo dhe rikonstruktiv të secilit prej tyre (fjalisë dhe tekstit) (Lock, 1996).

Studiues si Coffin kanë bërë kërkime për përdorimin e terminologjisë së gramatikës funksionale në klasa ku fëmijët mësojnë anglishten si gjuhë të dytë dhe për qëllime akademike (rastet kur gjuha u nevojitet njëkohësisht dhe për lëndët e tjera, të cilat janë në gjuhën angleze). Rezultatet kanë treguar se përdorimi i terminologjisë ofron mënyra të ndryshme për të lidhur kuptimin me formën (strukturën) që merr gjuha, dhe njëkohësisht i ndihmon mësuesit të bëjnë sqarime të qarta për llojin e tekstit që nxënësit duhet të shkruajnë. Kjo metodë i ndihmon nxënësit të kuptojnë se si funksionon gjuha angleze dhe të shfrytëzojnë burimet e nevojshme për të shkruar një tekst të caktuar (Coffin, 2010).

2.2 Teori të Mësimi të Gjuhës së Huaj (MGjH)

Duke qenë se qëllimi i këtij nënkapitulli është njohja me teoritë kryesore të mësimi të gjuhës së huaj, fillimisht do të shpjegojmë se çfarë kuptohet me termat “teori”, “gjuhë e huaj” dhe “teori e mësimi të gjuhës së huaj”. Teoria është të menduarit abstrakt që ofron shpjegime për vëzhgimet e bëra, dhe supozimet që dalin nga këto vëzhgime pasohen nga hipoteza që e vërtetojnë ose hedhin poshtë teorinë. Në librin e tij, “Kushte për mësimin e gjuhës së huaj”, duke iu referuar mësimi të gjuhës së huaj, me “teori” Spolsky nënkupton “një hipotezë ose bashkësi hipotezash që janë vërtetuar ose mund të vërtetohen empirikisht” dhe thekson se një teori e mësimi të gjuhës bazohet në “teori gjuhe dhe teori të nxëni” (1998, f. 2). Ndërkohë, Stern

thekson se egziston një lidhje e fortë ndërmjet teorive të gjuhës dhe atyre të mësimin të gjuhës duke e bazuar këtë lidhje në objektin e tyre të përbashkët të studimit: gjuhën. Sipas Brown, një teori e mësimin të gjuhës së huaj është “një bashkësi e ndërlidhur hipotezash apo pretendimesh që shpjegon se si njerëzit zotërojnë një gjuhë të huaj” (2007, f. 288) .

Përfundimisht mund të thuhet se një teori e mësimin të gjuhës së huaj parimisht bazohet në një teori psikologjike ose linguistike dhe synon të arrijë qëllime të caktuara me anë të teknikave dhe praktikave të ndryshme.

Disa terma të përdorur shumë shpesh në literaturën e mësimdhënies së gjuhës së huaj janë “gjuhë e parë”, “gjuhë amtare” (GjA), “gjuhë e huaj” (GjH) dhe “gjuhë e dytë” (Gj2). Stern sqaron se me “gjuhë të parë” kuptojmë çdo gjuhë të mësuar në fëmijëri dhe kryesisht në familje, të cilës mund t’i referohemi edhe si “gjuhë amtare”; por, ajo mund të përdoret gjithashtu edhe për t’iu referuar nivelit të zotërimit perfekt dhe përdorimit si apo gati si folës amtar të saj, ose edhe për të përshkruar gjuhën dominante në një periudhë të caktuar (1991, f. 11). Në këtë punim do të përdoret termi gjuhë amtare për t’iu referuar gjuhës së mësuar në fëmijëri.

Edhe termi gjuhë e huaj ka disa përdorime. Sipas Michel dhe Myles (2004, f. 6) “gjuha e huaj” është çdo lloj gjuhe tjetër përveç gjuhës amtare apo gjuhës mëmë; për të njëjtat nocione ndërkohë Stern (1991) dhe Spolsky (1998) përdorin termin “gjuhë e dytë”. Me “gjuhë e dytë” mund të kuptojmë edhe një gjuhë me nivel zotërimi jo aq të lartë sa “gjuha e parë”. Një ndryshim tjetër që duhet sqaruar është ai ndërmjet “gjuhës së huaj” dhe “gjuhës së dytë”. Ndonëse në shumë raste të dyja termat mund t’i referohen çdo gjuhe tjetër përveç asaj amtare, në shumë raste të tjera, sidomos kur bëhet fjalë për mësimin e gjuhës kemi një nuancë ndryshimi që ka të bëjë kryesisht me vendin ku ajo mësohet. Ndërkohë që “gjuha e dytë” i referohet një gjuhe që

mësohet në vendin ku ajo flitet ose përdoret si gjuhë amtare, termi “gjuhë e huaj” i referohet një gjuhe që mësohet në një vend ku ajo nuk është gjuhë amtare. Duhet të kihet parasysh fakti se, pavarësisht përdorimit të termit gjuhë e dytë/e huaj, kjo gjuhë mund të mos jetë detyruesisht e tillë, por edhe e tretë apo e katërt. Kështu, për një shqiptar që jeton në Shqipëri dhe po e mëson aty gjuhën angleze thuhet se ai po mëson anglishten si “gjuhë të huaj”; për një shqiptar që mëson gjuhën angleze në një vend ku ajo është gjuhë zyrtare, le të themi në SHBA, thuhet se ai po mëson anglishten si “gjuhë të dytë”. Këtej e tutje edhe ne me këtë kuptim do t’i përdorim; por duhet patur parasysh se për përshkrimin apo emërtimin e teorive të mësimin të një gjuhe jo amtare në literaturën ndërkombëtare përdoret termi “gjuhë e dytë”, pra flitet për teori të mësimin të gjuhës së dytë; në këtë punim u pa më e arsyeshme që të njëjtit term t’i referohemi si teori të mësimin të gjuhës së huaj, këtej e tutje teori MGjH.

Në këtë pjesë të punimit sigurisht do të trajtohen teoritë e MGjH, por duhet të theksojmë se ato nuk do të sqarohen me hollësi dhe në detaje; qëllimi është që të parashtrohet një panoramë e përgjithshme me parimet kryesore dhe bazë të secilës teori. Në përgjithësi, ndonëse teoritë për mësimin apo përvetësimin e gjuhës së huaj kanë lindur si rezultat i nevojës së vazhdueshme për metoda efektive dhe bashkëkohore që u përgjigjen kërkesave të mësuesve dhe nxënësve, ndikimin parimor ato e kanë pasur nga teoritë e të nxënit që kanë dominuar në periudhën përkatëse, të cilat gjithashtu kanë lindur nën ndikimin e teorive psikologjike dhe sociologjike përkatëse. Psikologjia përqëndrohet te individi si përdorues i gjuhës dhe si dikush që mëson një gjuhë; mësimdhënia e gjuhës merret me përvetësimin e këtyre dy aspekteve nga ana e individëve. Pikërisht për shkak të kësaj lidhjeje, sipas Stern, një teori e mësimdhënies së gjuhës “duhet të operojë bazuar në këndvështrimin psikologjik të këtyre aspekteve” (1991, f. 332).

Diçka tjetër që duhet përmendur është fakti se jo të gjitha teoritë e gjuhës kanë rezultuar në metoda konkrete të mësimdhënies së gjuhës; disa syresh, si për shembull teoria e gramatikës universale, vetëm kanë paraqitur parime ose shpjegime të procesit të përvetësimit dhe kanë mbetur brenda kuadrit teorik duke mos patur një pasqyrim të drejtpërdrejtë në praktikat e mësimdhënies. Mund të thuhet se kontributi i tyre ka qenë vetëm parimor. Ndërkohë, të tjera teori kanë gjetur aplikim të menjëhershëm dhe të drejtpërdrejtë në mësimdhënie; njëra prej tyre është hipoteza e Krashen, e cila gjeti zbatim në metodat komunikative, pikërisht në Qasjen Natyrale.

2.2.1 Bihejviorizmi

Bihejviorizmi në vetvete është një teori psikologjie, sipas së cilës sjellja njerëzore studiohet bazuar në procese fizike duke e lënë mënjanë aktivitetin mendor. Sipas teorisë së të nxënit që lindi nën këtë frymë dhe që u zhvillua nga Skinner, të nxënit është ndryshim në sjellje që bazohet në tre faktorë. Më konkretisht, stimuli (një ngjarje e jashtme) çon në reagim (ndryshim në sjelljen e individit), i cili në bazë të llojit të përforsimit (stimul që ndodh pas reagimit), mund të përsëritet ose jo në të ardhmen. Përforsimi që çon në përsëritjen e reagimit njihet si pozitiv dhe ai që çon në zvogëlimin ose eliminimin e reagimit njihet si përforsim negativ. Bihejvioristët i aplikuan të njëjtat parime edhe për të përshkruar proceset linguistike te njeriu duke i quajtur ato “sjellje” verbale ose stimuj dhe reagime vokale (Stern, 1991, f. 293), duke e bazuar të mësuarin e gjuhës në “imitim, praktikim dhe përforsim” (Lightbown & Spada, 2006, f. 34).

Nisur nga këto ide, mund të themi se sipas behejvioristëve, mësimi i gjuhës është një sjellje verbale që ndryshon në bazë të pasojave, që do të thotë se nxënësi njihet me një strukturë të gjuhës (stimuli), e përsërit atë (reagimi) dhe e praktikon me anë të ushtrimeve të ndryshme (përforsimi). Detyra e mësuesit është që të theksojë përdorimet e sakta (përforsimi pozitiv) ose

ato të pasakta (përforcimi negativ) të formave të ndryshme nga ana e nxënësit, të cilat përkatësisht stimulojnë përdorimin më të shpeshtë (të strukturave të sakta) ose shmangien e tyre (të strukturave të pasakta). Sipas Richards dhe Rodgers (2001), meqenëse përforcimi ndikon në përsëritjen e sjelljes, ai është një element kyç në procesin e të nxënësit. Rrjedhimisht, mund të thuhet se aprovimi i përgjigjeve të sakta nga ana e mësuesit është halkë thelbësore në formimin e sjelljeve pozitive të nxënësve dhe rrjedhimisht edhe në përvetësimin e gjuhës. Për sa i përket përforcimit negativ, Skinner mendonte se mënyra më e mirë e eliminimit të sjelljeve të padëshiruara ishte mungesa e përforcimit. Metoda e mësimdhënies së gjuhës që lindi duke u bazuar në këtë teori është ajo Audio-linguale, sipas së cilës nxënësit dëgjojnë, përsërisin dhe në rast të përgjigjeve pozitive stimulohen për t'i përdorur strukturat më tej, ndërsa në rast të përgjigjeve negative, ose korrigjohen ose nuk shpërblehen me qëllim që të eliminohet përdorimi i pasaktë. Veprimtaritë përqëndroheshin kryesisht në përsëritjen ose mësimin përmendësh të materialit apo modeleve me idenë se zhvillimi i gjuhës është formim zakoni/sjelljeje.

Përfundimisht, mund të thuhet se teoria bihejvioriste e të nxënësit, është ndër të paktat që kanë inspiruar lindjen në mos të një teorie të mirëfilltë, të paktën të një metode për mësimdhënien e gjuhës së huaj bazuar pothuajse totalisht në parimet e saj.

2.2.2 Nativizmi

Siç vetëkuptohet dhe nga emri, përfaqësja nativiste bazohet në pohimin se aftësia e njeriut për të mësuar një gjuhë është e lindur. Ky kapacitet gjenetik e aftëson njeriun ta konceptojë gjuhën si një sistem, i cili më pas ndërtohet si një i tillë (Brown H. D., 2007). Brown nënvizon se nocioni i predispozitës së lindur me orientim linguistik përshtatet shumë mirë me teorinë gjenerative të gjuhës, sipas së cilave fëmija përdor aftësinë e lindur për të prodhuar shprehje. Kjo është e vlefshme si për fëmijët që mësojnë gjuhën amtare edhe për ata që mësojnë një gjuhë të huaj, dhe

shpjegon aftësinë e këtyre të fundit për të formuar shprehje që nuk i kanë hasur më parë. Ndër linguistët që përkrahën këtë përjasje ishte Chomsky, ndikimi i të cilit ka qenë i fortët në autorë si Krashen.

Gramatika Universale

Në kapitullin II gramatika universale u trajtua si lloj gramatike në tërësi; në këtë pjesë do të preken çështje të saj që lidhen drejtpërdrejt me mësimin e gjuhës së huaj. Gramatika universale që Chomsky propozoi në vitet '80 bazohet në parime dhe parametra të gjuhës, të cilat janë të vendosura në trurin e njeriut. Parimet janë të përgjithshme dhe të përbashkëta për të gjitha gjuhët, ndërsa parametrat janë specifike për çdo gjuhë dhe shpjegojnë ndryshimet ndërmjet tyre. Në mësimin e gjuhës së huaj janë pikërisht parametrat ato që nxënësi duhet të kuptojë dhe mësojë. Në librin “Mësimi i gjuhës së huaj dhe mësimdhënia e gjuhës”, Cook (2008) sqaron se bazuar në këto parime, në mësimdhënien e gjuhës së huaj mësuesi duhet t’u kushtojë më shumë vëmendje atyre aspekteve të sintaksës që përvetësohen me vështirësi. Duke qenë se vështirësia qëndron kryesisht te aspektet e ndryshme (parametrat), vëmendje e veçantë u duhet kushtuar pikërisht atyre (parametrave).

Sa u tha deri më tani bën mëse të qartë faktin se parimet e GU nuk mund të mësohen pasi ato janë të lindura, ndërsa për sa u përket parametrave duhet ofruar sa më shumë material me qëllim që nxënësi të përcaktojë vlerat e tyre dhe të përvetësojë fjalë nga leksiku. Megjithatë, White thekson se roli që mund të luajë materiali (inputi) për të nxitur këtë proces nuk është ende aq i qartë duke e argumentuar me rezultatet e studimeve të bëra në klasa (2003b, f. 175). Ajo e mbështet këtë mendim edhe me argumentin se vlerat e parametrave të gjuhës amtare mund të dominojnë edhe në rastet kur materiali në gjuhën e huaj përmban pika orientuse.

Përfundimisht, mund të thuhet se GU nuk ka ndikim të drejtpërdrejtë në mësimin e gjuhës së huaj, ajo thjesht bën më të qartë tablon e këtij procesi dhe siç thekson dhe White e cituar nga Lightbown dhe Spada (2006, f. 35), na ndihmon të kuptojmë më mirë se si ndodh përvetësimi i një gjuhe të huaj. Ndoshta ajo që mund të kihet parasysh është përcaktimi i parametrave të gjuhës së huaj target, dhe duke u bazuar në to të përgatiten materiale dhe tekste të përshtatshme në vartësi të gjuhës amtare të nxënësve.

Hipoteza e Inputit (Krashen)

Hipoteza e inputit përbëhet nga pesë nënhipoteza të ndërlidhura me njëra-tjetrën. Themeluesi i kësaj hipoteze, Stephen Krashen, i përshkruan ato me detaje në kapitullin e dytë të librit “Parime dhe Praktika në përvetësimin e gjuhës së dytë” (1982), bazuar në të cilin ne do t’i përmbledhim dhe përshkruajmë ato shkurtimisht.

1) *Hipoteza përvetësim-nxënie*. Krashen i dallon këto dy terma duke theksuar se *përvetësimi* është një proces që ndodh në mënyrë të pandërgjegjshme, i njëjtë me procesin e zhvillimit të gjuhës amtare te fëmijët. Të *nxënit* është mësimi i rregullave apo formave në mënyrë të ndërgjegjshme dhe çon në krijimin e njohurive direkte për gjuhën dhe aftësinë për t’i shprehur ato me gojë.

2) *Hipoteza e monitorimit* bazohet në idenë se rregullat e mësuara gjatë të nxënit vihen në veprim duke kontrolluar dhe korrigjuar gabimet e bëra nga përdorimi spontan i gjuhës, i cili në vetvete ndodh si rezultat i funksionimit të përvetësimit. E thënë ndryshe, *përvetësimi* nxit përdorimin spontan të gjuhës dhe të *nxënit* e rregullon ose e monitoron atë. Richards dhe Rogers theksojnë se suksesi i kësaj hipoteze kufizohet nga tre gjëra: 1) *Koha*. Nxënësit duhet të ketë kohë të mjaftueshme për të zgjedhur dhe zbatuar rregullin e

mësuar. 2) *Përqëndrimi në formë*. Përdoruesi i gjuhës duhet të përqëndrohet në saktësinë ose formën e autputit. 3) *Njohja e rregullave*. Përdoruesi duhet të njohë rregullat. Sipas tyre, *monitorimi* funksionon më së miri me rregulla të thjeshta në dy mënyra: përshkrimi i tyre duhet të jetë sa më i thjeshtë dhe nuk duhet të lindë nevoja për lëvizje apo qortime komplekse (Richards & Rodgers, 2001).

3) Sipas *hipotezës së rendit natyral*, përvetësimi i strukturave dhe formave të ndryshme ndodh sipas një radhe të caktuar, e cila është e parashikueshme, pra disa struktura mësohen më parë se të tjerat. Gabimet janë pjesë e procesit dhe janë të pranishme gjatë mësimin të të gjitha gjuhëve.

4) Për paraqitjen e *hipotezës së inputit* Krashen përdor “formulën” $i+1$, ku i përfaqëson materialin tashmë të përvetësuar dhe 1 nivelin e përparuar. Argumentimi i këtij koncepti është se njohja dhe prezantimi i nxënësit me input të kuptueshëm dhe të një niveli më të përparuar çon në përvetësim. Kjo nënkupton që materiali/inputi nuk duhet përshtatur me nivelin e nxënësit, por duhet paraqitur ashtu siç është. Vetëm në këtë mënyrë mund të përparohet dhe arrihet një nivel më i lartë i zotërimit të gjuhës.

5) *Hipoteza e filtrit emocional* ka të bëjë me shpjegimin e arsyes se përse disa nxënës nuk arrijnë të përvetësojnë edhe pasi u është paraqitur input i mjaftueshëm. Sipas saj, gjendja emocionale e nxënësit mund të shërbejë si një filtër që e lehtëson, pengon ose bllokon përvetësimin e inputit. Kështu, nxënësit me filtër emocional të ulët janë të prirur ta perceptojnë më lehtë inputin dhe të ndërveprojnë me konfidencë; ndërsa një filtër emocional i lartë shkakton ankth dhe nervozitet, i cili bëhet pengesë për përvetësim të suksesshëm të materialit.

Idetë e Krashen kanë gjetur zbatim në mësimdhënien komunikative, kryesisht në metodën bazuar në përmbajtje (MBP), e sidomos në Qasjen Natyrale, aplikimi i të cilës do të trajtohet në kapitullin pasardhës. Richards i përmbledh në katër ndikimet që këto pesë hipoteza kanë në mësimdhënien e gjuhës:

- 1) Ekspozim i nxënësit me sa më shumë input të kuptueshëm.
- 2) Çdo gjë në funksion të të kuptuarit është e rëndësishme. Në fokus duhet të jenë materialet vizuale dhe ekspozimi ndaj një fjalori sa më të gjerë dhe jo në studimin e strukturave sintaksore.
- 3) Leximi dhe dëgjimi duhet të jenë në qendër të mësimin, pasi të folurit zhvillohet vetvetiu.
- 4) Për të ulur nivelin e filtrit emocional, puna e nxënësit duhet të përqëndrohet në komunikim dhe jo në formë; inputi duhet të jetë interesant me qëllim që të krijohet një atmosferë relaksuese (2005).

2.2.3 Modelet Kognitive

Ndërkohë që Krashen e koncepton përvetësimin e gjuhës së dytë në aspektin e proceseve të vetëdijshme dhe të pavetëdijshme, modelet kognitive nuk marrin për bazë kryesore procesin e përvetësimit të gjuhës amtare nga fëmija, por mbështeten në aspekte të ndryshme kognitive, nga të cilat kanë marrë edhe emrat. Modelet nuk janë metoda të mësimdhënies; ato përpiqen të shpjegojnë aspekte të ndryshme që ndodhin gjatë mësimin apo përvetësimit të gjuhës së huaj, të cilat linguistë si Doughty dhe Long (2003) preferojnë t'i quajnë *proces*.

Modeli vëmendje-procesim

Brown thekson se McLaughlin et al e konceptojnë performancën në gjuhën e dytë si funksion të procesimit të informacionit dhe vëmendjes ndaj veçorive formale të gjuhës (2007, f. 300); pra, ata e mbështesin këtë proces në dy elementë: procesi dhe vëmendja. Procesi mund të jetë i kontrolluar ose automatik; e para ndodh kur një individ njihet me aftësi të reja dhe nuk i zotëron ende mirë ato, dhe e dyta ndodh kur aftësia zotërohet mirë dhe përdorimi i saj bëhet krejt automatikisht (McLaughlin, 1995). Në mësimin e gjuhës procesimi i kontrolluar i informacionit bazohet në mësimin e rregullave, mësimin implicit ose atë analog, ndërsa procesi automatik bazohet në testime apo kontekste komunikimi. Procesimi bëhet i mundur në saj të vëmendjes, e cila në vetvete mund të jetë qendrore ose periferike. Proceset e kontrolluara janë kryesisht qendrore dhe ndodhin me nxënësit e nivelit fillestar ose jo shumë të përparuar; procesi automatik është kryesisht periferik dhe ndodh pasi nxënësi arrin një nivel të caktuar njohurish, përdorimi i të cilave ndodh në mënyrë spontane dhe automatike.

Siç vetëkuptohet, ky model bazohet në idenë e zhvillimit gradual të aftësive. McLaughlin thekson “aftësitë mësohen dhe bëhen rutinë përmes përdorimit fillestar të proceseve të kontrolluara” (1995, f. 373). Kjo do të thotë se praktikimi i vazhdueshëm i materialit apo strukturave të gjuhës çon në përvetësimin dhe përdorimin spontan të tyre.

Modeli implicit dhe eksPLICIT

Përkrahësit e këtij modeli e mbështesin mësimin e gjuhës së huaj në dallimin midis njohurive linguistike eksplicite dhe implicite. Megjithatë, Ellis sqaron se është e nevojshme të bëhen dhe dallime mes të nxënit eksPLICIT dhe implicit si dhe mësimdhënies eksplicite dhe implicite. Me njohuri eksplicite kuptojmë faktet që dikush di rreth gjuhës (Brown, 2007; Ellis, 2006) dhe aftësinë e tij për t'i artikuluar ato deri diku, ndërsa njohuria implicite është ajo që

“përdoret në mënyrë spontane dhe automatike për kryerjen e detyrave gjuhësore” (Brown, 2007, f. 302). Gjatë të nxënësve implicit nxënësi është i pandërgjegjshëm për atë që po mësohet (DeKeyser, 2003; Ellis, 2009b), ndërsa të nxënësve eksplisit ndodh në mënyrë të ndërgjegjshme dhe të qëllimtare (Ellis R. , 2009b). Gjatë mësimdhënies implicite nxënësit kuptojnë dhe nxjerrin rregulla në lidhje me gjuhën në mënyrë të pandërgjegjshme, ndërsa në mësimdhënien eksplícite ata zhvillojnë njohuri metalinguistike të gjuhës në mënyrë të drejtpërdrejtë. Por duhet pasur parasysh, siç nënvizon dhe Ellis (2009b), se ashtu si mësimdhënia implicite jo detyrimisht çon në të nxënësve implicit, edhe mësimdhënia eksplícite jo detyrimisht rezulton në të nxënësve eksplícit.

Si konkluzion, mund të themi se modeli eksplícit dhe implicit bazohen në një trekëndësh të ndërlidhur: mësimdhënie, të nxënësve dhe njohuri implicite dhe eksplícite. Mësimdhënia si implicite dhe eksplícite mund të konsiderohet ndër elementët që ndikojnë në zhvillimin e të nxënësve implicit dhe eksplícit, i cili në vetvete synon të kthehet në njohuri po të tillë, pra implicite dhe eksplícite. Duke qenë se ky model është drejtpërdrejt i lidhur me njohuritë gramatikore, detaje më të hollësishme në aspektin e trajtimit të këtyre koncepteve dhe mënyrës së praktikimit të tyre në ambientet e mësimdhënies do të jepen në kapitullin III.

2.2.4 Hipoteza e Ndërveprimit (Long)

Këndvështrimi konstruktiv social i kushton vëmendje ndërveprimit të nxënësve me njëritjetrin, me mësuesin dhe me persona të tjerë. Sipas Long (1990), ndërveprimi është një faktor mjaft i rëndësishëm në procesin e përvetësimit, dhe si i tillë duhet të kihet parasysh në formulimin e një teorie të përvetësimit të gjuhës së huaj. Roli i nxënësve dhe i ambientit të të nxënësve janë faktorë të rëndësishëm në krijimin e një atmosfere që stimulon bisedat dhe komunikimin ndërveprues, të cilët nga ana e tyre formojnë bazat për zhvillimin e rregullave gjuhësore, dhe si të tillë nuk duhet të anashkalohen (Long, 1990; Gas, 2003). Rëndësinë që i

kushtohet këtyre dy elementëve Brown e shpreh duke theksuar se ky model na bën që të mos e shohim klasën vetëm si një ambient ku përzihen nxënës me aftësi të ndryshme, por edhe si një vend ku disenjohen me kujdes kontekste për ndërveprim (Brown H. D., 2007).

Pra, mund të thuhet se vëmendja që i kushtohet ndërveprimit komunikativ bën që ky model të synojë të krijojë një atmosferë mësimore ku nxënësi të ndërveprojë dhe të stimulohet për ta përdorur gjuhën sa më mirë. Aplikimin e kësaj e hipoteze e shohim në të gjitha llojet e mësimdhënies komunikative.

2.3 Metoda dhe Qasje të Mësimdhënies së Anglishtes si Gjuhë e Huaj (AGJH)

Përkufizime të ndryshme i janë bërë *metodologjisë* së mësimdhënies së gjuhës së huaj. Sipas Rodgers (2001), ajo përbëhet nga një kompleks i tërë elementesh që realizojnë lidhjen e teorisë me praktikën. Në të parën përfshihen teoritë e gjuhës dhe të mënyrave se si mund të mësohet ajo. Teoritë janë të lidhura me tipare të MGjH, të cilat mund të përfshijnë objektiva, silabuse, lloje aktiviteteve si dhe rolin e nxënësit apo mësuesit. Ndërkohë, vetë tiparet janë të lidhura me praktikat aktuale të mësimdhënies apo nxënies në ambiente ku bëhet mësimi i gjuhës së huaj. Brown mendon se ajo është studimi i praktikave pedagogjike dhe gjithçka që përfshihet në “si të mësohet” (2000, f. 171). Kur e dallojmë nga silabusi, i cili ka të bëjë me çfarë, përse dhe ku, përkufizimi tradicional i metodologjisë ka të bëjë me mënyrën se si zhillohet mësimdhënia. Nunan (1991b) e trajton metodologjinë duke u bazuar kryesisht te veprimtaritë dhe detyrat e realizuara në klasë.

Bazuar në çka u përmend më lart, termin *metodologji* mund ta përkufizojmë edhe si bashkësinë e mënyrave të vënies në praktikë të parimeve të mësimdhënies. Në këtë pikë është me vend të theksohet se nga ana terminologjike *parimet* dhe *praktika* janë emërtuar respektivisht si

metoda dhe *qasje*. Kështu, linguistë të ndryshëm janë të mendimit se *metoda* përfaqëson “sisteme fikse të mësimdhënies me teknika dhe praktika të veçanta” (Rodgers, 2001, f. 3); “është vënia në praktikë e përjasjes dhe përbëhet nga teknika dhe procedura” (Harmer, 1991, p. 78) “është një sistem ose dizajn mësimor që bazohet në një teori specifike të gjuhës dhe të të nxënit, që lidhet me kërkesa specifike dhe praktika të qarta” (Richards & Rodgers, 2001, p. 24); “është një bashkësi praktikash specifike për arritjen e qëllimeve linguistike” (Brown, 2000, f. 171).

Përkufizimet për *qasjen* vijnë të tilla: “përfaqëson filozofi të mësimdhënies së gjuhës që mund të interpretohen dhe aplikohen në një sërë mënyrash në klasë” (Rodgers, 2001, f. 3); “u referohet teorive për përdorimin e gjuhës dhe mësimin e saj të cilat shërbejnë si burim praktikash dhe parimesh në mësimdhënien e gjuhës” (Richards & Rodgers, 2001, f. 20); “shpjegon mënyrën e përdorimit të gjuhës dhe përvetësimit të saj” (Harmer, 1991, p. 78); “përbëhet nga koncepte dhe besime teorike për natyrën dhe mësimin e gjuhës, dhe zbatimin e tyre në mjedise pedagogjike” (Brown D. H., 2000, f. 171).

Si përfundim, mund të thuhet se *qasja* mbetet në nivelin e parimeve teorike të gjuhës dhe të të nxënit, të cilat përbëjnë bazën e mësimdhënies së gjuhës, dhe ka një natyrë më të përgjithshme dhe parimore. Metoda mund të konceptohet dhe përkufizohet si zbatim praktik i parimeve të *qasjes* me anë të veprimtarive dhe teknikave të ndryshme. Metodologjia në vetvete shpjegon mënyrën e aplikimit të këtyre veprimtarive. Shkurtimisht dhe duke i pëmbledhur të treja konceptet, mund të thuhet se *metodologjia* përshkruan se si vihen në praktikë *metoda* të frymëzuara ose lindura nga *përjasje* të caktuara.

2.3.1 Metoda Gramatikë-Përkthim (MGP)

Në kohët e lashta, një gjuhë e huaj, kryesisht Latinishtja dhe greqishtja, mësohej vetëm nga klasa aristokrate për qëllime leximi literature në këto gjuhë. Metoda e përdorur konsistonte në njohjen e nxënësit me rregullat gramatikore me anë të përkthimit në gjuhën amtare. Ndonëse përkthimi është përdorur në mësimin e gjuhës së huaj që në fillimet e kohëve moderne (shekulli III), përfshirja e tij në tekste për mësimin e gjuhës është bërë nga fundi i mesjetës në formën e përkthimeve paralele ose të teksteve të dyfishta, kohë që përkon me mësimin e gjuhëve të tjera të huaja në institucione arsimore. E njëjta metodë filloi të përdorej edhe për mësimin e këtyre gjuhëve. Në këtë periudhë gramatika filloi të trajtohej si pjesë e ndarë nga letërsia, dhe shpjegimi i rregullave të gramatikës së gjuhës target bëhej në gjuhën amtare. Përkthimi nënkuptonte mësimin përmendësh të fjalëve dhe rregullave të morfologjisë apo sintaksës. Bazuar në njohuritë e marra, nxënësi supozohej të ishte në gjendje të përkthente nga gjuha e tij në atë të huaj. Një nga veprat më të njohura për mësimin e gramatikës ishte *Praktische Frunzösische Grammatik* (1783) e Medinger. Kombinimin e shpjegimit të gramatikës dhe përkthimit e shohim të aplikuar dhe nga Ollendorf në vitet 1840 (Stern, 1991). Ky trend vazhdoi kështu deri nga fundi i shkollit të 18 për t'u zëvendësuar herë pas here edhe nga versioni i anasjelltë; përkthimi filloi të bëhej edhe nga gjuha e huaj në atë amtare. Në këtë periudhë metoda ndryshon emërtim: në vend të termit *Metodë Klasike* filloi të përdorej termi *Gramatikë-Përkthim* (Brown D. H., 2000) dhe zyrtarisht si metodë në shkolla u përdor për herë të parë në Gjermani. Sipas Howat (1997), MGP lindi në përpjekje për të përshtatur traditën e mësimin të gjuhës me rrethanat dhe kërkesat e shkollave.

Një orë mësimi përbëhej nga tre pjesë: 1) prezantimi i rregullit gramatikor; 2) prezantimi i fjalëve të reja; 3) përkthimi i një teksti në gjuhën e huaj (Fotos, 2005). Duhet theksuar se mësimi i rregullave bëhej në mënyrë graduale në vartësi të shkallës së vështirësisë. Krahas përkthimit,

rëndësi e veçantë i kushtojë edhe parafrazimit dhe diktimit bazuar në argumentin se ato ndihmonin në përfundimin e diçkaje të marra. Më vonë, në planin mësimor të një ore mësimi u përfshi edhe përkthimi nga GjH në GjA. Një përmbledhje e parimeve të metodës GP sipas Richard dhe Rodgers (2001, f. 6), do të ishte si më poshtë:

- 1) Gjuha e huaj mësohet për të lexuar letërsinë e shkruar në atë gjuhë.
- 2) Vëmendja kryesore përqëndrohet të leximi dhe shkrimit.
- 3) Fjalori mësohet me anë të teksteve të leximit dhe përkthimit në GjA.
- 4) Tipari dallues është përqëndrimi te fjalia dhe përkthimi i saj në GjH ose GjA.
- 5) I jepet rëndësi saktësisë për arsye të pjesëmarrjes në provime.
- 6) Gramatika shpjegohet në mënyrë direkte – prezantim dhe studim i rregullave me anë të përkthimit në GjA.
- 7) Mësimi zhvillohet në gjuhën amtare të nxënësit.

Përsa i përket zhvillimit të katër aftësive, vetëm të lexuarit dhe të shkruarit janë në fokus; të folurit dhe të dëgjuarit nuk përmenden fare. Siç e përshkruajnë edhe Flowerdew dhe Miller (2005), i vetmi dëgjim që nxënësit bënin ishin rregullat e gramatikës së GjH por të shpjguara në GjA.

Në MGP njohuritë gramatikore janë mjaft të rëndësishme dhe ndërgjegjësimi dhe aftësimi i nxënësit për t'i lidhur këto njohuri dhe me GjA është thelbësor. Cook (2008, f. 239) përdor termin “stil akademik” për t'iu referuar MGP me argumentin se qëllimi nuk është të aftësojë nxënësit ta përdorin gjuhën edhe jashtë klasës, por të krijojnë njëloj aftësie linguistike tek ata. Pavarësisht se i vihet një theks i veçantë gramatikës, siç e vë në dukje dhe Stern, në librin e tij *Schulgrammatik*, Ploetz nënvizon se qëllimi është të arrihet “kontroll i plotë i gjuhës pa anim

vetëm nga teoria, i cili çon në kuptimin sa më të mirë të shkrimeve në gjuhën franceze si dhe në përdorimin e pavarur të gjuhës në të folur dhe në të shkruar” (1991, f. 454).

Pas prezantimit me rregullat gramatikore dhe fjalorin e ri, nxënësit përpiqen të japin versionin më të mirë të përkthimit të tekstit. Kjo ndihmon që ata të kuptojnë fjalë abstrakte ose të vështira për t’u shpjeguar apo kuptuar në GJH si dhe të zhvillojnë aftësitë përkthyes. Edhe përkthimi i rregullave gramatikore apo shpjegimi në GJA mund të përshpejtojë kuptimin e tyre, pasi krijon mundësinë e krahasimit të strukturave të njëjta në GJH. Megjithatë, përkthimi i shumë fjalëve apo strukturave mund të mos jetë i mundur për arsye se ato mund të mos egzistojnë si koncepte në GJA; mund të përmenden sinonimet e foljes shoh apo mosprezenca e nyjeve *a*, *an* dhe *the* në shumë gjuhë. Në një mësim karakteristik GP përfitimet në aspektin komunikativ pothuajse nuk egzistojnë për arsye se ky lloj mësimi nuk synon që nxënësit të jenë produktivë në gjuhën e huaj (Fotos, 2005). Për Cook (2008), kjo është një ndër të metat e GP. Ajo argumenton se ndërkohë që GP mund të jetë efektive për nxënësit me aftësi akademike, të cilët konsistojnë një përqindje të vogël, e njëjta gjë nuk mund të thuhet për nxënësit që duan ta përdorin gjuhën për qëllime jetësore (Cook, 2008), pasi ajo nuk kontribon në zhvillimin e aftësive komunikuese të tyre. Sipas saj, kjo e bën GP të papërshtatshme edhe për nxënësit e moshave të vogla. Megjithatë, Connor është i mendimit se GP krijon baza të forta në lidhje me format gjuhësore dhe krijon një përjasje të pasur për studimin e tekstit (Connor, 1983).

Për sa i takon rolit të mësuesit, ai është në qendër të mësimi dhe jo domosdoshmërisht duhet ta flasë GJH (Koc, 2001). Duke qenë se në qendër të mësimi nuk është nxënësi, mungon ndërveprimi apo krijimtaria spontane (Sapargul & Sartor, 2010). Kërkime të mirëfillta në këtë aspekt rezultojnë që nxënësit kanë mangësi në të shprehurin me gojë dhe në aftësitë komunikative (Kong, 2011).

Pavarësisht përfshirjes së metodave të reja komunikative, MGP vazhdoi të mbizotërojë deri në vitet '50. Ndonëse në një formë më të modifikuar, ajo gjen ende aplikim në disa vende të botës, dhe ndër arsyet që Richard dhe Rodgers parashtrojnë për këtë janë mësimi i gjuhës për të kuptuar tekste letrare dhe mungesa e nevojës për aftësi komunikative (2001). Megjithë kritikën, kjo metodë i ka rezistuar përpjekjeve për reforma dhe inovacione në mësimdhënien e gjuhës së huaj dhe vazhdon të jetë e përhapur në shumë vende të botës për arsye të ndryshme. Ajo nuk kërkon që mësuesit të jenë të specializuar në çdo drejtim (Brown D. H., 2000), çka e bën më të lehtë punën e tyre (Richards & Rodgers, 2001) si në përgatitjen e mësimit ashtu dhe të provimeve, pasi siç e thekson dhe Brown, ato janë të lehta për t'u përgatitur dhe korrigjohen më objektivisht. Së dyti, Brown shton dhe faktin që shumë provime ndërkombëtare nuk testojnë aftësitë komunikative të nxënësve, gjë që bën që ata të përqëndrohen në mësimin e rregullave apo në përkthim.

Pas kritikave që kanë marrë si metoda gramatikë-përkthim, për mangësi që krijon në aftësitë komunikative të nxënësit, ashtu dhe ajo komunikative për mangësitë që shkakton në saktësi si në të folur dhe në të shkruar, kërkues të shumtë kanë sugjeruar një alternim të të dyja metodave (Sapargul & Sartor, 2010; Fotos, 2005; Weschler, 1997). Fotos (2005) sugjeron që për të shuar debatet ndërmjet dy rrymave, metodës së përkthimit i duhen shtuar veprimtaritë komunikative të cilat rrisin kontaktin e nxënësit me GJH. Weschler propozon metodën *përkthim-funksional*, duke argumentuar se (1) duhet përdorur GJA për të arritur qëllimin kryesor të mësimit, i cili është (2) të ndihmojë nxënësin të kuptojë dhe transmetojë idetë më të dobishme për të. Ndërkohë që e para e bën këtë metodë *përkthim*, e dyta i jep asaj karakter *funksional* (Weschler, 1997, f. 98). Edhe kombinimi i të dyja metodave që bëjnë Sapargul dhe Sartor (2010) në një orë letërsie krahasuese ndërkulturore ka rezultuar mjaft efikas. Duke qenë se qëllimi kryesor në mësimin e gjuhës është

rrjedhshmëria dhe saktësia, dhe kjo mund të arrihet nga metodat komunikative dhe GP respektivisht, kombinimi i tyre, për Chang (2011), është opsioni ideal për mësimin e gjuhës së huaj. Rezultatet e studimit të tij demonstrojnë se përdorimi i metodës GP është më efikas se përqasja komunikative për mësimin e strukturave apo rregullave gramatikore.

2.3.2 Metoda Direkte (MD)

Nga fundi i shekullit të 19 pati reagime mjaft të forta ndaj metodës përkthim-gramatikë bazuar në argumentin se mënyra më e mirë për të mësuar një gjuhë të huaj nuk ishte përmes rregullave të gramatikës dhe përkthimit, por me anë të të folurit. Në përpjekje për ta bërë mësimin e gjuhës së huaj sa më efikas, shumë linguistë prezantuan ide të reja. Duke qenë krejtësisht kundër përkthimit dhe mësimi përmendësh të rregullave, francezi Claude Marsel propozoi heqjen e tyre dhe përfshirjen e materialeve të dëgjimit e leximit, të pasuara madje nga veprimtari me në qendër të folurin dhe të shkruarin (Fotos, 2005). Më vonë, Francois Gouin, mbështetës i metodës natyrale (Richards & Rodgers, 2001) si dhe një ndër reformistët e parë që u përpoqën të ndërtonin një metodologji bazuar në vëzhgime rreth mësimi të gjuhës te fëmijët, solli mjaft sygjjerime në këtë drejtim. Ai propozoi shoqërimin e fjalive me lëvizje, krijimin e lidhjeve ndërmjet veprimtarive të mëparshme dhe fjalëve dhe strukturave të mësuara rishtazi, si dhe integrimin e materialit të mëparshëm me atë të ri. Sauveur dhe përkrahës të tjerë të metodës "natyrale" ishin të mendimit se një gjuhë e huaj mund të mësohej edhe pa përkthim apo përdorim të GJH. Një ndër faktorët që çuan në lindjen e MD ishte edhe përfshirja e fonetikës si disiplinë studimi në fushën e linguistikës në fund të shekullit të 19 (Field, 2000). Këto qëndrime të reja ndaj mësimi të gjuhës çuan në zhvillimin e MD, e cila solli mjaft risi në procesin e mësimi të gjuhës së huaj. Për herë të parë MD u përdor zyrtarisht në Francë e Gjermani, menjëherë pas zyrtarizimit të saj si metodë në 1901 (Fotos, 2005). Fillimet e veta në SHBA ku dhe u prezantua

si Metoda Naturale, metoda direkte i shënon me hapjen në 1869 të shkollës së *Gjuhëve Moderne* nga Lambert Sauveur dhe më pas me shkollat *Berlitz* të hapura nga Maximilian Berlitz, i cili madje preferoi ta quante metoda Berlitz dhe jo metoda direkte (Richards & Rodgers, 2001).

MD bazohet në parimin se gjuha e dytë duhet mësuar duke krijuar lidhje në mendjen e nxënësit ndërmjet asaj që ai mendon dhe asaj që shpreh, duke shmangur kështu përdorimin e GjA dhe duke e shndërruar GJH si në qëllim të orës së mësimi, ashtu dhe në mjet për arritjen e këtij qëllimi. Kjo rrit kontaktin dhe ekspozimin e nxënësit me GJH, gjë që ishte një ndër kritikën që i ishin bërë MGP (Whong, 2011). Përdorimi i GJH në klasë çoi në shmangien e përkthimit të fjalëve të reja. Metoda Direkte e realizonte mësimin e gramatikës në mënyrë induktive me anë të bisedave apo materialeve me përmbajtje kulturore; megjithatë, kjo nuk do të thotë se kishte një nënvlerësim të rolit të njohurive formale; gramatika vazhdonte të ishte thelbësore për mësimin e gjuhës (Field, 2000). Fjalori i ri prezantohej nëpërmjet materiale vizuale, ndërsa gramatika mësohej në mënyrë indirekte/induktive nëpërmjet teksteve duke shmangur kështu përkthimin. Me anë të së njëjtit tekst mund bëhej edhe njohja me struktura të ndryshme gramatikore. Rëndësi e veçantë filloi t'i kushtohej praktikës me gojë dhe shqiptimit të saktë të fjalëve. Kjo bëri të detyrueshëm përdorimin e pamjeve vizuale apo objekteve për të ilustruar fjalë të ndryshme. Edhe aftësia e të shkruarit filloi të kishte rolin e vet në mësimin e gjuhës; nxënësve u kërkohej të shkruanin kompozime duke përdorur figura apo episode të treguara nga mësuesi (Stern, 1991). Edhe në MD nuk kemi akoma vëmendje ndaj aftësisë së dëgjimit. Çka nxënësit dëgjonin përbëhej vetëm nga pyetje, dhe strategjitë e dëgjimit nuk ishin ende pjesë e mësimi apo qëllimit të tij (Flowerdew & Miller, 2005). Rodgers dhe Richards (2001, p. 12) i përmbledhin karakteristikat e MD në 8 pika si më poshtë:

- Mësimi zhvillohet në gjuhën e dytë/target.

- Shpjegohen vetëm fjalë dhe fjali të përdorimit të përditshëm.
- Zhvillimi gradual i aftësive folëse bëhej me anë të pyetje-përgjigjeve në klasa të vogla.
- Mësimdhënia e gramatikës bëhej në mënyrë induktive.
- Çështjet e reja të mësimin jepeshin me gojë.
- Nuk përdorej më përkthimi për mësimin e fjalëve të reja.
- Mësohej si të folurit dhe aftësia e dëgjimit.
- I kushtohej vëmendje shqiptimit të saktë dhe gramatikës.

Pas viteve '50 parimet dhe avantazhet e MD filluan të vihen në pikëpyetje. Pavarësisht mendimit se me metodat dhe teknikat e reja që prezantoi MD kishte lehtësuar disi procesin e mësimin të një gjuhe të huaj (Field, 2000), vështirësitë dhe kritikën nuk kanë munguar. Për Stern, dy problemet me të cilat u përball MD ishin: a) mungesa e përkthimit vinte në pikëpyetje transmetimin e kuptimit dhe shmangien e keqkuptimit, b) aplikimi i metodës me nivelet e avancuara ishte i vështirë (1991, f. 460). Rrjedhimisht, sipas tij, ndryshimi që solli MD kishte të bënte më shumë me mjetet e realizimit të mësimin se sa me rezultatet e tij.

2.3.3 Metoda Audiolinguale (MAL)

Gjatë periudhës që metoda direkte jetonte kulmin e saj në Evropë, nuk mund të thuhet e njëjta gjë për Shtetet e Bashkuara, ku mbizotëronte bindja se qasja bazuar në lexim ishte më e praktike se ajo bazuar në të folur, gjë që çoi në kthim të metoda gramatikë-përkthim. Ndërkohë, me shpërthimin e luftës së dytë botërore Amerika ndjeu nevojën e njohësve të mirë të gjuhës, ndaj ushtria amerikane filloi kurse intensive që synonin zhvillimin e aftësive të të folurit dhe të dëgjimit (Brown D. H., 2000). Prezenca kryesisht e ushtrimeve me gojë dhe mungesa e përkthimit ishin tiparet dalluese të kësaj metode, që u njoh me emrin “Metoda e Ushtrisë” dhe që

shumë shpejt filloi të aplikohet në shumë institucione arsimore. Në vitet 1950, me propozimin e Brook, ajo u bë e njohur me emrin Metoda Audiolinguale (MAL).

Stern nënvizon 5 karakteristikat tipike të MAL: 1) ndarjen e aftësive- të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit- dhe dominimin e aftësive audiolinguale; 2) prezantimin e gjuhës me anë të dialogjeve; 3) theksimin e teknikave të caktuara si imitimi apo mësimi përmendësh; 4) përdorimin e laboratorëve të gjuhës; 5) formimin e një teorie linguistike dhe psikologjike si baza e metodës së mësimdhënies (Stern, 1991, f. 462).

Edhe MAL vazhdoi traditën e metodës direkte për sa i përket mospërdorimit të GJA në mësimdhënie. Për sa u përket njohurive gramatikore, ndonëse nuk kemi neglizhim total të tyre, nuk vihet re e njëjta rëndësi si në metodën GP, dhe siç e vë në dukje dhe Stern, strategjia e përdorur për mësimdhënien e gramatikës është kryesisht implicite. Këtë tendencë Stern e argumenton me qëllimin për ta bërë mësimin e gjuhës së huaj më të lehtë edhe për nxënësin e zakonshëm, pa qenë nevoja për “aftësi apo prirje të veçanta akademike” (1991, f. 464). Format gramatikore praktikoheshin edhe me anë të dëgjimit: nxënësit dëgjonin struktura të caktuara gramatikore të regjistruara ose të thëna nga mësuesi (Flowerdew & Miller, 2005) dhe pastaj i përsërisnin. Kjo argumentohet me idenë për të krijuar shprehje të mira gjuhësore, pasi sa më shumë t’i përsërisnin fjalitë apo shprehjet, aq më mirë do t’i mbanin mend. Pra, qëllimi kryesor i dëgjimit nuk ishte të zhvillojë atë vetë si aftësi, por të përdorej si mjet për mësimin e strukturave gjuhësore. Belasco (1965) thekson se lloji i gramatikës që trajton MAL është i njëjtë me atë të GP; ndryshimi qëndron vetëm në metodën e përdorur. Për të, mënyra e trajtimit të gramatikës në MAL nuk reflekton strukturën thelbësore të gjuhës dhe nuk të lejon të depërtosh brenda modeleve gjuhësore.

Rëndësi e veçantë filloi t'i kushtohet edhe shqiptimit me qëllim që nxënësit të mund të bënin dallimet mes tingujve të veçantë si në dyshen *ship/sheep* (Lightbown & Spada, 2006). Një orë mësimi tipike MAL fillonte me dëgjimin e një dialogu me anë të së cilit bëhej prezantimi i kontrolluar i fjalorit dhe i një forme të re gramatikore të përsëritur disa herë (Cook, 2008). Pas dëgjimit nxënësit përsërisnin çdo fjali të dialogut dhe vazhdonin më tej me ushtrimin gramatikor. Edhe ky lloj ushtrimi bazohej në përsëritje të së njëjtës strukturë duke përdorur fjalor ose situata të tjera me qëllim që, siç e shpreh Krashen, “të përforcoheshin shprehitë dhe modelet të bëheshin automatike” (Krashen, 1982, f. 130). Më pas vijonin ushtrime dhe veprimtari në të cilat nxënësi duhet të ishte aktiv dhe që deri diku synonin përgatitjen e nxënësit për t'u përballur me të njëjtat situata në jetën reale. Për Cook, kjo e bënte MAL një metodë praktike dhe me orientim komunikativ, pasi mësimi i gjuhës së huaj nuk do të thotë të dish gjëra, por të bësh gjëra (2008). Në një analizë që i bën MAL, Krashen e përngjason atë me metodën gramatikë-përkthim me argumentin se edhe në MAL kemi “strukturën e ditës” (Krashen, 1982, f. 131).

Pra, siç shihet, e gjithë vëmendja është në zhvillimin e aftësisë për të folur, madje edhe dëgjimi, fjali apo gramatika jepen për të njëjtën arsye. Richards argumenton se në MAL zhvillimi i të folurit varet nga “perceptimi dhe prodhimi i tipareve fonologjike të GJH, rrjedhshmëria në përdorimin e modeleve gramatikore kyçe të gjuhës si dhe njohja e fjalorit të mjaftueshëm për t'u përdorur me këto struktura” (2001, f. 58). Megjithatë, Lightbown dhe Spada komentojnë se pavarësisht rëndësisë që i kushtohet aftësisë për të folur, nxënësit rrallë janë në gjendje ta përdorin gjuhën spontanisht (2013). Studiues si Saville-Troike, janë të mendimit se mungesa e vëmendjes së duhur ndaj leximit si aftësi është një ndër arsyet e mosarritjes së këtij qëllimi duke argumentuar se për nxënësin që e mëson anglishten në një vend ku ajo nuk flitet, aftësia që ai mund të zhvillojë më mirë është të lexuarit (1973).

Nuk mund të lihet pa përmendur kontributi i MAL si një ndër teoritë e para që propozoi formulimin e teorive të MGjH, duke u bazuar në parimet e lingistikës dhe psikologjisë. Stern (1991) shton se ajo, gjithashtu, hodhi themelet për zhvillimin e teknikave të thjeshta dhe të shkallëzuara sipas vështirësisë, të cilat mundësonin praktikimin e tipareve të caktuara të gjuhës. Arsyeja që shumë mësues edhe sot mund ta preferojnë MAL mund të jetë korniza mjaft e qartë e mësimdhënies graduale (Cook, 2008), çka e bën të lehtë punën e mësuesit.

Pavarësisht kontributit dhe risive që solli në mësimdhënie, edhe MAL u përball me kritika që kishin të bënin kryesisht me efektshmërinë afatshkurtër të njohurive për shkak të teknikave, të cilat mund të bëheshin edhe të bezdisshme për nxënësit (Stern, 1991). Për Cook, edhe mënyra e trajtimit të formave gramatikore linte për të dëshiruar (2008). Paaftësia e nxënësve për të komunikuar në GJH në ambiente jashtë klase (Richards, 2001; Cook, 2008) është një tjetër çështje që ka marrë kritika. Edhe lindja e teorive të reja, kryesisht revolucioni chomskian, ndikoi në zbehjen e MAL. Duke qenë se ajo ishte një përjasje me bazë strukturore dhe parimisht bihejvioriste, teoria revolucionare e Chomsky-it se përdorimi i gjuhës nuk është sjellje e imituar por krijim bazuar në njohuri, vuri në pikëpyetje paradigmat e saj. Krashen kritikon pritshmërinë e metodës që nxënësit të jenë menjëherë në gjendje të prodhojnë fjali apo struktura në GJH madje dhe pa gabime, çka bën të domosdoshëm monitorimin e vazhdueshëm nga ana e mësuesit (1982). Ai argumenton se pavarësisht se kjo metodë i mëshon komunikimit me anë të praktikimit të dialogjeve, nxënësit nuk janë në gjendje t'i praktikojnë njohuritë e marra prej tyre në jetën apo bisedat reale; sipas tij, një ndër përfitimet e përsëritjes mund të jetë të mësuarit induktiv i rregullave (Krashen, 1981; 1982), por ajo nuk ka efekt pozitiv në aftësitë komunikuese të nxënësit. Edhe Belasco i mëshon faktit se vërtetë nxënësit mund të jenë të aftë të përsërisin ose

mësojnë përmendësh dialogje të ndryshme, por të paktë janë ata që mund të kuptojnë dhe flasin gjuhën në ambiente të tjera përveç klasës (1965).

2.3.4 Reagimi Fizik Total (RFT)

Themeluesi i teorisë Reagimi Fizik Total është psikologu James Asher. Ai prezantoi teorinë Neo-fushë, sipas së cilës, një ndër detyrat primare të psikologjisë është të ofrojë një tip unik për zgjidhjen e problemeve të tilla si: si mund ta mësojë një fëmijë një gjuhë sa më mirë jo për vite por për disa muaj, si mund të kuptohen konceptet e ndërlikuara matematikore me një të lexuar, si mund të strukturohen situata specifike për nxitur dëshirën e nxënësve për të mësuar (Asher, 1964). Për të ilustruar kalimin nga teoria e përgjithshme në zgjidhje specifike, ai preferon t'i përgjigjet pyetjes: si mund të arrihet rrjedhshmëria në një gjuhë të huaj brenda një periudhe sa më të shkurtër? Nunan (1991b, f. 244) argumenton se Asher e zhvilloi këtë metodë i nisur nga dy tipare që karakterizojnë përvetësimin e gjuhës amtare nga ana e fëmijëve: 1) kontakti me gjuhën para se të fillojnë ta flasin, 2) manipulimi fizik, si në fjalinë “Hapi krahët” ose gjuha e shenjave. Duke kombinuar ide të teorive psikologjike dhe linguistike, ai propozon karakteristikat e zgjidhjes ideale në modelin që vijon, të cilin, në fazat e të qenit ende një hipotezë, e quan strategji:

... arritja e *aftësive dëgjimore shumë të mira* me anë të reagimit automatik ndaj thënieve/fjalive në gjuhën e huaj, *memorie perfekte, mospërdorimi i përkthimit*, çdo gjë e re në gjuhë ka kuptim kur nuk përkthehet, *përfshirje sa më e lartë* me anë të aktiviteteve tërheqëse, *perceptimi i mësimi si lojë dhe jo punë*, *eliminimi i përsëritjes së vazhdueshme*, me idenë se mësimi ideal ndodh që në herën e parë, *automatikisht*, dmth shqiptimi i “zhurmave” (fjalëve) në mënyrë spontane, *shqiptimi i nxënësit duhet t'i afrohet folësit amtar, rrjedhshmëri në gramatikë*,

e demonstruar në sekuencat e thëna spontanisht dhe të pranueshme nga ana gramatikore (1964, f. 90).

Asher (1964, 1966) pretendon se kjo metodë është lehtësuese, e pamundimshme dhe motivuese për nxënësit, dhe formon njohuri të qëndrueshme (Kunihira & Asher, 1965). Objektivi kryesor është që të mësohet aftësia e të folurit që në nivel fillestar, dhe kjo, shpjegon Richards (2001), bën që të kuptuarit të jetë mjeti për të arritur këtë qëllim. Nxënësit mund të arrijnë të komunikojnë lirshëm dhe pa pengesa me folës amtarë të gjuhës. Thelbi i metodës është që nxënësit rrinë të qetë, dëgjojnë një komandë dhe e zbatojnë së bashku me instruktorin. Synimi është që ata të arrijnë të kuptojnë sa më mirë atë që dëgjojnë dhe të jenë në gjendje të artikulojnë, madje edhe thënie që i dëgjojnë për herë të parë (Kunihira & Asher, 1965; Ling, 1995). Idenë e përqëndrimit vetëm në një aftësi, konkretisht dëgjim, Asher e argumenton me faktin se kur praktikohen dhe aftësitë e tjera, bie niveli i të kuptuarit (Asher, 1969).

Roli i mësuesit është thelbësor në hapat e parë të mësimin, pasi ai jep komanda të cilat nxënësi i zbatojnë së bashku me të. Kjo bën të domosdoshme që mësuesi të jetë aktiv, pasi ai përcakton çfarë do të trajtojë në mësim si dhe me çfarë mjetesh apo materialesh (Richards & Rodgers, 2001; Larsen-Freeman, 2010). Më tej, ai thekson se mënyra se si mësuesi i prezanton materialet është tepër e rëndësishme. Freeman e përcakton rolin e mësuesit si “drejtues të sjelljes së nxënësit”, dhe rolin e nxënësit si “imitues të modelit joverbal” (Larsen-Freeman, 2010, f. 115). Për sa i përket nxënësit, ai ka dy role. Së pari, është dëgjues i vëmendshëm dhe reagon fizikisht ndaj asaj që thotë mësuesi. Së dyti, është një performues i zoti. Përveç përdorimit të fjalëve apo strukturave të njohura dhe dallimit të tyre në situata të ndryshme, egziston pritshmëria që nxënësi të arrijë të prodhojë edhe kombinime të vetat. Ai angazhohet duke i dhënë komanda si mësuesit ashtu edhe nxënësve të tjerë, pra, mund të thuhet se ka një lloj ndërveprimi

mësues-nxënës, nxënës-nxënës. Duke qenë se një nga qëllimet e kësaj metode, siç e thekson dhe Dogget, është që të krijojë një atmosferë sa më relaksuese, nxënësit nuk detyrohen të flasin para se të ndihen gati, duke stimuluar ndjenjën e suksesit dhe duke ulur ankthin (Dogget, 1986). Këtë të fundit, sipas Krashen, RFT arrin ta bëjë më së miri duke kontribuar pozitivisht në krijimin e një ambienti që ul stresin te nxënësit (1982). Në studimet e bëra, ka rezultuar se përdorimi i përkthimit ul efektshmërinë e metodës (Asher, 1969), ndaj gjuha amtare përdoret vetëm në fillim të kursit për të shpjeguar qëllimin e tij. Theksi vihet kryesisht mbi strukturat gramatikore dhe fjalorin të kombinuara në komandat e dhëna nga mësuesi (Larsen-Freeman, 2010), por kjo nuk do të thotë që mësimi i gjuhës konceptohet si mësim i rregullave të veçanta; mësimi i gjuhës është kuptimi i saj në tërësi. Kjo, thekson Richards (2001), së bashku me përqëndrimin te mënyra urdhërore e foljes reflektojnë një këndvështrim gramatikor të gjuhës. Por duhet patur parasysh se gramatika shpjegohet në mënyrë induktive, pra nxënësit përqëndrohen në kuptim dhe jo në formë.

Krashen argumenton se RFT vetëm tregon që nxënësi ka kuptuar materialin e paraqitur, por ai vë në dyshim faktin se ajo mund të ndihmojë të kuptuarin dhe progresin me gjuhën (1982). Sipas tij, RFT është mjet efikas që rrit përqëndrimin dhe përfshirjen aktive të nxënësve, por ruajtja e të njëjtit interes në formën e reagimit fizik për një kohë të gjatë mund të jetë e vështirë. Krashen thekson se ndonëse RFT mund të arrijë shumë më tepër se metoda audio-linguale apo përkthim-gramatikë, të qenit metodë për ambientin e klasës si dhe kufizimet që vendosin përdorimi i pandërprerë i formave urdhërore dhe përqëndrimi në gramatikë, e bëjnë jo shumë interesante apo relevante (1982, f. 142).

2.3.5 Sugjestopedia

Kjo metodë u zhvillua dhe përpunua nga psikologu Lozanov. Sugjestopedia bazohet në tri parime. (1) Parimi i parë, i cili mbështetet te hareja, mungesa e tensionit dhe psikorelaksimi përqëndruar, nënkupton lirshmëri nga ana e nxënësit, por pa rënë ndesh me parimet e sjelljes së mirë dhe pa ulur motivimin e brendshëm të nxënësit (Lozanov, 2005). 2) Parimi i dytë është njësia e vetëdijes dhe paravetëdijes dhe aktiviteti integral i trurit. Sipas këtij parimi, mësimdhënia dhe të nxënës duhen organizuar në mënyrë të tillë që të vihen në përdorim si funksionet dhe reagimet e vetëdijshme të nxënësit, ashtu edhe ato të paravetëdijshme. Ky parim rrit ndërgjegjshmërinë e nxënësit, pasi e afron procesin e të nxënës me natyrën psikologjike dhe fiziologjike të tij. 3) Parimi i tretë është lidhja sugjestive në nivelin e kompleksit rezervë, që do të thotë zhvillim dhe përdorim i kapacitetit rezervë ende të pashfrytëzuar të nxënësit (Lozanov, 2005, f. 266). Që procesi edukativ të jetë rezultativ, sipas sugjestopedias, duhet bërë kujdes që këto tre parime të mund të zbatohen jo veçmas, por njëkohësisht gjatë gjithë procesit mësimor. Lozanov vë në dukje se mësimdhënia dhe nxënia në përgjithësi, dhe gjuhët e huaja në veçanti, mund të nxjerrin në pah dhe të vënë në përdorim kapacitetet e pashfrytëzuara të personalitetit në gjendje/situata të veçanta të ndërgjegjes (2005). Aktivizimi i potencialit të pashfrytëzuar, sipas Nunan, realizohet me anë të teknikave specifike të mësimin, të cilat krijojnë një gjendje relaksuese gati hipnotike (1991b) dhe shmangin bllokime që nxënësi mund të përjetojë gjatë mësimin të gjuhës së huaj (Cook, 2008).

Mësimi në tërësi përbëhet nga tre faza: *parasesioni*, *sesioni* dhe *passesioni*. Në fazën e *parasesionit*, e cila zgjat dy orë mësimi (90 minuta), nxënësit njihen me pothuaj gjithë materialin e ri dhe mundohen të mësojnë përmendësh një pjesë të mirë të tij. Faza e *sesionit* zgjat një orë mësimi (45 minuta). Ajo fillon nën tingujt e muzikës dhe më pas mësuesi fillon të lexojë ose

recitojë tekstin, kryesisht dialog, duke e përshtatur zërin me ritmin muzikor, ndërkohë që nxënësit e ndjekin nga libri ku teksti është i përkthyer një gjuhën amtare. Pas disa munitash pushim, nxënësit e dëgjojnë përsëri tekstin të lexuar nga mësuesi në shoqërinë e muzikës, por kësaj radhe me librat mbyllur. Në fund nxënësit largohen dhe u kërkohet ta lexojnë tekstin në shtëpi shpejt një herë para se të flenë dhe një herë para se të ngrihen. Faza e *passesionit* synon asimilimin e materialit duke e përpunuar atë dhe kjo realizohet në katër hapa. 1) Përpunimi primar ndodh ditën tjetër dhe përbëhet nga leximi dhe riprodhimi i tekstit, pyetje dhe përgjigje rreth tij, etj. Çdo nxënësi i jepet mundësia të aktivizohet në pjesën që di më mirë. 2) Përpunimi sekondar ka për qëllim që nxënësit të mund të realizojnë kombinime dhe riprodhime kreative të reja. Ngacmimi emocional shkaktuar nga muzika dhe aktrimi synojnë të nxisin përdorimin e frazave të dëgjura gjatë fazës së sesionit. 3) Përgjithësimi i materialit bëhet dy herë gjatë gjithë kursit dhe përqëndrohet kryesisht në çështje gramatikore. Gjatë kursit nxënëseve u krijohet edhe mundësia të përdorin gjuhën e mësuar në situata reale si restorante, hotele, etj. 4) Etydi ndodh ditën e fundit, në të cilën nxënësit marrin pjesë në një performim, në vartësi të nivelit dhe dëshirës së tyre. Ata vetë duhet të mendojnë një pjesë interesante ku përfshihen shumica e temave që kanë mësuar gjatë kursit. Pavarësisht se përmbajtja dhe rolet planifikohen që më parë, bisedat ndërmjet personazheve janë të improvizuara.

Qortimi i gabimeve konsiderohet mjaft i rëndësishëm në “artin e mësimdhënies sugjestopedike” (Lozanov, 2005, f. 279). Nxënësi asnjëherë nuk duhet të ndihet “në siklet” për gabimet e bëra, ndaj qortimi nuk bëhet menjëherë, por mësuesi duhet të krijojë situata ku ose nxënës të tjerë ose ai vetë përdorin të njëjtat fjalë ose shprehje.

Objektivi kryesor i SP është që nxënësit të arrijnë nivel të lartë komunikimi brenda një periudhe sa më të shkurtër dhe kjo bazohet në zotërimin e një fjalori sa më të pasur. Richards

nënvizon se ndonëse Lozanov nuk artikulon ndonjë teori të caktuar gjuhe, rëndësia që i kushton mësimi përmendësh të fjalorit nënkupton se në këndvështrimin e tij në gjuhë leksiku është kryesor (2001, f. 101)

Originaliteti që sjell SP qëndron në mënyrën e organizimit të dëgjimit, përdorimin e muzikës dhe dizenjimin e klasës, me qëllim që të krijohet një ambient sa më pozitiv. Të gjitha këto janë faktorë që bëjnë që SP të jetë një metodë që sipas Pentcheva dhe Shopov (2001), “eliminon pengesat psikologjike të të nxënës”, dhe bën që “nxënësi të ndihet mirë, i relaksuar dhe konfident” (Harmer, 1991, p. 89). Kjo e fundit është dhe një nga parimet kryesore të metodës, që sipas Krashen, përputhet me “filtrin emocional” dhe e bën metodën të suksesshme (1982, f. 144). Për sa u përket veprimtarive dhe praktikave në orën e mësimi, përveç imitimit, pyetje-përgjigjeve dhe aktrimit në role, kemi dhe përdorim të lojrave. Nga aspektet e gjuhës, rolin kryesor e luan fjalori dhe më pas gramatika, e cila trajtohet në fazën e parasesionit, ku nxënësit njihen me materialin e ri dhe në seancat pyetje-përgjigje (Richards & Rodgers, 2001). Krashen argumenton se duke përfshirë gramatikën vetëm në pjesën e parë të çdo mësimi dhe si pjesë të komunikimit, SP i jep gramatikës “vendin që i takon” (1982, f. 146).

Krijimi i një ambienti dhe atmosfere sa më pozitive është një tjetër element me rëndësi vitale (Harmer, 1991; Larsen-Freeman, 2010). Gjithashtu, bashkëpunimi i nxënësit është shumë i rëndësishëm për arritjen e suksesit; ai duhet të jetë mjaft i përqëndruar dhe duhet të luajë një rol, siç e quan Richards (2001), “pseudo-pasiv”, që do të thotë se nuk duhet të përpiqet ta manipulojë apo studiojë materialin duke pranuar rolin autoritar të mësuesit. Kjo e fundit, sipas Larsen-Freeman, nënkupton dhe respekt e besim te mësuesi, gjë që, nënvizon ajo, ndikon pozitivisht në mësimin e materialit (Larsen-Freeman, 2010).

2.3.6 Mënyra e Qetë (MQ)

Mënyra e qetë u zhvillua si metodë nga Caleb Gattegno, dhe sipas Larsen-Freeman, ndonëse nuk është një produkt i drejtpërdrejtë i Përqasjes Kognitive, ka shumë parime të përbashkëta me të (2010). Parimi kryesor është se mësimdhënia duhet të varet nga procesi i të nxënës dhe nxënësit duhet të formojnë një proces/kriter të brendshëm për të korrigjuar gabimet e veta (Pentcheva & Shopov, 2001; Larsen-Freeman, 2010), kriter i cili e dallon MQ nga metodat e tjera (Richards & Rodgers, 2001). Të katër aftësitë trajtohen që në hapat e parë.

Tipari karakteristik dhe sipas Richards, “unik” (2001) i MQ, është fakti që mësuesi flet sa më pak të jetë e mundur, gjë që justifikohet me idenë se nëse nxënësi “e zbulon dhe e krijon gjuhën” në vend që ta mësojë përmendësh ose të përsërisë ato që ka mësuar (Harmer, 1991; Richards, 2001). Ndërveprimi i nxënësve me objekte fizike dhe elementi i zgjidhjes së problemit janë një karakteristikë tjetër e kësaj metode, e cila konsiston në faktin që nxënësi duhet ta kuptojë vetë se cila është forma e saktë e strukturave të caktuara. Me anë të mjeteve ndihmëse mësuesi ndihmon në krijimin e situatave të ndryshme ku nxënësi është aktiv dhe ndërveprues.

Në një orë mësimi tipike MQ mësuesi artikulon tinguj dhe fonema të caktuara, të cilat i tregon dhe në tabelë, dhe pasi nxënësi i përsërit ato, i lë të kuptojë qetësisht dhe pa folur nëse është i saktë apo jo. Mësuesi i orienton dhe korrigjon nxënësit me anë të shenjave, gjesteve ose shprehjeve të fytyrës. Pas tingujve, kalohet në praktimin e grupeve të fjalëve dhe strukturave, të cilat shoqërohen edhe vizualisht me anë të ngjyrave. Edhe vetë nxënësit mund të krijojnë kombinime të ndryshme me anë të shufrave dhe ngjyrave për të praktikuar strukturat e reja. Në këtë drejtim mësuesi luan një rol të veçantë dhe të rëndësishëm. Ai është “teknik ose inxhinier” (Larsen-Freeman, 2010, f. 64) dhe duhet të “organizojë” (Harmer, 1991) dhe të ndihmojë

nxënësin të marrë përsipër përgjegjësinë e mësimit të gjuhës duke respektuar autonominë e nxënësit (Larsen-Freeman, 2010).

Që në orën e parë punohet me shqiptimin me qëllim që nxënësit të kuptojnë ritmin e gjuhës dhe të zhvillojnë aftësitë shprehëse. Pavarësisht se të katër aftësitë janë pjesë e mësimit, leximi dhe të shkruarit trajtohen pas arritjes së një niveli të caktuar të aftësive shprehëse. Materiali i përdorur dhe renditja e tij tregojnë, sipas Richards (2001), për një përjasje strukturale ndaj gjuhës. Gramatika nuk trajtohet si pjesë e veçantë e mësimit, por mësuesi krijon situata në të cilat nxënësi përqëndrohet në forma gramatikore, trajtimi i të cilave bëhet një nga një. Por duhet theksuar se nuk bëhet shpjegim i drejtpërdrejtë i rregullave gramatikore; nxënësi duhet t'i kuptojë ato vetë nëpërmjet strukturave të përdorura (Larsen-Freeman, 2010; Richards & Rodgers, 2001). Duke qenë se në metodën MQ nuk ka një silabus të caktuar, gabimet e nxënësve përdoren si udhëzuese të pikave të paqarta dhe përcaktojnë në një farë mënyre çështjet ku do të përqëndrohet mësuesi; megjithatë ka një preferencë për të përparuar nga e lehta te e vështira, të cilën Diller (1975) e përngjason me metodën direkte. Gjatë procesit mësimor praktikimi i strukturave të ndryshme i ndihmon nxënësit të fitojnë një lloj pavarësie në eksplorimin dhe përdorimin e gjuhës. Gjuha amtare përdoret vetëm për të sqaruar udhëzime të ndryshme në rast se nxënësit nuk i kuptojnë në gjuhën e huaj, si dhe në bisedat në lidhje me progresin e nxënësit.

Gabimet janë të natyrshme (Pentcheva & Shopov, 2001) dhe të tolerueshme dhe i gjithë procesi mësimor në fakt bazohet tek to (Larsen-Freeman, 2010). Mësuesi trajton çështje që janë të paqarta dhe që përdoren gabim, por jo duke shpjeguar rregulla. Nxënësit dëgjojnë njëri-tjetrin dhe i korrigjojnë vetë gabimet. Ata mund të korrigjojnë edhe njëri-tjetrin, por, thekson Larsen-Freeman (2010), mësuesi duhet të bëjë kujdes që kjo të nxisë bashkëpunimin dhe jo konkurrencën.

Një tjetër tipar karakteristik i MQ janë seancat e feedback-ut, ku nxënësit diskutojnë me mësuesin në lidhje me progresin e tyre dhe ku mund të bëjnë dhe vërejtje apo komente të cilat mësuesi duhet t'i mirëpresë.

Përsa u përket teknikave të mësimdhënies, qetësia dhe gjestet e mësuesit janë dominante. Ato përdoren ose për të krijuar situata ku nxënësi duhet të jetë aktiv ose për të stimuluar vetëqortimin e nxënësve. Megjithatë, kjo nuk do të thotë se metoda e nënvlerëson totalisht rolin e inputit gojor. Në momente të caktuara mësuesi modelon forma gjuhësore, të cilat nxënësi duhet t'i përsërisë herëpas here deri sa t'i përdorë saktë (Whong, 2011).

Nunan vë në dukje se pavarësisht pretendimeve të Gattagnos se MQ ka në qendër nxënësin, në të vërtetë çdo gjë kontrollohet nga mësuesi, gjë që sipas tij, e bën metodën “shumë artificiale” (1991b, f. 237). Risitë që solli MQ, sipas Richards, janë: mënyra e organizimit të praktikave në klasë, roli indirekt i mësuesit në monitorimin e mësimin, përgjegjësia e nxënësve për të kuptuar se si funksionon gjuha dhe materialet e përdorura për të praktikuar gjuhën (2001, f. 88).

2.3.7 Qasja Natyrale (QN)

Termi “qasje natyrale” ka ardhur si propozim i nje filozofie të re për mësimin e gjuhës në përpjekje për të përfshirë parimet natyrale të të mësuarit të propozuara nga shkencëtarët dhe kërkuesit e përvetësimit të gjuhës së huaj. Kombinimi i eksperiencës së Tracy Terrell si mësues i gjuhës së huaj, me parimet e linguistit Stefan Krashen çoi në lindjen e *Qasjes Natyrale*. Terrell (1986) thekson se QN synon t'u japë nxënëve mundësinë të mësojnë gjuhën nëpërmjet dy faktorëve të rëndësishëm, të cilët janë *përvetësimi* dhe *të nxënit*. Në këndvështrimin e tij, “*përvetësimi* është procesi që na çon drejt njohurisë subkoshiente për gjuhën, një lloj *ndjesie* për saktësi, ndërsa *të nxënit* është produkt që vjen si rezultat i vëmendjes së ndërgjegjshme ndaj një

kategorie të caktuar të gjuhës target (Terrell, 1977; 1986). Në një artikull të përditësuar, Terrell thekson se vëzhgimet kanë treguar se nga parimet e QN të parashtruara prej tij në 1977, më i rëndësishmi është prezenca e sa më shumë aktiviteteve përvetësuese në klasë, pasi ato mundësojnë zhvillimin e aftësive komunikuese nëpërmjet përvetësimit natyral (Terrell, 1982). Ndonëse në parashtrimin fillestar të qasjes ai ishte shprehur se si përvetësimi ashtu edhe të nxënit janë njësoj të rëndësishme për përfitim të aftësisë linguistike, në të njëjtin artikull ai thekson se të nxënit vjen pas përvetësimit. Këtë e argumenton me faktin se duke qenë se ka pak shanse që procesi i përvetësimit të mund të ndodhë jashtë ambientit të klasës, kjo lloj eksperience duhet siguruar nga mësuesi.

Megjithatë, sipas Richards, “pavarësisht qasjes komunikative ndaj gjuhës, përkrahësit e QN e konsiderojnë mësimin e gjuhës si zotërim gradual të strukturave” (2001, f. 129). Më tej, Richards sqaron se themeluesit e QN supozojnë një hierarki linguistike me struktura komplekse që zotërohet duke u përballur me inpute të gjuhës që përmbajnë këto struktura. Ai shton se duke qenë se sipas këtij këndvështrimi gjuha përbëhet nga njësi të leksikut, struktura dhe mesazhe, nuk mund të bëhet fjalë për risi në metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës, përveç faktit se i jepet rëndësi primare mesazhit të komunikuar nga gjuha.

Për kërkues të fushës si Achard, QN është modeli ideal për nxënësit fillestarë për tre arsye: së pari, është metodë komunikative origjinale; së dyti, silabusi komunikativ dhe përqsja e përgjithshme lënë hapësirë për fleksibilitet pedagogjik, çka i krijon mundësinë mësuesit të zgjedhë stilin që preferon; së treti, mënyra se si funksionon dhe teknikat e përdorura (veprimtaritë, qortimi i gabimeve apo inputi) janë më se të qarta dhe të kuptueshme (2008).

Më poshtë kemi një përmbledhje të katër parimeve të QN, të cilat Krashen (1982) i parashtron në librin e tij “Parime dhe Praktika në Përvetësimin e Gjuhës së Huaj”:

- 1) Në klasë i kushtohet sa më shumë kohë paraqitjes së inputit për përvetësim.
- 2) Mësuesi flet vetëm në GJH, ndërsa nxënësi cilën të preferojë. Qortimi i gabimeve bëhet vetëm nëse ato dëmtojnë komunikimin.
- 3) Detyra e shtëpisë mund të jetë edhe punë gramatikë formale. Qortimi i gabimeve është pjesë e kontrollit të detyrës.
- 4) Qëllimi i kursit është “semantik”, pavarësisht se veprimtaritë mund të përfshijnë përdorimin e një strukture të caktuar, qëllimi është që nxënësit të aftësohen të flasin rreth temave të caktuara dhe të kryejnë detyra të ndryshme (f. 138).

Trajtimi i *temave gramatikore* nuk bëhet me anë të shpjegimit sipas një radhe të caktuar; ka një tendencë që çështje të caktuara të jenë më të shpeshta në faza të caktuara. Kështu, mësuesi mund ta përqëndrojë bisedën te koha e shkuar duke i pyetur nxënësit të tregojnë se çfarë kanë bërë një ditë më parë (Terrell, 1977). Kjo e radhit QN në grupin e metodave “pa gramatikë”, sipas Achard (2008). Për të bërë të mundur përfshirjen e mësimdhënies së gramatikës në klasë pa rënë ndesh me parimet e QN, ai propozon përdorimin e perspektivës së Gramatikës Kognitive (f. 173). Achard argumenton se fakti që në GK njohuritë gjuhësore trajtohen si një përmbledhje e burimeve semantike, fonologjike dhe simbolike, i jep mundësi mësuesit që të trajtojë konstruktet gramatikore në të njëjtën mënyrë si konstruktet leksikore.

Mjaft rëndësi i kushtohet dhe *faktorit emocional*. Për ta ulur atë në nivel minimal nxënësi nuk është i detyruar të flasë në GJH deri sa të ndihet konfident, shmanget qortimi i gabimeve gramatikore në klasë dhe diskutohen tema me interes për nxënësin dhe që nuk e vënë në siklet. Të gjitha llojet e veprimtarive në klasë janë të tilla që të përshtaten me tre fazat e përvetësimit, që

sipas Terrell janë: **të kuptuarit** (paraprodhimi), **të folurit e hershëm** (përgjigjet njëfjalëshe) dhe **lindja e të folurit** (prodhimi i fjalive) (1986, f. 214). Të gjitha këto Terrell i bazon në tre kushte ku mbështetet përvetësimi në një situatë komunikuese: a) fokusimi në mesazh, b) kuptimi i mesazhit nga përvetësuesi, c) niveli i ulët emocional për përvetësuesin. Sipas tij, që mesazhi të kuptohet nga nxënësi, ai duhet të bëhet i tillë nga mësuesi, por jo duke e thjeshtuar brenda temave leksikore apo gramatikore të njohura për nxënësin (1982).

Veprimtaritë ndonëse të shumta, si p.sh. dialogje, biseda, intervista, plotësim tabelash, etj., përqëndrohen në komunikim dhe jo në formë. Çdo mësim karakterizohet nga tre faza: në fazën e parë mësuesi prezanton fjalorin e nevojshëm për temën dhe ndihmon nxënësit ta përvetësojnë, në fazën e dytë nxënësit së bashku me mësuesin ndërtojnë fraza që do të përdoren gjatë veprimtarisë, dhe në fazën e tretë kemi një diskutim të zgjeruar ku nxënësi përdor shprehjet e mësuara duke folur edhe për eksperiencat personale në formën e pyetje-përgjigjeve. Edhe lojrat, veprimtaritë për zgjidhjen e një problemi apo të përmbajtjes trajtohen si element i rëndësishëm në procesin e përvetësimit. Megjithatë, argumenton Nunan (1991b), ndonëse në vetvete janë krejt normale, kur vjen çështja të mënyra se si u ofrohen nxënësve, ato përbëjnë një problem pedagogjik. Nunan është i mendimit se QN e mbithjeshtëzon natyrën e përvetësimit të GJA dhe i keqorienton mësuesit me idenë se në klasë mund të krijohen të njëjtat kushte (f. 244).

Përsa u përket aftësive të *të lexuarit* dhe *të shkruarit*, vetë Terrell shprehet se “nuk ka përjasje natyrale për mësimin e këtyre aftësive” (1977, f. 335). Terrell thekson se nëse fokusi vihet mbi përvetësimin e fjalorit dhe jo të gramatikës, brenda pak javëve nxënësi është në gjendje të lexojë prozë të thjeshtë.

2.3.8 Qasja Komunikative (QK)

Qasja komunikative i shënon fillimet në vitet '70 të shekullit të kaluar, dhe së bashku me metodat e ndryshme që kanë lindur nën ndikimin e saj, vazhdon të jetë ende një ndër qasjet më të praktikuara në botë. Arsyet që çuan në lindjen e QK janë nga më të ndryshmet. Pikë së pari, metodat e deriatëhershme përqëndroheshin në mësimin e strukturave dhe formave të ndryshme gramatikore. Ky këndvështrim filloi të merrte kritika nga linguistë dhe metodistë të kohës. Në librin e “Qasje dhe Metoda”, Richards dhe Rogers theksojnë se nga njëra anë linguisti Noam Chomsky argumentonte se teoritë strukturiste të kohës nuk ishin në gjendje të shpjegonin tiparet dalluese të gjuhës; nga ana tjetër linguistët britanikë nënvizonin se përqasjet e kohës nuk trajtonin mjaftueshëm anën komunikative dhe funksionale të gjuhës (2001). Një tjetër faktor shton Richards ishte rëndësia që Këshilli i Evropës filloi të tregonte ndaj arsimit, dhe më konkretisht ndaj gjuhëve të huaja duke sponsorizuar konferenca dhe botime të shumta të fushës. Ndërkohë, linguisti britanik Wilkins parashtroi dimensionin komunikativ dhe funksional të gjuhës duke mos u përqëndruar në nocionet klasike si gramatikë apo fjalor, por në funksionet komunikative që ka përdorimi i gjuhës, ide të cilat u morën në konsideratë për dizenjimin e programeve dhe teksteve për mësimin e gjuhës. Nëse do t'i bënim një përkufizim mësimdhënies komunikative, është me vend të citojmë përshkrimin përmbledhës që Richards bën në librin e tij “Qasje dhe Metoda”:

“Mbështetësit e Mësimdhënies Komunikative të Gjuhës e trajtojnë atë si një qasje (dhe jo metodë) që synon të a) bëjë aftësinë komunikuese objektivin kryesor të mësimdhënies së gjuhës dhe b) të zhvillojë procedura për mësimin e katër aftësive të cilat njohin ndërvartësinë e gjuhës dhe komunikimit” (2001, p. 155)

Shumë autorë (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1997; Brown, 2000) janë të mendimit se tashmë mësimdhënia komunikative mund të trajtohet si një qasje në përgjithësi, madje edhe propozojnë përdorimin e termave *Qasje me Parime Komunikative* ose thjesht *Mësimdhënie Komunikative*.

Ajo që e dallon QK nga ato tradicionale është rëndësia që i jepet zhvillimit të aftësisë komunikative në vend të aftësisë linguistike (Pentcheva & Shopov, 2001; Harmer, 1991; Savignon, 2005). Duke sqaruar se objektivi kryesor i QK është zhvillimi i aftësisë komunikative, Richards (2005) thekson se është i domosdoshëm dallimi ndërmjet këtyre dy aftësive. Sipas tij, kompetencë gramatikore do të thotë njohuri për pjesët përbërëse të fjalisë dhe mënyrës se si formohen këto fjali. Ndonëse kjo kompetencë mund të jetë një dimension i rëndësishëm i gjuhës, ajo nuk mund të jetë gjithçka, pasi argumenton Richards, “njohuria apo zotërimi i këtyre formave nuk rezulton gjithmonë në përdorim të suksesshëm për qëllime komunikative” (2005, f. 4). Ndërsa termi kompetencë komunikative, sipas tij, përfshin katër aspekte:

- Të dish të përdorësh gjuhën për një sërë qëllime dhe funksione.
- Të dish të përshtatësh përdorimin e gjuhës në vartësi të kontekstit dhe folësve (p.sh. të dish kur dhe si të përdorësh ligjëratën formale dhe joformale, apo gjuhën e përshtatshme për komunikim verbal dhe të shkruar).
- Të dish të prodhosh dhe të kuptosh lloje të ndryshme teksti (p.sh. tregime, raportime, intervista, biseda).
- Të dish të vazhdosh komunikimin pavarësisht kufizimeve në gjuhë (p.sh. duke përdorur strategji të ndryshme komunikimi) (2005, f. 4).

Cook (2008, f. 248) thekson se në QK nuk kemi më thjesht njohuri gramatikore, por aftësi për të përdorur gramatikën për një qëllim të caktuar. Megjithatë, duhet të kihet parasysh dhe fakti

se autorë si Canale dhe Swain (1980), bëjnë një diferencim më të detajuar duke përdorur termat kompetencë komunikative dhe performancë komunikative. Me kompetencë komunikative ata nënkuptojnë lidhjen dhe ndërveprimin e kompetencës gramatikore, pra njohurisë për rregullat e gjuhës, dhe kompetencës sociolinguistike, ose njohurisë së rregullave për përdorimin e gjuhës. Performanca komunikative më tej është “të kuptuarit e këtyre kompetencave dhe ndërveprimi i tyre për të prodhuar dhe kuptuar shprehje në kontekste të caktuara” (f. 6). Të njëjtin arsyetim e gjejmë të shprehur ndoshta në një formë më të thjeshtuar nga Nunan (1989, f. 12) si “të mësosh se” për t’iu referuar kompetencës dhe “të dish si” për t’iu referuar performancës.

Duke qenë se vëmendja kryesore është në kompetencën komunikative dhe jo në atë linguistike, i kushtohet rëndësi funksioneve të gjuhës dhe jo formave të saj, dhe të gjitha njohuritë rreth gjuhës vihen në funksion të komunikimit. Edhe njohuritë gramatikore, format dhe kuptimet e tyre konsiderohen pjesë e kompetencës komunikative, gjë që, sipas Larsen-Freeman, nënkupton që nxënësi duhet të ketë njohuri të mira për format, kuptimet dhe funksionet (Larsen-Freeman, 2010). Rëndësia që i kushtohet funksionit vihet re edhe në shpjegimin e formave të ndryshme në shërbim të një funksioni. E thënë ndryshe, nxënësi aftësohet të shprehë të njëjtën gjë me anë të disa formave. Shumicën e kohës kjo realizohet me anë të ndërveprimit ndërmjet nxënësve. Puna në grupe dhe përdorimi i materialeve autentike mundësojnë krijimin e situatave ku nxënësi përdor gjuhën nën udhëzimin e mësuesit, kryesisht në lojë rolesh ose simulacione të situatave reale. Të katër aftësitë trajtohen dhe zhvillohen që në hapat e parë. Ndonëse përdorimi i gjuhës amtare nuk ndalohet kategorikisht, edhe për shpjegimin e veprimtarive komunikative rekomandohet përdorimi i GjH.

Për sa u përket gabimeve, Larsen-Freeman thekson se në veprimtari komunikative gabimet gramatikore janë të tolerueshme me argumentin se njohuritë e kufizuara gjuhësore nuk e

pengojnë komunikimin (2010, f. 132). Duke qenë se e gjithë vëmendja është te kuptimi dhe komunikimi, qortimi i gabimeve nuk bëhet shpesh; në rastet kur ndodh, trajtohet në mënyrë jo të drejtpërdrejtë. Trajtimin e gabimeve sipas këtij këndvështrimi, Whong preferon ta quajë *qortim selektiv të gabimeve* (2011, f. 131).

Qasja komunikative nuk bazohet në ndonjë teori të nxëni specifike, por në një analizë që u bën praktikave të QK, Richards dhe Rogers (2001, p. 161) nxjerrin në pah tre elementë të ndryshëm në lidhje me të nxënin : parimi i i) komunikimit, ii) detyrës dhe iii) kuptimit. Sipas këtyre parimeve procesi i të nxënit nxitet nga i) veprimtaritë komunikuese, ii) përdorimi i gjuhës për bërjen/kryerjen e detyrave kuptimplota dhe iii) gjuha që nxënësi kupton.

Tipar dallues i mënyrës së organizimit të veprimtarive në një klasë komunikative është puna në dyshe dhe në grupe; nxënësi asnjëherë nuk punon në mënyrë individuale. Veprimtaritë në klasë synojnë të zhvillojnë rrjedhshmërinë e nxënësit në komunikim me anë të strategjive të ndryshme. Tjetër karakteristikë është mbështetja e veprimtarive në materiale autentike. Llojet e e veprimtarive që përdoren në QK janë nga më të ndryshmet: vendosja e fjalive në rendin e duhur, lojrat, tregime me figura, loja në role, debatet dhe gjetja e informacionit që mungon, etj. Kërkesa për korrektësi dhe saktësi nga ana gramatikore nuk mungon; veçse, edhe ajo bëhet në grup, gjë që mundëson qortimin e gabimeve të njëri-tjetrit. Këto lloj aktiviteteve kërkojnë angazhim sa më të lartë nga ana e nxënësit, dhe rrjedhimisht mundësojnë mësimin e gjuhës nëpërmjet, siç e shpreh dhe Whong, një të *nxëni aktiv* (2011, f. 132).

Llojet moderne të QK

Në librin “Mësimdhënia komunikative e gjuhës në ditët e sotme”, Richards (2005) bën një ndarje kronologjike të mësimdhënies komunikative në dy periudha: 1) mësimdhënia

komunikative klasike, që u përket viteve 1970-1990, dhe 2) mësimdhënia komunikative moderne, që u përket fundit të viteve '90 deri më sot. Mësimdhënia komunikative gjatë periudhës së parë mbart të gjitha tiparet e përgjithshme të QK të përmendura deri më tani. Periudha e dytë karakterizohet nga një tendencë për të sjellë veprimtari nga më të ndryshmet në klasë, gjë që siç e vë në dukje dhe Thompson (1996), ka sjellë zhvillime jashtëzakonisht të shpejta, të cilat, ndonëse mund të jenë krejt ndryshe nga praktikat origjinale, në thelb ruajnë të njëjtat parime. Në vartësi të aspekteve që ato theksojnë dhe që u kushtojnë rëndësi, bëhet dhe një ndarje dhe emërtim i metodave që përdorin këto veprimtari. Më poshtë do të bëhet një përshkrim i këtyre metodave dhe duke qenë se të gjitha janë me bazë komunikative, do të përqëndrohemi vetëm në tiparet dalluese me qëllim që të jemi në gjendje t'i ndajmë nga njëra-tjetra. Por duhet të kemi parasysh se ndarja nuk është e prerë, çka do të thotë se emërtimi i secilës metodë bëhet në bazë të aspektit dominant, dhe nënkupton që aspektet e tjera të mësimdhënies trajtohen pak a shumë në të njëjtin këndvështrim. Richards thekson se mësimdhënia komunikative në ditët e sotme do të thotë “një sërë parimesh të përbashkëta, por që aplikohen në mënyra të ndryshme, në vartësi të kontekstit, moshës së nxënësve, nivelit dhe objektivave të tyre, etj” (2005, f. 20).

Metoda e bazuar në përmbajtje (MBP)

Kjo metodë bazohet te inputi/përmbajtja, ku me përmbajtje nënkuptohet, sipas Richards “informacioni ose tema që mësojmë ose komunikojmë nëpërmjet gjuhës” (2005, f. 24). Ajo integron gjuhën si me përmbajtjen (Crandall & Tucker, 1990) ashtu dhe me gjetje të shumta shkencore të fushave si përvetësimi i gjuhës së dytë, të nxënësve kooperativ, të lexuarit ekstensiv dhe motivimi (Dupuy, 2000). Dy parimet kryesore në të cilat mbështetet kjo metodë, sipas Richards dhe Rodgers janë: a) një gjuhë mësohet më mirë kur përdoret si mjet për marrjen e informacionit dhe b) metoda me bazë përmbajtje reflekton më mirë arsyet/kërkesat për mësimin

e një gjuhe të huaj (2001). Në të njëjtin libër, Richards vë në dukje se ndryshe nga qasjet tradicionale, në këtë metodologji mësimdhënia përqëndrohet te përmbajtja; pra, në fillim përcaktohet tema e përmbajtjes dhe më pas çështjet gramatikore, funksionet e tyre dhe fjalori. Më konkretisht, disa nga temat e kapitujve të një teksti mund të jenë Teknologjia, Interneti, Kafshët në Zhdukje apo Ndryshimet Klimaterike dhe të gjitha aftësitë apo pjesët e gjuhës brenda kapitullit trajtohen duke u bazuar në temën përkatëse. Sipas Crandall dhe Tucker, kjo mësimdhënie e integruar e gjuhës me përmbajtjen rrit nivelin e zotërimit të gjuhës së huaj nga ana e nxënësve (1990, f. 3). Mësimi nuk përqëndrohet vetëm në studimin e gjuhës në nivel fjalie, por edhe në trajtimin e tipareve linguistike si faktorë shprehës dhe lidhës të mendimit në lloje të ndryshme tekstesh dhe ligjëratash, të cilat variojnë nga esetë, përshkrimet dhe kapitujt e librave deri te diskutimet, leksionet apo raportet e mbledhjeve (Richards & Rodgers, 2001). Kjo metodë mendohet të jetë e përshtatshme sidomos për nivelet e përparuara dhe për klasa ku mësohet anglisht për qëllime specifike, akademike dhe profesionale (Crandall & Tucker, 1990; Whong, 2011). Eskey argumenton se MBP e prezanton materialin shumë natyrshëm dhe premtan mjaft në lidhje me një përkufizim më të unifikuar dhe të kuptueshëm të Qasjes Komunikative (Eskey, 1992).

Në një studim analizë të gjetjeve shkencore në lidhje me këtë metodë, Dupuy përmend rëndësinë e disa faktorëve. Sipas tij, rëndësi të veçantë kanë përshtatshmëria e modelit të MBP dhe e tematikës si dhe aftësia e mësuesit për ta transmetuar materialin në mënyrë sa më efektive (Dupuy, 2000). Ndërkohë, autorë të tjerë theksojnë se MBP rrit motivimin e nxënësve për vetë faktin se përpiqet t'u përgjigjet si kërkesave ashtu edhe nevojave të nxënësve për të mësuar gjuhën (Valentine & Repath-Martos, 1992).

Mënyrat e ndryshme të organizimit të mësimi dhe silabusit janë bërë shkas për lindjen e nënqasjeve të caktuara të MBP si në nivelin universitar ashtu dhe në atë parauniversitar. Në librin “ Qasje dhe metoda të mësimdhënies së gjuhës së huaj”, Richards dhe Rodgers (2001) bëjnë një përshkrim të këtyre nënqasjeve. Në nivelin universitar mund të përmenden *mësimdhënia e bazuar në temë*, e cila ka në qendër një temë të caktuar rreth të cilës zhvillohen dhe veprimtaritë e tjera, leximi, dëgjimi, format gjuhësore, etj; *mësimdhënia me përmbajtje të grupuar*, ku nxënësit grupohen në vartësi të temës dhe mësimi zhvillohet nga një specialist i fushës përkatëse; *qasja e bazuar në aftësi*, e cila përqendrohet në një aftësi akademike të caktuar, p.sh. shkrimi akademik; *mësimdhënia suplementare*, sipas së cilës nxënësit ndjekin paralelisht një kurs gjuhe dhe një kurs me bazë përmbajtje, dhe të dyja plotësojnë njëra-tjetrën; *mësimdhënia në grupe*, e cila është një variant i *mësimdhënies suplementare* dhe ndërtohet bazuar në punë grupi.

Në nivelin parauniversitar praktikohen variante pothuajse të njëjta dhe ndër to do të përmendim vetëm dy: 1) *qasja e bazuar në temë*, ku nxënësit duhet të plotësojnë module rreth temave të caktuara, gjë që synon të zhvillojë te nxënësit strategji, aftësi dhe koncepte në lidhje me lëndët e tjera që zhvillohen në gjuhën target; 2) *qasja e bashkangjtur*, ku nxënësit krahas kursit të bazuar në një temë ndjekin paralelisht dhe një kurs me temë shkencore. Qëllimi është që të mundësohet kalimi në zhvillimin e lëndëve shkencore në gjuhën angleze.

Mësimdhënia e Bazuar në Detyrë (MBD)

Kjo metodë bazohet në realizimin e detyrave të ndryshme gjatë orës së mësimi. Ajo nisët nga parimi se një gjuhë mësohet më mirë kur mësimdhënia synon të krijojë kontekste në të cilat nxitet kapaciteti i nxënësit për të mësuar një gjuhë dhe jo kur ajo përpiqet ta mësojë gjuhën

sistematikisht pak nga pak (Ellis R. , 2009a). Sipas kësaj qasjeje, të nxënit konsiderohet si një proces që realizohet duke bërë diçka dhe sistemi i të mësuarit inkurajohet duke u përqëndruar në kuptim. Angazhimi në realizimin e një detyre krijon hapësira për ndërveprim, i cili do të thotë se nxënësit duhet të kuptojnë, por dhe të shprehen; të dyja këto kontribuojnë në përvetësimin e gjuhës. Pra, siç e theksojnë dhe Flowerdew dhe Miller (2005), procesi që nxënësit aplikojnë për të arritur një përfundim sa më pozitiv gjatë realizimit të aktiviteteve është më i rëndësishëm se aftësia për të kuptuar materialin e paraqitur. Me argumentin se edhe kur vëmendja është te forma ka një tendencë për sa më shumë komunikim, autorë si Littlewood preferojnë ta emërtojnë këtë metodë “*mësimdhënia e gjuhës me orientim komunikimin*” (2004, f. 326). Krahas parimeve të përgjithshme të mësimdhënies komunikative, sipas Richards dhe Rodgers (2001), MBD ka dhe tre parime të tjera: 1) detyrat mundësojnë përpunimin e inputit dhe outputit të nevojshëm për përvetësimin e gjuhës, 2) detyra si proces dhe si arritje është motivuese, 3) vështirësia në të mësuar mund të negociohet dhe rregullohet për qëllime pedagogjike (2001, f. 229). Përsa u takon praktikave dhe parimeve, Nunan thekson se nga ana pedagogjike MB solli përforsimin e parimeve të mëposhtme:

- Përzgjedhja e përmbajtjes në bazë të nevojave
- Përfshirja e teksteve autentike në ambientin e të mësuarit
- Mundësi që nxënësi të mos përqëndrohet vetëm te gjuha por edhe te vetë procesi i të nxënit
- Rëndësia e komunikimit nëpërmjet ndërveprimit në gjuhën target
- Përmirësimi i përvojave personale të nxënësit si elementë me rëndësi përtënxënin në klasë (2006, f. 14).

Përpara se të kalohet në detaje në lidhje me këtë përjasje dhe zbatimin e saj, duke qenë se “detyra është njësia qendrore e planifikimit dhe mësimdhënies” (2001, f. 224), është e domosdoshme të shpjegohet se çfarë kuptojnë metodologjistët dhe kërkuesit me termin detyrë (task).

Prabhu (cituar nga Long dhe Crookes) e përkufizon detyrën si “një aktivitet që kërkon që nxënësit të arrijnë një përfundim/rezultat të informacionit të dhënë nëpërmjet procesit të menduarit dhe që lejon mësuesin të kontrollojë dhe rregullojë këtë proces” (1992, f. 35). Nunan bën një dallim thelbësor ndërmjet *detyrave të përditshme* ose *target*, të cilat, sipas tij nënkuptojnë praktikim për përdorimin e gjuhës në ambiente jashtë klasës, dhe atyre *pedagogjike*, të cilat ndodhin në klasë (2004, f. 1). Duke bërë të njëjtin dallim, Richards (2005) sjell si ilustrim të detyrës së përditshme improvizimin e një interviste pune në dyshe; ndërsa si shembull të një detyre pedagogjike, jep një aktivitet ku nxënësit duhet të gjejnë numrin e ndryshimeve ndërmjet dy figurave. Nunan thekson se konceptualizimi i termit “detyrë” duhet bazuar në tre aspekte: a) qëllimet pedagogjike, b) informacioni i paraqitur, i cili përbën dhe pikënisjen e detyrës, dhe 3) aktivitetin dhe procedurat që nxënësi ndërmerr për realizimin e saj (1991a, f. 280). Në mënyrë më të detajuar ai e përkufizon detyrën si “një aktivitet në klasë, i cili i përfshin nxënësit në kuptim, manipulim, prodhim dhe ndërveprim në gjuhën target, ndërkohë që vëmendja përqëndrohet në kuptim dhe jo në formë” (1989, f. 10). Sipas Ellis, që një veprimtari e zhvilluar gjatë mësimdhënies së gjuhës së huaj të quhet “detyrë” ajo duhet të plotësojë disa kritere:

“1) Vëmendja kryesore duhet të jetë te kuptimi (që do të thotë se nxënësit duhet të përqëndrohen kryesisht te procesi i kuptimit semantik dhe pragmatik i thënieve). 2) Aktiviteti duhet të përmbajë një lloj “boshllëku”, që nënkupton nevojën për të transmetuar informacion, për të shprehur mendime dhe për të nxjerrë kuptim. 3) Për realizimin e aktivitetit nxënësit duhet të

mbështeten kryesisht te burimet e veta (gjuhësore dhe jogjuhësore). 4) Rezultati ose produkti është i shprehur qartë; qëllimi nuk është thjesht përdorimi i gjuhës, por gjuha vetë shërben për arritjen e qëllimit” (2009a, f. 223).

Mund të thuhet se *detyra* është çdo lloj veprimtarie që mundëson angazhimin e nxënësit në ndërveprim komunikativ dhe përdorimin e njohurive gjuhësore të tij me qëllim që të kuptojë ose shprehë një mesazh të caktuar.

Llojet e detyrave

Realizimi i detyrave me anë të materialeve autentike është mjaft i rëndësishëm. Kjo nënkupton shfrytëzimin e llojeve të ndryshme të mediave si gazeta, televizioni dhe interneti. Richards dhe Rodgers (2001, f. 238) bëjnë strukturimin e detyrës sipas një formati të përbërë nga disa faza: *paradetyra*, në të cilën bëhet prezantimi i temës dhe detyrës, *cikli i detyrës*, i cili përbëhet nga detyra, planifikimi dhe raportimi i detyrës, *pasdetyra*, gjatë së cilës nxënësit dëgjojnë regjistrime për tema të njëjta dhe bëjnë krahasime. Në librin e tij “Dizenjimi i detyrave për klasën komunikative”, Nunan (1989; 2004) bën një përmbledhje të tre lloje detyrash të përdorura nga Prabhu në Projektin Baltimore. 1) *Aktivitete me mangësi informacioni*, ku bëhet transferimi i informacionit nga një person te tjetri ose nga një vend te tjetri. Si shembull mund të jepet puna në dyshe, ku secili prej nxënësve ka një pjesë të informacionit dhe ia transmeton tjetrit në mënyrë verbale. 2) *Aktivitete arsyetimi*, ku nxënësi duhet të përpunojë informacionin e dhënë për të nxjerrë informacion të ri. Si shembull mund të jepet, nxënësit duhet të llogarisin orarin e mësimi të mësuesit kur u është dhënë vetëm orari i klasave ku ai jep mësim. 3) *Aktivitete mendimi*, ku nxënësi duhet të përcaktojë dhe shprehë preferencën e tij në lidhje me një situatë të caktuar duke argumentuar arsyetimin e tij. Një shembull mund të jetë plotësimi ose vazhdimi i një ngjarjeje ose diskutimi i një çështjeje sociale. Littlewood (1981) përmend pak a shumë

aktivitete të ngjashme, por u bën një klasifikim ndryshe duke marrë për bazë llojin e bashkëveprimit. Grupin e parë ai e emërton *ndarje informacioni me bashkëpunim të kufizuar*, të dytin *ndarje informacioni me bashkëpunim të pakufizuar*, dhe të tretin *ndarje dhe përpunim informacioni*.

Autorë si Nunan dhe Littlewood, theksojnë se përzgjedhja e llojit të detyrës duhet bërë në vartësi të nivelit të nxënësit, pasi ky është një faktor i rëndësishëm që ndikon stimulimin e ndërveprimit (Nunan, 1991a) dhe që nxit nxënësit të jenë më kreativë (Littlewood, 1981).

Ndërkohë, duke theksuar se në përgjithësi, të gjitha tipologjitë e detyrave bazohen në analizimin e përdorimit komunikativ të gjuhës, Nunan sugjeron një klasifikim alternativ bazuar në strategjitë e këtyre tipologjive. Kategoritë që ai propozon së bashku me llojet e tyre janë: kognitive (parashikimi, klasifikimi, përfundimi, mbajtja e shënimeve, lidhja e mendimeve në formë harte, dallimi), ndërpersonale (bashkëpunimi, aktrimi në role), linguistike (modele bashkëbisedimi, praktika, përmbledhja, përdorimi i kontekstit, dëgjimi selektiv), afektive (personalizimi, vetëvlerësimi, reflektimi) dhe kreative (stuhi mendimesh) (2004, f. 59).

Në një orë mësimi MBD e rëndësishme është detyra dhe jo struktura. Harmer nënvizon se mësuesi mund të trajtojë çështje gjuhësore pasi të ketë mbaruar detyra, duke bërë përmbledhje ose qortime të strukturave të përdorura gabim (1991, f. 87).

Kjo metodë sipas studiuesve të shumtë ka edhe sfidat dhe rreziqet e veta. Duke qenë se nxënësit nxiten dhe inkurajohen që gjatë zbatimit të detyrës të përqëndrohen në kuptim, kjo mund të sjellë rrezikun e të folurit rrjedhshëm por me gabime ose jo shumë të saktë, ndaj argumenton Foster, sfida pedagogjike e kësaj përjasajeje është përgatitja dhe zbatimi i detyrave që kombinojnë formën me kuptimin (Foster, 1999). Edhe Skehan dhe Foster (1997) shprehen për

rëndësinë e dizenjimit të detyrave nga ana e mësuesit, pasi kështu mund të balancohet përparimi në elementë si saktësia, rrjedhshmëria dhe kompleksiteti, duke mënjeluar ndikimin negativ të secilës prej tyre te njëra-tjetra. Murphy (2003) ndërkohë, duke argumentuar se jo gjithmonë nxënësi mund ta realizojë detyrën në mënyrën që ka planifikuar mësuesi, thekson se në dizenjimin dhe projektimin e detyrave duhet pasur parasysh kontributi që jep secili nxënës, pasi ky është një ndër tre faktorët kryesorë që ndikojnë rezultatin e të nxënit.

Si përfundim, mund të thuhet se duke marrë në konsideratë edhe sfidat me të cilat ndeshet, MBD ofron mundësi për përdorimin e gjuhës në mënyrë aktive nga ana e nxënësit duke nxitur dëshirën për të komunikuar. Lloji i detyrave të zgjedhura dhe përshtatja e tyre nga ana e mësuesit luan rol të rëndësishëm në aplikimin e suksesshëm të tyre. Duke nënvizuar se MBD mund të jetë e suksesshme edhe për rastet kur mësohet Anglisht për Qëllime Specifike (ASP), Seedhouse vë në dukje se realizimi i detyrave i përgatit nxënësit për përdorimin e gjuhës jashtë ambientit të klasës (1999).

Të mësuarit bashkëpunues (MB)

Ky lloj të mësuarit synon të shfrytëzojë në maksimum veprimtaritë bashkëvepruese duke nxitur punën mes nxënësve në dyshe ose grupe. Kjo qasje ka në qendër nxënësin dhe ka për qëllim të nxisë komunikimin ndërmjet tyre, gjë që ndikon pozitivisht në përparimin individual. Richards është i mendimit se të mësuarit kooperativ/bashkëpunues “ndërthur arsimin në përgjithësi me parimet e mësimit të gjuhës së huaj” (2001, f. 193) me argumentin se duke qenë pjesë e qasjes që njihet si Mësimdhënia Bashkëpunuese, parimet dhe objektivat e tyre janë pothuajse/të njëjta. Duke nënvizuar se vetë fjala *bashkëpunues* nënkupton nxitjen e një ambienti

të tillë, në një përmbledhje që u bën objektivave të mësimit kooperativ të gjuhës, Richards (2001, f. 195) rendit 3 të tilla:

- 1) Nxitja e bashkëpunimit dhe jo konkurrencës
- 2) Zhvillimi i mendimit kritik
- 3) Zhvillimi i aftësisë komunikative nëpërmjet veprimtarive ndërvepruese shoqërore

MB trajton të gjitha aspektet e gjuhës së huaj që nga katër aftësitë, gramatika, fjalori apo shqiptimi deri te Anglishtja për Qëllime Specifike. Ajo që e dallon, sipas Richards dhe Rodgers, është “përdorimi sistematik dhe i planifikuar i punës në grupe si një alternative e mësimdhënies me mësuesin përballë klasës” (2001, f. 196). Colhen cituar nga Richards dhe Rodgers (2001, f. 198) i përmbledh llojet e veprimtarive që mund të zhvillohen në klasën bashkëpunuese në tre grupe:

- 1) *Praktika në grupe*, e cila synon zhvillimin e aftësive dhe zotërimin e fakteve. Nxënësit punojnë me të njëjtin material; të gjithë duhet ta dinë përgjigjen e saktë; vlerësimi individual bëhet në bazë të mesatares së grupit.
- 2) *Veprimtaritë e kombinuara*, ku çdo anëtar i grupit ka një pjesë të informacionit. Kjo lloj veprimtarie është dhënë me detaje pak më poshtë si shembull i një ore tipike bashkëpunuese.
- 3) *Projekte bashkëpunuese*, ose e quajtur edhe *të nxënit me anë të zbulimit*, ku nxënësit zgjedhin temën dhe burimet që do të përdorin. Çdo grup ka një temë dhe çdo anëtar një nëntemë, rreth së cilës kërkojnë informacion dhe e koordinojnë për një prezantim në grup; puna e gjithë klasës koordinohet nga një komitet drejtues.

Ndonëse puna në dyshe ose grupe mund të jetë pjesë e shumë metodave të mësimdhënies, në MB ajo është dominante dhe synon të rrisë bashkëpunimin me qëllim që nxënësit të mësojnë nga njëri-tjetri. Diçka tjetër që e dallon këtë metodë, sipas Larsen-Freeman, është mënyra se si

bashkëpunojnë nxënësit me mësuesin, duke u mësuar nxënësve aftësi sociale dhe bashkëpunuese (2010). Në dallimin që bëjnë ndërmjet grupeve bashkëpunuese dhe grupeve të zakonshme në klasë, Hirst dhe Slavik vënë në dukje ndryshime të tilla si: përfshirjen e çdo anëtari në realizimin e detyrës, rolin e mësuesit si inkurajues si dhe promovimin dhe zhvillimin e aftësive shoqërore (1989).

Në librin “Teknika dhe Parime në Mësimdhënien e Gjuhës”, Larsen-Freeman (2010) bën një përshkrim të detajuar të një ore mësimi bashkëpunuese, bazuar në vëzhgime në klasë. Le të bëjmë një përmbledhje të shkurtër të realizimit të kësaj ore.

Fillimisht, mësuesi u shpjegon nxënësve se ora e fjalorit do të zhvillohet në grupe bashkëpunuese. Pas ndarjes në grupe, ai i shpërndan secilit grup një pjesë të një tregimi, dhe pasi të lexojnë secili pjesën e vet duhet të punojnë me fjalët e reja duke përdorur fjalor ose duke pyetur mësuesin. Pas 10 minutash bëhet rigrupim dhe në grupet e reja ka pjesëtarë nga çdo grup i mëparshëm. Secili nxënës i tregon grupit të ri pjesën e vet të tregimit dhe i mëson gjithashtu fjalët e reja. E njëjta procedurë përsëritet edhe një herë dhe pastaj nxënësit kthehen në grupet fillestare ku tregojnë tregimin nga fillimi në fund dhe punojnë për të mësuar fjalët e reja. Pas kësaj, aplikohet testimi individual për fjalët e reja dhe kur mbarojnë, çdo nxënës kontrollon dhe korrigjon punën e vet. Në fund grupi mbledhet përsëri për të llogaritur pikët e përbashkëta, nga të cilat do të varet dhe nota individuale. Përgjegjësi i secilit grup raporton rezultatet dhe mësuesi bën komentet e tij bazuar në vëzhgimet e bëra gjatë punës në grupe (Larsen-Freeman, 2010).

Si përfundim, mund të thuhet se kjo lloj mësimdhënieje ka mjaft anë pozitive në lidhje me zhvillimin e aftësive sociale dhe krijimin e një ambienti inkurajues për të nxënin, pasi rrit

mundësinë e pjesëmarrjes së nxënësve në mësim. Për sa i takon mësuesit, nga ana e tij pritët një dizënjim dhe organizim sa më korrekt dhe i detajuar i aktivitetit të planifikuar.

3 KAPITULLI III: GRAMATIKA DHE ROLI I SAJ NË MËSIMDHËNIEN E ANGLISHTES SI GJUHË E HUAJ

Në kapitullin II bëmë një përshkrim dhe përkufizim të termit “gramatikë” dhe të teorive të gramatikës. Në këtë kapitull gramatika do të trajtohet si pjesë e mësimdhënies së gjuhës së huaj. Në këtë kontekst, përkufizimet që i bëhen gramatikës ndonëse të ndryshme në formulim, në thelb shprehin të njëjtin kuptim: “mësimdhënia e morfologjisë, fjalëve funksionale dhe rendit sintaksor të fjalëve” (Celce-Murcia, 1991, f. 459); “aftësimi i nxënësve për t’i përdorur format gjuhësore saktë dhe në mënyrë kuptimplote e të duhur” (Larsen-Freeman, 1991). Në përkufizimin që i bën gramatikës si “studim të formave dhe strukturave të mundshme të gjuhës”, Thornbury shton se ajo shpjegon edhe “kuptimin që mbartin këto forma” (1999, f. 13). Për sa i përket nxënësit, ai thekson se aftësia e nxënësit për të dalluar dhe formuar fjali të mirëformuara është pjesë e rëndësishme në mësimin e gjuhës së huaj. Ndonëse nuk mohon faktin se mësimdhënia e gramatikës përfshin prezantimin dhe praktikimin e çështjeve gramatikore, Ellis parashton një përkufizim më të gjerë duke theksuar se ajo:

“përfshin çfarëdo lloj teknike instruktive që e përqëndron vëmendjen e nxënësit në një formë të caktuar gramatikore në një mënyrë të tillë që e ndihmon ta kuptojë nga ana terminologjike dhe/ose ta përpunojë në kuptim dhe/ose prodhim me qëllim që të jetë në gjendje ta përvetësojë atë” (2006, f. 84).

Si përfundim, mund të thuhet se si pjesë e mësimdhënies së gjuhës së huaj, gramatika është çka i nevojitet një folësi joamtar/nxënësit për ta zotëruar, kuptuar dhe përdorur gjuhën si në komunikimin gojor ashtu dhe në atë të shkruar; ndërsa teknikat dhe veprimtaritë e ndryshme që përdoren në orën e mësimin dhe që synojnë dhënien e këtyre njohurive nga ana e mësuesit dhe nxënien e tyre nga ana e nxënësit përbëjnë mësimdhënien e gramatikës.

3.1 Gramatika në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj në botë

Roli i njohurive gramatikore në mësimin/zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj dhe rrjedhimisht, edhe mësimdhënia e gramatikës, ka qenë gjithmonë një temë mjaft e debatuar në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj; dhe si e tillë është bërë objekt i shumë studimeve si empirike ashtu edhe eksperimentale. Bazuar në vëmendjen dhe rolin që i është kushtuar njohurive gramatikore në historinë e mësimdhënies së gjuhës së huaj, disa linguistë dhe kërkues (Nassaji, & Fotos, 2011), njohin tre periudha në të cilat: 1) gramatika është baza për mësimin e gjuhës; 2) gramatika është e panevojshme për komunikim; 3) gramatika ndërlidhet me kuptimin. Secila prej qasjeve ka pasur mbështetësit e vet, të cilët kanë sjellë argumente të ndryshme në lidhje me qëndrimet e tyre.

Periudha e parë përkon me qasjet tradicionale, kryesisht me metodën gramatikë-përkthim, e cila siç vetëkuptohet dhe nga emërtimi, e bazonte mësimdhënien e gjuhës në mësimin e rregullave dhe strukturave të gramatikës me anë të përkthimit në gjuhën e parë; madje, mësimi i gjuhës njësohej me mësimin e gramatikës së saj. Sipas kësaj përjasjeje, mësimi i strukturave linguistike është thelbësor në mësimin e gjuhës së huaj. Gramatika pati të njëjtën vëmendje edhe në metodën audio-linguale dhe atë direkte, por e prezantuar disi ndryshe; mësimi i rregullave dhe strukturave bëhej bazuar në ushtrime dhe përsëritje të rregullave. Një mënyrë tjetër e prezantimit të gramatikës në këto metoda ishte eliminimi i përkthimit dhe aplikimi i mënyrës induktive (Fotos, 2005), sipas së cilës nxënësit duhet ta nxirrnin vetë rregullin në bazë të shembujve. Këto metoda lindën si një lloj reagimi ndaj metodës gramatikë-përkthim, nxënësit e së cilës, pavarësisht nivelit të lartë të njohurive gramatikore, nuk demonstرونin të njëjtin nivel në aftësitë komunikative. Madje, mund të thuhet se këto metoda janë hapat e parë të kalimit nga periudha me në qendër gramatikën drejt asaj që u quajt periudha komunikative.

Gjatë *periudhës së dytë* (fundi i viteve 1970 dhe fillimi i vite 1990), kemi një dominim të qasjes komunikative, sipas së cilës, të kuptuarit është primar dhe duhet të paraprijë aftësinë për të prodhuar në gjuhën e huaj. Pamjaftueshmëria e metodave me bazë gramatikore për të plotësuar nevojat komunikuese të nxënësit (Nassaji & Fotos, 2011) ishte pika që gjeti kundërshtim nga përkrahësit e qasjes komunikative. Kjo çoi, sipas Celce-Murcia, në organizimin e mësimimit me në qendër përmbajtjen, kuptimin dhe kontekstin (1991, f. 462), jo vetëm duke anashkaluar gramatikën dhe fjalinë, por edhe duke e nënvlerësuar atë totalisht (Nassaji H. , 2000). Në këtë këndvështrim, pedagogjia e mësimdhënies së gjuhës karakterizohet nga një tendencë për të lehtësuar procesin e të nxënit të gjuhës, gjë që theksojnë Hinkel dhe Fotos (2002, f. 4), reflektohej me mungesën e shpjegimit formal të gramatikës dhe praninë e materialeve me përmbajtje fjalori dhe forma gjuhësore të caktuara. Një ndër kundërshtarët e shpjegimit formal të gramatikës, Krashen (1982, f. 83) argumenton se si mësimdhënia e gramatikës edhe njohja paraprakisht e një rregulli gramatikor nuk ndihmojnë në përvetësimin e gjuhës përveç rasteve të monitorimit.

Periudha e tretë lindi si një reagim dhe alternativë për eliminimin e mangësive që shoqëronin nënvlerësimin e gramatikës në periudhën e dytë. Qasja negative dhe neglizhuese ndaj rolit dhe kontributit të gramatikës, së bashku me praktikën që lindën nën ndikimin e saj, mbartën në vetvete disa çështje të diskutueshme dhe të kritikueshme. Një ndër të to ishte mungesa e saktësisë në shumicën e formave të të shprehurit, sidomos të nxënësit e nivelit të përparuar. Ky qëndrim u reflektua edhe në rezultatet e kërkimeve të bëra nga linguistë si Celce-Murcia (1991) dhe Nazary (2008). Kjo mangësi u shoqërua nga një qëndrim për rikonsiderim dhe rivlerësim të mësimdhënies formale të gramatikës në forma të ndryshme (Celce-Murcia, 1991; Nassaji & Fotos, 2011). Debati tashmë nuk është nëse gramatika duhet përfshirë apo jo në procesin e

mësimdhënies; çështja është kur, si dhe çfarë lloj gramatike duhet trajtuar (Ellis, 2006; Celce-Murcia, 1991). Është mjaft me vend përdorimi i termit *përqëndrim në formë* nga Long (1991), pasi nuk nënkupton thjesht mësim formal të gramatikës, por një lloj vëmendjeje ndaj aspekteve të caktuara të saj. Kërkime dhe studime të shumta janë bërë në lidhje me mënyra të ndryshme të trajtimit të formave gjuhësore në mësimdhënien e gjuhës së huaj (Ansarin et al, 2014; Barrot, 2014, Hayashi, 1995; Moradkhan & Sohrabian, 2009).

Si përfundim, mund të thuhet se nëse kemi parasysh që njohuritë gramatikore të mos mësohen si qëllim në vetvete, por të përdoren si një mjet për arritjen e saktësisë dhe zotërimit të të gjitha aspekteve të gjuhës, gramatika duhet të trajtohet si një element, ndoshta jo kryesor, por i pashmangshëm në mësimin e gjuhës së huaj; rrjedhimisht, dhe mënyrat e mësimdhënies së saj duhet të jenë të tilla që të ndihmojnë nxënësin në përvetësimin dhe më pas përdorimin e tyre në të gjitha aspektet e gjuhës.

3.2 Gramatika në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj në Shqipëri

Në këtë pjesë të punimit do të hedhim një vështrim shkurt mbi vendin që ka zënë gramatika në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj në shkollën e mesme para dhe pas viteve '90, duke u bazuar në materialet metodike të kohës, programet e miratuara nga organet përkatëse, udhëzimet për mësimdhënien dhe tekstet e përdorura.

3.2.1 Periudha para viteve '90

Në këtë periudhë vihet re trajtimi i gramatikës si pjesë e rëndësishme e mësimin të gjuhës, por në funksion të kuptimit. Ndonëse në thelb mësimdhënien është tradicionale, vihet re nevoja për përdorimin e gjuhës për qëllime praktike dhe theksimi i lidhjes së gramatikës me logjikën.

Sipas librit *Materiale Metodike mbi mësimdhënien e gjuhëve të huaja*, (Konçi, 1976), në shkollat shqiptare mësimi i gjuhës së huaj në atë periudhë bëhej sipas metodës tradicionale (gramatikore dhe krahasuese) dhe varianteve të metodës direkte. Autori i librit vë në dukje se sipas metodës tradicionale, nxënësi duhet të mësojë mirë rregullat gramatikore, pasi vetëm nëse i zotëron ato mirë do të jetë në gjendje t'i përdorë në praktikë. Megjithatë, ç'ka vihet re, sipas tij, është se pavarësisht njohjes së mirë të rregullave dhe leksikut, përvetësimi i gjuhës si mjet komunikimi dhe përdorimi i saj për qëllime praktike, nuk arrihet në nivele të kënaqshme. Për përmirësimin e arritjeve ai propozon 8 tipare të përgjithshme që ndihmojnë “intensifikimin e procesit mësimor” (f. 13), një ndër të cilat është mësimi i gjuhës bazuar jo në fjalë të shkëputura por në fjali, gjë që nënkupton mësimin e strukturave gramatikore. Për sa i përket mënyrës se si duhet shpjeguar gramatika, ai thekson se koha në dispozicion të gramatikës duhet të jetë e kufizuar, dhe se “materiali gramatikor duhet të jepet në mënyrë koncentrike” (f. 16), “me doza të vogla” (f. 52), gjatë gjithë kursit duke përdorur forma të ndryshme efikase çdo herë dhe duke nxitur nxënësin të përdorë materialin gramatikor në situata komunikimi. Këtë ai e bazon në dy argumente: a) realizimi i komunikimit me gojë mundësohet kur zotërohen mirë shprehitë e gjuhës “....në bazë të strukturave gramatikore produktive të përvetësuara mirë” (f. 31), b) në përcaktimin e nivelit të komunikimit të nxënësit një rol të veçantë ka edhe “kompleksi i strukturave gramatikore që përdor çdo individ” (f. 38).

Në një botim në *Revista Pedagogjike*, Përnaska e përshkruan gramatikën si baza sipas së cilës funksionon fjalia, duke theksuar se gramatikën “duhet ta kuptojmë si njësi të gjallë , por edhe si lidhje tërësore të fjalëve sipas ligjeve të gramatikës” (1972, f. 27). Këtë ai e bën për të shpjeguar lidhjen e fortë ndërmjet gramatikës dhe logjikës, por pa i barazuar ato. Pra, ai

nënkupton se rregullat gjuhësore janë të domosdoshme për të shprehur sa më qartë mendimet dhe lidhjen logjike ndërmjet tyre.

Në një botim të fundviteve '91 të Revistës Pedagogjike, në shkrimin e Tetës vihet re rëndësia që i kushtohet përdorimit të saktë të strukturave të gjuhës dhe shmangies së gabimeve, të cilat, sipas autorit mund të arrihen vetëm nëse nxënësi ushtrohet dhe “stërvitet vazhdimisht derisa të shkathtësohet për të ndërtuar drejt e saktë fjalitë” (1991, f. 73). Për ushtrimin dhe praktikimin e rendit të fjalisë, autori propozon dhe lloje të ndryshme ushtrimesh gramatikore, disa prej të cilave janë si më poshtë:

- a) Në fillim jepet modeli i fjalisë: **The mother loves the baby**, dhe nxënësi krijon fjali duke iu përmbajtur këtij modeli. Kjo mund të marrë edhe trajtën e një loje.
- b) Jepet fjalia dhe përbri saj në kllapa një ose dy fjalë që në fjali kanë funksione të ndryshme, kundrinor, rrethanor, kryefjalë, etj. Nxënësit krijojnë fjali sipas idesë së tyre duke i vendosur fjalët në kllapa në vendin që u përshtatet më shumë. P.sh.: Petrit told a story (the pupils, interesting).
- c) Jepen fjalë të cilat nxënësi duhet t'i vendosë sipas radhës për të formuar fjali kuptimplote. P.sh., Very/supper/was/during/he/silent.

Njohurive gramatikore duket se u është kushtuar rëndësi edhe në programet e miratuara nga ministria e Arsimit. Kështu, në kapitullin e qëllimeve të *Programit të Gjuhëve të Huaja për Shkollat e Mesme* (1983) për vitin 1983, krahas katër aspekteve: lexim, të folur, mjete të tjera dhe leksik, përmenden edhe dukuritë gramatikore, përvetësimi i të cilave konsiderohet “i domosdoshëm për të lexuar dhe kuptuar literaturën në gjuhë të huaj” (f. 3). Duhet theksuar se përvetësimi i njohurive gramatikore përmendet si pjesë e qëllimeve edhe të dy aspekteve të tjera

të lartpërmendura. Kështu, një ndër përfitimet e aspektit të të folurit është se ai “i ndihmon nxënësit në përvetësimin e shprehive dhe strukturave më të domosdoshme” (f. 2). Ndërkohë , mjetet e tjera synojnë nxitjen e të folurit nëpërmjet ushtrimeve stërvitore në bazë të strukturave dhe modeleve gjuhësore. Programi udhëzon fillimisht shpjegimin teorik të dukurive gramatikore e më pas kalimin në ushtrimin praktik të tyre, gjë që ka për qëllim formimin dhe qëndrueshmërinë e dijeve të marra. Ndër aftësitë që nxënësit duhet të kenë fituar në fund të vitit theksohet zotërimi sa më i mirë i njohurive gramatikore të mëparshme dhe të reja.

Në strukturën e programit të klasës II të shkollës së mesme, që aktualisht përkon me klasën e dhjetë, dy nga katër orët e përsëritjes në fillim të vitit janë të planifikuara për tema gramatikore; ndërkohë që edhe përsëritjet dy-orëshe pas disa mësimëve të reja synojnë kryesisht përvetësimin e njohurive gramatikore. Nga katër orët përkatëse për çdo mësim të ri, gjysma e një ore përdoret për shpjegimin e temës së re të gramatikës dhe një orë e plotë për praktikimin e saj në ushtrime të kontrolluara.

Siç shihet, kemi një mbizotërim të gramatikës dhe vëmendjes ndaj saj në programin e miratuar nga Ministria e Arsimit dhe në udhëzimet e saj. Më poshtë do të bëjmë një përshkrim të disa teksteve të përdorura dhe vendit që ka zënë gramatika në to duke e ilustruar me shembuj mësimesh përkatëse.

Teksti i parë është *English 1 për shkollat e mesme* (1985), botim i përmirësuar i vitit 1984. Në këtë libër, të gjitha mësimet fillojnë me një tekst leximi, në të cilin prezantohet dhe fjalori i ri. Po marrim si shembuj dy mësimë. Mësimi 5 fillon me një tekst leximi rreth pemës së baobabit¹, pasuar nga pjesa e fjalorit të ri me shqiptim dhe përkthim në gjuhën shqipe. Veprimtaria me

¹ Shih SHTOJCA 4 Ilustrimi 1 dhe 2

pyetje rreth përmbajtjes së tekstit ndiqet nga një ushtrim fjalori, në të cilin nxënësve u kërkohet të gjejnë fjalën përkatëse në bazë të shpjegimit/kuptimit të dhënë, edhe këto të shkëputura nga teksti. Duket se i mëshohet zotërimit të fjalorit, pasi edhe tre ushtrimet pasuese janë me të njëtin thelb. Gramatika trajtohet në seksionin e quajtur *Key Structures*², i cili fillon me shpjegimin formal të strukturës, në këtë rast *such a..... that*. Struktura jepet e theksuar me shkronja kursive në 5 fjali, dy prej të cilave janë të shkëputura nga teksti, dhe nxënësve u kërkohet t'u kushtojnë vëmendje formave të reja. Kjo vetëkuptohet që pasohet nga shpjegimi në dërrasë nga ana e mësuesit. Më pas, kemi një ushtrim në të cilin jepen dy fjali të shkurtra, të cilat nxënësit duhet t'i bashkojnë duke përdorur strukturën e shpjeguar.

Shembull: *It/tiring/journey. He/sleep.* Fjalitë e prodhuar nga nxënësi duhet të jetë: *It was such a tiring journey that he fell asleep.*

Mësimi vazhdon me trajtimin e strukturave gramatikore por me një emërtim ndryshe: *Special Difficultie*², ku trajtohet struktura krahasore *as... as*. Struktura paraqitet në fjali shembull dhe më pas vijon ushtrimi, ku jepet një mbiemër në kllapa në fund të fjalisë dhe nxënësi duhet ta vendosë në formën e duhur krahasimore. Shembull: *He is ... his brother at work. (good)*

Në mësimin tetë, të titulluar Isaac Newton, struktura kyç janë pyetjet dhe kërkesat indirekte³. Bie në sy fakti që nuk ka një emërtim të strukturës ose shpjegim të rregullave përkatëse, ajo paraqitet vetëm në shembuj, gjë që nënkupton që ato shpjegohen nga mësuesi me shembuj në dërrasë.

Shembull i marrë nga libri:

² Shih SHTOJCA 4 Ilustrimi 3 dhe 4

³ Shih SHTOJCA 4 Ilustrimi 5

Shiko me vëmendje fjalitë, përqëndrohu te fjalët me shkronja kursive. Dr. Stukeley called and asked *if he could see* the great scientist. We can say this sentence in another way: Dr. Stukeley asked: “Can I see the great scientist?”

Siç vihet re, në fillim ka prezantim të strukturës dhe pastaj theksohet fakti që ajo është shndërrim i pyetjes në fjali pohore. Nxënësit më pas praktikojnë duke kthyer pyetje në formë indirekte. Shembull: *Can I leave now?*

Edhe në këtë mësim kemi seksionin *Special Difficulties*⁴, ku trajtohen përemrat lidhorë *that, who, whom, which*, dallimet në përdorimin e tyre, si dhe rastet kur ato mund të mos përdoren fare. Edhe kjo pjesë pasohet nga një ushtrim ku nxënësit praktikojnë strukturën duke vendosur përemrin përkatës në vendin bosh në secilën fjali. Shembull, *Is this the pen you lost?*

Një tekst tjetër është *English 2* (1986). Mësimi i parë⁵, i cili ka për qëllim përsëritjen e njohurive të marra në nivelin e mëparshëm, fillon me një dialog ndërmjet nxënësit dhe mësuesit. Titulli *Everyday Talk* të bën të mendosh se do të ketë një bisedë për pushimet a për një libër të lexuar gjatë tyre; por, sapo fillon të lexosh vëren se biseda është e përqëndruar në mësimin e një teme gjuhësore, antonimet dhe sinonimet. Gjatë gjithë bisedës vihet re shpjegimi i mësuesit për përdorimin e fjalëve të caktuara. Pas tekstit ka një veprimtari me pyetje rreth tij por që bazohen përsëri në thelbin e mësimin. Më pas kalohet në pjesën e ushtrimeve; 1) *i pari kërkon ndërtimin e fjalive me fjalë të dhëna në një listë*; 2) *i dyti është rreth mbiemrave me kuptim të kundërt*; 3) *më pas*, 4) *ushtrime radhazi përqëndrohen në përdorimin e saktë të foljeve në kohë të ndryshme*.

Mësimet në vijim kanë të njëjtin strukturim: një tekst leximi i pasuar nga pjesa e fjalorit të ri të tekstit, e cila jep kuptimin e fjalëve të shoqëruar me shembull, dhe nga pyetje kuptimore rreth

⁴ Shih SHTOJCA 4 Ilustrimi 6

⁵ Shih SHTOJCA 4 Ilustrimet 8, 9 e 10

teksit. Më pas vjen pjesa e gramatikës, ku kemi të shpjeguar temën e radhës, në shembullin e marrë kemi përdorimin e *can* dhe *could*⁶. Secila nga format shoqërohet nga rregulli përkatës për çdo përdorim dhe pasohet nga një shembull. Ushtrimet që vijnë pas seksionit të gramatikës janë leksikore dhe gramatikore: 1) përdorim i fjalëve dhe shprehjeve nga teksti në fjali, 2) plotësim i vendeve bosh në fjali të shkëputura nga teksti, 3) parafrazim i fjalive të marra nga teksti. Ushtrimi i katërt është gramatikor: kërkon përdorimin e saktë të strukturave të shpjguara në pjesën e gramatikës.

Në një tjetër mësim kemi po të njëjtin strukturim: pjesë leximi të shoqëruar me shpjegime për fjalorin e ri dhe me pyetje rreth tekstit. Në pjesën gramatikore bëhet shpjegimi i shndërrimit të ligjëratës së drejtë në të zhdrejtë i fjalive pyetëse dhe urdhërore të shoqëruara me shembuj⁷. Në këtë mësim bie në sy prezenca e më shumë ushtrimeve gramatikore; nga tetë që pasojnë shpjegimin e gramatikës, pesë kanë në fokus praktikimin e temës së ditës, ndërsa në fund kërkohet ritregimi i tekstit në ligjëratë të zhdrejtë.

Duke qenë se në kapitullin e mësimdhënies së gramatikës do të trajtojmë dhe qortimin e gabimeve dhe përdorimin e gjuhës amtare, është me vend të përmendim vendin që ato kanë zënë në këtë periudhë, të paktën në udhëzimet e organeve përkatëse.

Në *Programin e Gjuhëve të Huaja për Shkollat e Mesme* të vitit 1983, pjesë e udhëzimeve është edhe qortimi i gabimeve. Mësuesi udhëzohet të mos korrigjojë gabimet që “nxënësi mund t’i ndreqë vetë” dhe ato që “mund të ndreqen nga klasa” (f.5). Qortimi i gabimeve rekomandohet të bëhet më shpesh kur nxënësit praktikojnë struktura gramatikore, por jo kur janë duke kryer veprimtari komunikative.

⁶ Shih SHTOJCA 4 Ilustrimi 11

⁷ Shih SHTOJCA 4 Ilustrimet 12 e 13

Për sa i përket përdorimit të gjuhës shqipe, i njëjti program udhëzon që mësimi të zhvillohet në gjuhë të huaj, dhe theksohet se përdorimi i gjuhës shqipe mund të aplikohet vetëm si “mjet për të kursyer kohë, për verifikimin e të kuptuarit dhe si mjet për analogji e ballafaqim me gjuhën amtare” (1983, f. 4). Përdorimi i shpeshtë i gjuhës shqipe është konsideruar si pengesë edhe nga metodistët më të hershëm. Konçi thekson se “tendenca për të për përkthyer vazhdimisht ... pengon përvetësimin e aftësive të riprodhimit dhe të të kuptuarit” (1976, f.32) dhe rekomandon përdorimin e gjuhës amtare në raste të caktuara gjatë shpjegimit të elementëve teorikë ose gjatë përkthimit.

Siç duket edhe nga shembujt e marrë nga tekstet e përdorur gjatë kësaj periudhe, dominon tendenca për mësimin dhe zotërimin e strukturave gramatikore, e cila reflektohet në mbizotërimin e ushtrimeve gramatikore. Megjithatë, duhet theksuar se gramatika është konsideruar si mjet në funksion të komunikimit dhe transmetimit të mesazhit.

3.2.2 Periudha pas viteve '90 e deri më sot

Duke qenë se programet aktuale të gjuhës së huaj janë përgatitur në përputhje me objektivat dhe udhëzimet e Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët (KPERGJ) botim i vitit 2006 nga MASH, është me vend të përmendim shkurt diçka për të.

Sistemet e ndryshme arsimore në vendet evropiane nënkuptojnë egzistencën e objektivave dhe praktikave të ndryshme nëpër institucione arsimore, çka e bënte të vështirë komunikimin ndërmjet profesionistëve në shtete të ndryshme. KPERGJ u hartua me qëllim pikërisht kapërcimin e këtyre vështirësive dhe krijimin e “një baze të përbashkët për hartimin e programeve të gjuhëve moderne, të referencave, të provimeve, të teksteve, etj, në Evropë” (f. 9). Për sa u përket aftësive dhe kompetencave të ndryshme që nxënësit duhet të zotërojnë, bëhet një

përshkrim i detajuar i tyre për çdo nivel, por ajo që vlen të nënvizohet është se sipas KPERGJ, “çdo formë përdorimi dhe nxënieje e një gjuhe ka karakteristika të përbashkëta” (f. 15), të cilat ndër të tjera përfshijnë dhe zhvillimin e një numri “aftësish të përgjithshme dhe veçanërisht aftësinë e komunikimit gjuhësor” (f. 15). Kjo nënkupton që të gjitha aftësitë e tjera vihen në funksion të komunikimit duke i kombinuar ato me “një aftësi komunikative të një lloji të posaçëm gjuhësor” (f. 84). KPERGJ e përkufizon aftësinë gramatikore si “aftësia për të kuptuar dhe shprehur kuptimin duke prodhuar dhe duke njohur fjali” (f. 87) dhe bën identifikimin e parametrave dhe kategorive që përfshin përshkrimi gramatikor si vijon: **elementë** (morfema, rrënjë, prapashtesa, etj.); **kategori** (numri, gjinia, rasa, etj.); **klasa** (zgjedhimi, lakimi, etj.); **struktura** (fjalët e kompozura dhe të përbëra, llojet e fjalive); **proces (përshkrues)** (emërzimi, ndajshësia, zëvendësimi, etj.); **marrëdhënie** (rregullore, përshtatja, ndërvaresitë, etj.).

Në *Programin e Kurrikulës Bërthamë të Gjymnazit*, përgatitur nga Instituti i Kurrikulës dhe Trajnimit, miratuar nga Ministria e Arsimit dhe Shkencës dhe botuar në shtator 2008, përfshihet programi i gjuhës angleze për klasën X, i cili është hartuar duke u mbështetur në filozofinë dhe udhëzimet e Kuadrit të Përbashkët Europian të Referencave për Gjuhët dhe në Kurikulën Kombëtare të Gjuhëve Moderne për Arsimin Publik Parauniversitar. Në pjesën e *Synimeve* të programit vihet re se njohuritë gramatikore nuk përmenden si pikë më vete, por si një mjet për të arritur qëllime komunikuese; programi synon që nxënësi “të zhvillojë më tej dhe përdorimin e njohurive gjuhësore në situata praktike të jetës së përditshme”. Për sa u përket objektivave sipas standartit në formimin gjuhësor, përsëri kemi formim të njohurive gramatikore me qëllim vënien e tyre në praktikë dhe jo për hir të njohurive. Në pjesën e objektivave theksohet se “nxënësi duhet të nxitet të praktikojë struktura gramatikore dhe të bëjë lidhjen dhe përdorimin e saktë të tyre”. Një tjetër aspekt që bie në sy është se ndryshe nga programet e periudhës para viteve '90,

gramatika dhe njohuritë gramatikore nuk përmenden në pjesën e objektivave të formimit të asnjërit prej katë aftësive. Kjo vihet re edhe në botimin e Institutit të Studimeve Pedagogjike *Programe Lëndore Shkolla e Mesme e Përgjithshme* (2004), ku ndonëse theksohet se njohuritë gramatikore janë një objekt i rëndësishëm i programit, ato duhet të vihen në dispozicion të komunikimit.

Nga 108 orë totale vjetore, sasia e orëve të rekomanduara për formimin gjuhësor është 23 (21.3%), në të cilat mësuesi udhëzohet të shtjellojë dhe përpunojë njohuri gramatikore dhe ushtrime gjuhësore gramatikore në bashkëveprim me nxënësin. Bie në sy fakti se njohuritë gramatikore shihen tashmë si mjet në funksion të komunikimit, pasi në orët e përpunimit të materialit ka rekomandime për krijimin e situatave apo zgjedhjen e temave aktuale që nxisin praktikimin e temës gramatikore përkatëse. Për sa i përket metodologjisë dhe strategjive të mësimdhënies, mësuesi është i lirë të përdorë ose kombinojë një larmi syresh duke i përshtatur me nivelin e nxënësve. Megjithatë, në një paragraf të shkurtër, theksohet se gramatika duhet të vihet në funksion të komunikimit, të jepet një sasi e vogël rregullash për t'ia arritur këtij synimi dhe të përdoret mënyra induktive për mësimin e tyre nëpërmjet teksteve autentike.

Për sa u përket teskteve të përdorura, në arsimin e mesëm kemi dominim të teksteve me autorë të huaj.

Siç vihet re edhe në materialet e lartpërmendura, para viteve '90 bie në sy rëndësia që i kushtohet gramatikës dhe njohurive gramatikore për përvetësimin e gjuhës angleze si në programet e Ministrisë ashtu edhe në materialet metodike të kohës. Kjo vëmendje reflektohet edhe në tekstet shkollore të përdorura gjatë asaj periudhe. Ndërkohë, pas viteve '90, veçanërisht këto 15 vitet e fundit, dominon vëmendja ndaj aftësive komunikuese. Gramatika tashmë

konsiderohet vetëm si një mjet për të arritur qëllimin, konkretisht komunikimin. Tekstet shkollore të përzgjedhurar reflektojnë më së miri pikëpamjet dhe objektivat e programeve të Ministrisë, të cilat janë në përputhje me Kuadrin e Bashkimit Europian të Referencave për Gjuhët.

3.3 Komponentë të mësimdhënies së gramatikës

Para se të trajtojmë llojet e mësimdhënies së gramatikës, është e nevojshme të sqarohen disa terma dhe koncepte thelbësore dhe të ndërlidhura fort me to: *dija/njohuria* dhe *të nxënit*. Të dyja këto koncepte, bazuar në mënyrën dhe trajtën që marrin, egzistojnë në formën *eksplicite* dhe *implicite*, nga ku marrin emërtimin edhe dy llojet e mësimdhënies.

3.3.1 Dija eksplicite dhe implicite

Ndarja e dijes në *eksplicite* dhe *implicite* është bërë fillimisht nga Biyalistok e më pas është përdorur nga Krashen e shumë linguistë e studiues të fushës së përvetësimit të gjuhës së huaj. Dallimi ndërmjet të dy termave bazohet në faktin nëse individ është i ndërgjegjshëm apo jo për rregullin që shoqëron një njohuri apo informacion të caktuar. Dija eksplicite operon kur individ është në gjendje të shprehë rregullin ose të përshkruajë situatën që përket me zbatimin e tij, ndërsa në vënien në veprim të dijes implicite nuk egziston aftësia për të artikuluar rregullin ose për të përshkruar situatën (Gasparini, 2004). Sipas Ellis, *dija implicite* është intuitive dhe nuk mund të analizohet, ndërsa *dija eksplicite* është ajo për të cilën jemi të ndërgjegjshëm dhe rrjedhimisht ajo është “e analizueshme” (Ellis, 1994, f. 167). Për sa i përket mësimin të gjuhës së huaj, mund të themi se *dija eksplicite* janë faktet që dimë rreth saj dhe për të cilat jemi të ndërgjegjshëm, ndërsa *dija implicite* janë faktet që dimë për gjuhën dhe për të cilat jemi të pandërgjegjshëm ose zhvillohen në mënyrë të tillë.

Vënia në përdorim e dijes eksplicite realizohet në mënyrë të vetëdijshme dhe të qëllimtë, që do të thotë se nxënësi është i vetëdijshëm që për të shprehur diçka nevojitet aplikimi i një rregulli të caktuar; kjo jo domosdoshmërisht kërkon njohjen e rregullit si formulim termash (metagjuha). Macrory dhe Stone cituar nga Philp (2009, f. 194) e përkufizojnë të parën (dijen eksplicite) si “gjuha-si-dije” dhe të dytën (dijen implicite) si “gjuha-si-përdorim”. Autorë si Huljstin, e quajnë dijen eksplicite edhe deklarative, që do të thotë se poseduesi i saj (dijes) është në gjendje ta shprehë ose deklarojë qartë dijen që zotëron (2005). Përdorimi i saktë i një strukture të caktuar gramatikore nga ana e një nxënësi mund të jetë rezultat i dijes eksplicite, që do të thotë se ai di rregullin që shoqëron strukturën në fjalë dhe është në gjendje ta përdorë atë; por, ai mund të jetë edhe rezultat i dijes implicite, që nënkupton se nxënësi nuk ka njohuri për rregullin por di ta përdorë saktë strukturën ose të dallojë përdorimin e saktë të saj. Tabela e mëposhtme jep një përmbledhje të dallimeve kryesore ndërmjet dijes implicite dhe eksplicite bazuar në Ellis (2009b).

Dija implicite

-
- Intuitive dhe e pashprehur
 - Procedurale
 - Rregullat procedurale mund të (mos) jenë objektiv
 - Del në pah me anë të procesimit automatik
 - Shkak i pakujdesive/gabimeve në përdorimin e gjuhës
 - Është e dukshme në smënyrën e të shprehurit (sjellja verbale)
 - Faktor kufizues është mosha

Dija eksplicite

-
- e vetëdijshme
 - Deklarative
 - rregullat deklarative shpesh janë të pasakta dhe jokorrekte
 - del nëpah me anë të përpunimit të kontrolluar
 - shkak i vështirësive në përdorimin e gjuhës
 - mund të shprehet me fjalë
 - faktorë kufizues janë ndryshimet individuale në të mësuar

Figura 6 Dallimet midis dijes implicite dhe eksplicite

Gjatë përdorimit të gjuhës, mendohet se vihen në funksionim të dyja llojet e dijeve, megjithatë, njohuria implicite supozohet të jetë primare, pasi ajo shfaqet kryesisht si aftësia e nxënësit për të përdorur të gjithë sistemin e GjH në mënyrë spontane (Graaf & Housen, 2009). Në këtë kontekst, lind pyetja e rolit që dija eksplicite luan në zhvillimin e dijes implicite. Pra, pyetja që shtrohet është nëse gramatika shpjegohet në mënyrë të drejtpërdrejtë, njohuria e përftuar prej saj a mund të përdoret në mënyrë spontane dhe automatike pa sjellë ndër mend rregullin përkatës? Qëndrimet e ndryshme në lidhje me këtë pyetje, e cila mund të trajtohet edhe si shpjeguese e marrëdhënies ndërmjet të dyja llojeve të dijes, kanë rezultuar në tre hipoteza: *ndërthurja zero*, *ndërthurja e dobët* dhe *ndërthurja e fortë*, të cilat reflektohen edhe në rolin e shpjegimit formal të gramatikës.

Përfaqësuesi kryesor i *ndërthurjes zero*, Krashen (1982), thekson se të mësuarit e ndërgjegjshëm (dija eksplicite) i një gjuhe dhe përvetësimi i saj në mënyrë të pandërgjegjshme (dija implicite) janë dy gjëra të ndryshme, duke sjellë si shembull nxënësit që mësojnë një GJH me anë të metodës gramatikë-përkthim. Ai argumenton se pavarësisht se këta nxënës mund të kenë njohuri më të mira për gjuhën se sa një folës amtar, aftësia e tyre komunikative lë shumë për të dëshiruar. Për sa i përket vendit që duhet të zërë mësimdhënia direkte në klasën e gjuhës së huaj, Krashen argumenton se shpjegimi formal jep “kontributin më pak të rëndësishëm” (1981, f. 116) në këtë drejtim përveç rasteve të “monitorimit”, ndaj është i panevojshëm.

Ndërkohë, sipas *ndërthurjes së fortë*, dija eksplicite përbën fazën fillestare në përvetësimin e gjuhës dhe ajo mund të shndërrohet në dije implicite me anë të praktikës (DeKeyser R. , 1994). Kjo do të thotë se pas prezantimit formal të rregullit gramatikor, praktikimi i saj në veprimtari dhe ushtrime të ndryshme, bën të mundur përdorimin e strukturës edhe në mënyrë spontane.

Ndërmjet dy pozicionimeve të para qëndron hipoteza e *ndërthurjes së dobët*, sipas së cilës, transformimi i dijes eksplicite në implicite është i mundshëm. Ellis (1994, 2010) mendon se ky shndërrim nuk është i drejtpërdrejtë, por dija eksplicite shërben si “lehtësuese” e dijes implicite, duke ndihmuar në proceset që shërbejnë për zhvillimin e kësaj të fundit. Argumenti është se njohuria eksplicite bën që nxënësi të jetë i vëmendshëm në përdorimin e strukturës gramatikore; madje, Ellis shton se ai (nxënësi) e përdor këtë njohuri për të “monitoruar outputin në përdorimin e planifikuar të gjuhës” (2010, f. 9).

Mund të thuhet se njohuria eksplicite e aftëson nxënësin të përdorë saktë forma gjuhësore të caktuara, sidomos në outputin e shkruar. Duhet pasur parasysh se ndonëse nxënësi mund të

posedojë dijen eksplicite, ai mund të mos jetë i aftë ta shprehë atë me terma linguistikë, dhe kjo paaftësi nuk duhet të nënkuptojë mungesën ose mosegzistencën e dijes eksplicite tek ai.

3.3.2 Të nxënit eksplicit dhe implicit

Dy koncepte të tjera që duhen pasur parasysh janë *të nxënit eksplicit* dhe *të nxënit implicit*. Dallimin ndërmjet tyre, Ellis e sqaron duke theksuar se *të nxënit eksplicit/implicit* është *proces* dhe *dija eksplicite/implicite* është *produkt* i të nxënit (2009b, f. 6). Në literaturën e përvetësimit të gjuhës së huaj, shpesh të nxënit eksplicit dhe implicit trajtohen edhe si të nxënit dhe përvetësimi (DeKeyser, 2009, f. 128). Mund të thuhet se ndryshe nga *të nxënit implicit*, i cili ëdhtë një proces që ndodh në mënyrë të pavetëdijshme, *të nxënit eksplicit* ndodh në mënyrë të vetëdijshme. Këtij dallimi Hulstijn i shton dhe faktin se gjatë të nxënit eksplicit nxënësi përpigjet të kuptojë konceptin dhe rregullin, gjë që nuk ndodh gjatë të nxënit implicit (2005). Gjatë të *nxënit eksplicit*, nxënësi është i ndërgjegjshëm që po mëson një rregull në lidhje me përdorimin e një tipari gjuhësor; gjatë të *nxënit implicit* ai nuk është i vetëdijshëm për këtë proces, pasi është i përqëndruar në një pjesë tjetër (le të themi kuptimin) të veprimtarisë.

Graaf dhe Housen nënvizojnë se përcaktimi i të nxënit si eksplicit ose implicit varet nga kushtet në të cilat ai (të nxënit) ndodh dhe nga lloji i dijes që përftohet si rezultat i tij (2009). Sipas N. Ellis, të nxënit implicit ndodh si rezultat i të kuptuarit dhe përdorimit të rrjedhshëm të gjuhës, ndërsa ai eksplicit, gjatë “përpjekjes së vetëdijshme” (2008b, f. 109) për të komunikuar. Bazuar në të tilla konceptime dhe përkufizime, Hulstijn arrin në përfundimin se “të nxënit eksplicit dhe implicit është përfëtimi respektivisht i dijes eksplicite dhe implicite” (2005, f. 132). N. Ellis thekson se ka raste kur marrëdhënia formë-kuptim është thelbësore për të kuptuar një thënie, dhe në rastet kur kjo strukturë nuk ndeshet shumë shpesh ose nuk është e spikatshme,

zgjidhja e duhur është të nxënit eksPLICIT (2008b). Ky argumentim çon në përfundimin se të nxënit eksPLICIT është një proces që ndodh gjatë ose si rezultat i mësimdhënies eksPLICATE.

Përveç këtyre dy llojeve të të nxënit, Hulstijn dallon dhe të nxënin deduktiv dhe induktiv si pjesë të mësimdhënies eksPLICATE, dhe duke cituar Dekeyser sqaron se e para ndodh kur rregullat shpjegohen para shembujve, dhe e dyta kur shembujt jepen para rregullave (2005, f. 132). Në të njëjtin artikull ai bën diferencimin edhe ndërmjet të nxënit të qëllimtë dhe të nxënit aksidental. Në të parin, para se të angazhohen në një veprimtari apo detyrë, nxënësit vihen në dijeni se do të testohen për mësimin e një informacioni të caktuar; në të dytin, nxënësit nuk kanë dijeni për testimin që do të kryhet në lidhje me një çështje të caktuar. Megjithatë, të nxënit aksidental përdoret edhe për rastet kur nxënësi mëson diçka edhe pa e patur këtë qëllim, siç mund të jetë mësimi i një rregulli gramatikor gjatë një detyre me natyrë komunikative.

Roli që llojet e të nxënit luajnë në përftimin e dijes ndryshon në vartësi të disa faktorëve. Dekeyser vë në dukje se për sa i përket kontributit që jep secili lloj i të nxënit në mësimin e formave të ndryshme gjuhësore, duket se ka një konsensus sipas të cilit, për disa struktura funksionon më mirë të nxënit eksPLICIT dhe për disa të tjera ai IMPLICIT. Këtë konkluzion ai e bazon në rezultatet e kërkimeve të bëra nga Williams, cituar nga Dekeyser (2009, f. 129) sipas të cilit, lidhjet formë-kuptim mësohen në mënyrë eksPLICATE dhe ato formë-formë në mënyrë IMPLICATE. Një tjetër faktor që nuk duhet anashkaluar janë dhe ndryshimet individuale ndërmjet nxënësve. Lloji i inteligjencës që zotëron secili nxënës dhe aftësia e tij ndikojnë në procesin e të nxënit. Ky argumentim mbështetet nga studiues si Robinson (1995, 2005), Dorneyi e Skehan (2003) dhe Ellis (2005b).

Si përmbledhje, mund të thuhet se të nxënit në të dyja format e tij na shpjegon mënyrën se si nxënësi përfton një dije të caktuar. Jo detyrimisht një lloj të nxëni rezulton në të njëjtin lloj dijeje. Të nxënit implicit mund të çojë në formimin e dijes eksplicite, pasi pavarësisht se në momentin kur është mësuar diçka, ky proces ka ndodhur spontanisht, nxënësi mund të bëhet i vetëdijshëm për rregullin që shoqëron strukturën e caktuar. Ndërkohë, edhe të nxënit eksplicit mund të rezultojë në dije implicite, pasi praktikimi i vazhdueshëm i një strukture sjell përdorimin spontan dhe në mënyrë të pavetëdijshme të saj.

3.3.3 Mësimdhënia eksplicite dhe implicite

Në aspektin e komponentëve të përvetësimit të gjuhës së huaj, sipas Graaf dhe Housen, mësimdhënia përfshin realizimin e njërës ose disa prej pikave të mëposhtme:

- Të mundësojë kontaktin e nxënësit me gjuhën e huaj (me anë të inputit dhe outputit)
- Të ndikojë prirjen e nxënësit për të përdorur dhe mësuar GjH (p.sh. me anë të motivimit)
- Të nxisë ose përmirësojë procesin e përvetësimit ose mekanizmat e procesimit, të cilat përndryshe nuk mund të aktivizohen mjaftueshëm (procesi i vënies re, ristrukturimi i shprehjeve gjuhësore) (2009, f. 730).

Dallimi kryesor ndërmjet mësimdhënies implicite dhe eksplicite qëndron në llojin e të nxënit (të vetëdijshëm apo të pavetëdijshëm) që ato inkurajojnë. Bazuar në çka u përmend deri më tani në lidhje me të nxënit dhe dijen eksplicite dhe implicite, mund të thuhet se *mësimdhënia eksplicite* është e drejtpërdrejtë dhe synon që nxënësi të mësojë rregullin për përdorimin e një forme linguistike, ndërsa mësimdhënia implicite synon që nxënësi ta mësojë këtë rregull pa qenë i ndërgjegjshëm për procesin.

Përkufizimet e ndryshme që i janë bërë mësimdhënies eksplicite të gramatikës variojnë nga “përdorimi i strategjive instruktuese për të tërhequr vëmendjen e nxënësit ose për ta përqëndruar atë në një formë dhe/ose strukturë” (Terrell, 1991, f. 53), apo “thënie deklarative të rregullave” (Ellis N. , 2008a, f. 4) deri në “inkurajimi i nxënësit për të zhvilluar njohuri metagjuhësore të rregullit gramatikor” (Ellis R. , 2012, f. 275) apo “ndërhyrje direkte ose indirekte” (2005b, f. 211). *Mësimdhënia eksplicite* mund të bëhet në mënyrë *deduktive*, gjatë së cilës nxënësve u shpjegohet rregulli në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe më pas jepen shembuj, ose *induktive*, gjatë së cilës pritshmëria është që bazuar në materialin e dhënë, nxënësi ta zbulojë vetë rregullin (Ellis, 2009b; DeKeyser, 1994; Hulstijn, 2005). Të dyja llojet e mësimdhënies eksplicite realizohen me anë të përdorimit të termave gjuhësorë (metagjuha). Në këtë pikë do të ishte me vend të theksohet se mësimdhënia *induktive* nuk duhet ngatërruar me atë *implicite*; mësimdhënia *induktive* është *eksplicite*, pra ajo përfshin mësimin e ndërgjegjshëm të rregullit, por ky i fundit nuk jepet direkt; nxënësi duhet ta nxjerrë vetë. Megjithatë, Dekeyser thekson se edhe mësimdhënia *implicite* mund të jetë induktive, domethënë nxënësi mund të nxjerrë rregulla të gramatikës edhe kur qëllimi kryesor i mësimdhënies nuk është gramatika (1994, f. 189). Në mësimdhënien *implicite* nuk përfshihet mësimi nëpërmjet shpjegimit të rregullave gjuhësore; nxënësi thjesht percepton dhe përvetëson përdorimin e formave të caktuara pa qenë i ndërgjegjshëm për rregullin.

Ellis thekson se si mësimdhënia implicite edhe ajo eksplicite mund të jenë reaktive dhe proaktive (2009b). Në rastet kur mësimdhënia implicite realizohet me anë të metodës së bazuar në detyrë vëmendja ndaj formave gjuhësore krijohet vetvetiu gjatë performimit të detyrës, gjë që sipas Ellis (2009b), ka natyrë reaktive. Mësimdhënia implicite ka natyrë proaktive kur detyrat dizajnohen në mënyrë të tillë që të mundësojnë kontaktin ose përdorimin e formave gjuhësore të

planifikuara ose të parazgjedhura. Mësimdhënia eksplicite është reaktive kur korrigjohen gabimet e nxënësve ose në mënyrë eksplicite ose me anë të termave gjuhësore. Ajo është proaktive kur jepet shpjegimi metagjuhësor i një rregulli të caktuar para një ushtrimi që përmban këtë strukturë, të cilën Ellis (2009b) e quan proaktive direkte, ose kur nxënësit duhet ta zbulojnë vetë këtë rregull në ushtrimin apo informacionin e dhënë (proaktive indirekte). Për të bërë më të qartë çka u tha deri më tani, llojet e mësimdhënies së bashku me mënyrat e tyre janë përmbledhur në figurën nr 7.

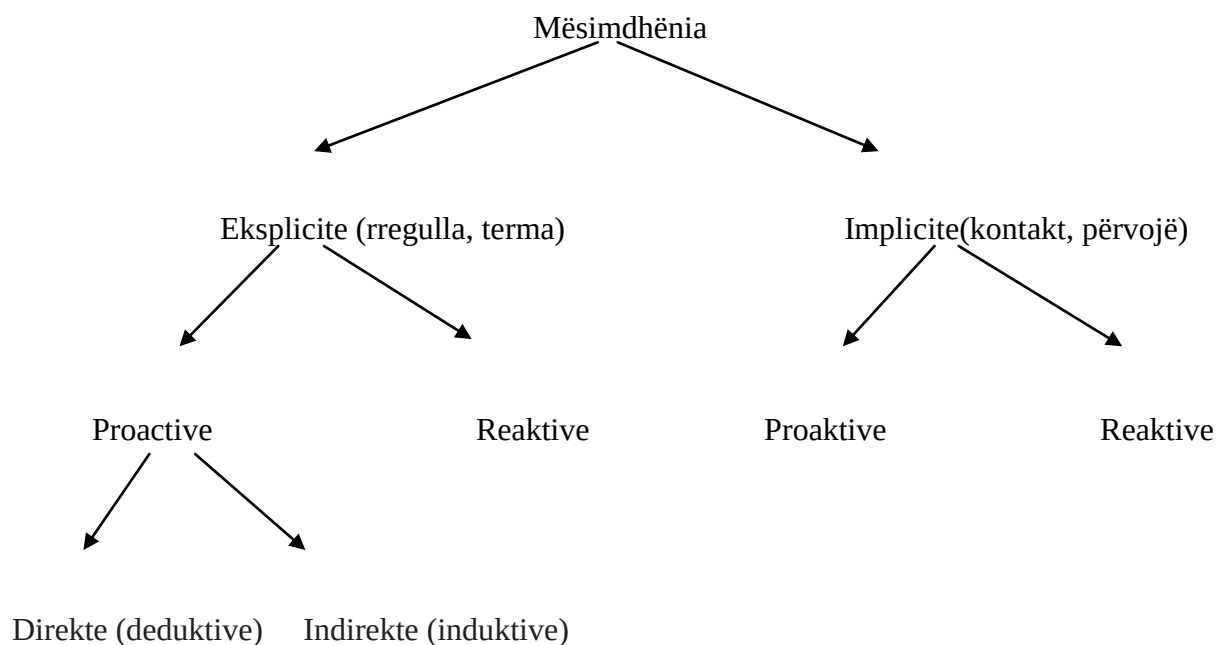


Figura 7 Përmbledhje e llojeve të mësimdhënies

Ellis thekson se dallimi ndërmjet mësimdhënies *eksplicite* dhe *implicite* është nëse të nxënit që ato stimulojnë ndodh në mënyrë të ndërgjegjshme ose jo (2012, f. 271). Në të parën nxënësi është i vetëdijshëm që po mëson një rregull, ndërsa në të dytën nuk ka një pritshmëri të tillë. Kjo mund të çonte në mendimin e gabuar se mësimdhënia *eksplicite* çon në të nxënë eksplicit dhe ajo

implicite në të nxënë implicit, ndërkohë që secila prej mënyrave të mësimdhënies mund të çojë në zhvillimin e çdo njërës mënyre të të nxëni.

Përkufizimi i mësimdhënies eksplicite varet nga këndvështrimi individual i çdokujt që e aplikon atë dhe nga mënyrat dhe teknikat që ai përdor. Duke marrë për bazë perceptimet e kërkuësve dhe studiuesve të shprehura më lart, dhe duke iu bashkuar mendimit të Ellis, mund të themi se mësimdhënia eksplicite e gramatikës ndodh ose realizohet:

“kur qëllimi kryesor i mësimi është prezantimi i një strukture gramatikore, shpjegimi i rregullit që e shoqëron me anë të metagjuhës (termave gjuhësorë) dhe praktikimi i saj në veprimtari /ushtrime drejtpërdrejt gramatikore ose që përfshijnë përdorimin e formës së trajtuar” (2012, f.271).

Mënyra e mësimdhënies (eksplicite ose implicite) nuk është vendimtare në llojin e dijes (eksplicite ose implicite) që nxënësi përfiton dhe zhvillon. Mësimdhënia eksplicite jo detyrimisht rezulton në të nxënin dhe më pas dijen eksplicite, dhe anasjelltas. Ellis nënvizon se pavarësisht se nxënësi mund të ketë përfituar dije implicite, me kalimin e kohës ai mund të jetë në gjendje të zhvillojë përdorim eksplicit të saj (2009b). Të nxënit eksplicit, gjithashtu mund të çojë në të nxënin implicit dhe përdorimin krejt të natyrshëm të një strukture linguistike. Tabela e mëposhtme paraqet në mënyrë të detajuar dallimet ndërmjet dy llojeve të mësimdhënies sipas Graaf dhe Housen (2009, f. 737).

Mësimdhënia Implícite	Mësimdhënia Eksplicite
• tërheq vëmendjen te forma gjuhësore • gjuha shërben si mjet komunikimi • spontane dhe e rastësishme (p.sh në aktivitet me orientim komunikativ) • joimponuese (ndërprerje minimale e komunikimit të kuptimit) • format gjuhësore prezantohen brenda kontekstit • nuk ka shpjegim rregullash, udhëzime për nxjerrjen e rregullit apo përdorim të metagjuhës • inkurajon përdorimin e lirë të formës gjuhësore target	• drejton vëmendjen te forma gjuhësore • gjuha shërben si objekt studimi • e planifikuar dhe e paracaktuar (p.sh fokusi dhe qëllimi i aktivitetit) • imponuese (ndërprerje e komunikimit të kuptimit) • format gjuhësore prezantohen të veçuara • ka shpjegim rregullash, udhëzime për nxjerrjen e rregullit apo përdorim të metagjuhës • përfshin praktikimin e kontrolluar të formës gjuhësore target

Figura 8 Tiparet e mësimdhënies implícite dhe eksplicite

Roli që të dyja llojet e dijes luajnë në mësimin e gjuhës është i rëndësishëm. Zotërimi i gjuhës së huaj në nivele të larta, madje, është i mundur në saj të kombinimit të dijes eksplicite dhe implicite për gjuhën, të cilat janë rezultat i procesit të të nxënies eksplicite edhe implicite; në zhvillimin e këtyre dy të fundit mësimdhënia eksplicite luan një rol të veçantë, sidomos në kontekstet ku kontakti me gjuhën target në situata reale është i kufizuar ose i pamundur. Megjithatë, duhet pasur parasysh se efektshmëria e mësimdhënies varet nga disa faktorë: lloji i mësimdhënies, lloji i nxënësit dhe lloji i strukturës target (Graaf & Housen, 2009).

Roli i mësimdhënies eksplicite dhe efektshmëria e saj në nivelin e nxënësve të GJH ka qenë në qendër të shumë studimeve. Në studimin e tij me studentë japonezë të gjuhës angleze, Hayashi (1995) arriti në përfundimin se ka korelacion të lartë ndërmjet njohurive gramatikore dhe nivelit të nxënësve. Sipas tij, njohuritë gramatikore luajnë rol pozitiv në nivelin e GJH, me argumentin se pavarësisht se nxënësit mund të mos përqëndrohen gjithmonë në formë/strukturë, ata përpiqen të përdorin rregullat që dinë për të kuptuar fjali të gjata dhe komplekse.

Studimi krahasimor ndërmjet mësimdhënies eksplicite dhe asaj implicite në përcaktimin e gjinisë në gjuhën franceze, i kryer nga Lyster (2004a) paraqiti rezultate të favorshme për mësimdhënien eksplicite. Ai arriti në përfundimin se mësimdhënia eksplicite e gramatikës patjetër që përmirëson aftësinë e nxënësve në përcaktimin e tipareve gramatikore (gjinisë në këtë rast), dhe njëkohësisht i aftëson nxënësit të zhvillojnë njohuri bazuar në rregulla.

Studime janë bërë edhe në lidhje me rolin e mësimdhënies eksplicite në zhvillimin e kompetencës pragmatike dhe komunikative. Në kërkimin e tyre, Nguyen et al (2012) investiguan efektshmërinë relative të mësimdhënies eksplicite dhe implicite në përvetësimin dhe përparimin e të

folurit në kritikizmin konstruktiv dhe zhvillimin pragmatik të GJH të nxënësve vietnamezë. Sipas rezultateve, ndonëse të dyja llojet e mësimdhënies ndikojnë pozitivisht në zhvillimin e performancës pragmatike, mësimdhënia eksplicite rezulton më efikase.

Të motivuar nga mungesa e dëshirës së nxënësve për të komunikuar në orën e komunikimit dhe nga entuziazmi për pjesëmarrje në veprimtaritë gramatikore, Tomita dhe Spada (2013) e përqëndruan kërkimin e tyre në rolin e mësimdhënies së gramatikës në zhvillimin e komunikimit. Rezultatet konkluduan se përveç inkurajimit të nxënësve për të komunikuar në GJH, mësimdhënia e gramatikës, mbështet edhe procesin e socializimit me gjuhën.

Në një përmbledhje dhe shqyrtim të studimeve të kryera në lidhje me rolin e mësimdhënies së gramatikës në përvetësimin e dijes implicite, Ellis (2002a) arrin në përfundimin se mësimdhënia e gramatikës ndikon pozitivisht në përftimin e dijes eksplicite dhe se dija eksplicite përvetësohet më mirë kur përdoret mësimdhënia eksplicite e gramatikës.

Për ta përmbledhur, mësimdhënia e gramatikës nuk përbën tashmë debat në aspektin e të qenit apo mosqenit pjesë e mësimdhënies së gjuhës së huaj. Mbështetur dhe në rezultatet e kërkimeve të përmendura më lart, roli i saj në formimin e dijes eksplicite dhe implicite si dhe në përvetësimin e gjuhës së huaj mund të konsiderohet i rëndësishëm.

3.3.4 Vënia re

Në artikullin “Roli i vetëdijes në mësimin e gjuhës së dytë”, Schmidt (1990) trajton me detaje rolin e vetëdijes në përpunimin e materialit duke iu përgjigjur tre pyetjeve të rëndësishme në lidhje me të nxënin subkoshient (1), aksidental (2) dhe implicit (3). Çështja e parë që ai shtron ka të bëjë me domosdoshmërinë e ndërgjegjies në nivelin e “vënies re” dhe të “kushtimit të vëmendjes”.

Çështja tjetër është nëse të mësuarit bazuar në input është rezultat i të kuptuarit të ndërgjegjshëm apo proces i pavetëdijshëm. Së fundmi, duke e trajtuar “*vënien re*” si një ndër tre nivelet kyçe të ndërgjegjes, ai parashtron hipotezën se “nxënësi përvetëson atë pjesë të materialit/inputit të cilën e vë re” (f. 139) në mënyrë të qëllimtë dhe të vetëdijshme. E thënë ndryshe, nxënësit mësojnë gjërat të cilave u kushtojnë vëmendje. Në momentin që një formë gjuhësore vihet re nga nxënësi, ndodh procesi i kuptimit ose përvetësimit të materialit. Vënia re është proces i ndërgjegjshëm/vetëdijshëm dhe, sipas Schmidt, mund të aplikohet në të gjitha aspektet e gjuhës (format gramatikore, leksiku, etj) dhe mund të përfshihet në shumë teori të përvetësimit të gjuhës së huaj (1990). Ndonëse të nxënësit mund të ndodhë edhe aksidentalisht, për Schmidt, vëmendja ndaj formave gjuhësore lehtëson përvetësimin e tipareve të ndryshme gramatikore, sidomos të nxënësit e rritur. Më vonë, Schmidt e zgjeron hipotezën e *vënies re*, duke theksuar se vëmendja dhe vënia re nuk mund të aplikohen për të gjithë materialin në tërësi, por për “tipare/veçori të materialit që kanë të bëjnë me objektivin e sistemit” (1993, f. 209); nëse objektivi i mësimit është gramatikor, edhe vëmendja përqendrohet në forma apo struktura gramatikore; nëse mësimi ka karakter fonologjik, vëmendja drejtohet drejt saj.

Pjesë e rëndësishme e hipotezës është edhe *vëmendja*, e cila së bashku me *vënien re* janë koncepte të rëndësishme të hipotezës dhe të fushës së përvetësimit të gjuhës së huaj. Schmidt argumenton se të kesh ndërmend të mësosh, nuk është aq e rëndësishme për procesin e të mësuarit, kurse t’i kushtosh vëmendje materialit që do të mësohet, luan rol kyç në përvetësimin e tij (1993). Është me rëndësi të nënvizohet dallimi që vetë Schmidt (2010) bën ndërmjet *vënies re* dhe *kuptimit*; e para është term teknik që ka të bëjë me regjistrimin e vetëdijshëm të shembujve të gjuhës, e dyta është një nivel më i lartë i vetëdijes dhe përfshin përgjithësime të shembujve.

Duke cituar Swain, Williams (2005) thekson se vënia re mund të ndodhë në dy forma: *vënie re e boshllëkut* dhe *vënie re e mospërputhjes*. Kur nxënësi kupton që nuk është në gjendje të shprehë një kuptim të caktuar për arsye se nuk njih strukturën përkatëse, kemi të bëjmë me *vënie re të boshllëkut*. Kjo do të thotë që nxënësi ende nuk është njohur me strukturën gramatikore që përdoret për të transmetuar një kuptim të caktuar. Veprimtaritë që synojnë këtë lloj të vënies re mund të jenë nga më të ndryshmet, por të gjitha kanë të bëjnë me trajtimin e formës përkatëse. *Vënia re e mospërputhjes* ndodh kur nxënësi e kupton që po përdor një formë të gabuar të gjuhës; ajo përfshin ristrukturim ose formulim të njohurive duke rishikuar marrëdhënien e formës me kuptimin. Pra, në momentin që nxënësi vë re mospërputhjen e strukturës që po përdor me atë që ka ndërmend të shprehë, ai duhet të mësojë formën e saktë që i nevojitet për të shprehur drejt një mesazh të caktuar. Kjo nënkupton që edhe aktivitetet që synojnë nxitjen e vënies re të mospërputhjes kanë karakter korrigjues.

Shumë linguistë e trajtojnë aspektin e vënies re si pjesë të rëndësishme në mësimin e strukturave gramatikore. Ellis thekson se vënia re ndodh kur nxënësit “në mënyrë të vetëdijshme i kushtojnë vëmendje një tipari të caktuar lingistik” (2009b, f. 283). Përvetësimi i tiparit dhe përdorimi i tij mundësohen vetëm pasi nxënësit ta kanë vënë re në një material të caktuar. Në procesin e mësimdhënies kjo mund të realizohet në mënyrë deduktive, në rastet kur nxënësit i kërkohet t’i dallojë tiparet në kontekst, ose në mënyrë induktive, në rastet kur nxënësi duhet të zbulojë dhe kuptojë rregullin përkatës të tiparit (2005b); të dyja këto përjasje stimulojnë të nxënin e qëllimtë.

Në përkrahje të rolit të vetëdijes në mësimin e gjuhës së huaj dhe të hipotezës së vënies re, Robinson (1995) parashtron rëndësinë e marrëdhënies ndërmjet vëmendjes dhe memories, dhe e trajton atë si një shtojcë ose zgjatim të hipotezës së Schmidt. Duke e përkufizuar vetëdijen si

“zbulimi me vetëdije” që ndihmon kujtesën afatshkurtër, ai argumenton se ajo (vënia re) është e “domosdoshme për të nxënin dhe kujtesën afatgjatë” (Robinson, f. 318). Edhe Thornbury (1999) argumenton se vënia re është një mënyrë që ndihmon përvetësimin me anë të përcaktimit të tipareve të ndryshme gjuhësore. Ndonëse nuk mund të çojë në “përvetësim të drejtpërdrejtë dhe të menjëhershëm” (f. 24), sipas tij, ajo nxit vënien në funksion të proceseve mendore, të cilat me kalimin e kohës ndihmojnë nxënësin t’i përdorë strukturat saktë dhe në mënyrë korrekte. Ai propozon se aktivitete me karakter riformulimi dhe rikonstruktimi ndihmojnë që nxënësit të vënë re forma të caktuara gjuhësore, ndaj ato mund të përfshihen në përjasje të ndryshme të mësimdhënies. Madje, duke qenë se këto lloj aktiviteteesh synojnë prodhim tekstesh apo diskursesh, ato mundësojnë ndërjegjësim edhe më gjerë, në nivel sintaksor, leksikor e fonologjik (1997).

Në një analizë të thelluar që u bëjnë studimeve eksperimentale me fokus gramatikën dhe mënyrat e trajtimit të saj me anë të aktiviteteve të ndryshme, Nassaji dhe Fotos (2011) arrijnë në përfundimin se pasi nxënësit bëhen të vetëdijshëm për një formë gramatikore, tendenca është që ata ta vërejnë atë në kontekst. Sipas tyre, kjo lloj vënie re “vë në funksionim sistemin implicit të dijes linguistike” (f. 92), gjë që rezulton në përdorim të lirshëm të strukturave të caktuara në gjuhën e huaj.

Si përkrahës i idesë se përvetësimi ndodh në mënyrë të pavetëdijshme (Krashen, 1981;1982), Truscott (1998; 2015) është një ndër kundërshtarët e hipotezës së vënies re. Truscott (1998) vë në dukje se varianti i fortë i hipotezës së vënies re, sipas të cilit vetëdija koshiente ndaj formës gjuhësore është e domosdoshme për përvetësim, nuk ka baza të forta kognitive dhe nuk bazohet në një teori koherente të gjuhës. Duke theksuar se dallimet ndërmjet dijes koshiente dhe asaj jokoshiente luajnë rol të rëndësishëm në studimin e gjuhës dhe se ato përbëjnë një vizë ndarëse

ndërmjet fushave ku vënia re është e përshtatshme ose jo, ai hodhi idenë e riformulimit të variantit të dobët të hipotezës, sipas të cilit vënia re është e dobishme, por jo e domosdoshme. Duke argumentuar se vënia re nuk ndihmon në zhvillimin e kompetencës, riformulimi që ai propozoi ishte: “përvetësimi i dijes metalinguistike varet nga vënia re (e vetëdijshme), ndërsa zhvillimi i kompetencës nuk varet prej saj” (1998, f. 124). Në librin e tij të fundit “Koshienca dhe Mësimi i Gjuhës së Huaj” (2015), në mbështetje të të njëjtit mendim, ai thekson se duhet të kuptojmë që vënia re nuk ka të bëjë thjesht me vetëdijen për inputin/materialin, por me faktin që nxënësi është i vetëdijshëm për format gjuhësore në material, dhe problemi është se hipoteza nuk bën të qarta dallimet ndërmjet nocioneve vëmendje, vetëdije dhe vënie re.

3.3.5 Ndërgjegjësimi

“Ndërgjegjësimi” u përdor fillimisht si term në fushën e gjuhësisë së aplikuar nga Sharwood Smith (1981) e më pas nga Rutherford e Sharwood Smith (1985) për t’iu kundërvënë idesë së Krashen (1981) se mësimdhënia e gramatikës nuk kontribuon në mësimin e gjuhës së huaj. Ata argumentuan se teknika të mësimdhënies që e drejtojnë vëmendjen e nxënësit në struktura specifike të gjuhës ndikojnë pozitivisht në përvetësimin e këtyre strukturave. Ndërkohë, Ellis e propozon “ndërgjegjësimin” (1992, f. 232) si një ndër përgjigjet e pyetjes se si duhet shpjeguar gramatika dhe si alternativë të praktikimit (1992; 2002b) të çështjeve gramatikore me anë të ushtrimeve. Mënyrat klasike të praktikimit të gramatikës janë mekanike, të kontekstualizuara dhe komunikative: e para përfshin ushtrime të kontrolluara që kërkojnë përdorimin ose dallimin e çështjes gramatikore në ushtrim; e dyta, ndonëse është e kontrolluar, synon të ndihmojë nxënësit të bëjnë lidhjen ndërmjet formës dhe kuptimit; e treta përbëhet nga veprimtari që e angazhojnë nxënësin në komunikim të mirëfilltë. Sipas Ellis, në të treja këto mënyra trajtimi i tiparit gramatikor karakterizohet nga *izolimi*,

prodhimi, përsëritja dhe qortimi në rast të përdorimit të gabuar. *Ndërgjegjësimi*, sipas tij, është një formë e “mësimdhënies eksplicite” (2005a, f. 717) dhe synon që nxënësi të arrijë të “zhvillojë dije *eksplicite* për gramatikën” (1992, f. 234), por vë në dukje se kjo nuk e bën të domosdoshëm zotërimin e terminologjisë. Një nxënës mund të jetë i aftë të kuptojë se si funksionon apo përdoret një strukturë gramatikore dhe mund të mos jetë në gjendje të shpjegojë rregullin që e shoqëron. E thënë ndryshe, njohja e përdorimit të saktë të një strukture jo domosdoshmërisht nënkupton njohjen edhe të rregullit. Duke vënë në dukje se dallimi kryesor ndërmjet veprimtarive praktikuese dhe atyre ndërgjegjëse është mungesa e *prodhimit të përsëritur*, Ellis i radhit karakteristikat e veprimtarive ndërgjegjëse si më poshtë (1992, f. 235):

1. *Veçim* i tiparit gramatikor për të siguruar vëmendje të përqëndruar
2. *Informacion* me ilustrime të tiparit, i shoqëruar ndoshta dhe me shpjegim eksplikit të rregullit
3. Nxënësit duhet ta kuptojnë strukturën me anë të *përpyqjes intelektuale*
4. *Sqarim* i strukturës në rastet kur ajo keqkuptohet ose nuk kuptohet
5. Nxënësit shprehin rregullin përkatës të strukturës (nuk është e detyrueshme)

Ai propozon hartimin dhe përgatitjen e detyrave ndërgjegjëse, të cilat mund të jenë deduktive dhe induktive. Në ndërgjegjësimin deduktiv (direkt) nxënësi njihet fillimisht me rregullin, të cilin duhet ta përdorë gjatë realizimit të detyrës; në atë induktiv (indirekt), pas prezantimit të materialit, nxënësi duhet të përpiqet ta nxjerrë vetë rregullin. Këtyre formave Ellis u referohet edhe të parës si didaktike dhe të dytës si zbuluese (2005a, f. 717). Ky përshkrim ngjason me atë që Thornbury (1999) u bën dy llojeve të mësimdhënies (deduktive dhe induktive) së gramatikës në librin “How to teach grammar”. Modelet e ilustruara të mësimave, sidomos në mënyrën induktive, janë shumë të ngjashme me ndërgjegjësimin induktiv të Ellis; ndërkohë, edhe veprimtaritë që Thornbury përdor

për realizimin e mësimit induktiv janë pothuajse të njëjta me detyrat e Ellis. Dallimi qëndron në emërtimet e përdorura: Thornbury përdor termet qasje dhe ushtrime, ndërsa Ellis ndërgjegjësim dhe detyra respektivisht.

Në të dyja rastet, prezantimi ose shpjegimi i rregullit mund të realizohet me anë të librit ose nga mësuesi (2012). Kërkues si Mohamed (2004) dhe Crivos & Luchini (2012) shtojnë se detyrat ndërgjegjëse ndihmojnë nxënësin të eksplorojë tiparet gramatikore në veprimtari të ndryshme. Mënyra që prezantuan Fotos dhe Ellis (1991) bazohet në detyra ku nxënësit duhet të zgjidhin probleme gramatikore në mënyrë aktive, pra vetë brendia e detyrës është gramatikore. Sipas Fotos (1994), ka dy lloje detyrash ndërgjegjëse: detyra ndërgjegjëse *komunikative* dhe *gramatikore*. Në të parën pritshmëria është që nxënësi ta dallojë dhe/ose përdorë tiparin gramatikor gjatë kohës që është i përfshirë në detyrë komunikative. Në të dytën, vetë përmbajtja e detyrës është gramatikore dhe nxënësit i kushtojnë vëmendje tiparit gramatikor në mënyrë të tillë që ndërgjegjësimi të ndodhë gjatë angazhimit të tyre në detyrë komunikative (Fotos & Ellis, 1991; Fotos, 1994).

Duke qenë se komunikimi në gjuhë të huaj realizohet me anë të vënies në funksionim të dijes implicite, dhe ndërkohë që veprimtaritë ndërgjegjëse synojnë zhvillimin e dijes eksplicite, kontributi i këtyre të fundit në zhvillimin e dijes implicite vihet në pikëpyetje. Ellis nënvizon se, ndonëse objektivi kryesor i veprimtarive ndërgjegjëse është zhvillimi i dijes eksplicite, në mënyrë indirekte, ato ndikojnë në zhvillimin e dijes implicite (1992). Edhe në rastet kur dija eksplicite nuk transformohet në përdorim të menjëhershëm (dije implicite), nuk mund të thuhet se ajo është e panevojshme; ajo aftëson nxënësin të dallojë një tipar gjuhësor në një kontekst të caktuar duke e ndihmuar kështu ta kuptojë më mirë kontekstin. Megjithatë ndërgjegjësimi nuk mundëson integrimin total të tiparit gjuhësor, ai *përgatit* integrimin e tij me anë të vënies re dhe krahasimit.

Ellis thekson se edhe pse dija eksplicite nuk kthehet në komunikim të menjëhershëm, ajo ndikon në zhvillimin e dijes implicite (1992; 2005b; 2012).

Shpjegimi eksplicit i formës gjuhësore si pjesë e detyrës ndërgjegjësuese është i rëndësishëm, sidomos në kontekstet me përjasje komunikative, pasi kontribuon në përmirësimin e dijeve gramatikore, të cilat janë të rëndësishme për transmetimin e mesazhit në mënyrë sa më korrekte. Detyrat ndërgjegjësuese duket se kanë gjetur zbatim në tekste të ndryshme. Në një analizë që u bëjnë 9 teksteve më të përdorura për mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, Nitta dhe Gardner (2005) arrijnë në përfundimin se hartuesit e tyre (teksteve) preferojnë kombinimin e detyrave ndërgjegjësuese me ushtrime praktikuese.

Debati për praktikë apo ndërgjegjësim ka bërë që shumë kërkime të përqëndrohen në këtë aspekt dhe të tregojnë se detyrat ndërgjegjësuese, si didaktike edhe zbuluese/induktive, janë efektive në zhvillimin e dijes eksplicite dhe mund të ofrojnë mundësi për komunikim bazuar në kuptim. Rezultate të studimeve të ndryshme kanë demonstruar se detyrat ndërgjegjësuese kanë ndikim pozitiv në mësimdhënien e formave gjuhësore (Mohamed, 2004; Sugiharto, 2006; Amirian & Sadeghi, 2012) në përmirësimin e dijeve gramatikore të nxënësve (Moradkhan & Sohrabian, 2009) dhe në zhvillimin e kompetencës pragmatike në kontekstet ku anglishtja mësohet si gjuhë e dytë (Rose, 1994).

3.3.6 Qortimi i gabimeve (QG)

Qortimi i gabimeve është një komponent i pedagogjisë së gramatikës i cili ashtu si dhe vetë mësimdhënia e gramatikës ka pasur dhe ka mbështetës dhe kundërshtarë. Debati është përqëndruar kryesisht në rolin që qortimi i gabimeve luan në nxënien e çështjeve gramatikore. Studiues dhe linguistë si Celce-Murcia (1991), Ellis (2009b), Lyster dhe Ranta (1997) përkrahin mendimin se

qortimi i gabimeve ndikon pozitivisht mësimin e gjuhës së huaj. Një ndër argumentat që Lyster, Lightbown dhe Spada parashtrojnë është se QG e ndihmon nxënësin të kuptojë gabimin dhe të përpiket të përdorë formën e saktë. Kjo e bën QG efikas, madje në raste të caktuara, edhe të domosdoshëm. Mund të thuhet se vënia në dukje e gabimit mund të nxisë vënien re dhe ndërgjegjësimin e nxënësit në lidhje me një formë apo strukturë të caktuar. Ndërkohë linguistë si Krashen & Seliger (1975) dhe Truscott (1996) e vënë në dyshim rolin e qortimit të gabimeve dhe mbështesin idenë se qortimi i gabimeve nuk kontribuon në mësimin e gjuhës së huaj dhe nuk është i dobishëm për nxënësit. Një ndër argumentat që ata parashtrojnë është se nxënësit mund të mos e kuptojnë që po u korrigjohet një gabim i caktuar, sidomos në rastin e riformulimit, dhe kjo çon në paefektshmëri totale të QG.

Qortimi i gabimeve përfshin qortim të punës me shkrim ose të aktiviteteve gojore. Duke qenë se QG në punët me shkrim është individuale dhe nuk ka ndikim të drejtpërdrejtë në orën e gjuhës së huaj në tërësi, por te secili nxënës në veçanti, do të përqëndrohemi në QG të gabimeve në veprimtari gojore.

Shumë studiues paraqesin mënyra të ndryshme të qortimit të gabimeve bazuar në vëzhgime të drejtpërdrejta në klasat e gjuhës së huaj. Ndër to, na u duk më me vend të paraqesim një përmbledhje shkurt të gjashtë mënyrave që Lyster dhe Ranta (1997) kanë vërejtuar në studimin e tyre:

- 1) *Qortimi i drejtpërdrejtë* ose *eksplicit* Mësuesi ia bën të qartë nxënësit që ka përdorur një formë të gabuar dhe i tregon atij formën e duhur.

2) *Riformulimi* Ky lloj qortimi është implicit ose indirekt dhe mësuesi nuk përdor shprehje si: këtu e ke gabim, duhet përdorur kjo formë, etj. Ai vetëm përsërit fjalinë e thënë nga nxënësi duke përdorur strukturën e saktë, e cila mund të theksohet me anë të intonacionit.

3) *Pyetje sqaruese* Kur nxënësi përdor një formë të caktuar gabim, mësuesi ndërhyr duke bërë pyetje si: “Më fal?”, “Çfarë do të thuash?”, etj, të cilat i lënë të kuptojë se nuk ka përdorur strukturën e duhur; madje, pyetja mund të përmbajë edhe përdorimin e gabuar nga ana e nxënësit.

4) *Korrigjimi metagjuhësor* Në këto raste nxënësit i bëhet e qartë se forma e përdorur është gabim dhe nxitet ta gjejë vetë përdorimin e saktë. Kjo realizohet me anë të përdorimit të termave gjuhësorë, si p.sh., : “a mendon se koha e shkuar i përshtatet kësaj fjalie”, “këtu nevojitet emër dhe jo mbiemër”, “a mund ta gjesh gabimin”, etj.

5) *Nxjerrja* realizohet me anë të teknikave që synojnë që nxënësi të “nxjerrë” strukturën e saktë në dy mënyra. Në të parën kemi të bëjmë me plotësim të fjalisë: nxënësi duhet të vazhdojë ose plotësojë fjalinë e mësuesit duke përdorur formën e duhur. Në raste të caktuara mund të bëhen edhe sqarime rregullash ose përdorim i termave gjuhësore për të “nxjerrë” formën e saktë. Në mënyrën e dytë përdorimi i saktë nxitet me anë të pyetjeve. Këtu nuk përfshihen pyetjet që kërkojnë përgjigje po/jo, pasi ato janë pjesë e qortimit metagjuhësor.

6) *Përsëritja* Mësuesi përsërit vetëm gabimin e nxënësit duke e theksuar me anë të intonacionit. Kështu, në fjalinë e nxënësit *He goes to London last Wednesday*, mësuesi e veçon gabimin dhe thotë “goes” në pritje që nxënësi të përdorë *went*. Në këto raste, gabimi jo detyrimisht veçohet krejtësisht; ai mund të shoqërohet edhe me shprehjen kohore: “goes last Wednesday”, duke e theksuar

shprehjen kohore me anë të intonacionit; kjo kërkon më pak përqëndrim dhe e ndihmon nxënësin ta kuptojë më shpejt gabimin.

Përdorimi i këtyre mënyrave varet nga mësuesi, por duhet pasur parasysh se secila prej tyre ka efekt të ndryshëm te nxënësi. Lyster (2004a; 2004b) argumenton se efektshmëria varet nga niveli i vëmendjes që kërkon secila; përdorimi i qortimit të drejtpërdrejtë (1) dhe i riformulimit (2) kërkojnë më pak përqëndrim e vëmendje se sa përdorimi i metagjuhës (4) apo nxjerrjes së rregullit (5).

Studime të shumta janë përqëndruar në efektshmërinë e strategjive të ndryshme të QG si dhe në lidhjen/korelacionin ndërmjet QG dhe nxënies së çështjeve gramatikore. Në kërkimin e kryer me klasa të frengjishtes si gjuhë e huaj, Lyster dhe Ranta (1997) arritën në përfundimin se pyetjet sqaruese (3), qortimi metagjuhësor (4), nxjerrja e gabimit (5) dhe përsëritja (6) janë më efikase në nxitjen e nxënësit për qortimin e gabimit në mënyrë të suksesshme. Në studimin e tij në lidhje me perceptimet për rolin e gramatikës dhe qortimit të gabimeve, Schulz (2001) aplikoi pyetësorë me mësues të gjuhës angleze, përkatësisht 122 kolumbianë dhe 92 amerikanë, si dhe me nxënës të gjuhëve të huaja, 607 kolumbianë dhe 824 amerikanë përkatësisht. Rezultatet treguan se pothuajse gjysma e mësuesve të të dyja grupeve e konsideronin QG si të nevojshme/domosdoshme për nxënësit; ndërsa shumica e nxënësve të të dyja grupet dëshironin që mësuesit t'ua korrigjonin gabimet. Pas aplikimit të pyetësorit të përgatitur nga Burgess dhe Etherington (2002) me 58 mësues shqiptarë të gjuhës angleze, Kaçani dhe Mangelli (2013) arritën në përfundimin se mësuesit e anketuar mund t'i toleronin gabimet gramatikore në veprimtari komunikative dhe se ata hasnin më shumë vështirësi në qortimin e gabimeve me gojë se sa të atyre me shkrim. Në një analizë që u bëjnë 56 studimeve me fokus qortimin e gabimeve, Russell dhe Spada (2006) nxjerrin përfundimin se QG është në tërësi i dobishëm për nxënësit.

Mënyra e dhënies së feedbackut, apo qortimit të gabimeve, të cilin mund ta quajmë komponent plotësues të dijes gramatikore, është e debatueshme. Duke theksuar se asnjëra prej teorive nuk ofron përgjigjen uniforme dhe më të mirë në lidhje me këto çështje, në vend të formulimit të parimeve të përgjithshme në këtë aspekt apo të dhënies së “këshillave”, Ellis huazon termin nga Stenhouse, dhe propozon 10 “specifikime provizionale” të vetat në formën e parimeve (2005b, f. 210). Me anë të këtyre “specifikimeve” Ellis duket se ofron alternativa për trajtimin e pikave të debatueshme në lidhje me QG.

Përfundimisht, mund të themi se qortimi i gabimeve gramatikore është trajtuar si pjesë e rëndësishme në funksion të përvetësimit të dijeve. Mënyrat e propozuara nga studiues dhe kërkues janë nga më të ndryshmet; mësuesit, nga ana e tyre, përdorin atë që u duket më e përshtatshme në vartësi të llojit të veprimtarisë dhe llojit të gabimit.

3.4 Mënyra të shtjellimit të çështjeve gramatikore

3.4.1 Mësimdhënia e përqëndruar në formë (MPF)

Duke pasur parasysh pikën ku përqëndrohet tashmë debati, përdorimi i termit shtjellim i çështjeve gramatikore duket më me vend dhe më i arsyeshëm se mësimdhënie apo shpjegim i gramatikës, për arsye se është më specifik dhe më i detajuar. Në këtë quajtje marr shkas edhe nga termi i përdorur nga Long (1991) *mësimdhënie e përqëndruar në formë*. Në këtë pjesë të kapitullit do të përshkruhen mënyrat e trajtimit të formave gjuhësore me anë të *përqëndrimit në formë* si dhe disa aspekte të tjera që ndikojnë në nxënien dhe mësimin e koncepteve dhe strukturave gramatikore.

Siç u përmend edhe në kapitullin e dytë, si qasjet komunikative pa gramatikë edhe qasjet gramatikore pa komunikim, nuk mund të kontribuojnë në arritjen e niveleve të larta të kompetencës

gjuhësore, rrjedhshmërisë dhe saktësisë. Në kuadrin e kësaj panorame lindi nevoja e përfshirjes së trajtimit të çështjeve gramatikore në qasjet komunikative me qëllim që të arrihet zhvillimi si i kompetencës linguistike ashtu edhe i asaj komunikative pa anashkaluar asnjërën syresh.

Të qenit një kombinim i gramatikës dhe qasjeve komunikative e bën *mësimdhënien e përqëndruar në formë* një alternativë që plotëson mangësitë e secilës qasje. Ajo u përdor fillimisht nga Long (1991) për të dalluar *përqëndrimin në formë* nga *përqëndrimin në formë*. Vetë Long sqaron se *përqëndrimi në formë* bazohet në silabus struktural dhe përdor ushtrime tradicionale gramatikore, nëpërmjet të cilave bëhet shpjegim eksplicit i strukturave gramatikore sipas një plani të caktuar. Sipas Ellis, ky lloj instruktimi përfshin shpjegimin e tipareve gramatikore specifike bazuar në “përqasjen struktura-e-ditës” (2002a, f. 225). Ai argumenton gjithashtu se në këtë lloj mësimdhënieje të nxënësit është intencional/i qëllimtar, pasi zotërimi i gjuhës trajtohet si diçka që bën të mundur komunikimin. *Përqëndrimi në formë* bazohet në një silabus me bazë detyrën dhe përfshin ushtrime komunikative, të cilat synojnë t’i tërheqin vëmendjen nxënësit ndaj formave të caktuara linguistike, ndërkohë që ai (nxënësi) është i përqëndruar në veprimtari komunikative. Shpjegimi eksplicit i formave gjuhësore bëhet vetëm nëse është e nevojshme (Long, 1991). Hinkel dhe Fotos (2002) theksojnë se *përqëndrimi në formë* kombinon mësimin formal (gramatikën) me gjuhën komunikative duke e aftësuar nxënësin të dallojë veçoritë dhe tiparet e gjuhës. Në këndvështrimin e Ellis, kjo përqasje do të thotë “vëmendje aksidentale/e paplanifikuar ndaj formës në kontekstin e veprimtarisë komunikative” (2002a, f. 225), dhe është mjaft e dobishme nëse arrin t’i angazhojë nxënësit në komunikim. Në një mënyrë ose tjetrën nxënësit përfitojnë dhe nga ana linguistike. Nga njëra anë, konsiderimi i formave gjuhësore si mjet komunikimi bën që nxënësit të përqëndrohen kryesisht në kuptimin dhe transmetimin e mesazhit. Nga ana tjetër, nëse duan që mesazhi të

transmetohet sa më drejt, nxënësit do të jenë më të vëmendshëm në përdorimin e saktë të këtyre formave (Ellis, 2012).

Mësimdhënia e përqëndruar në formë (MPF) u zhvillua nga Spada (1997) si një përqsasje që kombinon kuptimin me formën (Ellis, 2012; Barrot, 2014; Spada et al, 2014) dhe ndoshta si alternativë, por jo e njëjtë me *përqëndrimin në formë* të Long. Spada sqaron se ndërsa në *përqëndrimin në formë* prezantimet gramatikore bëhen dhe trajtohen “sipas nevojës”, në *mësimdhënien e përqëndruar në formë* ato bëhen “në mënyrë ose spontane ose të paracaktuar” (1997, f. 73). Ellis e përkufizon *mësimdhënien e përqëndruar në formë* si “çdo lloj veprimtarie instruktuse të dezignuar për të prodhuar mësimin e qëllimtë të gjuhës” (2001, f. 1), ku siç e shpjegon dhe në artikuj të mëvonshëm, me termin “veprimtari instruktuese” i referohet “materialeve dhe procedurave të përdorimit të tyre” (materialeve) (2012, f. 16). Vlerësimet në lidhje me *mësimdhënien e përqëndruar në formë* janë nga më të ndryshmet. Ndonëse kuptimi duket të jetë qëllimi kryesor i një ore mësimi MPF, nxënësit inkurajohen që të vërejnë forma gjuhësore dhe të jenë të vëmendshëm ndaj tyre (Fayyaz & Omar, 2014). Laufer dhe Girsai (2008) e konsiderojnë si një modifikim të mësimdhënies komunikative. Ndonëse autorë si Lightbown dhe Spada (2006) mendojnë se veprimtaritë me karakter komunikativ duhen ndarë nga ato me karakter gjuhësor, Nassaji beson se “veprimtaritë me karakter komunikativ që krijojnë vëmendje ndaj formës dhe e përdorin atë për qëllime komunikimi” (2000, f. 244) janë më efikase.

Specifikimi që Ellis (2005b) i bën formimit të dijes implicite duke mos lënë mënjane dijen eksplicite, bën të domosdoshëm *përqëndrimin në formë*, në trajtën e lidhjes që egziston ndërmjet formës gjuhësore dhe kuptimit. Për realizimin e këtij specifikimi Ellis propozon *mësimdhënien intensive të formave* të paracaktuara, e cila mund të aplikohet ose *drejtpërdrejt* ose *në mënyrë*

incidentale. Një ndër faktorët që ndikojnë negativisht në arritjen e niveleve të larta në zotërimin e gjuhës së huaj është mungesa e kontaktit të drejtpërdrejtë me gjuhën dhe, rrjedhimisht, edhe e mundësisë për përdorim të saj në forma të ndryshme (në shkrim, në të folur). Zgjidhja e ofruar nga Ellis është për të parën ofrimi i *inputit ekstensiv*, dhe për të dytën, mundësia për *output* (përdorim) të gjuhës nga ana e nxënësit. Këtu duhet patur parasysh se ndonëse në ditët e sotme mundësitë si për input edhe për output janë të shumta, pesha bie mbi mësuesin.

Bazuar në këto perceptime, mund të konkludohet se MPF është një lloj mësimdhënieje ku veçoritë gramatikore mund të trajtohen në mënyrë direkte, dmth eksplicite, kur mësuesi e sheh të nevojshme dhe të përshtatshme, ose në mënyrë indirekte, nëpërmjet veprimtarive komunikative ose të fokusuara në kuptim, duke i tërhequr vëmendjen nxënësit ndaj këtyre tipareve ose duke e bërë që t'i vërejë ato.

3.4.2 Mësimdhënia e veçuar dhe e integruar

Dy qasje të tjera të mësimdhënies së gramatikës janë mësimdhënia e veçuar dhe ajo e integruar. Ato janë pjesë e mësimi ku qëllimi kryesor janë kuptimi dhe komunikimi, por ku i kushtohet vëmendje edhe gramatikës. Spada et al theksojnë se dallimi kryesor ndërmjet tyre qëndron në kohën kur vëmendja përqëndrohet te gramatika (2014, f. 3). Mësimdhënia e veçuar praktikohet veçmas veprimtarisë ose detyrës komunikative, që do të thotë se gjatë saj (veprimtarisë) nuk bëhet asnjë lloj shpjegimi ose sqarimi në lidhje me formën gjuhësore (Spada & Lightbown, 2008; Spada, Barkaoui, Peters, So,& Valeo, 2009); ky shpjegim bëhet para ose pas aktivitetit komunikativ. Kur mësimdhënia ofrohet para aktivitetit, shpjegohet një strukturë gramatikore specifike në mënyrë eksplicite me qëllim që nxënësit të jenë në gjendje ta përdorin gjatë veprimtarisë komunikative. Kur mësimdhënia ofrohet pas aktivitetit, trajtohen forma gramatikore me të cilat nxënësit kanë hasur

vështirësi gjatë realizimit të veprimtarisë komunikative. Në të dyja rastet forma gramatikore është e paracaktuar. Spada et al argumentojnë se kjo nuk duhet të çojë në ngatërrimin ose barazimin e saj me mënyrën e trajtimit të gramatikës në metodën gramatikë-përkthim. Dallimi është krejt i qartë: metoda GP përqëndrohej vetëm në gramatikë dhe shqyrtim të strukturave gramatikore në ushtrime ose pjesë leximi; mësimdhënia e izoluar i trajton strukturat gramatikore brenda kontekstit komunikativ në shërbim të komunikimit të kuptimit. Spada dhe Lightbown e përkufizojnë mësimdhënien e veçuar si “vëmendje ndaj formës në orë të veçanta” (2008, f. 193) brenda programit komunikativ, dhe nënvizojnë se ajo përfshin të nxënin e qëllimtë dhe mësimdhënien eksplicite.

Në mësimdhënien e integruar nxënësve u kërkohet që gjatë veprimtarisë komunikative t’i kushtojnë vëmendje një forme të caktuar gjuhësore (Spada et al 2009; Barrot, 2014), e cila mund të jetë e përcaktuar më parë ose jo. Kjo ndodh kur të shihet e nevojshme nga ana e mësuesit, sidomos në rast se përdorimi i gabuar ose i pasaktë i një forme pengon transmetimin e kuptimit, dhe bëhet në formën e feedbackut ose shpjegimit shpejt dhe shkurt (Spada & Lightbown, 2008). Në rastet kur forma nuk është e paracaktuar, dhe përqëndrimi në të sipas Ellis (2006, f. 100) është *aksidental*, mësimdhënia bëhet ekstensive, pra numri i strukturave të trajtuara mund të jetë më shumë se një.

Siç shihet, të dyja format, si e ajo e integruar dhe ajo e veçuar përfshijnë shpjegim rregullash, përdorim të termave gjuhësore (metagjuha) si dhe qortim gabimesh.

Studiues të shumtë janë të mendimit se mësimdhënia e gramatikës mund të bëhet në secilën prej të dyja formave, qoftë në mësim ose orë të veçanta, qoftë e integruar në veprimtari komunikative (Ellis, 2006; Spada & Lightbown, 2008; Spada et al, 2014). Spada dhe Lightbown theksojnë se të

dyja format janë pjesë e procesit të mësimit të gjuhës, dhe çështja nuk është nëse duhet zgjedhur ndërmjet të dyjave, por të eksplorohej kushtet në të cilat secila prej mënyrave jep rezultatet e pritura (2008, f. 185), gjë që sipas Spada et al përbën dhe dallimin kryesor ndërmjet tyre (2014, f. 3). Ndër faktorët që duhen patur parasysh në përcaktimin e llojit të mësimdhënies që do të përdoret, përveç vështirësisë dhe përdorimit të formës gjuhësore, ngjashmërisë së saj me GJA si dhe nivelit të nxënësve, Spada dhe Lightbown shtojnë se ka dhe faktorë të tjerë që nuk duhen shpërfillur, siç janë preferencat e mësuesve dhe të nxënësve për shpjegimin dhe nxënien e strukturave gramatikore, aftësia metalinguistike e nxënësve (sidomos në GJA) si dhe niveli i tyre i përgjithshëm i GJH.

3.4.3 Përdorimi i gjuhës amtare (GjA)

Përdorimi i gjuhës amtare në mësimin e gjuhës së huaj është një tjetër komponent i diskutueshëm. Siç u vu re dhe në përshkrimin që iu bë metodave të ndryshme të mësimdhënies së gjuhës së huaj në kapitullin e dytë, përveç metodës gramatikë-përkthim, në të gjitha metodat e tjera bie në sy shmangia e përdorimit të gjuhës amtare. Reduktimi ose dhe eliminimi i GjA në mësimin e gjuhës së huaj bëhet për arsye të ndryshme. Ndër argumentat e parashtruar në përgjithësi në favor të mospërdorimit të GjA, Cook (2008) vë në dukje komunikimin dhe egzistencën e më shumë se një GjA brenda një klase. Eliminimi i GjA bëhet me argumentin se mospërdorimi i saj ndikon pozitivisht në zhvillimin e aftësisë komunikative të nxënësit; kontakti me gjuhën e huaj dhe pamundësia e përdorimit të GjA e detyrojnë nxënësin të mundohet të kuptojë më mirë mesazhin që transmeton një pjesë e caktuar si dhe të përpiqet të përçojë një mesazh duke përdorur gjuhën target. Ka raste që përdorimi i GjA është pothuaj i pamundur. Në klasat multilinguale, ku nxënësit kanë GjA të ndryshme përdorimi i një gjuhe amtare vetëkuptohet që është i parealizueshëm.

Pavarësisht arsyeve dhe ndoshta dhe inkurajimit për shmangien e GjA, kjo nuk nënkupton një eliminim total të saj gjatë orës së mësimi. Arsytet e përdorimit të gjuhës amtare në orën e mësimi mund të mos jenë drejtpërdrejt të lidhura me procesin e mësimdhënies; gjuha amtare mund të preferohet të përdoret sidomos për arsye organizative. Menaxhimi i klasës dhe udhëzimet në lidhje me veprimtari të ndryshme janë më të lehta dhe më rezultative kur realizohen në gjuhën amtare. Megjithatë, kjo nuk do të thotë se GjA nuk përdoret në funksion të mësimdhënies. Kjo bëhet kryesisht për të lehtësuar procesin e transmetimit të kuptimit të nxënësi. Cook (2008) thekson se mësuesit e konsiderojnë përdorimin e GjA të vlefshëm për realizimin e dy qëllimeve: sqarimin e kuptimit të fjalëve ose fjalive dhe shpjegimin e çështjeve gramatikore. Për sa i përket mësimdhënies së gramatikës, ajo sqaron se në rastet kur nxënësit janë të nivelit fillestar përdorimi i GjA është i domosdoshëm. Pothuajse në të gjitha tekstet, edhe të nivelit elementar, shpjegimi i rregullave gramatikore është në gjuhën angleze, çka e bën të nevojshëm përkthimin e termave ose sqarimin e tyre në GjA. Ndonëse Krashen mendon se përdorimi i GjA mund të jetë shkas i gabimeve në gjuhën target, ai arrin në konkluzionin se GjA mund të shërbejë si “zëvendësuese” (1981, f. 67) në periudhën kur nxënësi nuk ka arritur ende një nivel përvetësimi të mjaftueshëm për t’u shprehur në gjuhën e huaj. Një arsye tjetër e përdorimit të GjA për shpjegimin e gramatikës është, sipas Cook (2008), mosegzistenca e një koncepti të caktuar gramatikor në gjuhën amtare të nxënësit; ajo jep rastin e nxënësve japonezë, për të cilët shumësi gramatikor i emrit është i panjohur. Kjo e bën të domosdoshëm sqarimin në radhë të parë të konceptit dhe më pas të termit gramatikor me qëllim që të kuptohet e më pas të përdoret forma e duhur.

Efekti i përdorimit të GjA në procesin e mësimi të gjuhës së huaj ka qenë në fokus të studimeve e kërkimeve të ndryshme kryesisht në kontekstet AGjH. Studime me nxënës (Chen, 2006) dhe

studentë (Jingxia, 2010) kinezë kanë demonstruar përdorim të GjA në funksion të gramatikës dhe rezultate pozitive të këtij përdorimi. Studimi i Chen demonstroi se përveç shpjegimit të rregullave gramatikore në lidhje me kohët e foljeve në anglisht, krahasimi me gjuhën kineze dhe vënia në pah e ndryshimeve ka efekte pozitive (Chen, 2006). Sqarimi i dallimeve konsiderohet si një element që ndihmon edhe në mësimdhënien e gramatikës në nivelet fillestare.

Në studimin e tij me 11 mësues të AGjH në shkolla të mesme dhe kolegje franceze, Grim (2010) synoi të eksplorojë funksionet e përdorimit të GjA nga ana e mësuesve dhe të nxjerrë në pah ndryshimet e praktikave në vartësi të nivelit të nxënësve. Krahas përdorimit të GjA për dhënien e udhëzimeve, përkthime dhe menaxhim të klasës, bie në sy përfshirja e saj në shpjegimin e gramatikës. GjA vihet kryesisht në funksion të shpjegimit të termave metagjuhësorë dhe të theksimit të strukturave gramatikore. Për sa i përket ndryshimit ndërmjet niveleve akademike, nuk vihet re ndryshim në preferencat për përdorimin e GjA; niveli i nxënësve nuk ndikon në tendencën e mësuesve për të përdorur GjA.

Ndonëse Laufer dhe Girsai (2008) u përqëndruan në rolin që luan përdorimi i analizës kontrastive gjatë shpjegimit të gramatikës në mësimin dhe përvetësimin e fjalorit, rezultatet tregojnë se përdorimi i GjA duhet të ketë vendin e vet në mësimin e gjuhës së huaj. Ato sugjerojnë se nxënësit mund të përfitojnë nga mësimdhënia e gramatikës me anë të analizës krahasuese për çështje të caktuara të gjuhës, me anë të ndërgjegjësimit për egzistencën e vështirësive dhe ndryshimeve ndërmjet gjuhëve, zgjerimit të burimeve gjuhësore dhe angazhimit në detyra të ndryshme.

Autorë si Nation (2003) dhe Nazary (2008) janë të mendimit se roli i GjA në orën e gjuhës së huaj është i padiskutueshëm, pasi mundëson transmetimin e kuptimit brenda një kohe sa më të shkurtër, por kjo nuk do të thotë se nuk duhet bërë kujdes me mbipërdorimin e saj.

Siç vihet re dhe nga studimet e bëra, vënia e GjA në funksion të gramatikës është një ndër arsytet e përdorimit të saj në orën e gjuhës së huaj. Rezultatet tregojnë se ky përdorim është i efektshëm, kursen kohë dhe ndihmon nxënësit të kuptojnë struktura gramatikore komplekse dhe që nuk egzistojnë si koncepte në gjuhën amtare. Megjithatë, ndonëse sipas Nazary-it (2008) përdorimi i përshtatshëm i GjA ka efekte pozitive dhe mund të sjellë përfitime për nxënësit, masa në të cilën GjA përdoret duhet të jetë e kontrolluar me qëllim që të mos mbizotërojë përdorimin e gjuhës target.

3.5 Bindje të mësuesve për rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj

Roli i mësuesve, si një ndër aktorët kryesorë të mësimdhënies, është i padiskutueshëm. Metodologjia që ata ndjekin dhe strategjitë mësimdhënëse që zbatojnë në klasë ndikohen deri diku nga literatura në fushën përkatëse; por, një rol të veçantë në përcaktimin apo përzgjedhjen e kësaj metodologjie luajnë bindjet që ata kanë, të cilat në vetvete ndikohen nga faktorë të ndryshëm. Fusha e arsimit tashmë e pranon dhe e njeh kontributin që bindjet e mësueve luajnë për të kuptuar sa më mirë procesin e mësimdhënies (Borg, 1999). Duke qenë se lidhja ndërmjet asaj që mësuesit besojnë dhe asaj që praktikojnë në klasë ka ngjallur interes të veçantë në fushën e edukimit në tërësi, këto 20 vitet e fundit bindjet e mësuesve janë bërë objekt studimi edhe në fushën e përvetësimit të gjuhës së huaj dhe linguistikës së aplikuar. Schulz (2001) thekson se perceptimet e mësuesve në lidhje me faktin se si mësohet një gjuhë e huaj janë përcaktuese të praktikave që ata ndjekin si dhe të “dëshirës për të eksperimentuar me qasje të reja” (f. 245). Duke qenë se gramatika është pjesë e mësimdhënies së anglishtes si gjuhë e huaj, vetëkuptohet që rëndësia që mësuesit i japin gramatikës dhe praktikat

që ata ndjekin për mësimdhënien e saj, varen nga perceptimet e tyre në lidhje me rolin e gramatikës në nxënien e gjuhës së huaj.

Një ndër faktorët që ndikojnë në formimin dhe përcaktimin e bindjeve të mësuesve është eksperiencia që vetë mësuesit kanë pasur si nxënës të një gjuhe të huaj (Borg, 2003a; Wong & Marlyss, 2012). Kjo do të thotë se teknikat e përdorura nga mësuesit ndikojnë në formimin e bindjeve të nxënësve që do të bëhen mësues të gjuhës. Rrjedhimisht, mund të thuhet se eksperiencat deri diku përcaktojnë metodat aktuale, të cilat në vetevete kanë/do të kenë ndikimin e tyre në formimin e bindjeve të mësuesve të ardhshëm. Bindjet e mësuesve mund të ndikohen edhe nga dëshirat dhe nevojat e nxënësve. Një nga konkluzionet e studimit të Burgess dhe Etherington (2002) me 48 mësues të anglishtes për qëllime specifike ishte se ata (mësuesit) i përshtasnin qasjet ndaj gramatikës në varësi të eksperiencave të mëparshme të nxënësve të tyre.

Për sa u përket bindjeve të mësuesve në lidhje me rolin e gramatikës dhe praktikave që ata ndjekin për mësimdhënien e saj, Borg (2003a) thekson se bindjet e mësuesve egzistojnë në formën e një sistemi, ku disa (bindje) janë thelbësore dhe disa periferike; të parat janë të qëndrueshme dhe kanë ndikim më të madh se të dytat. Megjithatë, duhet pasur parasysh se bindjet e mësuesve jo gjithmonë përcaktojnë metodologjinë dhe praktikën që ata aplikojnë në klasë. Mospërputhjen e bindjeve me praktikën, Borg e shpjegon si një reflektim të sistemit të bindjeve dhe faktorëve që përcaktojnë praktikën (2003b). Një faktor i rëndësishëm që ndikon në përzgjedhjen e metodave të aplikuara nga mësuesit është konteksti; kurikulat, kufizimet kohore si dhe provimet me detyrim mund të mos i lejojnë mësuesit të vënë në praktikë bindjet e tyre në lidhje me mësimdhënien. Këtë ai e mbështet me rastin kur mësuesit preferojnë të korrigjojnë gabimet në mënyrë të drejtpërdrejtë në vend që t'i lënë nxënësit ta bëjnë vetë qortimin vetëm për arsye kohore.

3.5.1 Bindje të mësuesve për rolin e njohurive gramatikore

Sipas Borg (2003b), studimet në lidhje me perceptimet e mësuesve për rolin e gramatikës dhe mësimdhënien e saj mund të ndahen në tre kategori: a) studime mbi njohuritë e mësuesve për gramatikën, 2) studime mbi bindjet e mësuesve për mësimdhënien e gramatikës dhe 3) studime që krahasojnë marrëdhënien ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe metodologjisë që ata përdorin në mësimdhënien e gramatikës. Në këtë punim do të përshkruhen vetëm rezultate dhe gjetje të studimeve nga dy kategoritë e fundit (2) dhe (3). Duhet patur parasysh se pothuajse të gjitha studimet që fokusohen tek bindjet e mësuesve mbi rolin e gramatikës, nuk i lënë mënjane bindjet e tyre (mësuesve) mbi mësimdhënien e gramatikës dhe mbi aspekte të ndryshme të saj (mësimdhënies). Për çështje dizenjimi u pa më e arsyeshme që përpilimi i kësaj pjese të kapitullit të bazohet në aspektet ku përqëndrohen kërkimet e bëra dhe jo në trajtimin e çdo studimi më vete; kjo nënkupton dhe justifikon përmendjen e e vazhdueshme të shumicës së studimeve të cituara në këtë pjesë.

Në studimin e Burgess dhe Etherington (2002), mbi 60% e të pyeturve e konsideronin gramatikën si kornizën ose sistemin bazë të pjesës tjetër të gjuhës; ndërkohë që mbi 85% e tyre nuk mendonin se gramatika është thjesht një element që ndihmon në rritjen e nivelit të gjuhës, por një komponent i rëndësishëm për zotërimin e gjuhës. Në studimin krahasues të Schulz (2001) rezultoi se mësuesit pjesëmarrës në studim kanë qëndrim pozitiv ndaj rolit të gramatikës në të nxënit e gjuhës së huaj. Mësuesit kolumbianë besojnë se studimi dhe praktikimi i gramatikës i ndihmon nxënësit në përmirësimin e aftësive komunikative dhe në përdorimin e saktë të gjuhës.

Mësues të tjerë (Wong & Marlyss, 2012), ndonëse mendojnë se gramatika luan rol të rëndësishëm në përvetësimin e GjH, nuk ndajnë të njëjtat mendime për sa i përket mësimdhënies së

saj. Disa e shohin atë të nevojshme e disa të tjerë nuk mendojnë se ajo i ndihmon studentët të përparojnë me gjuhën.

Siç vihet re, studimet e kryera në këtë drejtim tregojnë se shumica e mësuesve të AGjH mbështesin mendimin se njohuritë gramatikore janë të rëndësishme si për zotërimin sa më të mirë të gjuhës ashtu edhe për përdorimin e saj në mënyrë të saktë dhe efikase për qëllime komunikimi.

3.5.2 Bindje të mësuesve për mësimdhënien e gramatikës

Në kategorinë e dytë të studimit të lartpërmendur mund të përmendim studimin e Eisenstein-Ebsworth dhe Schweers (cituar nga Borg (2003b), të cilin ata e kryen me 60 lektorë të AGj2 në universitete të New Yorkut dhe Puerto Rikos. Rezultatet treguan se shumica e mësuesve mendonin se gramatika duhej shpjeguar të paktën disa herë dhe se mësuesit portorikanë ishin më në favor të mësimdhënies së drejtpërdrejtë të gramatikës se sa grupi i mësuesve të Nju Jorkut.

Në përfundim të analizës së tij të studimeve të kësaj kategorie, Borg arriti në konkluzionet se a) mësimdhënja e gramatikës nuk po bëhet më pak dominante dhe se b) përvojat personale të mësimit të një gjuhe të huaj ndikojnë më shumë se sa rezultatet e kërkimeve shkencore në formimin e bindjeve të mësuesve për mësimdhënien e gramatikës.

Ndonëse studimi i Schulz (2001) ishte krahasues, në thelb të tij qëndronin bindjet e mësuesve për mësimdhënien e gramatikës. Në përfundim të studimit rezultoi se shumica e mësuesve mendonin se mësimdhënja e gramatikës ndihmon në nxënien e gjuhës duke theksuar se ajo nuk është gjithçka në mësimin e gjuhës së huaj. Tek mësuesit kolumbianë doli në pah tendenca ndaj mësimdhënies tradicionale, gjë që nënkupton bindje të forta për efektshmërinë e mësimdhënies formale të gramatikës.

Në një tjetër studim (Thu, 2009), 11 mësues kolumbianë të AGjH, theksojnë faktin se kur mësimi i gjuhës së huaj ndodh vetëm në ambientin e klasës, studimi formal i gramatikës është thelbësor për zotërimin e gjuhës. Megjithatë ata shtojnë se praktikimi i strukturave gramatikore në situata të ngjashme me realitetin është më i rëndësishëm se analizimi dhe praktikimi i kontrolluar i tyre. Sipas tyre, njohuritë gramatikore kanë ndikim pozitiv edhe në zhvillimin e aftësive komunikuese të nxënësve.

Kërkime për bindjet mbi mësimdhënien e gramatikës janë bërë edhe me mësues të anglishtes për qëllime akademike. Në studimin e Burgess dhe Etherington (2002) nisur nga mendimi se njohuritë gramatikore luajnë rol të rëndësishëm në mësimin e gjuhës së huaj, mësuesit e intervistuar i kushtojnë vëmendje të veçantë mësimdhënies së gramatikës dhe nuk e anashkalojnë atë. Pyetësi i përgatitur nga Burgess dhe Etherington është përdorur më vonë edhe nga studiues të tjerë si Farshchi (2009) dhe Kaçani dhe Mangelli (2013). Në kërkimin e bërë nga Farshchi me mësues iraniane doli në pah mendimi se njohuritë gramatikore janë të domosdoshme për nxënësit. Pavarësisht rëndësisë që i jepnin ekspozimit natural ndaj gjuhës, shumica e tyre pranonin se mësimdhënia formale i ndihmon nxënësit për përdorimin e saktë të strukturave gramatikore. I njëjti studim është përshtatur dhe aplikuar nga Kacani (2013) me mësues shqiptarë të gjuhës angleze në tre nivele: nëntë-vjeçar, të mesëm dhe të lartë për të matur bindjet e tyre mbi vështirësitë që hasen në mësimdhënien dhe të nxënësve të gramatikës së gjuhës angleze. Sipas mësuesve të pyetur, si mësuesit edhe nxënësit përballen me vështirësi gjatë mësimdhënies dhe të nxënësve të gramatikës përkatësisht.

Studiues të tjerë e kanë studiuar të njëjtën çështje duke u përqëndruar në studime rasti. Në një studim që ka në qendër vëzhgimin dhe krahasimin e bindjeve dhe praktikave në klasë të dy

mësuesve me përvojë nga Singapori (Farrell & Lim, 2005), del në pah pohimi se mësimdhënia e gramatikës është faktor kyç për përdorimin e suksesshëm të strukturave gramatikore në punën me shkrim, gjë që i shtyn mësuesit e intervistuar të zhvillojnë ushtrime të veçanta gramatikore. Të gjashtë mësuesit pjesëmarrës të studimit cilësor të Wong dhe Marlyss (2012) besojnë se gramatika luan rol të rëndësishëm në të nxënit e gjuhës së huaj; bindjet e tyre ndikojnë dukshëm në metodologjinë që ata preferojnë dhe zbatojnë për mësimdhënien e gramatikës.

Johnson (1992) studioi lidhjen ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe praktikave që ata ndjekin në mësimdhënien e AGjH dhe arriti në përfundimin se mësuesit praktikojnë mësimdhënie që është në përputhje me bindjet e tyre teorike.

Siç vihet re, studimet tregojnë se bindjet e mësuesve për rolin që njohuritë gramatikore luajnë në mësimin e gjuhës së huaj janë faktor vendimtar të rëndësishëm që ata i kushtojnë mësimdhënies së saj në klasë; rrjedhimisht, ato ndikojnë edhe në përcaktimin dhe përzgjedhjen e metodologjisë dhe teknikave për mësimdhënien e saj. Shumica e studimeve të fokusuara në këtë aspekt dëshmojnë për një qëndrim pozitiv të mësuesve ndaj kontributit të njohurive gramatikore në përvetësimin e gjuhës angleze, gjë që reflektohet në përfshirjen dhe jo anashkalimin e gramatikës në procesin e mësimdhënies formale të saj.

3.5.3 Bindje të mësuesve për qortimin e gabimeve (QG) dhe feedback-un

Duke qenë se qortimi i gabimeve është një komponent pothuaj i pandarë i mësimdhënies së gramatikës, studimet me në qendër rolin e gramatikës dhe mësimdhënien e saj, nuk e anashkalojnë qortimin e gabimeve. Studimet e bëra nxjerrin në pah qëndrime të ndryshme të mësuesve në lidhje me qortimin e gabimeve gramatikore; përgjithësisht ato orvaten t'u përgjigjen pyetjeve si: a duhen korrigjuar gabimet gramatikore, nëse po, kur dhe si.

Në studimin e Thu (2009), mësuesit pjesëmarrës e konsiderojnë mjaft të rëndësishëm QG. Ata mendonjë se QG duhet bërë edhe në rastet kur nuk bëhet pengesë për të kuptuar kontekstin; pra nuk bëhet fjalë për anashkalim të gabimeve gramatikore as për hir të vetëbesimit të studentit apo rrjedhshmërisë në të shprehur. Ndër mënyrat e preferuara të QG, është mosndëprerja e studentit gjatë komunikimit dhe vënia në dukje e gabimit në përfundim të veprimtarisë.

Një ndër qëllimet e studimit të lartpërmendur të Schultz (2001) ishte eksplorimi i bindjeve mbi rolin e QG dhe feedback-ut. Ndonëse shumica e mësuesve besojnë se QG luan rol pozitiv, ata nuk janë të mendimit se duhet korrigjuar çdo gabim gramatikor.

Në një studim krahasues ndërmjet mësuesve të AGjH që janë folës amtarë të saj (1) dhe mësuesve të AGjH si folës joamtarë të saj (2) dolën në pah mospërputhje në lidhje me QG (Hyland & Anan, 2006). Mësuesit e grupit (1) rezultuan më tolerantë ndaj gabimeve, ndërsa mësuesit japonezë (2) kishin tendencën të korrigjonin më shumë gabime; madje, në raste të veçanta, edhe me reagime të forta. Sipas studiuesve, kjo shpjegohet me faktin se mësuesit japonezë e konsiderojnë QG si një pjesë thelbësore të punës së tyre, dhe, në krahasim me kolegët amerikanë, kanë tendencën t'i mëshojnë më shumë saktësisë në të gjitha mënyrat e komunikimit.

Në studimin krahasues të Lasagabaster & Sierra (2005) ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe nxënësve në lidhje me rolin e QG, rezultatet treguan se mësuesit përkrahin mendimin se gabimet gramatikore duhen korrigjuar; ata nënvizojnë se kjo duhet të realizohet duke i kushtuar më shumë kohë QG-së dhe duke dhënë shpjegime të hollësishme. Vetëm dhënia e formës së saktë nuk mjafton që nxënësi ta kuptojë gabimin dhe më pas të jetë në gjendje të shmangë përsëritjen e tij.

Si përmbledhje, mund të thuhet se qortimi i gabimeve gramatikore është pjesë e praktikave të aplikuara për mësimdhënien e gramatikës, sidomos nga mësues të cilët kanë bindjen se roli i njohurisë gramatikore dhe i mësimdhënies së saj është i rëndësishëm për përvetësimin e gjuhës së huaj. QG aplikohet më shumë në veprimtaritë me shkrim, por nuk janë të paktë mësuesit që e zbatojnë atë edhe në veprimtari gojore në vartësi të objektivit të veprimtarisë; kjo shpjegon dhe faktin se përse disa mësues janë të mendimit se jo çdo gabim gramatikore duhet korrigjuar. Mënyrat e aplikimit të QG janë nga më të ndryshimet dhe kushtëzohen nga lloji i gabimit dhe i veprimtarisë ku ato bëhen (Borg, 2003b).

3.5.4 Bindje të mësuesve për përdorimin e gjuhës amtare (GjA)

Duke qenë se përdorimi i GjA është i mundur vetëm në klasat ku të gjithë nxënësit ose shumica dërrmuese e tyre flasin të njëjtë gjuhë amtare, vetëkuptohet që pjesa më e madhe e studimeve mbi bindjet e mësuesve për përdorimin e GjA në orën e gjuhës së huaj janë zhvilluar kyesisht në kontekste AGjH. Në këtë pjesë të punimit do hedhim një vështrim mbi rezultatet e studimeve në lidhje me këtë pikë duke u përqëndruar veçanërisht në mendimet për përdorimin e GjA në mësimdhënien e gramatikës dhe arsyet e kësaj praktike.

Studimi me mësues vietnamezë të nivelit universitar nxori në pah se përdorimi i GjA është pjesë e mësimdhënies dhe luan rol pozitiv në klasë (Kim Anh, 2010). Mësuesit e përdorin GjA për “të kontrolluar kuptimin” (67%), “për të shpjeguar fjalë” (67%) dhe “për të shpjeguar gramatikë” (75%). Mësuesit vënë në dukje se përdorimi i GjA varet nga niveli i klasës dhe nga reagimi i nxënësve në momente të caktuara. Në momentin që vihet re që tema nuk është kuptuar, bëhet shpjegimi në GjA. Mësuesit shprehen se përdorimi i GjA i ndihmon nxënësit të kuptojnë “struktura gramatikore komplekse” dhe “terminologjinë gramatikore”, si dhe “kursen kohën” (f. 124) që

mund të shpenzohej për shpjegimin e strukturave të vështira. Edhe studimi i Jingxia (2010) me mësues kinezë të AGjH nxori në pah se mësuesit e përdorin GjA për shpjegimin e gramatikës për arsye efektshmërie dhe kohe.

Studimi i Kim dhe Petraki (2009) me mësues vietnamezë tregoi se përdorimi i GjA për shpjegimin e rregullave gramatikore është i natyrshëm, madje në raste të veçanta i domosdoshëm, pasi i ndihmon nxënësit të bëjnë dallimet ndërmjet gjuhës së huaj dhe GjA, çka rezultoi në kuptimin më mirë të rregullave. Sipas tyre, niveli i nxënësve është një faktor përcaktues për përdorimin e GjA; me përparimin e nivelit, përdorimi i GjA duhet reduktuar, madje në klasat e përparuara mund të shkohet drejt përdorimit vetëm të gjuhës target.

Ndërkohë, në studimin e Mahmoudi (2011) një nga mësuesit shprehet se GjA duhet të përdoret për shpjegim të rregullave dhe për dhënie të shembujve për arsye kohore. Kjo lloj metodologjie, sipas saj, është më efikase dhe më e pranuar dhe nga ana e nxënësve dhe prindërve; megjithatë niveli dhe background-i i nxënësve ndikon në sasinë e përdorimit të GjA. Edhe mësuesi tjetër nuk e mohon përdorimin e GjA, madje e konsideron si “të pamohueshëm” vendin e tij, por mendon se GjA nuk duhet të zëvendësojë gjuhën target dhe të shndërrojë natyrën e orës së mësimit.

Në studimin me mësues arabë të AGjH (Al-Nofaie, 2010) doli në pah se GjA përdoret kryesisht për shpjegimin e gramatikës me qëllim shmangien e vështirësive që nxënësit kanë me kuptimin e termave gjuhësore dhe koncepteve që nuk egzistojnë në GJA.

Studmi i Ferrer (2002) me mësues spanjollë demonstroi se përdorimi i arsyeshëm dhe sistematik i GjA për krahasime gjuhësore ndërmjet GjA dhe GjH i ofron mësuesit mundësinë e ofrimit të dijes eksplicite në lidhje me GjH, sidomos në nivelet fillestare.

Studimet tregojnë se në përgjithësi mësuesit kanë një qëndrim pozitiv ndaj përdorimit të GjA në mësimdhënien e gramatikës. Edhe ata që mendojnë se ky përdorim duhet të jetë i kufizuar, nuk e mohojnë krejtësisht vendin që GjA duhet të zërë në procesin mësimor. Arsyet e përdorimit të GjA për shpjegimin e gramatikës janë: niveli i nxënësve; kompleksiteti i termave dhe rregullave, vështirësitë e nxënësve dhe koha. Shumë mësues preferojnë GjA me nxënës të nivelit fillestar ose jo shumë të përparuar. Në rastet kur termat janë komplekse dhe të vështira për t'u kuptuar nga nxënësit, përdorimi i GjA ndihmon nxënësit në perceptimin më mirë të tyre dhe njëkohësisht, kursen kohën që do të shpenzohej në përpjekje për shpjegim në gjuhën e huaj.

3.6 Bindje të nxënësve për rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj

Bindjet e nxënësve dhe perceptimet e tyre në lidhje me gramatikën dhe mësimdhënien e saj gjatë mëimit të gjuhës së huaj janë një disiplinë relativisht e re studimi brenda fushës së përvetësimit të gjuhës së huaj. Rëndësinë e bindjeve dhe preferencave të nxënësve, Borg (2001) e argumenton me lidhjen që egziston ndërmjet bindjeve të nxënësve dhe sjelljeve të tyre, duke theksuar se këto të fundit udhëhiqen nga bindjet. E thënë ndryshe, në rast se nxënësit kanë qëndrim pozitiv ndaj një çështjeje të caktuar, kjo ndikon pozitivisht në rëndësinë që ata do t'i kushtojnë asaj në mësim; në rast se perceptimi i tyre për një aspekt të mëimit të gjuhës është negativ, kjo mund të ndikojë negativisht në përkushtimin e tyre ndaj këtij aspekti. I njëjti mendim mbështetet edhe nga Delija dhe Tabaku (2009), të cilat mendimin se bindjet ndikojnë qasjen e nxënësve ndaj të nxënit, e argumentojnë duke theksuar se nxënësit që mendojnë se gramatika është e vështirë janë të prirur të parapëlqejnë metodologji me bazë gramatikore.

Ndër faktorët që ndikojnë në formimin e bindjeve të nxënësve, sipas Delija dhe Tabakut (2009), është konteksti shoqëror në të cilin mësohet gjuha; kjo ndikon në qëndrimin e tyre si ndaj gjuhës

edhe ndaj mësimit të saj. Një tjetër faktor i rëndësishëm është mësimitdhënia dhe rrjedhimisht, edhe mësuesi që zbaton një lloj mësimitdhënieje të caktuar; Delija dhe Tabaku shprehen se nxënësi me përvojë të gjatë në mësimin e gjuhës së huaj është në gjendje të dallojë mësimitdhënien efikase dhe atë joefikase. Kjo nënkupton se ai krijon një bindje të caktuar ndaj mësimitdhënies bazuar në llojet e mësimitdhënies që ka hasur më parë.

Studimi i bindjeve të nxënësve ka rëndësi të veçantë për zhvillimin e strategjive të ndryshme të mësimitdhënies si për studiuesit ashtu dhe për mësuesit e gjuhës. Lightbown dhe Spada (2006) theksojnë se duke u bazuar në mendimin e nxënësve studiuesit mund të hartojnë strategji më efikase dhe më të përshtatshme për ta, ndërsa mësuesit mund të përzgjedhin ndërmjet tyre në vartësi të perceptimeve dhe preferencave të nxënësve.

3.6.1 Bindje të nxënësve për rolin e njohurive gramatikore

Studimet në lidhje me bindjet e nxënësve mbi rolin që njohuritë gramatikore dhe mësimitdhënia e gramatikës luajnë në nxënien e gjuhës së huaj kanë treguar se të kuptuarit e këtyre bindjeve mund të ndihmojë mësuesit në përmirësimin e strategjive të mësimitdhënies dhe në aplikimin e tyre (Lightbown & Spada, 2006). Perceptimet e nxënësve në lidhje me rolin e njohurive gramatikore në zotërimin e gjuhës janë studiuar në këndvështrime të ndryshme. Por, duhet theksuar se ndonëse shumica e studimeve mbi rolin e gramatikës dhe metodologjisë së mësimitdhënies së saj kanë pasur si qëllim krahasimin midis bindjeve të mësuesve dhe nxënësve (Schulz, 2001; Burgess, & Etherington, 2002), ato kanë nxjerrë në pah mendimet e nxënësve për kontributin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj. Studimi i Schultz (2001) dëshmoi për qëndrim pozitiv ndaj gramatikës dhe kontributit të saj në përvetësimin e gjuhës; nxënësit jo vetëm e pëlqejnë gramatikën dhe studimin e saj, por mendojnë se ajo është thelbësore për zotërimin e gjuhës. Nxënësit pjesëmarrës në studimin e

Loewen et al (2009) kanë bindjen se njohuritë gramatikore i ndihmojnë të përparojnë me gjuhën në përgjithësi dhe me aftësi të ndryshme në veçanti.

Në studimin e bërë nga Savignon dhe Wang (2003) me nxënës tajvanezë, rezultatet treguan se perceptimet e nxënësve ndryshojnë në vartësi të nivelit dhe eksperiencës në mësimin e gjuhës. Nxënësit që kanë studiuar anglisht prej vitesh dhe kanë arritur një nivel të caktuar preferojnë metoda dhe qasje komunikative dhe kanë qëndrim jo shumë pozitiv ndaj gramatikës, gjë që studiuesit e argumentojnë me dominimin e mënyrës tradicionale gramatikë-përkthim të mësimdhënies; nxënësit me më pak përvojë në mësimin e gjuhës janë më pak negativë ndaj mësimi të rregullave të strukturave gramatikore. Të tjera studime kanë pasur si objektiv eksplorimin e vështirësive që nxënësit hasin në mësimin dhe përvetësimin e gramatikës (Burgess & Etherington, 2002; Kaçani & Mangelli, 2013).

Siç vihet re, rezultatet e studimeve tregojnë se në përgjithësi, nxënësit e AGJH e konsiderojnë njohurinë gramatikore të rëndësishme në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj; madje, ka raste që ajo konsiderohet si thelbësore.

3.6.2 Bindje të nxënësve për mësimdhënien e gramatikës

Ashtu si bindjet e mësuesve, edhe bindjet e nxënësve në lidhje me rolin e mësimdhënies së gramatikës kanë tërhequr vëmendjen e studiuesve, sidomos 10-vjeçarit e fundit; megjithatë, duhet theksuar se shumica syresh janë përqëndruar në preferencat e tyre për mënyra të caktuara të mësimdhënies së gramatikës. Siç i vu në dukje dhë më lart, nxënësit pjesëmarrës të studimit të Schultz (2001), demonstuan qëndrim mjaft pozitiv ndaj mësimdhënies së gramatikës; për ta mësimdhënia e saj ishte mjaft e rëndësishme madje dhe thelbësore për zotërimin e gjuhës. Një rezultat interesant i këtij studimi ishte dhe preferenca për një mësimdhënie tradicionale të

gramatikës, të cilën Schultz e argumenton me eksperiencat që nxënësit kanë pasur gjatë mësimit të gjuhës.

Për sa u përket preferencave të nxënësve për mënyra të ndryshme të mësimit të gramatikës, pyetësi i përgatitur nga Spada et al (2009) është përdorur nga studiues të shumtë në vende të ndryshme për të hulumtuar preferencat e nxënësve të AGjH për mësimit të veçantë ose të integruar të gramatikës në qasjet komunikative (Elgün-Gündüz et al, 2012; Songhori, 2012; Ansarin et al, 2014; Ebrahimi, 2015). Në këto studime jo vetëm që nuk vihen re rezultate që mohojnë rolin e mësimit të gramatikës, por del në pah rëndësia që i kushtohet asaj. Disa prej këtyre studimeve (Elgün-Gündüz, 2012; Songhori, 2012) demonstrojnë preferencë për integrimin e gramatikës në veprimtari komunikative; disa nuk tregojnë ndonjë preferencë të caktuar për ndonjërin prej dy llojeve të mësimit të gramatikës (Ansarin et al, 2014; Ebrahimi, 2015), ndërsa në njërin nxënësit e nivelit të përparuar preferojnë më shumë mësimit të integruar të gramatikës (Ansarin et al, 2014).

Megjithatë, nuk mungojnë dhe studime që kanë treguar se gramatika dhe mësimit të gramatikës e saj nuk konsiderohen si thelbësore për mësimit të gjuhës. Studentët tajvanezë pjesëmarrës të studimit të Savignon dhe Wang (2003), janë të mendimit se integrimi i komponentëve gramatikorë në mësimit të gramatikës është i nevojshëm në nivelet fillestare, ndërsa në nivelet e përparuara, mësimit të gramatikës e saj duhet bërë vetëm në rastet kur shihet e nevojshme. Studimi i Loewen et al (2009) me studentë amerikanë që mësonin gjuhë të huaja të ndryshme rezultoi se pavarësisht se jo nga të gjithë në të njëjtin nivel, mësimit të gramatikës vlerësohet nga nxënësit. Ndërkohë, në të njëjtin studim nxënësit që mësonin anglishten si gjuhë të dytë preferonin më tepër komunikimin dhe veprimtaritë gojore, kurse gramatika ishte më pak e preferuar.

Siç vihet re nga studimet e bëra, në kontekstet ku anglishtja mësohet si gjuhë e huaj dominon perceptimi se mësimdhënia e gramatikës është e nevojshme, gjë që justifikohet me rëndësinë që i kushtohet njohurive gramatikore. Një tjetër arsye e këtij perceptimi mund të jetë edhe fakti që në shumicën e rasteve në kontekstet AGjH, anglishtja nuk mësohet për të mundësuar komunikimin si nevojë e menjëhershme. Ajo nevojitet më shumë për të qenë i suksesshëm në provime shtetërore apo ndërkombëtare. Ndërkohë, në kontekstet ku anglishtja mësohet si gjuhë e dytë, komunikimi konsiderohet më i rëndësishëm, pasi ai u nevojitet nxënësve në jetën e përditshme.

3.6.3 Bindje të nxënësve për qortimin e gabimeve (QG) dhe feedback-un

Edhe pse studime me natyrë deskriptive (Lyster, 2004a; Lyster & Ranta, 1997) në lidhje me QG nuk kanë munguar, ato janë përqëndruar kryesisht në llojet e QG, mënyrat e aplikimit si dhe në efektshmërinë e tyre në përgjithësi; studimet në lidhje me perceptimet e nxënësve për të njëjtat aspekte të QG nuk janë aq të numërta.

Nxënësit pjesëmarrës në studimin e Lasagabaster dhe Sierra (2005) shprehen se nuk preferojnë të korrigjohen vazhdimisht, pasi kjo i pengon të komunikojnë lirshëm. Duke theksuar se kjo nuk nënkupton dëshirë për të mos u korrigjuar fare, ata shprehin preferenca për një QG më të përzgjedhur, ku dy aspekte janë thelbësore: a) çdo gabimi t'i kushtohet më shumë kohë dhe b) përdorimi i më shumë referencave dhe strategjive që e bëjnë QG të jetë sa më efikas.

Studimi i Montgomery dhe Baker (2007) arriti në konkluzionin se ndonëse nxënësit ishin të kënaqur me sasinë e QG që mësuesit ofronin, ata ishin të mendimit se merrnin më shumë QG se sa mësuesit mendonin se u ofronin; pra, edhe pse mësuesit kishin preceptimin se ofronin QG në sasinë x, perceptimi i nxënësve ishte se merrnin një sasi QG më shumë se x.

Një ndër objektivat e studimit të rastit me nxënës të AGj2 (Saito, 1994) ishte eksplorimi i perceptimit të nxënësve në lidhje me feedback-un dhe përdorimin e pyetjeve nxitëse për gjetjen e përdorimit të saktë si një mënyrë e QG. Rezultatet treguan se nxënësit mendonin se feedback-u i mësuesit ishte i dobishëm kur përqëndrohej veçanërisht në gabime gramatikore. Për sa i përket përdorimit të pyetjeve nxitëse, qëndrimet e nxënësve ishin në përgjithësi pozitive, por ndryshonin në vartësi të faktit se sa mësuesi i kishte përfshirë ose përdorur ato gjatë veprimtarive në klasë.

Studimi i Schultz (2001) me studentë amerikanë dhe kolumbianë rezultoi se të dyja grupet e dëshironin qortimin e gabimeve, por studentët kolumbianë kishin preferenca më të theksuara, gjë që përputhet dhe me bindjet e tyre më të forta për rolin e gramatikës në mësimin e AGjH. Studentët e të dyja grupeve shprehën qëndrime pozitive ndaj qortimit të gabimeve si në punë me shkrim ashtu edhe në veprimtaritë gojore të organizuara në klasë.

Studimet tregojnë se në përgjithësi nxënësit e preferojnë korrigjimin e gabimeve gramatikore, me përjashtim të rasteve kur mendojnë se QG ndikon negativisht në komunikim; qortimi i gabimeve në veprimtari me shkrim është më i preferuar se në veprimtari gojore. Një tjetër përfundim i studimeve është se bindjet pozitive të nxënësve ndaj rolit të gramatikës shoqërohen me të njëjtin qëndrim edhe ndaj qortimit të gabimeve. Një ndër arsytet që shpjegon preferencat e nxënësve për QG është mendimi se ai (QG) ndikon pozitivisht në përdorimin e mëtejshëm saktë të strukturave mbi të cilat jepet feedback.

3.6.4 Bindje të nxënësve për përdorimin e gjuhës amtare (GjA)

Ndonëse përdorimi i gjuhës amtare është një teknikë e përzgjedhur dhe praktikuar nga mësuesi, ai ka ndikim të drejtpërdrejtë mbi nxënësin dhe përvetësimin e mësimin nga ana e tij. Kjo i nxit studiuesit dhe linguistët që studimet e tyre të fokusohen dhe në mendimet dhe perceptimet e vetë

nxënësve në lidhje me këtë strategji. Kjo pjesë e këtij kapitulli hedh vështrim mbi dhe bën një përmbledhje të studimeve të bëra në këtë drejtim.

Studimi i Brooks-Lewis (2009) me nxënës të rritur meksikanë nxori në pah se shumica e nxënësve e konsiderojnë të vlefshëm përdorimin e GjA, sidomos në bërjen e krahasimeve ndërmjet dy gjuhëve me argumentin se kjo i ndihmon të kuptojnë më mirë strukturat e gjuhës së huaj dhe si funksionon ajo.

Ndonëse studimi i Jingxia (2010) me nxënës kinezë kishte në qendër të vëmendjes përdorimin në tërësi të GjA në klasë, një pjesë e pyetësorit i referohet përdorimit të GjA për mësimdhënien e gramatikës. Rezultatet e studimit nxorën në pah se nxënësit pjesëmarrës preferojnë përdorimin e GjA, sidomos për shpjegimin e gramatikës për arsye se e bën më të lehtë kuptimin e saj.

Studime të tjera nxjerrin në pah se preferencat e nxënësve për përdorimin e GjA në orën e mësimit varen dhe ndikohen edhe nga niveli i tyre. Në studimin e Kim dhe Petraki (2009) dhe Al-Nofaie (2010) nxënësit shprehen se një ndër aktivitetet më të rëndësishme ku duhet përdorur GjA është shpjegimi i rregullave gramatikore. Preferencat e nxënësve duket se ndikohen dhe nga niveli i tyre. Në studimin e Kim dhe Petraki (2009) për nxënësit e nivelit të parë dhe të dytë, përdorimi i GjA për mësimdhënien e gramatikës renditet i dyti, ndërsa për nxënësit e nivelit të tretë ai vjen i tretë. Edhe në studimin e Mahmoudi (2011) bie në sy preferenca e nxënësve të nivelit të ulët për përdorimin e GjA, sidomos në shpjegimin e gramatikës dhe rregullave të saj, pasi kjo mundëson “krahasimin dhe kontrastin ndërmjet dy gjuhëve” (f. 139) duke e bërë më të lehtë përvetësimin e tipareve gjuhësore.

Studimi i Ferrer (2002) me nxënës spanjollë nxorri në pah se nxënësit preferojnë të përkthejnë strukturat gramatikore në GjA me argumentin se mësojnë “më mirë” ose më “efektshëm”. Ndryshe nga studimet e lartpërmendura, në këtë studim bie në sy fakti se përdorimi i GjA në funksion të gramatikës konsiderohet i vlefshëm jo vetëm nga nivelet fillestare, por edhe nga nivelet e përparuara. 50% e nxënësve mendojnë se përdorimi i GJA për krahasim të strukturave në të dyja gjuhët i ndihmon të vënë re ndryshimet dhe të shmangin gabimet, ndërkohë që pjesa tjetër mendon krejt ndryshe.

Studimet demonstrojnë se, në përgjithësi, nxënësit kanë qëndrim pozitiv ndaj përdorimit të GjA në mësimin e gjuhës së huaj, dhe veçanërisht në mësimdhënien e gramatikës. Shumë prej tyre madje preferojnë GjA, sidomos në rastet kur strukturat janë komplekse dhe të vështira. Ndonëse më shumë i preferuar nga nivelet fillestare ose më të ulëta, mund të thuhet se në raste të veçanta përdorimi i GjA shihet i nevojshëm edhe nga nxënës të nivelit të përparuar.

4 KAPITULLI IV: METODOLOGJIA E KËRKIMIT

4.1 Metodologjia dhe metodat e kërkimit

Metodologjia kërkimore e përdorur në shkencat shoqërore, e më konkretisht në fushën e përvetësimit të gjuhës së huaj, mund të ketë karakter sasior dhe cilësor, gjë që sipas Hinkel (2005), kushtëzohet nga të dhënat e mbledhura dhe kampioni. Në përgjithësi, studiuesit e fushës preferojnë një mënyrë apo tjetrën në vartësi të avantazheve dhe disavantazheve që mbart secila prej tyre. Mbledhja e të dhënave me anë të pyetësorit për një grup të caktuar mësuesish dhe nxënësish në një kontekst specifik i jep këtij studimi karakter sasior, gjë që sipas Van Lier (2005), është mëse e pranueshme pasi, ndonëse në fushën e përvetësimit të gjuhës së huaj kërkimi ka karakter kryesisht cilësor, ai mund të jetë edhe sasior. Për realizimin e këtij studimi u përdorën instrumenta sasiorë dhe cilësorë. Të dhënat sasiore u mbledhën nëpërmjet aplikimit të pyetësorëve me mësues dhe nxënës, ndërsa të dhënat cilësore nëpërmjet zhvillimit të intervistave gjysmë të strukturuar. Përpunimi statistikor i të dhënave sasiore u krye në programin SPSS versioni 2.1. Të dhënat cilësore të mbledhura nga intervistat e regjistruara, u përgatitën në formë të shkruar dhe iu bashkangjitën interpretimit të të dhënave sasiore.

Pas hedhjes së të dhënave në program, u bë analizimi i tyre në tre faza me anë të aplikimit të tre llojeve analizash: deskriptive, të korelacionit dhe krahasuese. Analiza statistikore deskriptive (përshkruese) nxori në pah rezultatet në lidhje me secilën kategori të pyetësorëve për secilin kampion. Analiza e korelacionit (*Pearson*) u përdor për të parë ndikimin e variablave të njëra tjetra dhe për vërtetimin e hipotezave të studimit. Për të bërë krahasime ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe nxënësve u përdor analiza krahasuese (*Independent Samples t test*).

4.2 Popullata dhe kampionimi

Nxënësit

Pjesëmarrësit në këtë studim janë nxënës të shkollave të mesme publike në qytetin e Tiranës. Më konkretisht, popullata e nxënësve janë të gjithë nxënësit e klasave të 10-ta në të gjitha gjimnazet e përgjithshme publike të qytetit të Tiranës. Në bazë të statistikave të marra nga Drejtoria Arsimore Rrethit Tiranë (DART) për vitin shkollor 2015-2016, numri total i klasave të dhjeta është 132 dhe numri total i nxënësve të regjistruar në klasën e dhjetë është 4541, pra $N=4541$. Për sa i përket kampionimit ($n=1000$), fillimisht u mendua të merreshin nga dy klasa me zgjedhje të rastësishme në të gjitha shkollat (14 gjithsej), por tendenca nga ana e mësuesve dhe drejtuesve të shkollave për të përzgjedhur klasat më të mira mund të çonte në një përfaqësim jo të rastësishëm të popullatës. Për këtë arsye u vendos që pyetësi me nxënës të aplikohet në të gjithë nxënësit e disa shkollave. Ndonëse përzgjedhja e katër shkollave u bazua më së tepërmi në gatishmërinë e drejtuesve për realizimin e pyetësorëve si dhe në njohjet personale, duhet theksuar se për sa u përket arritjeve në mësim ato (shkollat) nuk janë as në krye dhe as në fund të renditjes së shkollave; sipas rezultateve të maturës 2015 për shkollat publike të qytetit të Tiranës, ato renditen nga e shtata deri në të dhjetën. Pyetësi u aplikua me 1000 nxënës gjithsej në formë hard-copy, ndër të cilat 44 nuk u dorëzuan tek autorja dhe 31 u konsideruan të pavlefshme për shkak të mungesës së korrektësisë dhe seriozitetit në plotësim nga ana e disa nxënësve, duke e reduktuar numrin total të pyetësorëve të analizuar në 925. Nxënësit pjesëmarrës në pyetësor ishin nga katër gjimnaze përkatësisht:

Tabela 1 Numri i nxënësve pjesëmarrës sipas shkollave

<i>Shkolla</i>	<i>nr i klasave</i>	<i>nr i nxënësve pjesëmarrës</i>
Partizani	10	276

Çajupi	12	253
Myslym Keta	12	305
<u>Avdulla Keta</u>	<u>4</u>	<u>91</u>
Gjithsej	38	925

Mësuesit

Mësuesit pjesëmarrës në pyetësor ishin gjithashtu nga të gjitha gjimnazet publike të qytetit të Tiranës. Në bazë të statistikave të marra nga DART për vitin shkollor 2015-2016 numri gjithsej i mësuesve të gjuhës angleze në të 14 shkollat e mesme të përgjithshme të qytetit Tiranës është 62. Ndonëse kampioni i mësuesve mendohej të ishte i njëjtë me popullatën, pra $n=N=62$, vetëm 56 prej tyre u arrit të plotësoheshin. Pas marrjes së aprovimit nga Drejtoria Arsimore e Tiranës, u realizua plotësimi i pyetësorëve me mësuesit nga vetë autorja e studimit.

4.3 Instrumentat dhe mbledhja e të dhënave

Mbledhja e të dhënave për këtë studim u realizua me anë të instrumentave sasiorë, pyetësorë me nxënës dhe mësues, dhe atyre cilësorë, intervista gjysëm të stukturuara. Pas marrjes së aprovimit nga organi përgjegjës, DART, u realizua kontaktimi i drejtuesve të të gjithave shkollave të mesme të Tiranës nga vetë autorja në ambientet e shkollave. Përgjegjësit e katedrës së gjuhës angleze mundësuan shpërndarjen e pyetësorëve te mësuesit dhe mbledhjen e tyre disa ditë më pas.

Me përjashtim të disa klasave të një shkolle, *Çajupi*, pyetësorët me nxënësit u realizuan dhe mbikëqyrën nga autorja në të gjitha klasat pjesëmarrëse me ndihmën e mësuesve të anglishtes ose të lëndëve të tjera, të vënë në dispozicion nga autoritetet drejtuese të shkollave përkatëse. Në shkollën

e mesme *Çajupi*, plotësimi i pyetësorëve me disa klasa u mor përsipër nga vetë drejtuesit e shkollës me qëllim që të përshtasnin klasat dhe orët.

4.3.1 Pyetësi i mësuesve

Pyetësi është hartuar nga autorja duke u mbështetur në pyetësorët e Schultz (2001) dhe Burgess e Etherington (2002) për sa u përket kategorive bazë që përkojnë me pyetjet kërkimore të punimit, por duhet theksuar se pyetjet janë përshtatur dhe përgatitur nga vetë autorja. Ai përbëhet nga 31 pyetje të shkallëzuara 1-5 të shkallës Likert nga aspak dakord në plotësisht dakord dhe është plotësuar gjatë periudhës janar – mars 2016. Pyetësi përbëhet nga katër kategori kryesore të mbështetura nga pyetje dytësore. Kategoria e parë synon hulumtimin e bindjeve për rolin e njohurive gramatikore në përvetësimin e gjuhës. Ndërkohë që kategoria e dytë hulumton bindjet për rolin e mësimdhënies së gramatikës dhe metodat që përdoren për realizimin e mësimdhënies së saj, kategoria e tretë analizon bindjet për rolin e praktikimit të njohurisë gramatikore me anë të veprimtarive të ndryshme dhe hulumton veprimtaritë që përdoren aktualisht nga mësuesit. Duke qenë se qortimi i gabimeve është një komponent i shumicës prej strategjive dhe mund të ndodhë në çdonjërin prej tyre kur bëhen gabime, kategoria e katërt hulumton pikërisht bindjet për rolin e qortimit të gabimeve dhe mënyrave me anë të të cilave ai realizohet, si dhe identifikon mënyrat që aplikohen nga mësuesit. Për të siguruar vlefshmërinë e pyetësorëve, ato u korrektohen nga ana gjuhësore dhe kuptimore nga tre pedagogë të gjuhës angleze dhe tre mësues të gjuhës angleze të shkollës së mesme, të cilët bënë rekomandime në lidhje me formulimin më thjesht të disa pohimeve dhe shkurtimin e pyetësorit në tërësi. Rekomandimet u morën në konsideratë duke thjeshtuar formulimet e gjata dhe duke eliminuar pohimet me karakter dytësor; përfundimisht, numri i pohimeve në versionin final të pyetësorit me mësues u reduktua nga 42 në 31.

4.3.2 Pyetësi i nxënësve

Edhe për hartimin e pyetësorit të nxënësve janë marrë për bazë pyetësorët e Schultz (2001) dhe Burgess dhe Etherington (2002), ndërkohë që pyetjet dytësore për çdo kategori janë përpiluar nga autorja duke u mbështetur edhe në literaturën përkatëse për secilën kategori. Në hartimin e pyetësorit të nxënësve u mor parasysh fakti që pyetjet të kishin një formulim më të thjeshtë me qëllim shmangien e plotësimit për hir të plotësimit, duke pasur parasysh veçanërisht mospërdorimin e termave metodologjikë. Pyetësi i nxënësit, gjithashtu, përbëhet nga katër kategori kryesore, të njëjta me ato të pyetësorit të mësuesit, mbështetur në pyetjet kërkimore dhe të plotësuara me një ose dy pyetje dytësore. Kategoria e parë synon hulumtimin e bindjeve të nxënësve për rolin e njohurive gramatikore në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Kategoria e dytë hulumton bindjet dhe perceptimet e nxënësve për rolin e mësimdhënies së gramatikës në orën e mësimi dhe për metodat që përdoren nga mësuesit për realizimin e mësimdhënies së saj. Kategoria e tretë analizon perceptimet për rolin e praktikimit të dijeve të marra me anë të veprimtarive praktikuese dhe preferencat e nxënësve për secilën prej tyre. Kategoria e katërt hulumton bindjet dhe perceptimet e nxënësve për ndikimin e qortimit të gabimeve në përvetësimin e dijeve të shpjeguara dhe preferencat e nxënësve për mënyrat e përdorura nga mësuesit. Pyetësi i nxënësit gjithashtu u korrigjua nga i njëjti grup pune, rekomandimet e të cilit në lidhje me dy pikat e lartpërmendura u morën në konsideratë në versionin final të pyetësorit, numri i pohimeve në të cilin u reduktua nga 28 në 18.

Pyetësorët pilot

Aplikimi i versionit final të të dy pyetësorëve u parapri nga pyetësorët pilot me 330 nxënës të dy shkollave të mesme jopublike dhe 26 mësues të gjuhës angleze të shkollave 9-vjeçare publike; që të dy pyetësorët pilotë u aplikuan në qytetin e Tiranës. Pyetësi pilot i nxënësve u konsultua edhe me

mësues që plotësuan pyetësoin për mësues. Pas aplikimit të pyetësoit pilot me nxënësit u mor parasysh rekomandimi për reduktimin e numrit të pohimeve, i cili u ndryshua nga 28 në 18, si dhe rekomandime e sugjerime për përshtatjen e pohimeve duke shmangur përdorimin e termave metodologjikë. Ndërkohë, pas aplikimit të pyetësoit pilot me mësues u bënë ndryshime të vogla në formulimin e disa pohimeve dhe më pas ai u aplikua në versionin final, i cili përbëhej nga 28 pohime.

4.3.3 Intervista gjysëm e strukturuar

Një ndër arsyt kryesore të përdorimit të intervistave si mjet për mbledhjen e të dhënave është mundësimi i ndërveprimit të drejtpërdrejtë me pjesëmarrësit në hulumtim (Mathews, B.; Ross, L., 2010). Me realizimin e intervistave autorja ka synuar të zbulojë çfarë mendojnë të intervistuarit duke sjellë kështu një këndvështrim të ri për temën, çka i jep hulumtimit karakter eksplorues. Një tjetër motivim për zhvillimin e intervistave ishte dhe përfshirja e respondentëve ndryshe nga ata pjesëmarrës në pyetësorë. Ndërkohë që plotësimi i një pyetësoi ofron mundësinë që i anketuari të shprehet sa dakord është me pohimet e pyetësoit, realizimi i intervistës mundëson kontaktin e drejtpërdrejtë dhe individual me të intervistuarin. Një tjetër avantazh i zhvillimit të intervistës është se pjesëmarrësi shpreh mendimin e tij pa u ndikuar nga mendimi i intervistuesit, gjë që në pyetësor detyrimisht është më e kufizuar.

Hartimi i pyetjeve të intervistës u realizua nga studiuesja bazuar në katër kategoritë e përfshira në pyetësor. Për secilën kategori u bënë dy deri në katër pyetje më të detajuara, të cilat u konsultuan edhe me tre ekspertë të fushës, pedagogë të gjuhës angleze dhe metodologjistë. Intervistat u zhvilluan në periudhën dhjetor 2015 – mars 2016 nga studiuesja dhe nga një i afërm i saj, mësues i gjuhës angleze. Ato u regjistruan në aparate celulare dhe më pas u konvertuan në formë të shkruar.

Regjistrimi në këtë formë u bë në bazë të katër kategorive, pra duke përmbledhur përgjigjet e çdo të intervistuari për secilën kategori pyetjesh.

Duke qenë se pyetjet e intervistës ishin të drejtpërdrejta dhe të ndara në kategori, analizimi u bë sipas çdo kategorie pa qenë nevoja për etiketime, dhe rezultatet iu bashkangjitën të dhënave sasiore. Përzgjedhja e të intervisturave ishte e qëllimshme, çka sipas Mathews dhe Ross (2010) bëhet për shkak të përvojave të tyre dhe për të ndihmuar hulumtuesin të eksplorojë pyetjet e hulumtimit.

Pjesëmarrësit në intervistat gjysmë të strukturuar ishin:

- 1) Një inspektor i gjuhës së huaj në sektorin e arsimit të mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë pranë inspektoriatit shtetëror të arsimit (ISHA),
- 2) Një specialiste e gjuhës së huaj pranë institutit të zhvillimit të arsimit (IZHA),
- 3) Një pedagog i departamentit të gjuhës angleze në një universitet publik,
- 4) Një mësues i gjuhës angleze në një shkollë nëntë-vjeçare publike në qytetin e Tiranës,
- 5) Një student i vitit të dytë, departamenti i gjuhës angleze, programi bachelor, në një universitet jopublik në Tiranë,
- 6) Një student i gjuhës angleze, programi master, në një universitet jopublik në Tiranë.

4.4 Kontributi dhe kufizimet e studimit

Diskutimet në lidhje me rolin e njohurive gramatikore në mësimin dhe përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj kanë qenë të shumta dhe nga më të ndryshmet. Në periudha të caktuara kanë dominuar bindje dhe qëndrime që ose e kanë mbështetur, madje dhe idealizuar këtë rol, ose e kanë kundërshtuar atë me forcë. Rrjedhimisht, ky debat është reflektuar drejtpërsëdrejti në vendin që gramatika dhe mësimdhënia e saj kanë zënë në ambiente të mësimin të gjuhës së huaj. Megjithatë, duhet vënë në pah fakti se periudha e pesë-vjeçarit të dytë të viteve '90, e sidomos fillimi i viteve

2000 e në vazhdim, karakterizohet nga tendenca për një rivlerësim të rolit të njohurive gramatikore në procesin e mësimit të anglishtes si gjuhë e huaj; madje, studimet shtrihen më tej duke u thelluar në kërkime mbi bindjet jo vetëm të mësuesve, por edhe të nxënësve në lidhje me këtë rol. Ky studim fokusohet pikërisht në një analizë të bindjeve dhe perceptimeve të mësuesve shqiptarë të gjuhës angleze dhe të nxënësve të arsimit të mesëm me qëllim nxjerrjen në pah të mendimeve dhe praktikave të tyre. Në këtë kuptim ai sjell kontributet e tij si për kontekstin shqiptar edhe për atë të huaj.

Së pari, ky është studimi i parë në Shqipëri që analizon bindjet dhe perceptimet e nxënësve dhe të mësuesve në lidhje me rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Studime të mëparshme janë përqëndruar kryesisht në vështirësitë që nxënësit dhe mësuesit e gjuhës angleze hasin gjatë studimit dhe mësimdhënies së gramatikës (Kaçani & Mangelli, 2013). Si i tillë, ai sjell një panoramë të përgjithsme të bindjeve të këtyre dy aktorëve të procesit mësimor.

Së dyti, studimi paraqet një panoramë edhe të metodave që mësuesit përdorin për mësimdhënien e gramatikës me qëllim që të identifikojë dhe parashtrojë teknikat më të përdorura nga mësuesit. Përveç metodave të mësimdhënies, përfshirja në studim e veprimtarive për praktikimin e gramatikës dhe qortimit të gabimeve gramatikore si pjesë e këtyre praktikave, jo vetëm plotëson panoramën, por kontribuon në një perceptim më të thellë të bindjeve të mësuesve, të cilat reflektohen në aplikime konkrete.

Së treti, edhe pse në pamje të parë duket sikur plotëson panoramën aktuale, studimi i bindjeve të nxënësve në lidhje me rolin e gramatikës si pjesë e gjuhës është faktikisht aktori kryesor i këtij studimi. Bindjet dhe perceptimet e nxënësve janë një disiplinë e re studimi në shkencat e edukimit

në tërësi dhe në fushën e përvetësimit të gjuhës së huaj në veçanti. Në këtë kuptim, ky studim sjell në qendër të vëmendjes rëndësinë e bindjeve të nxënësve dhe rrjedhimisht, vlerësimin dhe marrjen e tyre në konsideratë para dhe gjatë zbatimit të metodave e strategjive të ndryshme.

Së katërti, përfshirja e preferencave të nxënësve në lidhje me metodat e mësimdhënies së gramatikës dhe veprimtarive për praktikimin e saj, jo vetëm na njeh me çka mendojnë nxënësit, por bën të mundur krahasimin e asaj që ndodh realisht në klasa me atë që nxënësit preferojnë të zhvillohet. Në këtë kuptim, studimi nuk kufizohet vetëm me parashtrimin e panoramës, por thellohet dhe në analizë të saj, gjë që mundëson dhe parashtrimin e sugjerimeve dhe rekomandimeve.

Së fundmi, ky studim orvatet të japë një kontribut modest për një pjesë shumë të rëndësishme të mëimit të anglishtes si gjuhë e huaj. Nëse kemi parasysh kurikulat dhe udhëzimet e organeve përkatëse, aftësia gjuhësore gramatikore nuk trajtohet si kategori e veçantë. Kjo ndoshta me qëllim për të qenë në përputhje me kërkesat dhe kriteret e kuadrit europian të referencave për gjuhët. Megjithatë, marrja parasysh e bindjeve të dy aktorëve kryesorë të procesit mësimor, mësuesve dhe nxënësve, është një element që duhet konsideruar i rëndësishëm për arritjen e rezultateve sa më të larta, sidomos në provimet kombëtare dhe ndërkombëtare të gjuhës angleze.

Megjithë kontributet e përmendura më lart, si çdo përpjekje e më pas arritje, edhe ky studim ka kufizimet e veta, të cilat janë pasojë ose e vështirësive të hasura ose e pamundësisë për t'u realizuar. Së pari, studimi përqëndrohet vetëm në shkollat e mesme të qytetit të Tiranës, që do të thotë ndoshta një përfaqësim i kufizuar si i qyteteve të tjera edhe i zonave rurale. Ndoshta në seksionin e pyetjeve demografike mund të ishte përfshirë edhe një pyetje në lidhje me periudhën e vendosjes së nxënësit në Tiranë, por duke pasur parasysh faktin se nxënësit në përgjithësi nuk janë shumë të çiltër në

përgjigjen e çështjeve disi personale, kjo pjesë u eliminua. Një arsye tjetër për mospërfshirjen ishte edhe fakti se krahasimi mes rrethëve si background-e të nxënësve do ta zgjaste shumë studimin duke dalë jashtë fokusit të tij, ndërkohë që kjo pjesë mund të jetë objektivi i një studimi më vete. Së dyti, ndonëse fokusimi vetëm në të gjithë nxënësit e disa shkollave në vend të disa nxënësve nga të gjitha shkollat duket si kufizim, faktikisht nuk është i tillë. Aktualisht kjo ishte mënyra e menduar në fazën planifikuese të studimit, por përballja me dëshirën e drejtuesve të shkollave për përfshirjen e klasave më të suksesshme çoi në atë që u realizua konkretisht: përfshirjen e të gjithë nxënësve nga katër shkolla me qëllim mbajtjen nën kontroll të variablit të nivelit të dijes në kuptimin e shmangies së përzgjedhjes së nxënësve.

Së treti, një faktor që do ta plotësonte më shumë panoramën e mësimdhënies në klasë shtë vëzhgimi i orëve mësimore në shkolla të caktuara. Në këtë aspekt u përballëm me vështirësinë e marrjes së lejes për vëzhgim orësh mësimore nga organi përkatës me pretekstin, ose ndoshta dhe arsyen e vërtetë, të mbingarkesës mësimore dhe psikologjike të mësuesve. Vëzhgimi i orëve mësimore mund të kishte bërë të mundur edhe realizimin e intervistave apo fokus grupeve me nxënësit, për të analizuar më nga afër dhe për të nxjerrë në pah bindje të ndryshme. Megjithatë, hulumtimi në këtë këndvështrim mund të jetë objekt i studimeve të tjera, ndoshta me fokus të njëjtë ose të përafërt.

Pavarësisht kufizimeve, ky studim sjell risi në fushën e gjuhësisë së aplikuar në kontekstin shqiptar, dhe si i tillë jep kontributin e vet edhe në kontekstin ndërkombëtar.

5 KAPITULLI V: ANALIZA EMPIRIKE E TË DHËNAVE

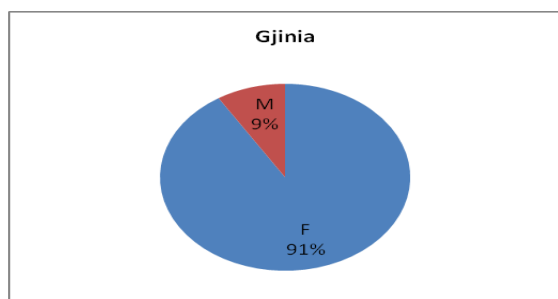
Përpunimi i të dhënave sasiore për të dyja kampionet si mësues dhe nxënës u realizua në programin SPSS versioni 2.1. Lloji i analizave të përdoura janë *përshkruese statistikore*, ku u përfshinë analiza e frekuencave, mesataret dhe devijimi i standardit e *korelacionit (Pearson)* dhe *krahasuese* (e kampioneve të pavarur). Analizimi i të dhënave është kryer në bazë të variablave; edhe të dhënat nga instrumentat cilësorë iu bashkangjiten atyre sasiore duke u analizuar mbi bazë variablash.

5.1 Të dhëna statistikore

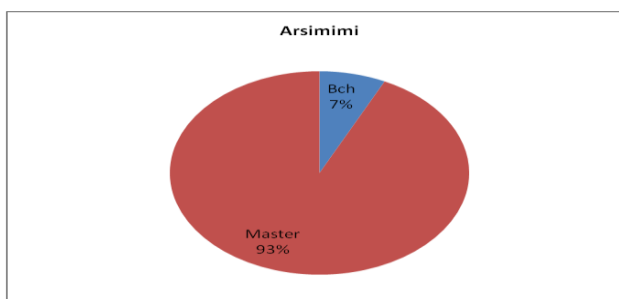
Në këtë pjesë do të jepen të dhënat statistikore të pjesëmarrësve në pyetësorë, mësues dhe nxënës. Analiza përfshin ndarje sipas gjinisë, diplomimit dhe eksperiencës në mësimdhënie për mësuesit, dhe sipas gjinisë dhe përvojës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj për nxënësit.

5.1.1 Të dhënat statistikore për mësuesit

Siç u theksua dhe më sipër, pjesëmarrës në këtë studim ishin 56 mësues të gjuhës angleze në 14 gjimnaze të përgjithshme të qytetit të Tiranës. 91% e të anketuarve ishin mësuese dhe 9% ishin mësues (grafiku 1). Për sa i përket llojit të diplomimit, 93% disponojnë diplomë master dhe 7% diplomë bachelor (grafiku 2). Grafiku 3 tregon se më shumë se gjysma e mësuesve të anketuar kanë



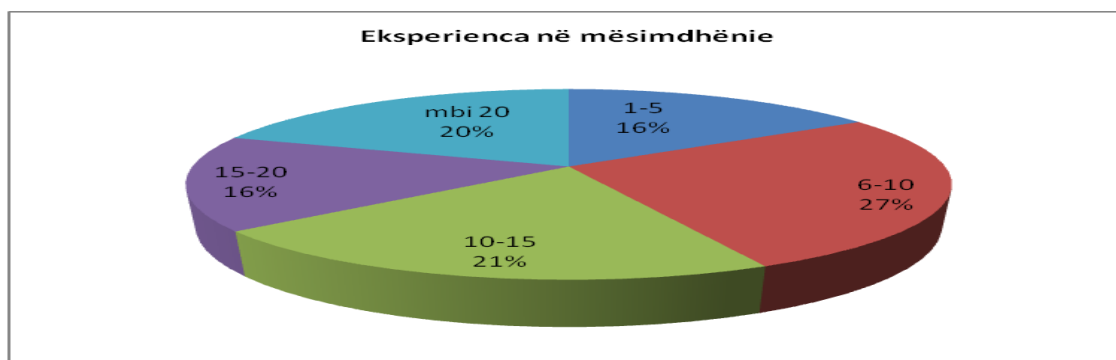
Grafiku 1 Shpërndarja e mësuesve sipas gjinisë



Grafiku 2 Shpërndarja e mësuesve sipas llojit të diplomimit

një eksperiencë mbi 10-vjeçare në mësimdhënie, dhe vetëm 16% e tyre kanë 1-5 vjet eksperiencë.

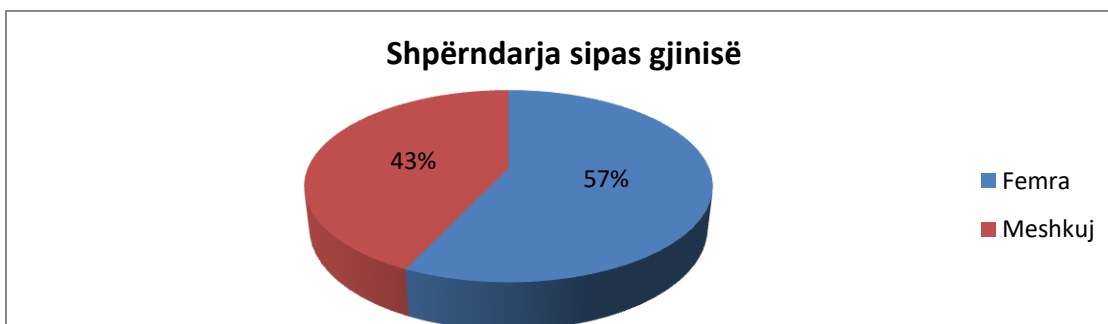
Grafiku 3 Shpërndarja e mësuesve sipas eksperiencës



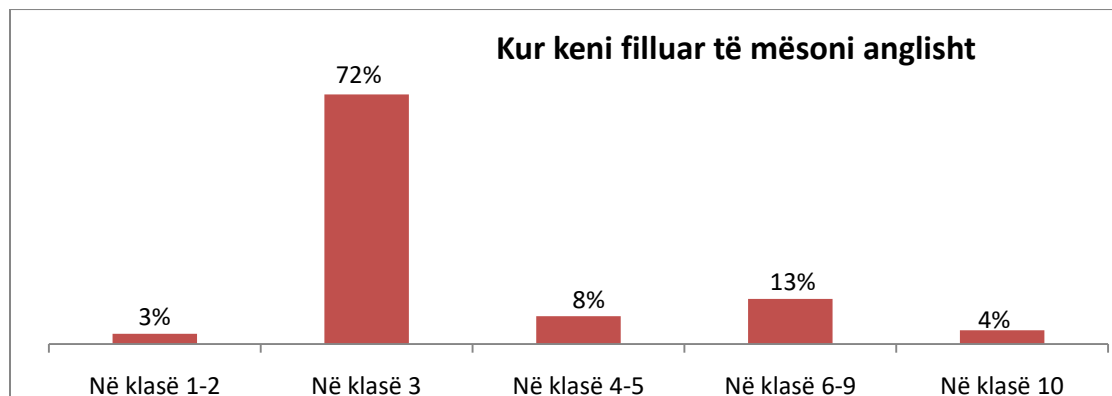
5.1.2 Të dhëna statistikore për nxënësit

Nxënësit pjesëmarrës në këtë studim vijnë nga 4 shkolla të mesme publike të qytetit të Tiranës. Shpërndarja sipas gjinisë është 57% femra dhe 43% meshkuj (grafiku 4). Për sa i përket periudhës se kur kanë filluar të mësojnë anglishten si gjuhë e huaj, siç vihet re dhe në grafikun 5, 83 % e nxënësve kanë filluar në shkollë fillore, 13 % në shkollë nëntë-vjeçare, dhe vetëm një pjesë shumë e vogël (4%) në shkollë të mesme.

Grafiku 4 Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë



Grafiku 5 Shpërndarja e nxënësve sipas eksperiencës në mësimin e anglishtes



5.2 Analiza e të dhënave

Kjo pjesë përqëndrohet në analizën deskriptive të të dhënave duke u mbështetur në frekuencat sipas shkallës Likert, në mesatare dhe në devijim standardi. U pa më e arsyeshme që kjo analizë të kryhej sipas variablave dhe jo sipas respondentëve. Më konkretisht, është analizuar çdo variabël në bazë të përgjigjeve të respondentëve nga të dyja kampionet; më pas janë shtuar dhe të dhënat nga intervistat për çdo variabël.

5.2.1 Roli i gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj

Siç u vu në dukje dhe në kapitullin e metodologjisë, për secilën pyetje kërkimore u përgatitën një kategori pohimesh të përbëra nga një pohim kryesor dhe një apo disa pohime të tjera mbështetëse. Kategoria e parë përmban një pohim të drejtpërdrejtë në lidhje me rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj dhe disa pohime dytësore të lidhura kryesisht me perceptime të kampioneve për rolin e njohurive gramatikore në zhvillimin e aftësisë komunikuese.

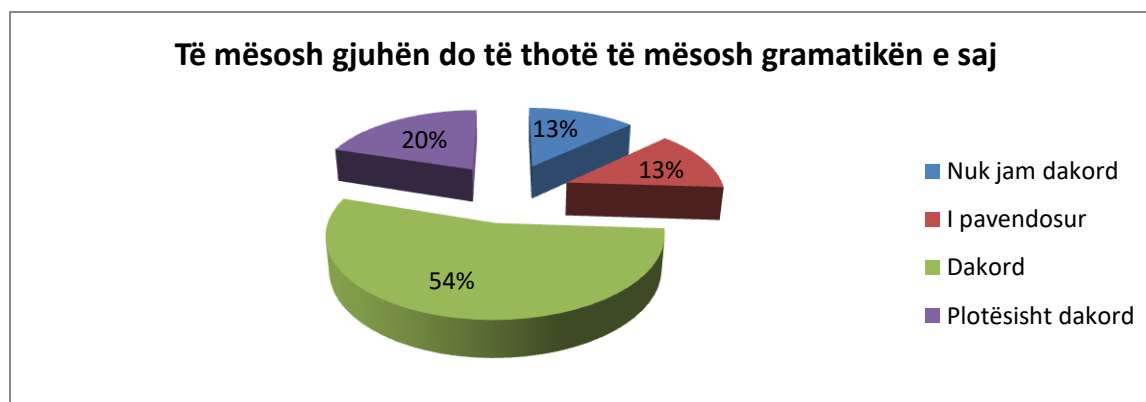
5.2.1.1 Bindjet dhe perceptimet e mësuesve

Grafiku 6 Bindjet e mësuesve për rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj



Siç vihet re edhe në grafikun 6, shumica dërrmuese e mësuesve mendojnë se mësimi i gramatikës është thelbësor në zotërimin e gjuhës (57% plotësisht dakord, 37% dakord). Një pjesë shumë e vogël nuk janë dakord (4%), 2% janë të pavendosur, ndërkohë që asnjë mësues nuk është kategorikisht i bindur se gramatika nuk është thelbësore për mësimin e gjuhës. Kjo bindje përforcohet dhe nga përgjigjet e pyetjes pasuese (grafiku 7), sipas të cilave, 74% e mësuesve janë dakord se të mësosh gjuhën e huaj do të thotë të mësosh gramatikën e saj, ndërkohë që 13% janë të pavendosur, 13% nuk janë dakord dhe asnjë mësues nuk është aspak dakord me këtë mendim.

Grafiku 7 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj 1



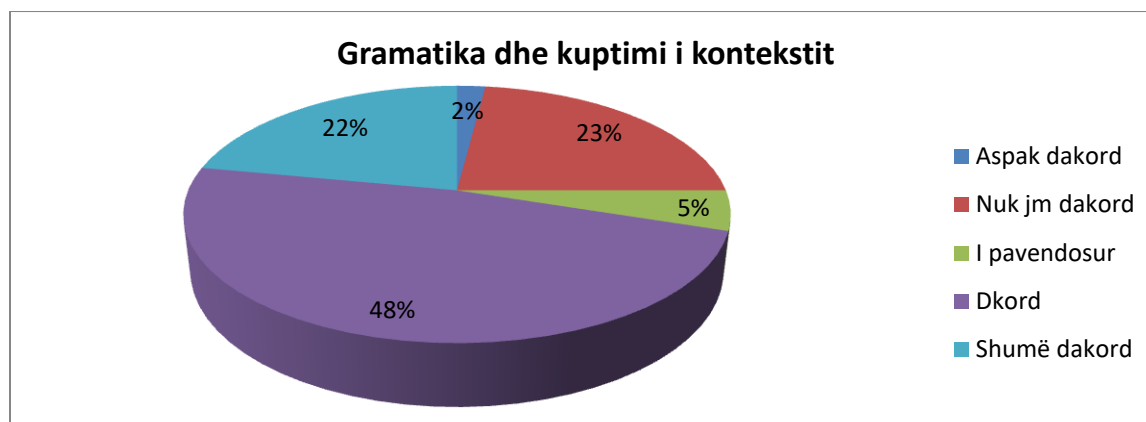
Të pyetur rreth ndikimit të njohurive gramatikore në përvetësimin e gjuhës, rreth 95% e mësuesve mendojnë se gramatika i ndihmon nxënësit të përparojnë më shpejt me gjuhën e huaj; asnjë mësues nuk bie në kundërshti me këtë rol të gramatikës dhe vetëm 5% janë të pavendosur për këtë rol të saj (grafiku 8).

Grafiku 8 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj 2



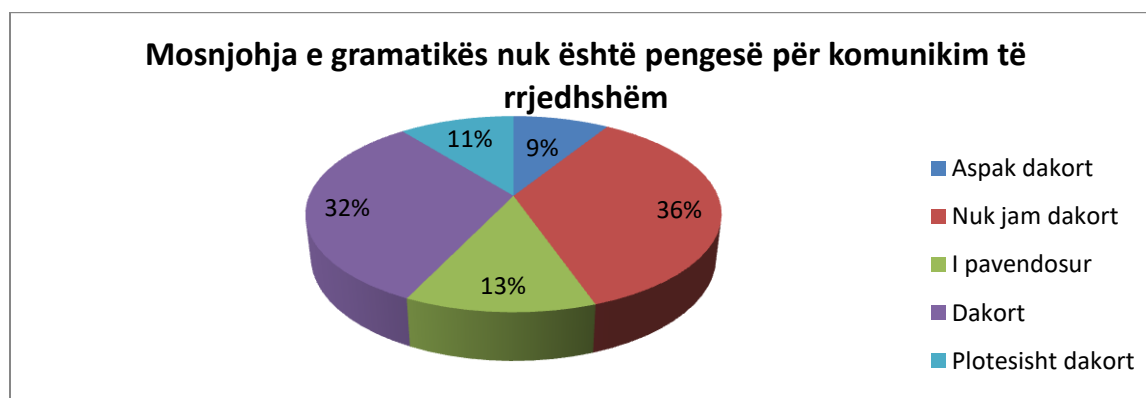
Njohuria gramatikore mendohet të jetë e rëndësishme për kuptimin e një konteksti të caktuar. Grafiku 9 tregon se rreth 70% e mësuesve janë dakord se mosnjohja e një strukture gramatikore mund të bëjë që nxënësi të mos e kuptojë, madje dhe ta keqkuptojë një kontekst të caktuar, ndërkohë që vetëm 25% nuk janë dakord se mosnjohja e strukturave gramatikore pengon kuptimin e një konteksti të caktuar.

Grafiku 9 Bindjet e mësuesve për rolin e gramatikës në kuptimin e kontekstit



Për sa i takon ndikimit të gramatikës në aftësinë komunikative të nxënësit, bie në sy fakti se pothuaj aq sa mësues mendojnë se mosnjohja e gramatikës bëhet pengesë për komunikim të rrjedhshëm, po aq mendojnë të kundërtën, ndërkohë që 9% e të anketuarve janë plotësisht dakord se mosnjohja e gramatikës pengon komunikimin e rrjedhshëm (grafiku 10). Megjithatë, siç vihet re dhe në grafikun 11, 69% e mësuesve mendojnë se komunikimi i saktë mund të arrihet vetëm pas përvetësimit të gramatikës, asnjë mësues nuk është plotësisht kundër këtij mendimi, 18% janë kundër dhe vetëm 13% janë të pavendosur.

Grafiku 10 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në komunikim 1



Grafiku 11 Bindjet e mësuesve për ndikimin e gramatikës në komunikim 2

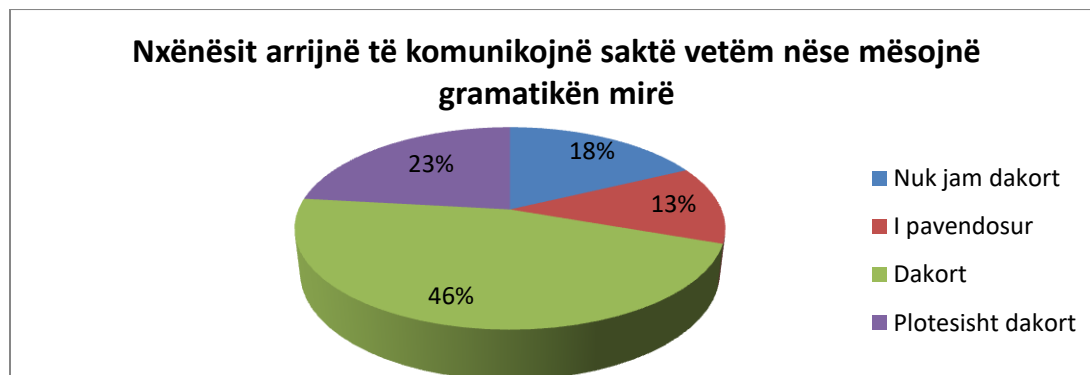


Tabela 2 Analiza deskriptive. Bindje të mësuesve për rolin e gramatikës në zotërimin e gjuhës

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Mësimi i gramatikës është thelbësor për mësimin e gjuhës	4.4821	.71328
Të mësosh anglishten do të thotë të mësosh gramatikën e saj	3.8036	.90292
Gramatika ndihmon në përparimin me gjuhën	4.3214	.57547
Mosnjohja e strukturave gramatikore çon në keqkuptim	3.6429	1.15890
Mosnjohja e gramatikës nuk është pengesë për komunikim	3.0000	1.22103
Komunikimi i saktë arrihet nëpërmjet zotërimit të gramatikës	3.7500	1.01354

Siç vihet re edhe në tabelën 2, shumica e mësuesve kanë qëndrim mjaft pozitiv ndaj rolit të gramatikës në mësimin e gjuhës. Mesatarja nga $M=3.5$ deri në $M=4.5$ reflekton se pjesa më e madhe e tyre janë dakord ose plotësisht dakord për vendin thelbësor të aftësisë gjuhësore në zotërimin e gjuhës. Kjo mbështetet edhe nga devijimi nga standardi i cili orvatet rreth $SD=.575$ deri në $SD=.902$. Megjithatë, gramatika nuk konsiderohet aq thelbësore për realizimin e një komunikimi të mirë; mosnjohja e mirë e gramatikës mendohet të mos jetë pengesë për komunikimin nga më pak

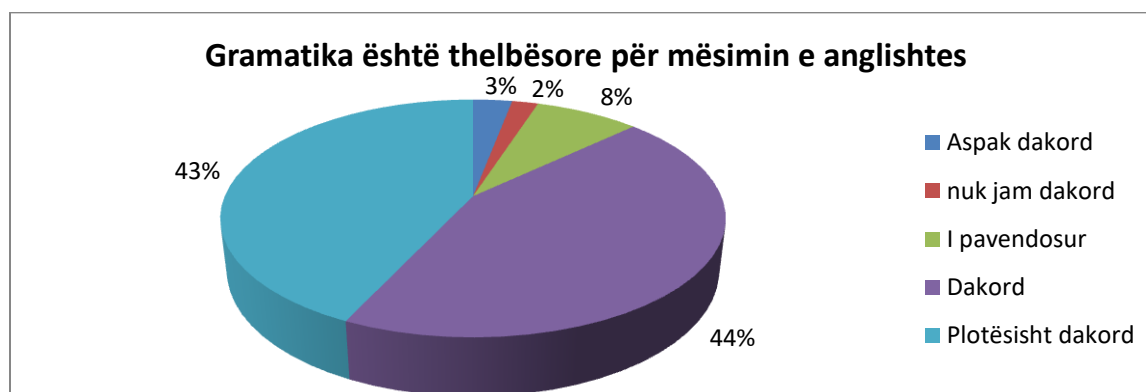
se 50% e mësuesve, me një mesatare $M=3.00$ dhe $SD=1.22$. Pavarësisht se gramatika nuk konsiderohet po aq thelbësore për realizimin e komunikimit, roli i saj për komunikim të saktë është më pak i diskutueshëm; mesatarja $M=3.75$ sugjeron se rreth 70% e mësuesve mbështesin këtë mendim.

5.2.1.2 Bindjet dhe perceptimet e nxënësve

Ashtu si pyetësi i mësuesve, edhe ai i nxënësve është konceptuar në katër kategori kryesore. Kategoria e parë, në funksion të së cilës janë organizuar edhe kategoritë e tjera, ka të bëjë me bindjet e nxënësve për rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj.

Të dhënat tregojnë se 87% e nxënësve e konsiderojnë mësimin e gramatikës si thelbësor për zotërimin e gjuhës; 44 janë dakord dhe 43% plotësisht dakord për këtë rol të gramatikës (grafiku 12). Ndërkohë që 8% janë të pavendosur në lidhje me vendin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, vetëm 5% nuk e konsiderojnë atë si thelbësore në mësimin e gjuhës.

Grafiku 12 Bindjet e nxënësve për rolin e njohurive gramatikore në zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj



Të pyetur nëse mësimi dhe praktikimi i gramatikës i ndihmon të përparojnë me gjuhën nxënësit duket se shfaqin të njëjtën tendencë si në pyetjen paraardhëse. Siç e tregon dhe grafiku 13, mbi 80%

(44% dakord dhe 39% plotësisht dakord) mendojnë se mësimi dhe praktikimi i gramatikës i ndihmon të përparojnë me gjuhën; 11% janë të pavendosur dhe vetëm 5% nuk mendojnë se praktikimi dhe mësimi i gramatikës i ndihmon të ecin përpara me nivelin e gjuhës.

Grafiku 13 Bindjet e nxënësve për ndikimin e mësimit të gramatikës në përparimin me gjuhën



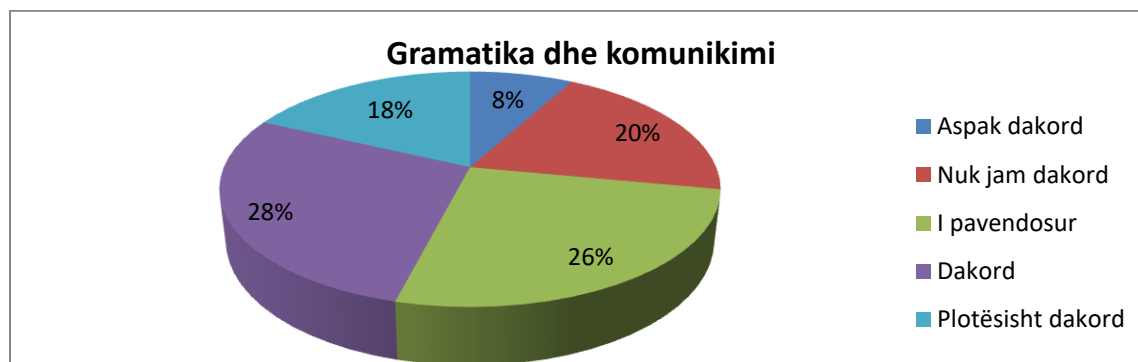
Megjithatë, siç shihet dhe në grafikun 14, ndonëse shumica e nxënësve e konsiderojnë gramatikën të rëndësishme për mësimin e gjuhës, vetëm rreth 50% mendojnë se të mësosh gjuhën mirë do të thotë të mësosh gramatikën e saj. Numri i nxënësve që nuk e njësojnë mësimin e gjuhës me mësimin e gramatikës është më i lartë (27%,) se ai i atyre që e nuk konsiderojnë atë si thelbësore (5%); ndërkohë 26% janë të lëkundur në lidhje me këtë pohim.

Grafiku 14 Bindjet e nxënësve për ndikimin e gramatikës në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj



Lidhja ndërmjet aftësisë gjuhësore dhe aftësisë komunikative jepet në grafikun 15. Mbi 40% e nxënësve mendojnë se njohuritë gramatikore ndikojnë në zhvillimin e aftësisë komunikative; 26% janë të pavendosur dhe 28% nuk mendojnë se mungesa e njohurive të mira gramatikore bëhet pengesë për realizimin e një komunikimi sa më të mirë.

Grafiku 15 Bindjet e nxënësve për ndikimin e gramatikës në komunikim



Pra, siç shihet, shumica e nxënësve – mbi 80%- e konsideron gramatikën të rëndësishme për zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj; përafërsisht po aq nxënës (mbi 80%) mendojnë gjithashtu se praktikimi dhe mësimi i gramatikës i ndihmon të përparojnë më shpejt me gjuhën. Pavarësisht rolit që mendohet të luajë në zotërimin e gjuhës, më pak nxënës mendojnë se mësimi i gjuhës është i

barabartë me mësimin e gramatikës, $M= 3.248$, $DS=1.098$. Për sa i përket marrëdhënies ndërmjet njohurisë gramatikore dhe aftësisë për të komunikuar, bie në sy fakti se 50% e nxënësve mendojnë se njohuritë e mirë gramatikore rezultojnë në komunikim më të mirë, $M=3.276$ dhe pjesa tjetër nuk mendojnë se njohuritë gramatikore ndokojnë në zhvillimin e aftësisë komunikative, $DS=1.203$ (Tabela 3).

Tabela 3 Analiza deskriptive. Roli i gramatikës në zotërimin e gjuhës (Nxënësit)

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Gramatika është thelbësore për mësimin e gjuhës	4.2293	.87934
Të mësosh gjuhën do të thotë të mësosh gramatikën e saj	3.2484	1.09788
Praktikimi i gramatikës ndihmon përparimin me gjuhën	4.1264	.91238
Gramatika dhe komunikimi	3.2767	1.20329

Në përfundim të kësaj kategorie mund të thuhet se pothuaj 95% e mësuesve dhe përafërsisht 90% e nxënësve i konsiderojnë njohuritë gramatikore si thelbësore në përvetësimin e gjuhës së huaj. Për sa i përket ndikimit që ka mësimi dhe praktikimi i gramatikës në përvetësimin dhe përparimin me gjuhën, bie në sy fakti se 95% e mësuesve janë të bindur për një ndikim pozitiv, asnjë mësues nuk e kundërshton atë dhe vetëm 5% janë të lëkundur. Ndërkohë, 83% e nxënësve kanë perceptimin se mësimi dhe praktikimi i gramatikës ndikon në përparimin me gjuhën, 11% janë të lëkundur dhe vetëm pak më shumë se 5% nuk besojnë se ato ndikojnë pozitivisht. Megjithatë, bie në sy se shumë më pak nxënës apo mësues kanë bindjen se njohuritë gramatikore ndikojnë në arritjen e një komunikimi sa më të mirë; vetëm pothuaj 50% e secilit kampion janë dakord për ndikimin pozitiv të tyre.

Të dhënat nga intervistat

Të dhënat kryesore dhe përfaqësuese të intervistave janë përmbledhur në tabela për secilën variabël; një pjesë e saj përmbledh të paktën tre mendimet mendime të njëjta duke krijuar tipologji. Edhe të dhënat e instrumentit cilësor të përftuara nga intervistat nxjerrin në pah qëndrime të ngjashme me ato të instrumentave sasiorë (shih tabelën 4). Pjesëmarrësit u pyetën drejtpërdrejt për rolin dhe rëndësinë e njohurive gramatikore në përvetësimin e gjuhës, duke shpjeguar sipas tyre dhe arsytet e mendimit. Përgjigjet nxorën në pah se të gjithë pjesëmarrësit mendojnë se në mësimin e gjuhës së huaj gramatika është e rëndësishme për arsye kryesisht shprehie. Njohuritë gramatikore, sipas tyre e aftësojnë nxënësin të shprehet qartë, në nivelin e duhur dhe saktë në të gjitha kontekstet. Ato, gjithashtu, mundësojnë përvetësimin sa më të mirë të gjuhës dhe përdorimin e saj në të gjitha aftësitë. Sipas njërit prej pjesëmarrësve mosnjohja e formave të caktuara (në këtë rast kohëve) mund të çojë në mostransmetim të mesazhit.

Table 4 Të dhënat nga intervistat Roli i gramatikës në përvetësimin e gjuhës

<i>Tematika</i>	<i>Të dhënat nga intervistat</i>	<i>Përmbledhje</i>
<i>Roli i gramatikës në përvetësimin e gjuhës së huaj</i>	• Është e shumë rëndësishme, mundëson ndërtimin e drejtë të fjalive dhe strukturave gjuhësore gjatë ndërtimit të bisedave dhe punëve me shkrim në kontekstin e duhur • Është e rëndësishme sepse rrit cilësinë e përdorimit korrekt të gjuhës, nxit dhe siguron saktësi në shkrim dhe me gojë, rrit nivelin e arsytimit • Duke njohur gramatikën jemi më të aftë të lidhim dhe organizojmë fjalitë në mënyrë më të qartë dhe konçize duke e pasur më të lehtë të shprehim opinionin tonë	<i>Njohuritë gramatikore konsiderohen të rëndësishme për përvetësimin e gjuhës</i>

	• <i>Gramatika për mësimin e anglishtes është pjesë e pandashme pa të cilën nuk mund të kemi komunikim të qartë të strukturave që janë po aq të rëndësishme dhe parësore për të transmetuar te të tjerët atë çka shprehim. Pa përdorim të saktë të formave foljore nuk do të kemi transmetuar atë çka ndodh tani, në të shkuarën, në të ardhmen, etj.</i> • <i>Shumë e rëndësishme, përmirëson shumë njohuritë e gjuhës së huaj në të gjitha aftësitë</i> • <i>Është e rëndësishme për arsye se nx përvetëson dhe perfeksionon gjuhën në përputhje me të gjithë komponentët e rëndësishëm, ndër të cilët është dhe gramatika. Kjo bën që nx të flasë rrjedhshëm, dhe të komunikojë saktë dhe në mënyrë kuptimplote</i>	
--	--	--

Të pyetur nëse njohuritë gramatikore kanë ndikim në zhvillimin e aftësisë komunikative, në përgjithësi, të gjithë të intervistuarit kanë bindjen se njohuritë gramatikore janë të lidhura me aftësitë komunikative dhe luajnë rol pozitiv në zhvillimin e tyre, pasi “*të mësuarit e gramatikës bëhet në funksion të komunikimit*” “*gjysma e komunikimit përbëhet nga aftësitë gramatikore*” “*njohuritë gramatikore ndikojnë për të komunikuar qartë dhe drejt mesazhin*” (tabela 5). Ndër arsyet që i bëjnë pjesëmarrësit në intervista ta konsiderojnë gramatikën si një pjesë të rëndësishme të komunikimit përmenden lehtësia në përdorimin e saktë, të drejtë dhe efektiv të strukturave dhe ndikimi i drejtpërdrejtë në transmetimin e mesazhit në mënyrë të qartë e kuptimplote. Madje, njëri

nga të intervistuarit shprehet se sa më shumë njohuri gramatikore të ketë nx, aq më të thjeshtë do ta ketë të strukturojë saktë fjalitë për të shprehur mendimin e tij.

Table 5 Të dhënat nga intervistat Gramatika dhe komunikimi

<i>Tematika</i>	<i>Të dhënat nga intervistat</i>	<i>Përmbledhja</i>
<i>Gramatika dhe komunikimi</i>	• Njohja e strukturave ndihmon në përdorimin e saktë dhe efektin gjatë komunikimit, kur i njeh ato nxënësi ndihet më i sigurtë. Më shumë se gjysma e komunikimit përbëhet nga aftësitë gramatikore • Sigurisht që ndikojnë. Të mësuarit e gramatikës bëhet në funksion të komunikimit • Patjetër ndikojnë sepse sa më shumë njohuri gramatikore të ketë nx, aq më të thjeshtë do ta ketë të strukturojë saktë fjalitë për të shprehur mendimin e tij • Patjetër që po. Nxënësit mund të shprehin saktë pa gabime opinionet e tyre • Po ndikojnë shumë, njohuritë e mira gramatikore ndihmojnë që komunikimi të jetë sa më i mirë • Ndikojnë shumë dhe në mënyrë të drejtpërdrejtë për të transmetuar qartë dhe me kuptim mesazhin	Gramatika ndikon pozitivisht në zhvillimin e aftësisë komunikative

5.2.2 Shpjegimi i gramatikës dhe strategjitë e aplikuara

Kategoria e dytë përqëndrohet në rolin që mendohet të ketë mësimdhënia e njohurive gramatikore në përvetësimin e dijeve. Ajo gjithashtu bën një identifikim të strategjive të përdorura

nga mësuesit dhe të preferencave të tyre dhe të nxënësve për secilën strategji. Rrjedhimisht, kjo kategori është e konceptuar në dy pjesë: roli i mësimdhënies së gramatikës dhe strategjitë e përdorura.

5.2.2.1 Roli i mësimdhënies së gramatikës

Bindjet pozitive që mësuesit kanë për rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj duket se reflektohen drejtpërdrejt në rëndësinë që ata i kushtojnë shpjegimit të temave gramatikore në orën e mësimit. Asnjë nga mësuesit e anketuar nuk e vë në diskutim rolin e mësimdhënies së gramatikës; të gjithë janë dakord ose plotësisht dakord se shpjegimi i gramatikës nga ana e mësuesit është pjesë e domosdoshme e mësimit. Siç vihet re dhe në grafikun 16, 37.5% janë dakord dhe 62.5% plotësisht dakord se shpjegimi i gramatikës në orën e mësimit është i domosdoshëm. Nuk ka mësues që ta vënë në dyshim rolin e mësimdhënies së gramatikës apo të jenë kundër saj.

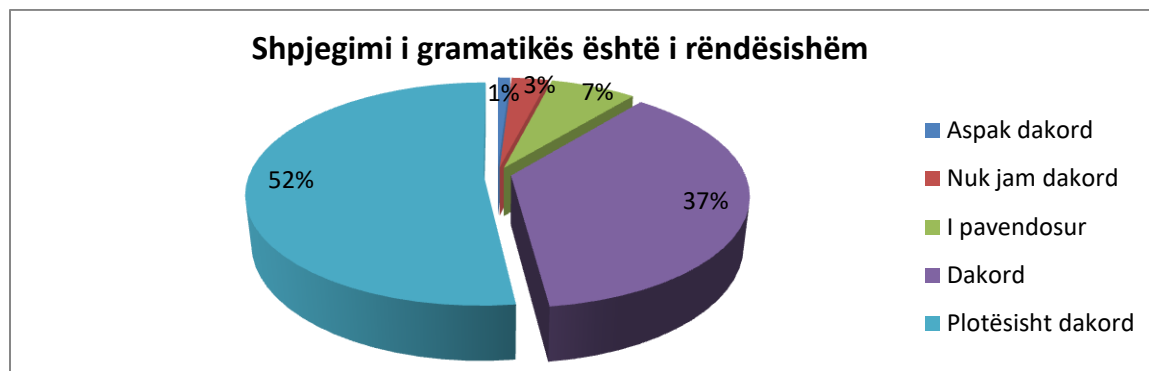
Grafiku 16 Bindjet e mësuesve për rëndësinë e mësimdhënies së gramatikës



Për sa u përket bindjeve dhe perceptimeve të nxënësve për rolin e shpjegimit të gramatikës nga ana e mësuesit, vihet re se edhe nxënësit kanë në përgjithësi një qëndrim pozitiv. Rezultatet në grafikun 17 tregojnë se 89% e nxënësve e konsiderojnë shumë të rëndësishëm shpjegimin e

gramatikës nga ana e mësuesit; vetëm nga 4% e tyre shpjegimi i gramatikës nuk konsiderohet i rëndësishëm, ndërkohë që 7% janë të pavendosur për rëndësinë e saj.

Grafiku 17 Bindjet e nxënësve për rolin e shpjegimit të gramatikës



Të dhënat nga intervistat

Të dhënat nga intervistat nxjerrin në pah se të intervistuarit kanë një qëndrim mjaft pozitiv ndaj rolit të shpjegimit të gramatikës nga ana e mësuesit në orën e gjuhës së huaj (shih tabelën 6). Shpjegimi i gramatikës në klasë konsiderohet mjaft i rëndësishëm, madje dhe i domosdoshëm nga shumë prej tyre. Kjo domosdoshmëri sipas tyre lidhet me përfitimin që nxënësit marrin nga mësimdhënia e gramatikës. Sipas shumicës së tyre, shpjegimi i mësuesit *“e bën temën më të lehtë dhe më të kuptueshme për nxënësit”*, *“e ndihmon nxënësin të njohë pikat e forta dhe të dobëta”*, *“ndihmon që nxënësi të kuptojë struktura që vetë mund të mos i kuptonte saktë”*, etj. Për disa prej tyre, shpjegimi i gramatikës e ndihmon nxënësin të përfitojë njohuri të reja, të cilat e ndihmojnë të përvetësojë më mirë gjuhën.

Tabela 6 Të dhënat nga intervista Roli i mësimdhënies së gramatikës

Tematika	Të dhënat	Përmbledhja
----------	-----------	-------------

<i>Mësimdhënia e gramatikës</i>	• Është i domosdoshëm në klasë sepse mësuesi ka aftësinë ta thjeshtësojë dhe ta bëjë më të kuptueshme për nxënësit, duke dhënë shembuj më konkretë e aktualë se libri, dhe nxënësit e kuptojnë më lehtë • Është i domosdoshëm në klasë, është i rëndësishëm për nxënësin pasi e ndihmon të njohë pikat e dobëta dhe të forta, duke organizuar më mirë të nxënësit • Shpjegimi është shumë i rëndësishëm për nxënësit pasi ndihmon në kuptimin e saktë të të gjitha njohurive gramatikore, si psh kohët e foljeve, pasi vihet re se në këtë pjesë të gr nx hasin më shumë probleme • Absolutisht po, ai bëhet në ndërthurje me tekstet me anë të të cilave realizohet zbërthimi i gramatikës • Është shumë i domosdoshëm, nxënësit përfitojnë shumë prej tij, kuptojnë struktura që vetë mund të mos i perceptonin dot saktë • Patjetër që është i rëndësishëm pasi nx përfitojnë njohuri të caktuara mbi fjalën dhe përdorimin e saj, dhe më pas i përdorin këto njohuri për të tejçuar informacionin në mënyrën e duhur	• Shpjegimi i gramatikës është i rëndësishëm - Ndihmon nxënësin • të kuptojë struktura të reja • të përfitojë njohuri të reja
--	---	--

5.2.2.2 Strategjitë e përdorura për mësimdhënien e gramatikës

Kjo pjesë përqëndrohet në strategjitë që mësuesit përdorin për shpjegimin e temave gramatikore.

Sipas të dhënave të grafikut 18, 72% e mësuesve e konsiderojnë më efikas trajtimin e një teme

gramatikore në një orë mësimi, ndërkohë që 14% janë të pavendosur dhe 14% mendojnë se trajtimi i më shumë se një teme gramatikore mund të jetë më efikas për nxënësit.

Grafiku 18 Preferencat e mësuesve për numrin e temave të trajtuara në një orë mësimi

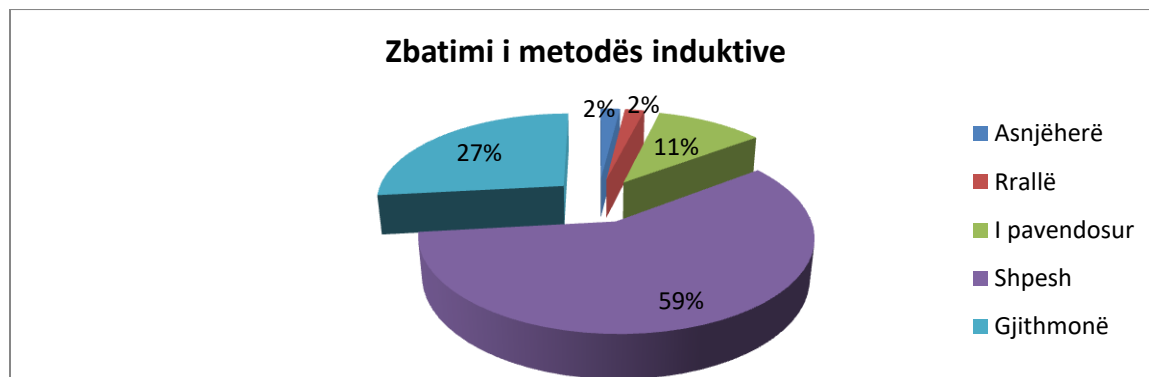


Pohimi i lartpërmendur nuk u përfshi në pyetësin e nxënësit, së pari për të reduktuar numrin e pohimeve dhe rrjedhimisht për të shkurtuar pyetësin; së dyti, për të shmangur paqartësitë ose keqkuptimin e tij nga ana e nxënësve.

Metodat induktive dhe deduktive

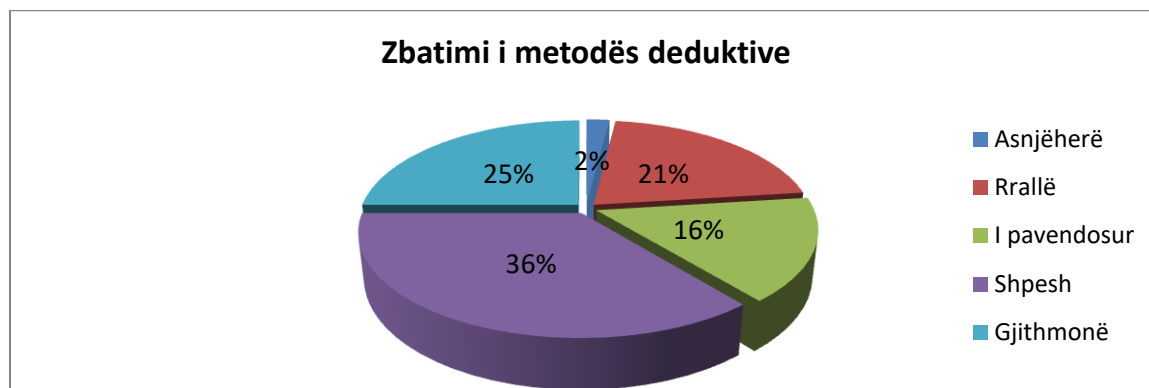
Lidhur me mënyrat e shpjegimit të gramatikës, mësuesit u pyetën për përdorimin e metodës deduktive dhe induktive. Në përgjithësi, rezultoi se të gjithë mësuesit e anketuar i shfrytëzojnë të dyja mënyrat për transmetimin e dijes gramatikore te nxënësi. Megjithatë, mënyra induktive e mësimdhënies së gramatikës duket se preferohet të përdoret më shumë nga mësuesit; grafiku 19 tregon se 59% dhe 27% e mësuesve e përdorin këtë metodë përkatësisht gjithmonë ose shpesh për dhënien e konteksteve që përmbajnë shembuj të temës me qëllim që të nxisin nxjerrjen e rregullit nga ana e vetë nxënësit; vetëm 2% e përdor rrallë ose asnjëherë dhe 11% janë të pavendosur për shpeshësinë e përdorimit të kësaj metode.

Grafiku 19 Shpeshtësia e zbatimit të metodës induktive



Metoda deduktive përdoret gjithmonë ose shpesh nga më pak mësues, përkatësisht 36% dhe 25%; 16% janë të pavendosur dhe 21% e përdorin rrallë (grafiku 20). Ashtu si metoda induktive, edhe metoda deduktive nuk përdoret asnjëherë vetëm nga një mësues (2%).

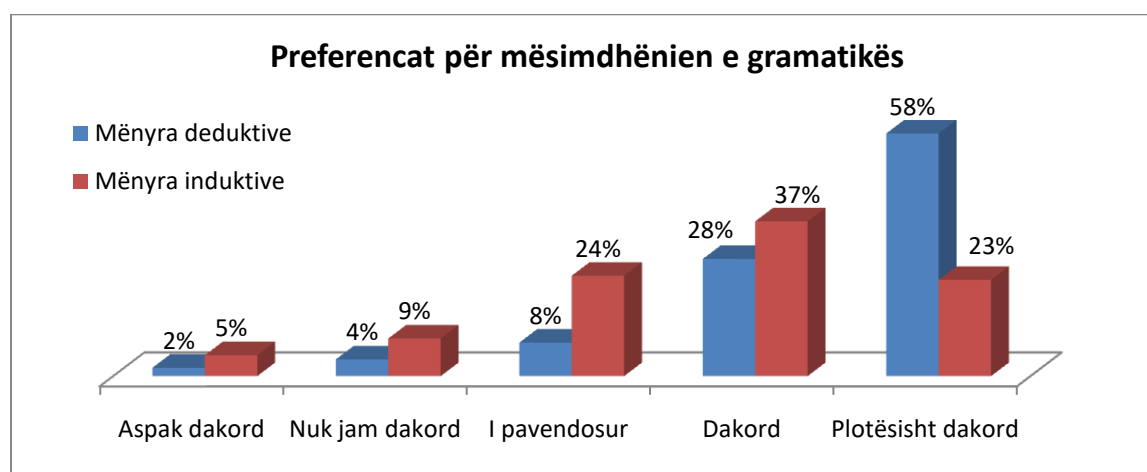
Grafiku 20 Shpeshtësia e zbatimit të metodës deduktive



Ashtu si në pyetësin e mësuesve, edhe në atë të nxënësve u përfshinë metodat induktive, deduktive dhe përdorimi i gjuhës amtare. Për sa u përket nxënësve, doli në pah se preferencat e tyre për metodat që mësuesit zbatojnë për shpjegimin e gramatikës, janë ndryshe nga ato të mësuesve. Rëndësia që i kushtohet shpjegimit të drejtpërdrejtë të gramatikës reflektohet dhe në grafikun 21, i cili nxjerr në pah preferenca të dukshme për metodën deduktive. Duhet theksuar se në pyetësor

pohimet për strategjitë ishin më të thjeshtësuara dhe nuk përmbanin termat induktiv apo deduktiv, por shpjegimin e gramatikës së pari teorikisht të ndjekur nga ushtrime ose anasjelltas. Edhe pse metoda induktive preferohet nga jo pak nxënës (60%), duket se metoda deduktive është më e preferuar (86%). Pra 60% e nxënësve i pëlqejnë të dyja metodat, por ajo deduktive preferohet nga 25% më shumë se induktivja. Edhe numri i nxënësve që nuk e preferojnë metodën induktive (14%) është më i lartë se ata që nuk preferojnë metodën deduktive (6%).

Grafiku 21 Preferencat e nxënësve për mënyrat e mësimdhënies së gramatikës



Të intervistuarit, krahas pyetjeve për efektshmërinë e mësimdhënies deduktive dhe induktive, u pyetën edhe për përdorimin e termave dhe shpjegimin e rregullave gjatë mësimdhënies së gramatikës (shih tabelën 7). Doli në pah se ndonëse shpjegimi i rregullave konsiderohet i rëndësishëm për të kuptuarin e nxënësit, përdorimi i tyre nuk duhet të jetë i tejkaluar; ai duhet t'i shërbejë njohjes dhe përdorimit të strukturave. Sipas një të intervistuari, njohja e pjesës teorike të mësimi ndihmon nxënësin për *vënien në praktikë si në jetën e përditshme edhe në provime të ndryshme*. Për sa i përket mënyrës së shpjegimit të gramatikës, nga shumica e të intervistuarve metoda induktive konsiderohet më efikase për arsye se nxit *punën e pavarur, mendimin kritik dhe*

mbajtjen mend të rregullave. Për një të intervistuar, niveli i nxënësve përcakton edhe metodën e përdorur; sipas tij, me nivelet e avancuara metoda induktive funksionon më mirë. Të intervistuarit që mendojnë se metoda deduktive është më efikase e argumentojnë këtë me arsyetimin se kjo metodë përshpejton të kuptuarin dhe mundëson më shumë kohë për praktikim dhe ushtrim.

Tabela 7 Të dhënat nga intervistat Strategjitë e mësimdhënies së gramatikës

<i>Tematika</i>	<i>Të dhënat</i>	<i>Përmbledhje</i>
<i>Përdorimi i rregullave e termave</i>	<i>Duhet bërë në masë të konsiderueshme. Ato do t'i duhen nxënësit në provime por dhe në përditshmëri për të qenë i rrjedhshëm dhe i saktë</i> <i>Si rregullat dhe termat kanë rëndësi pasi krijojnë një ambient të sigurtë për vazhdimësi. Ato i japin nxënësit siguri dhe saktësi</i> <i>Janë të rëndësishme pasi duke mos ditur pjesën teorike nxënësi nuk do ishte i aftë t'i vinte ato në praktikë si në jetën e përditshme ashtu dhe në provime të ndryshme</i> <i>Ashtu siç zënë tekstet një % të caktuar në zhvillimin e orës së mësimi, edhe shpjegimi i rregullave duhet të zërë një vend të veçantë</i> <i>Është shumë i rëndësishëm, pa to nxënësi mund të mos i kuptojë shumë struktura dhe mund t'i përdorë gabim</i> <i>Vënia në praktikë e këtyre rregullave dhe mënyrës se si nx i praktikon këto rregulla në jetën e përditshme është më e rëndësishme</i>	<i>Në masë të konsiderueshme</i> <i>Ndihmon vënien në praktikë</i> <i>Ndihmon në provime</i>

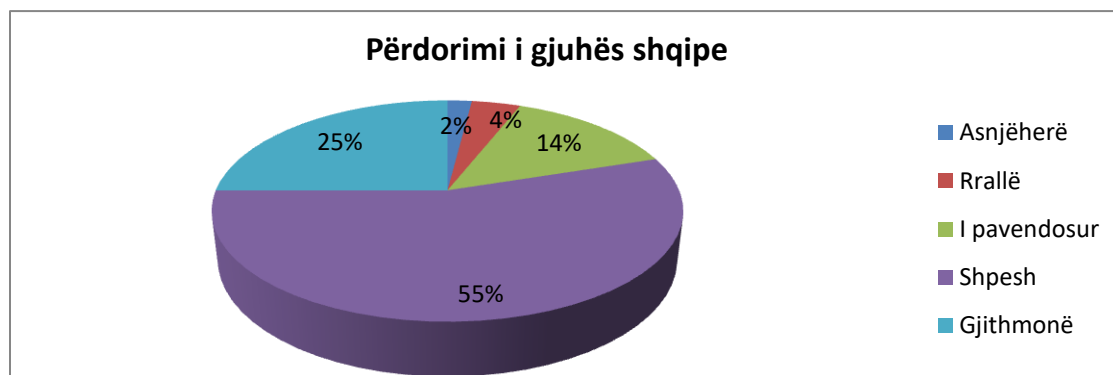
<i>Metodat deduktive e induktive</i>	• <i>Përdorimi i metodës induktive nxit fiksimin më mirë të temave dhe rregullave</i> • <i>Të dyja mënyrat janë efikase. Në klasat më të përparuara mënyra induktive ndihmon të folurit e rrjedhshëm, ndërsa deduktivja ndikon te të dyja nivelet në rritjen e shkallës së zotërimit të gjuhës</i> • <i>Mënyra më efikase është ajo induktive sidomos me nxënës të nivelit të avancuar</i> • <i>Mënyra induktive është më efikase sepse i jep mundësi nxënësve të punojnë në mënyrë të pavarur dhe të kenë mundësi të jenë dhe ata të aftë për ta nxjerrë vetë rregullin gr, të ilustruar me shembujt e tekstit. Kështu mund ta kuptojnë dhe përdorimin e rregullit</i> • <i>Shpjegimi më parë i rregullit përshpejton kuptimin nga ana e nxënësit të temës së re dhe mundëson më shumë kohë për praktikim me ushtrime.</i> • <i>Dënia e kontekstit ku shfaqet tema nxit mendimin kritik e logjik të vetë nxënësit, dhe rrjedhimisht e ka më të lehtë dhe më të qartë të kuptojë rregullin gramatikor</i>	• <i>Metoda induktive konsiderohet më efikase</i> • <i>Nxit mendimin kritik</i> • <i>Metoda deduktive përshpejton të kuptuarin dhe kursen kohë</i>
---	--	--

Gjuha amtare

Një tjetër strategji e mësimdhënies së gramatikës përfshirë në pyetësor është përdorimi i gjuhës amtare (shqipe). Rezultatet (grafiku 22) tregojnë se vetëm 2% e mësuesve nuk e përdorin asnjëherë

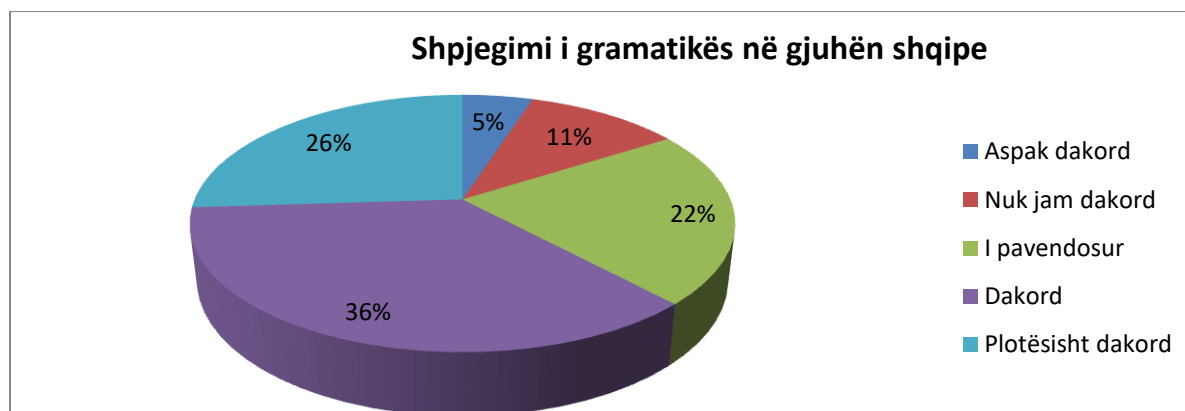
gjuhën shqipe për shpjegimin e gramatikës, 4% e përdorin rrallë dhe 14% janë të pavendosur; ndërkohë, 80% e tyre e përdorin shpesh ose gjithmonë. Kjo mund të jetë kushtëzuar dhe nga fakti se pyetja ka pjesën kur e shoh të nevojshme. Ata mbase e përdorin gjithmonë, dhe pjesa *kur e shoh të nevojshme* mund të ketë bërë të jenë të lëkundur në përgjigjen e kësaj pyetjeje.

Grafiku 22 Bindjet e mësuesve për përdorimin e gjuhës amtare në shpjegimin e gramatikës



Edhe pyetësi i nxënësve përmabnte pohimin në lidhje me përdorimin e gjuhës shqipe gjatë shpjegimit të temave gramatikore. Siç shihet në grafikun 23, të dhënat e këtij pohimi në pyetësin e nxënësit tregojnë se 16% e nxënësve nuk janë dakord ose aspak dakord për shpjegimin e gramatikës në gjuhën shqipe, 22% janë të pavendosur dhe 62% e preferojnë përdorimin e gjuhës shqipe për shpjegimin e gramatikës. Pra, mund të thuhet se mbi 60% e nxënësve kanë qëndrim pozitiv ndaj shpjegimit të dijes gramatikore në gjuhën shqipe.

Grafiku 23 Bindjet e nxënësve për përdorimin e gjuhës shqipe



Pjesëmarrësit në intervista e ndërlidhin përdorimin e gjuhës shqipe për shpjegimin e gramatikës me disa faktorë (tabela 8). Niveli i nxënësit konsiderohet i rëndësishëm pasi në nivele fillestare gjuha shqipe dhe *gjetja e ndonjë analogjie* ndihmon nxënësin të kuptojë më mirë. Shkalla e vështirësisë së temës është një tjetër faktor që sipas të intervistuarve, favorizon përdorimin e gjuhës shqipe. Në rastet kur nxënësit hasin vështirësi ose *nuk e kanë kuptuar në anglisht*, temën ajo (shqipja) duket e nevojshme. Faktori tjetër që mund të çojë në mësimdhënie të gramatikës në gjuhën shqipe është koha; për të kursyer kohë ajo mund edhe të përdoret. Megjithatë, çështja e kohës është e lidhur edhe me shkallën e vështirësisë së temës dhe të kuptuarin e nxënësve.

Tabela 8 Të dhënat nga intervistat Përdorimi i gjuhës shqipe

Tematika	Të dhënat	Përmbledhje
Përdorimi i gjuhës shqipe	Është e vërtetë që gjuha mëmë shpesh të ngatërron dhe i mëson strukturat gabim, por në nivelet fillestare përdorimi i saj dhe gjetja e ndonjë analogjie ndihmon	- Në vartësi të nivelit - Shkalla e

	• <i>Përdorimi i gjuhës shqipe në shpjegimin e gramatikës është i rëndësishëm sidomos në pjesët e përkthimeve dhe në krahasimet e strukturave me shqipen</i> • <i>Në raste të veçanta kur tema është disi e ndërlikuar dhe nxënësit nuk e kanë shumë të thjeshtë për ta kuptuar duhet përdorur</i> • <i>Përdorimi i gjuhës shqipe duhet bërë kur nxënësit nuk e kanë kuptuar në anglisht ato pjesë të gramatikës</i> • <i>Në rastet kur shihet e nevojshme duhet përdorur, dmth kur nxënësit e kanë të vështirë ta kuptojnë në anglisht, dhe për të mos harxhuar shumë kohë</i> • <i>lidhja me gjuhën shqipe do të ishte një ndihmesë pasi ka nxënës që kanë nevojë të bëjnë lidhjen ndërmjet gjuhës së huaj dhe asaj shqipe për ta përvetësuar më mirë</i>	<i>vështirësisë</i> • <i>Për arsye kohe</i>
--	---	--

Si përmbledhje, mund të thuhet se shpjegimi i gramatikës nga ana e mësuesit është i rëndësishëm për shumicën dërrmuese të nxënësve, gjë që shpjegon ndoshta dhe preferencat e një shumice më të madhe për metodën deduktive për mësimdhënien e saj. Përdorimi i gjuhës shqipe është një strategji jo pak e preferuar, ndërkohë që vetëm 16% nuk janë dakord për aplikimin e saj.

Nëse i krahasojmë të trija mënyrat, siç duket dhe në grafikun 24, vihet re se ato përdoren gjithmonë ose shpesh nga mbi 60% e mësuesve; metoda më e aplikuar është ajo induktive, ndërkohë që edhe shpjegimi deduktiv praktikohet nga shumë mësues. Megjithatë, metoda deduktive rezulton

më pak e përdorur se shpjegimi në gjuhën shqipe. Bie në sy fakti se mospërdorimi fare i secilës prej metodave është në masën 2%, e cila përkon me një mësues për secilën metodë.

Grafiku 24 Përmbledhje e metodave të përdorura për mësimdhënien e gramatikës

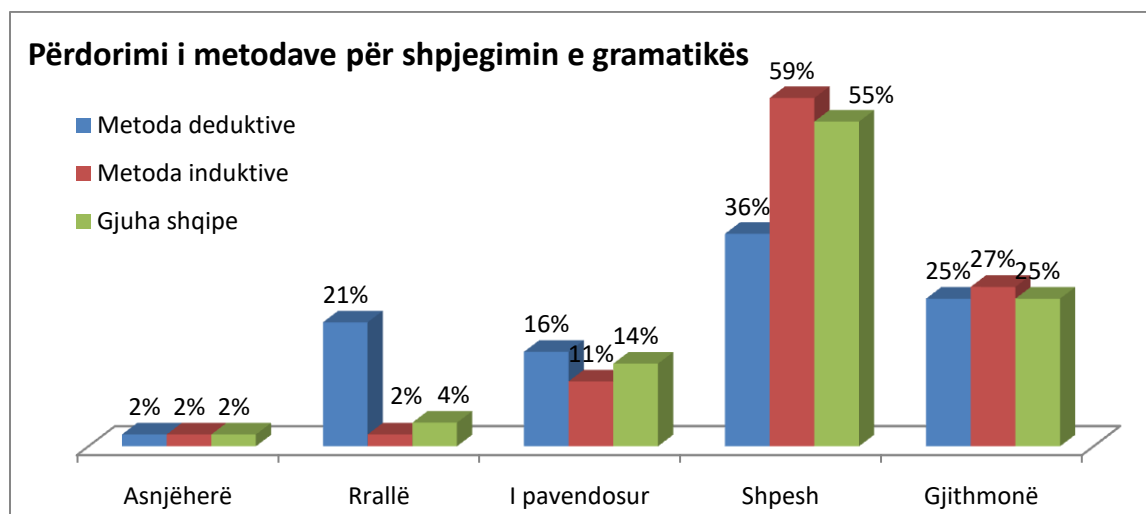


Tabela 9 Analiza deskriptive. Metodatat e përdorura për mësimdhënien e gramatikës

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Domosdoshmëria e shpjegimit të gramatikës	4.6250	.48850
Trajtimi i një teme gramatikore në një orë mësimi	3.9107	1.03180
Përdorimi i metodës deduktive	3.5818	1.13351
Përdorimi i metodës induktive	4.0714	.78293
Përdorimi i gjuhës shqipe	3.9818	.84964

Tabela 9 tregon se të gjithë mësuesit e konsiderojnë shpjegimin e gramatikës të rëndësishëm, $M=4.625$ dhe $SD=.4885$; të trija mënyrat e shpjegimit të gramatikës përdoren nga pothuaj të gjithë mësuesit shpesh ose gjithmonë në masën mbi 60%. Metoda induktive rezulton më e përdorura me një mesatare $M=4.07$ dhe devijim standardi $DS=.78$, pasuar nga përdorimi i gjuhës shqipe në rastet

e nevojshme me mesatare $M=3.98$ dhe devijim standardi $DS=.849$, dhe më pas vjen metoda deduktive me mesatare $M=3.58$ dhe devijim standardi $DS=1.13$.

Preferencat e nxënësve për metodat e ndryshme të mësimdhënies, janë dhënë në mënyrë të përmblëdhur në tabelën 10. Siç shihet, pavarësisht se edhe dy mënyrat e tjera janë të parapëlqyera, shumica e nxënësve preferojnë shpjegimin e drejtpërdrejtë nga ana e mësuesit me një mesatare $M=4.359$. Pavarësisht se ka dhe nxënës që nuk e preferojnë këtë metodë, ata janë shumë më të paktë se nxënësit që nuk preferojnë metodën induktive apo përdorimin e gjuhës shqipe, me devijim standardi më të vogël se 1, $DS = .9075$. Përdorimi i gjuhës shqipe me mesatare $MS=3.652$ rezulton pothuaj po aq i preferuar sa metoda induktive me mesatare $MS=3.649$.

Tabela 10 Analiza deskriptive. Bindjet e nxënësve për shpjegimin e gramatikës dhe metodat e përdorura

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Rëndësia e shpjegimit të gramatikës	4.3595	.81919
Përdorimi i metodës deduktive	4.3804	.90750
Përdorimi i metodës induktive	3.6496	1.09570
Përdorimi i gjuhës shqipe	3.6522	1.13673

Si përmblëdhje, mund të themi se ndërkohë që të gjithë mësuesit respondentë e konsiderojnë shpjegimin e gramatikës të domosdoshëm, afërsisht 90% e nxënësve ndajnë të njëjtin mendim. Ndërkohë që pavarësisht se të trija strategjitë e përmendura zbatohen nga mbi 80% e mësuesve, më e aplikuara rezulton metoda induktive. Megjithatë, për sa u takon nxënësve, rezulton se metoda deduktive është më e preferuara.

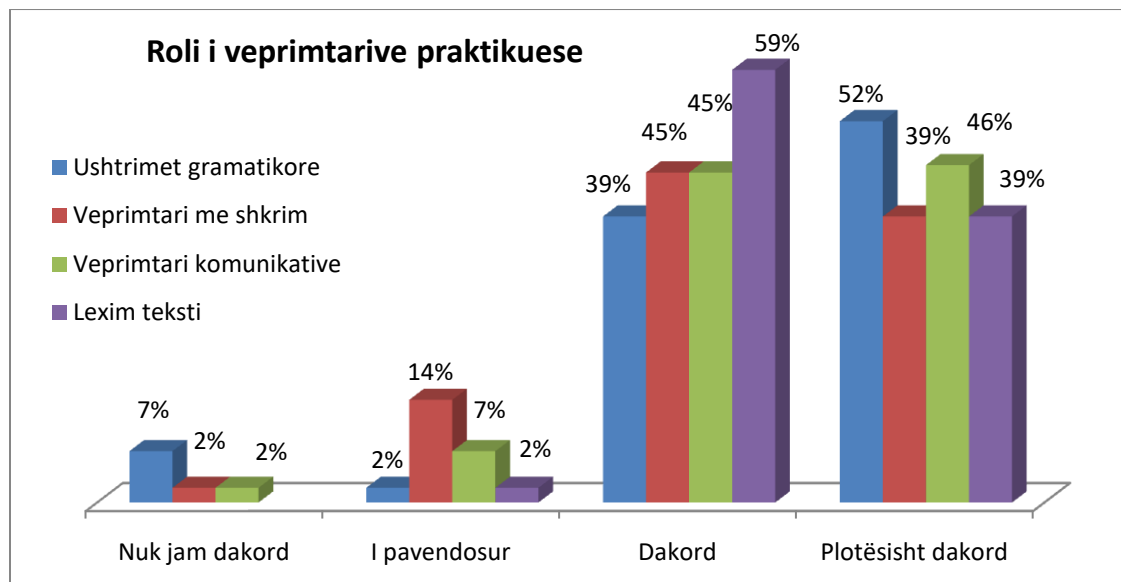
5.2.3 Veprimtaritë praktikuese

Kjo kategori synon të nxjerrë në pah bindjet dhe perceptimet e mësuesve dhe nxënësve për rolin e veprimtarive praktikuese për gramatikën; ajo gjithashtu demonstroi dhe preferencat e të dy kampioneve për njërin apo tjetrën veprimtari. Pohimet përfshijnë bindje për veprimtari në klasë dhe jashtë saj, ku kjo e fundit nënkupton detyrat e shtëpisë. Rrjedhimisht, kjo pjesë e analizës është organizuar në dy pjesë; pjesa e parë ka për qëllim të nxjerrë në pah bindjet e mësuesve dhe nxënësve për rolin e veprimtarive praktikuese në përfundimin e dijes; pjesa e dytë identifikon se sa praktikohet secila nga këto veprimtari nga mësuesit.

5.2.3.1 *Bindjet për rolin e praktikimit*

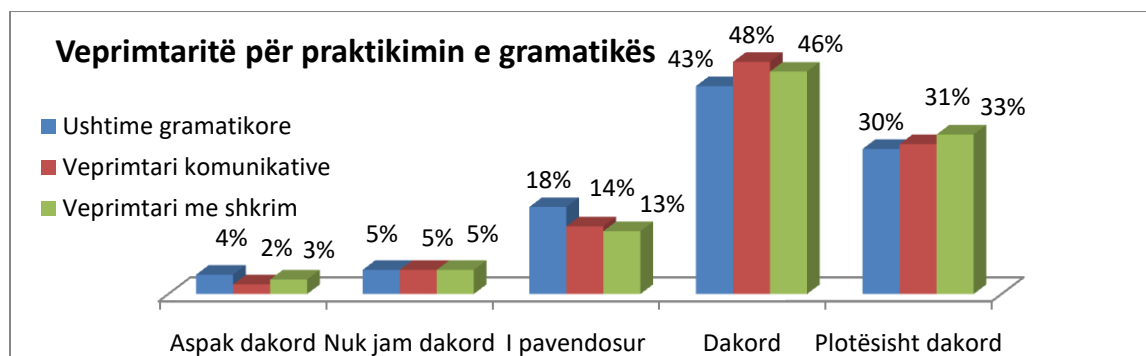
Për sa i takon rolin e veprimtarive të ndryshme për praktikimin e temës gramatikore në klasë, siç vihet re edhe në grafikun 25, rreth 90% e mësuesve janë dakord ose plotësisht dakord se praktikimi i gramatikës në ushtrime gramatikore, lexim teksti, veprimtari komunikative dhe veprimtari me shkrim ndikon pozitivisht në përvetësimin e temës; megjithatë, leximi i një teksti dhe ushtrimet e veçanta gramatikore së bashku me veprimtaritë komunikative konsiderohen disi më efikase. Bie në sy fakti se asnjë mësues nuk e kundërshton efektshmërinë e këtyre veprimtarive, dhe vetëm një përqindje e vogël, përkatësisht 7% dhe 2%, nuk janë dakord se ato luajnë rol në përvetësimin e dijeve.

Grafiku 25 Bindjet e mësuesve për rolin e veprimtarive në përvetësimin e gramatikës



Grafiku 26 na njeh me perceptimet e nxënësve mbi rolin që luajnë veprimtaritë e ndryshme për praktikimin e gramatikës në përvetësimin e saj. Veprimtaritë e përfshira janë: ushtrime të veçanta gramatikore, veprimtari komunikative dhe veprimtari me shkrim. Siç vihet re edhe në grafik, veprimtaritë komunikative dhe ato me shkrim konsiderohen si efikase për mësimin e gramatikës nga pothuaj e njëjta përqindje nxënësish (përkatësisht 77% dhe 79%); ndërkohë që, pavarësisht se pak më pak të preferuara, edhe ushtrimet gramatikore konsiderohen si të tilla nga mbi 70% e nxënësve, përkatësisht 73%. Sa nxënës mendojnë se ushtrimet e veçanta gramatikore nuk i ndihmojnë në përvetësimin e gramatikës, për afërsisht po aq mendojnë të njëjtën gjë për veprimtaritë me shkrim apo ato komunikative.

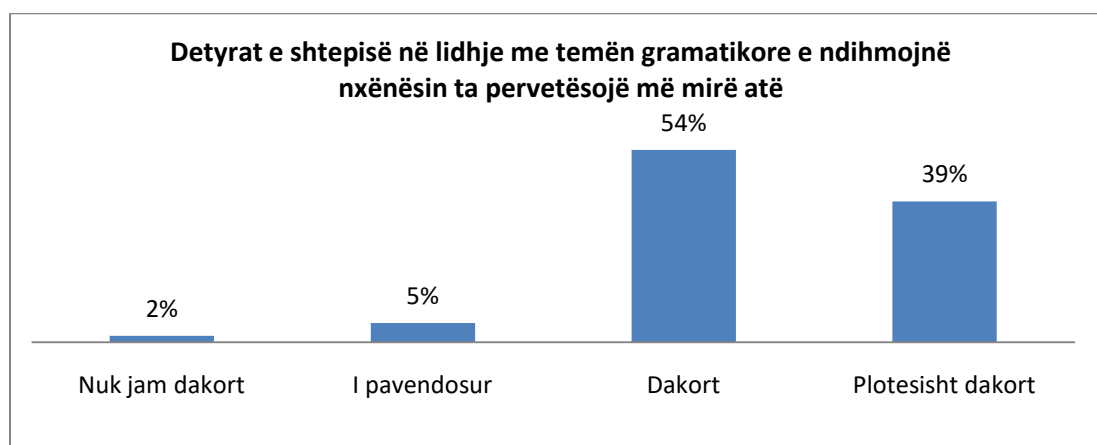
Grafiku 26 Bindjet e nxënësve për rolin e veprimtarive praktikuese



Detyrat e shtëpisë

Një tjetër veprimtari për praktikimin e temës gramatikore, por jashtë ambientit të klasës, janë detyrat e shtëpisë. Të dhënat në grafikun 27 nxjerrin në pah se 93% e mësuesve të anketuar janë dakord ose plotësisht dakord se detyrat e shtëpisë i ndihmojnë nxënësit në përvetësimin e temës gramatikore, 5% janë të pavendosur dhe vetëm 2% nuk janë dakord, ndërkohë që nuk ka mësues që të jenë në kundërshtim të plotë me ndikimin pozitiv të detyrave të shtëpisë në përf forcimin e dijes gramatikore.

Grafiku 27 Bindjet e mësuesve për rolin e detyrave të shtëpisë në përvetësimin e njohurive gramatikore



Pohimi për rolin e detyrave të shtëpisë si veprimtari e zbatuar jashtë ambientit të klasës u përfshi edhe në pyetësin e nxënësve. Sipas të dhënave në grafikun 28, ashtu si veprimtaritë e lartpërmendura edhe detyrat e shtëpisë konsiderohen si jo efikase për përvetësimin e gramatikës nga më pak se 10% e nxënësve; ndërkohë mbi 80% e tyre mendojnë se detyrat e shtëpisë i ndihmojnë në përvetësimin e temës gramatikore dhe vetëm 11% janë të lëkundur në lidhje me rolin e tyre.

Grafiku 28 Bindjet e nxënësve për rolin e detyrave të shtëpisë



Për ta përmbledhur, mund të thuhet se në përgjithësi, mësuesit kanë perceptimin se veprimtaritë praktikuese ndikojnë pozitivisht në përvetësimin e gjuhës; të gjitha veprimtaritë konsiderohen pothuaj njësoj efikase, ndërkohë që më pak të tilla rezultojnë veprimtaritë me shkrim. Për sa u takon nxënësve, ndryshe nga mësuesit, për ta më pak efikas konsiderohet praktikimi me anë të ushtrimeve gramatikore, ndërkohë që veprimtaritë komunikative dhe ato me shkrim konsiderohen njësoj efikase. Detyrat e shtëpisë mendohet se ndikojnë pozitivisht në përvetësimin e gramatikës nga pothuaj 95% e mësuesve, ndërkohë që 91% e nxënësve mendojnë po kështu. Ndërkohë, nuk ka mësues që ta mohojnë kategorikisht rolin e detyrave të shtëpisë, përkundrazi ka një qëndrim tepër

pozitiv ndaj këtij roli. Edhe nxënësit kanë perceptimin se detyrat ndihmojnë në përvetësimin e dijes dhe vetëm 2% e tyre nuk janë aspak dakord me këtë rol.

Tabela e analizës deskriptive tregon se për mësuesit të gjitha veprimtaritë praktikuese konsiderohen pothuaj njëjloj të rëndësishme në përvetësimin e dijes. Të dhënat në tabelën 11 tregojnë se veprimtaritë komunikative dhe ushtrimet gramatikore perceptohen të kenë ndikim të njëjtë ($M=4.36$), ndërsa veprimtaritë me shkrim rezultojnë më pak efikase vetëm me një diferencë pothuaj të pallogaritshme ($M=4.21$). Detyrat e shtëpisë konsiderohen pothuaj po aq efikase sa edhe veprimtaritë e tjera ($M=4.30$); madje janë më të paktë mësuesit që mendojnë se detyrat e shtëpisë nuk ndihmojnë në përvetësimin e njohurive ($DS=.658$) se sa ata që mendojnë se veprimtaritë me shkrim, komunikative apo ushtrimet gramatikore nuk janë efikase, me devijim standardi përkatësisht $DS=.756$, $DS=.699$ dhe $DS=.841$.

Tabela 11 Analiza deskriptive Bindjet e mësuesve për rolin e veprimtarive praktikuese

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Ushtrimet e veçanta gramatikore	4.36	.841
Veprimtaritë komunikative	4.36	.699
Veprimtaritë me shkrim	4.21	.756
Detyrat e shtëpisë	4.30	.658

Për sa i përket kampionit të nxënësve, mund të thuhet se të gjitha llojet e veprimtarive për praktikimin e gramatikës konsiderohen përafërsisht njësoj efikase me mesatare MS që variojnë ndërmjet 3.9 dhe 4.0; e njëjta gjë vlen edhe për të kundërtën, pak a shumë e njëjta përqindje

nxënësish nuk është dakord se veprimtaritë praktikuese i ndihmojnë në përvetësimin e gramatikës, devijim standardi DS që varion nga .95 në 1.01 (shih tabelën 12).

Tabela 12 Analiza deskriptive Bindjet e nxënësve për rolin e veprimtarive praktikuese

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Ushtrimet e veçanta gramatikore	3.9053	1.01125
Veprimtaritë komunikative	3.9914	.92461
Veprimtaritë me shkrim	4.0217	.95010
Detyrat e shtëpisë	4.0784	.95730

Edhe për pjesëmarrësit në intervista praktikimi i njohurive gramatikore konsiderohet i rëndësishëm, pasi i ndihmon nxënësit të *fiksojnë strukturat dhe t'i përdorin ato saktë* (tabela 13). Për një të intervistuar, ashtu si çdo njohuri edhe gramatika mund të përvetësohet më mirë me anë të praktikimit. Praktikimi me anë të veprimtarive të ndryshme, gërshetuar në të katër aftësitë konsiderohet si një faktor që e bën më pak të mërzitshëm e më të këndshëm mësimin e gramatikës. Ndër veprimtaritë që mund të përdoren për praktikimin e njohurive gramatikore përmenden ato komunikative: lexim, intervista e dialogje, veprimatri me shkrim: letra, etj., si dhe ushtrime të ndryshme.

Për sa u takon detyrave të shtëpisë, edhe ato konsiderohen një lloj praktikimi i njohurive të marra. Si të tilla, ato ndihmojnë në *fiksimin, përvetësimin dhe përdorimin më të mirë të temës*, duke ndikuar në përvetësimin e gjuhës dhe rritjen e nivelit të saj në tërësi.

Tabela 13 Të dhënat nga intervistat Praktikimi dhe detyrat e shtëpisë

<i>Tematika</i>	<i>Të dhënat</i>	<i>Përmbledhje</i>
<i>Roli i praktikimit</i>	• Pa praktikim dijet e marra harrohen shpejt. Dhe dija gramatikore duke qenë e tillë duhet praktikuar. Me anë të ushtrimeve, teksteve, këngëve, me shkrim, etj • Të mësuarit e gjuhës arrihet vetëm nëpërmjet praktikës, pavarësisht llojit të dije. Disa mënyra mund të jenë dialogje të ndryshme, intervista, shkrimi i një letre, lexim, etj. • Nëse njohuritë gramatikore praktikohen të gërshetuara në të 4 aftësitë, mësimi i tyre bëhet me qejf dhe jo i lodhshëm për nxënësin. • Practice makes perfect. Për të arritur një nivel sa më të lartë të gjuhës është mëse i nevojshëm. • Të gjitha mënyrat e praktikimit janë të dobishme. Çështja është që të gjendet më e përshtatshmja në vartësi të temës. Ushtrime, lexim, dëgjim, shkrim, këngë • Në kontekstin tonë praktimi i njohurive është i domosdoshëm; ai ndihmon në fiksimin e strukturave dhe përdorimin e saktë.	Praktikimi i njohurive është i domosdoshëm Realizimi me anë të veprimtarive të ndryshme
<i>Detyrat e shtëpisë</i>	• Përsëritja dhe praktika nëpërmjet detyrave i ndihmon të fiksojnë temën	Detyra e shtëpisë ndihmon: • Praktikimin

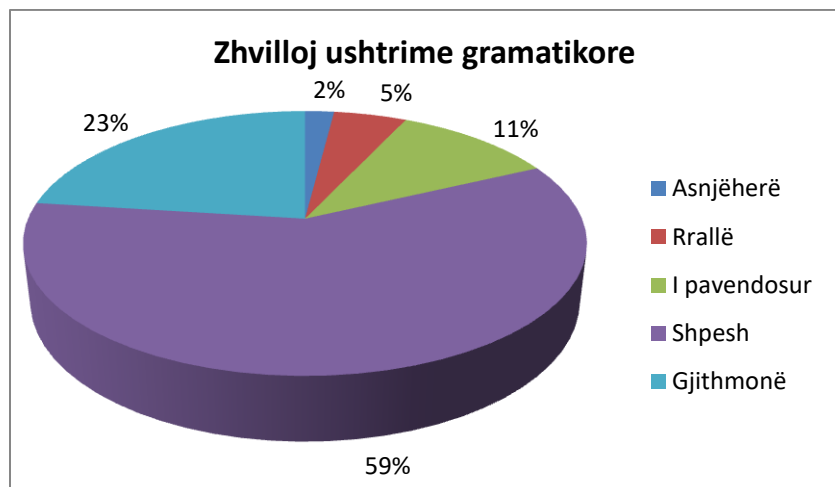
	• <i>Ndihmon në përvetësimin më mirë të temës dhe strukturave të reja</i> • <i>Detyra është një lloj praktikimi dhe duke praktikuar nxënësit përmirësojnë njohuritë e tyre.</i> • <i>Me anë të detyrave vënë në praktikë atë që mësojnë</i> • <i>Detyra i vë nxënësit në punë, i ndihmon me praktikimin e temës së re</i> • <i>Po se përforcojnë dhe njëherë gramatikën si dhe bëhen të aftë ta praktikojnë vetë strukturën gr të marrë.</i>	• <i>Përforcimin</i> • <i>Përvetësimin e dijes së marrë</i>
--	--	--

5.2.3.2 Veprimtaritë praktikuese të aplikuara në klasë

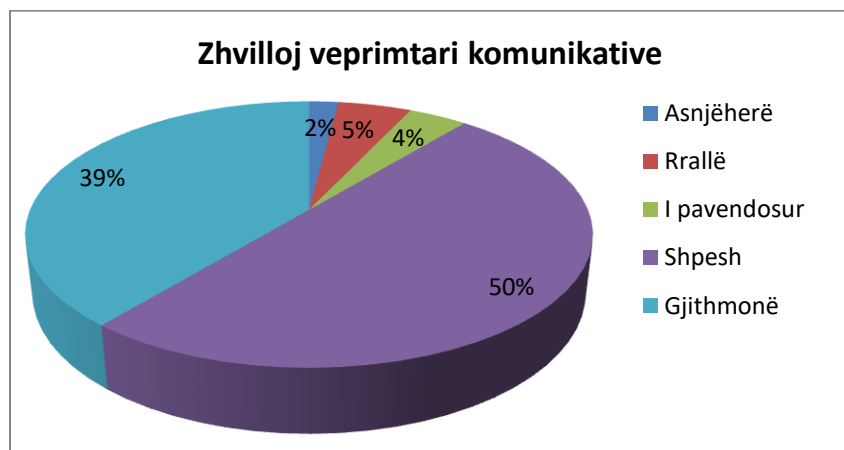
Kjo pjesë përbëhet nga pyetje që kanë për qëllim të nxjerrin në pah veprimtaritë e aplikuara nga mësuesit për praktikimin e temave gramatikore. Grafikët tregojnë se mbi 80% e mësuesve i aplikojnë këto praktika shpesh ose gjithmonë. Më konkretisht (grafiku 29), një pjesë shumë e vogël e mësueve, 1 prej tyre (2%) nuk i përdor fare ushtrimet e veçanta gramatikore, 5% i përdor rrallë, 11% janë të pavendosur dhe 82% zhvillojnë ushtrime gramatikore të veçanta shpesh ose gjithmonë. Për sa u përket veprimtarive komunikative, siç vihet re në grafikun 30, ato nuk praktikohen nga i njëti numër mësuesish; 2% ose një mësues nuk i përdor asnjëherë dhe 5% i përdorin rrallë; megjithatë, përqindja e mësuesve që i aplikojnë shpesh ose gjithmonë është më e lartë (89%) se e atyre që aplikojnë ushtrime gramatikore të veçanta. Të dhënat e grafikut 31 tregojnë se veprimtaritë

me shkrim praktikohen nga 86% e mësuesve shpesh ose gjithmonë, ndërkohë që 3% janë të pavendosur për aplikimin e tyre dhe 11% shprehen se rrallë i praktikojnë këto veprimtari.

Grafiku 29 Shpeshtësia e zhvillimit të ushtrimeve gramatikore



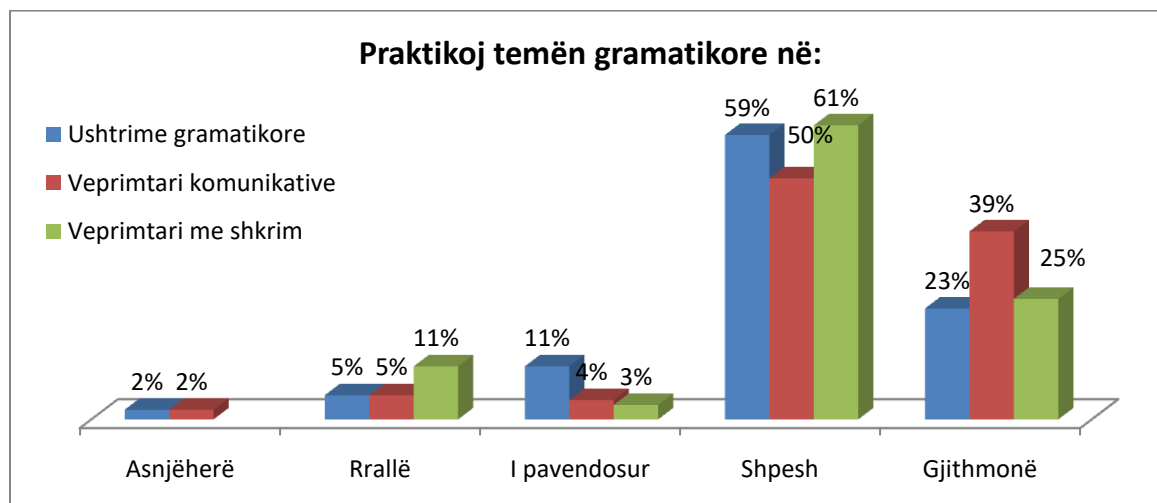
Grafiku 30 Shpeshtësia e zhvillimit të veprimtarive komunikative



Grafiku 31 Shpeshtësia e zhvillimit të veprimtarive me shkrim

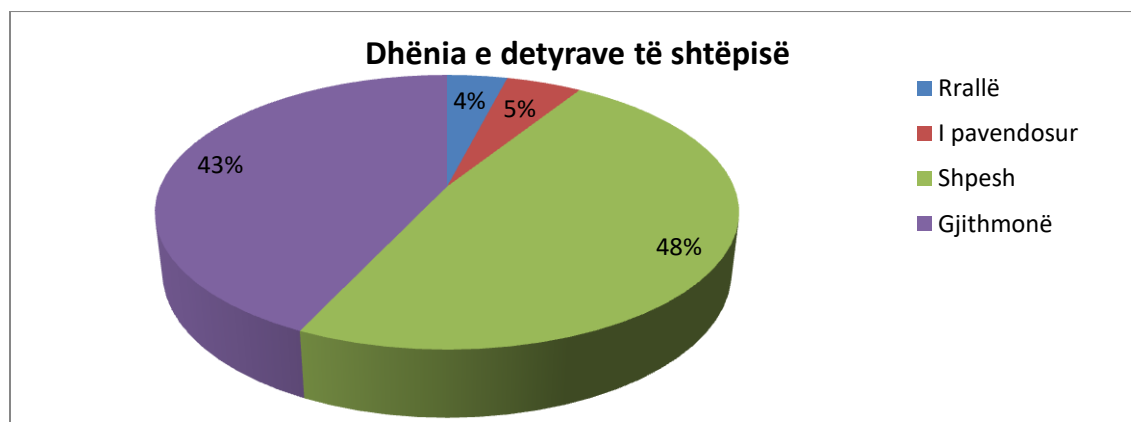


Grafiku 32 Përmbledhje e veprimtarive të zhvilluara në klasë



Grafiku 32, tregon se ndonëse të treja llojet e veprimtarive praktikohen nga mbi 80% e mësuesve, veprimtaritë komunikative janë më të aplikuarat (89%), të pasuara nga veprimtaritë me shkrim (86%) dhe ushtrimet gramatikore (82%). Gjithashtu, del në pah se, nuk ka mësues që të mos e praktikojnë asnjëherë temën gramatikore me anë të veprimtarive me shkrim, ndërkohë që veprimtaritë komunikative apo ushtrimet gramatikore nuk aplikohen asnjëherë vetëm nga 2% e mësuesve përkatësisht.

Grafiku 33 Shpeshtësia e dhënies së detyrave të shtëpisë



Detyrat e shtëpisë janë një tjetër veprimtari në përgjithësi mjaft e aplikuar në kontekstin shqiptar. Grafiku 33 nxjerr në pah se 91% e mësuesve japin shpesh ose gjithmonë detyra shtëpie në lidhje me temën gramatikore të shpjeguar në klasë, 5% janë të pavendosur dhe 4% e aplikojnë rrallë këtë praktikë, ndërkohë që nuk ka asnjë mësues që të mos japë asnjëherë detyra shtëpie në lidhje me temën gramatikore.

Tabela 14 Analiza deskriptive. Zhvillimi i veprimtarive praktikuese

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Zhvillimi i ushtrimeve gramatikore	3.9643	.85204
Zhvillimi i veprimtarive komunikative	4.1964	.88255
Zhvillimi i veprimtarive me shkrim	4.0000	.85280
Dhënia e detyrave të shtëpisë	4.3036	.73657

Sipas tabelës 14, analiza deskriptive reflekton alternim të përdorimit të veprimtarive të ndryshme për praktikimin e gramatikës. Të gjitha aplikohen pak a shumë në të njëjtën masë nga pothuaj të gjithë mësuesit, me mesatare që variojnë nga $MS = 3.99$ deri në $MS = 4.19$; ka shumë pak

mësues që nuk aplikojnë asnjëherë asnjërën prej tyre, ku devijimi i standardit DS varion nga .852 deri në .882. Ndërkohë, detyrat e shtëpisë konsiderohen pjesë e rëndësishme dhe u jepen nxënësve si pjesë e praktikimit nga shumica dërrmuese e mësuesve, $MS = 4.30$; nuk ka mësues që të mos japin asnjëherë detyra shtëpie në lidhje me tema gramatikore, $DS = .736$.

Si përfundim, rezulton se mësuesit e anglishtes si gjuhë e huaj aplikojnë veprimtari të ndryshme për praktikimin e dijes gramatikore; ndër to më të përdorurat janë veprimtaritë komunikative. Nuk ka mësues që të mos i përdorin asnjëherë këto veprimtari. Edhe detyrat e shtëpisë janë pjesë e veprimtarive praktikuese për të gjithë mësuesit, një shumicë dërrmuese e të cilëve i aplikon ato shpesh apo gjithmonë.

5.2.4 Qortimi i gabimeve

Edhe kjo pjesë është konceptuar në dy kategori; pjesa e parë përqëndrohet në bindjet që kanë mësuesit dhe nxënësit për rolin e qortimit të gabimeve në përvetësimin e gramatikës në tërësi dhe sa e zbatojnë mësuesit këtë strategji në veprimtaritë e lartpërmendura për praktikimin e gramatikës; pjesa e dytë ka për qëllim të nxjerrë në pah mënyrat e ndryshme që mësuesit aplikojnë për qortimin e gabimeve.

5.2.4.1 Roli i qortimit të gabimeve

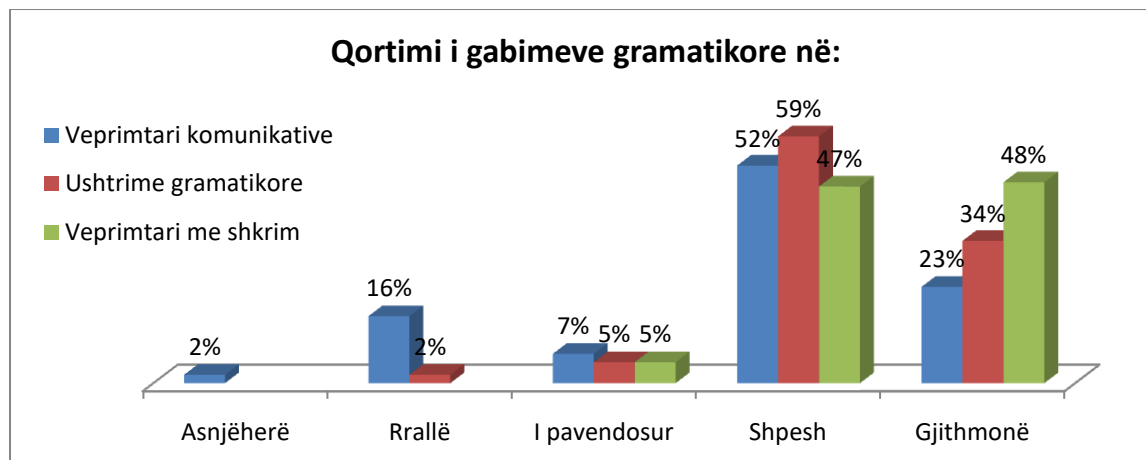
Të dhënat e grafikut nr 34 tregojnë se rreth 95% e mësuesve janë dakord ose plotësisht dakord se nxënësi mëson nga korrigjimi i gabimeve në klasë si dhe nga dhënia e feedback-ut, 3% (2 mësues) janë të pavendosur dhe vetëm 2% (një mësues) nuk mendon se nxënësi mëson nga qortimi i gabimeve në klasë.

Grafiku 34 Bindjet e mësuesve për ndikimin e QG në përvetësimin e njohurive gramatikore



Për sa i përket qortimit të gabimeve në veprimtaritë e organizuara për praktikimin e temës gramatikore, të dhënat nxjerrin në pah se në përgjithësi mësuesit i qortojnë gabimet gramatikore në të gjitha veprimtaritë që organizohen për praktikimin e gramatikës (grafikun 35). Ndërkohë, qortimi i gabimeve gramatikore është shumë i shpeshtë në veprimtaritë me shkrim-95% e mësuesve e aplikojnë këtë praktikë shpesh ose gjithmonë; nuk ka mësues që nuk e praktikojnë asnjëherë qortimin në këtë lloj veprimtarie. Veprimtaria tjetër më e praktikuar është qortimi i gabimeve në ushtrime gramatikore. Edhe ky lloj qortimi aplikohet nga të gjithë mësuesit; madje, vetëm 2% e përdor rrallë, 5% janë të pavendosur dhe shumica dërrmuese, 93%, i qortojnë gabimet në ushtrime gramatikore shpesh ose gjithmonë. Bie në sy fakti se në veprimtaritë komunikative qortimi i gabimeve nuk ndodh aq shpesh sa në veprimtaritë e tjera; 75% e përdorin shpesh ose gjithmoë, 7% janë të pavendosur, 16% e përdorin rrallë dhe 2% nuk i qorton asnjëherë gabimet gramatikore në veprimtari komunikative.

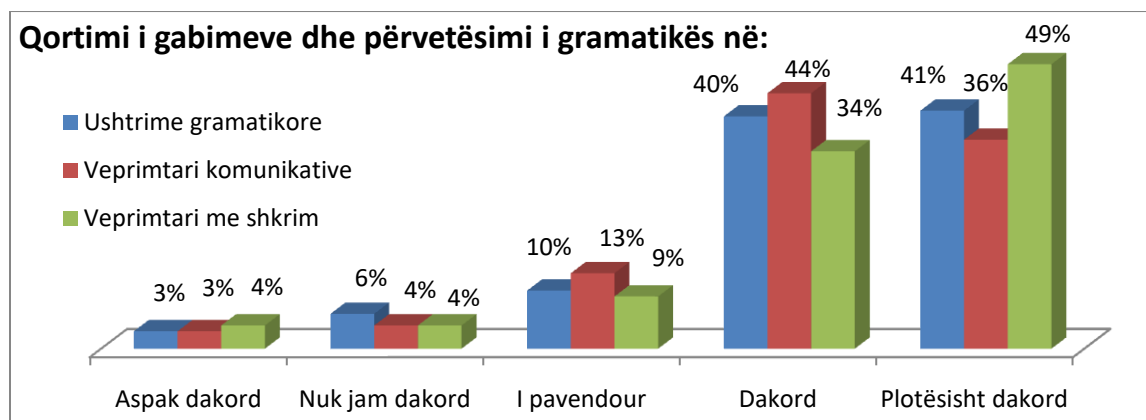
Grafiku 35 Shpeshtësia e QG në veprimtari të ndryshme



Ndryshe nga pyetësi i mësuesve, kjo kategori e pyetësorit të nxënësit nuk përmban një pohim në lidhje me rolin e qortimit të gabimeve gramatikore në përgjithësi; ajo përbëhet nga pyetje në lidhje me efektivitetin e qortimit të gabimeve gramatikore në secilën prej tre veprimtarive të përmendura në kategorinë e mësipërme si dhe nga dy pyetje në lidhje me momentin e qortimit të gabimit.

Grafiku 36 paraqet bindjet e nxënësve për rolin e qortimit të gabimeve në veprimtaritë praktikuese, pra si ndikojnë ato në përvetësimin e temës gramatikore përkatëse. Mbi 80% e nxënësve janë dakord ose plotësisht dakord se qortimi i gabimeve gramatikore në të trija veprimtaritë i ndihmon në përvetësimin apo kuptimin e temës. Ndërkohë që qortimi i gabimeve në ushtrime gramatikore dhe veprimtari komunikative konsiderohet pothuaj njësoj efikas në përvetësimin e gramatikës, qortimi i gabimeve në veprimtaritë me shkrim mendohet të jetë më efikas vetëm nga 2% më shumë e nxënësve. Qortimi i gabimeve në secilën prej veprimtarive konsiderohet jo efikas nga përafërsisht më pak se 10% e nxënësve në secilën prej tyre.

Grafiku 36 Bindjet e nxënësve për rolin e qortimit të gabimeve në përvetësimin e gramatikës



Analiza deskriptive paraqitur në tabelën 15 tregon se pjesa më e madhe e mësuesve mendojnë se qortimi i gabimeve e ndihmon nxënësin të përparojë me mesatare $M=4.3$; vetëm shumë pak mësues mendojnë se qortimi i gabimeve gramatikore nuk e ndihmon nxënësin të mësojë, $DS=.644$. Korrigjimi i këtyre gabimeve aplikohet nga të gjithë mësuesit në pothuaj të gjitha veprimtaritë. përveç një mësuesi që nuk i qorton asnjëherë gabimet gramatikore në veprimtari komunikative. Qortimi i gabimeve gramatikore në veprimtaritë me shkrim dhe ushtrimet gramatikore praktikohet nga të gjithë mësuesit shpesh ose gjithmonë përkatësisht $M=4.428$ dhe $M=4.250$; nuk ka mësues që të mos i qortojnë asnjëherë gabimet në veprimtari me shkrim, $DS=.5987$ apo në ushtrime gramatikore, $DS=.6396$. Madje në ushtrime gramatikore ato korrigjohen rrallë vetëm nga një përqindje tepër e vogël. Ndonëse më pak se në dy veprimtaritë e lartpërmendura, qortimi i gabimeve në veprimtari komunikative aplikohet nga më shumë se gjysma e mësuesve, $M=3.785$. Devijimi i standardit $DS=1.034$ tregon se ka mësues që e aplikojnë rrallë, madje edhe asnjëherë atë.

Tablela 15 Analiza deskriptive. Bindjet e mësuesve për rolin e qortimit të gabimeve

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Nxënësi mëson nga qortimi i gabimeve	4.3571	.64466
Qortimi i gabimeve në ushtrime gramatikore	4.2500	.63960
Qortimi i gabimeve në veprimtari komunikative	3.7857	1.0348
Qortimi i gabimeve në veprimtari me shkrim	4.4286	.59870

Për sa u takon nxënësve, sipas të dhënave në tabelën 16 të analizës deskriptive, rezulton se qortimi i gabimeve në tre veprimtaritë praktikuese për gramatikën konsiderohet pothuaj njësoj i rëndësishëm me mesatare që luhaten rreth $M=4.06$ deri në $M=4.21$, dhe devijim standardi $DS=.938$ deri në $DS=1.00$. kjo nxjerr në pah se për nxënësit qortimi i gabimeve konsiderohet si pjesë e procesit mësimor që i ndihmon të përparojnë me mësimin e gjuhës.

Tabela 16 Analiza deskriptive Bindjet e nxënësve për rolin e QG

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Qortimi në ushtrime gramatikore	4.1078	1.00072
Qortimi në veprimtari komunikative	4.0639	.93866
Qortimi në veprimtari me shkrim	4.2161	1.00000

Analiza e të dhënave nga intervistat (shih tabelën 17) nxjerr në dukje se të intervistuarit kanë mendimin se qortimi i gabimeve në tërësi ndihmon nxënësin të reflektojë dhe të mësojë duke korrigjuar njohuritë të fiksuara jo drejt; pra, ndikon në përmirësimin e dijeve dhe rritjen e saktësisë.

Qortimi i gabimeve konsiderohet si një moment që i jep mundësi nxënësit të kuptojë gabimin dhe të përdorë formën apo strukturën e duhur *në gjuhën e shkruar dhe të folur*.

Tabela 17 Të dhënat nga intervistat Roli i qortimit të gabimeve

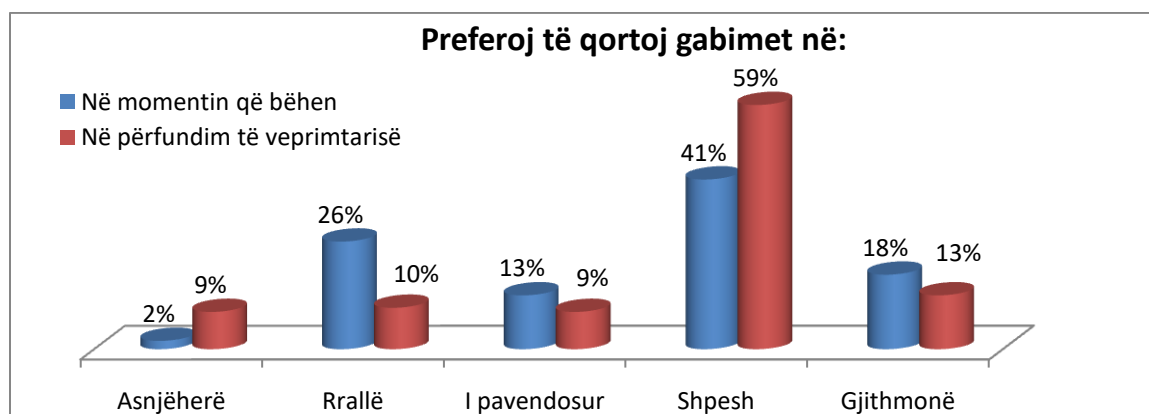
<i>Tematika</i>	<i>Të dhënat</i>	<i>Përmbledhje</i>
<i>Roli i qortimit të gabimeve</i>	• Varet sa i vëmendshëm dhe i ndjeshëm është nxënësi ndaj gabimeve; vetëm atëherë e ndihmon të mësojë përdorimin e saktë • I ndihmon shumë pasi mund të mos i përsërisë më të njëjtat gabime • Qortimi i ndihmon të mësojnë nga gabimet e tyre • Ndërhyrja e duhur në momentin e duhur çon në rritjen e saktësisë në gjuhën e folur dhe të shkruar • I ndihmon shumë pasi njeriu mëson nga gabimet, dhe herën tjetër nx do jetë më i kujdesshëm deri sa ta përdorë saktë strukturën • Duke korrigjuar gabimin nxënësi kupton dhe më pas përdor formën e saktë të strukturës gramatikore	• Qortimi ndihmon në mësimin e saktë të strukturave

5.2.4.2 Mënyrat e qortimit të gabimeve

Siç u vu në dukje dhe në kapitullin III, mënyrat e qortimit të gabimeve mund të jenë nga më të ndryshmet, madje në momente të caktuara mësuesi mund të zbatojë strategji që lindin dhe spontanisht. Në pyetësor u përfshinë 4 mënyrat e përmbledhura nga Lyster dhe Ranta (1997), si dhe koha e korrigjimit të gabimeve, në moment ose në përfundim të veprimtarisë.

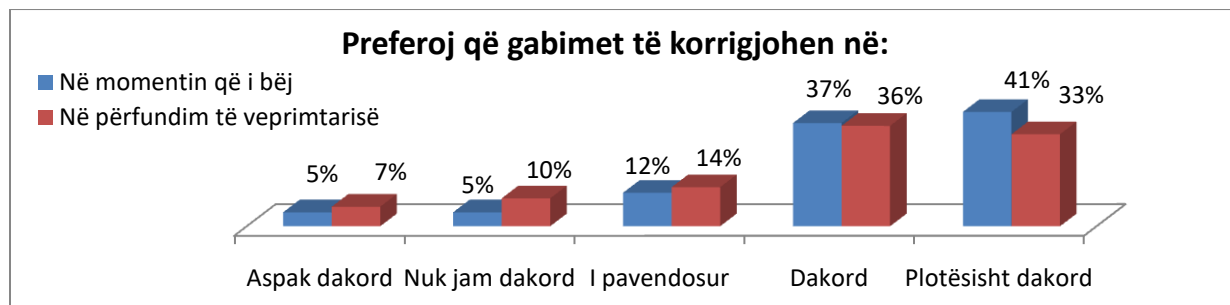
Momenti i qortimit të gabimeve në veprimtari dhe ushtrime gojore është një ndër çështjet ku preferencat e mësuesve variojnë më shumë. Siç vihet re në grafikun 37, ndërkohë që 72% e mësuesve i korrigjojnë gabimet në përfundim të veprimtarisë, vetëm 19% nuk e praktikojnë asnjëherë këtë mënyrë dhe 9% janë të pavendosur. Qortimi i gabimeve gramatikore në momentin që ato bëhen është një strategji e zbatuar nga 59% e mësuesve, 28% nuk e praktikojnë atë asnjëherë dhe 13% janë të pavendosur. Këto rezultate mund të jenë kushtëzuar dhe nga pyetja, e cila përfshin si veprimtari gojore ashtu dhe ushtrime gramatikore.

Grafiku 37 Preferencat e mësuesve për kohën e qortimit të gabimit gramatikor



Preferencat e nxënësve në lidhje me kohën e qortimit të gabimeve nxjerrin në pah të dhëna interesante. Grafiku 38 tregon se qortimi i gabimeve në momentin që ato bëhen preferohet nga rreth 10% më shumë e nxënësve se sa qortimi në përfundim të veprimtarisë. Vetëm 10% e nxënësve nuk preferojnë që gabimet t'u korrigjohen në momentin që ato bëhen dhe mbi 5% më shumë nuk dëshirojnë që gabimet t'u qortohen në përfundim të veprimtarisë.

Grafiku 38 Preferencat e nxënësve për kohën e qortimit të gabimeve



Analiza deskriptive e të dhënave për momentin e qortimit të gabimeve (Tabela 18) demonstroi se qortimi i gabimit në moment ($M=3.46$) dhe ai pas përfundimit të veprimtarisë ($M=3.55$) aplikohen nga mbi gjysma e mësuesve, pra ka një alternativë të përdorimit të të dyja mënyrave. Mësuesit që nuk e aplikojnë fare ose rrallë qortimin në moment ($DS=1.128$) janë të prirur të përdorin qortimin në mënyrën tjetër ($DS=1.127$).

Table 18 Analiza deskriptive. Praktikat e mësuesve për momentin e QG

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Qortimi në moment	3.46	1.128
Qortimi në përfundim të veprimtarisë	3.55	1.127

Tabela 19 me të dhëna të analizës deskriptive tregon se si qortimi në moment edhe ai në përfundim të veprimtarisë preferohen nga mbi 65% e nxënësve; megjithatë qortimi në moment ($M=4.03$) është më i preferuar se ai në përfundim të veprimtarisë ($M=3.79$). Ndërkohë, ka më pak nxënës që nuk janë dakord me qortimin në moment ($DS=1.09$) se sa nxënës që nuk janë dakord me qortimin në përfundim të veprimtarisë ($DS=1.20$).

Table 19 Analiza deskriptive. Preferencat e nxënësve për momentin e QG

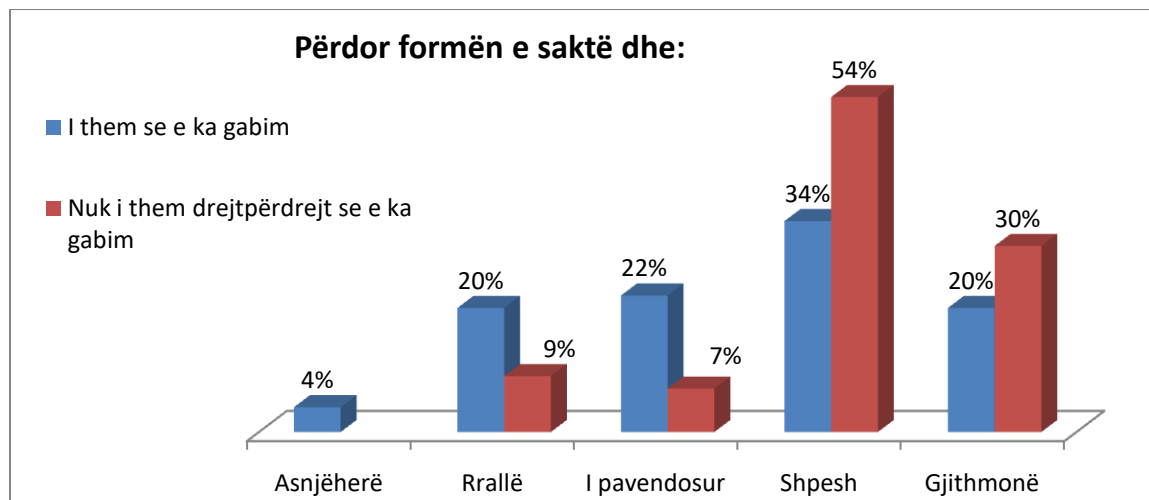
	Mesatarja	Devijimi i stand.
Qortimi në moment	4.0325	1.09377
Qortimi në përfundim të veprimtarisë	3.7946	1.20379

Si përmbledhje, mund të thuhet se si mësuesit edhe nxënësit kanë qëndrim pozitiv ndaj qortimit të gabimeve gramatikore në veprimtari të ndryshme, pasi mendojnë se ai i ndihmon nxënësit të përparojnë me gjuhën. Ka përputhje në preferencat e të dy kampioneve për qortimin në veprimtari me shkrim dhe ushtrime gramatikore. Megjithatë, preferencat për momentin e qortimit janë të ndryshme; ndonëse mësuesit aplikojnë më shumë qortimin në përfundim të veprimtarisë, nxënësit preferojnë qortimin në momentin që bëhet gabimi.

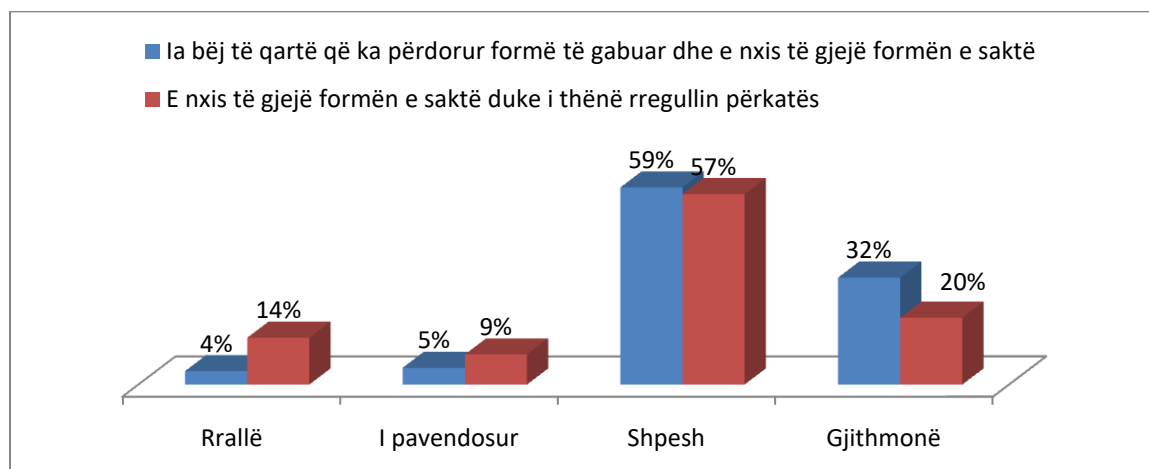
Strategjitë e qortimit të gabimeve

Analiza e mënyrave të përdorura për qortimin e gabimeve është bërë në dy kategori. Kategoria e parë përfshin dy strategji: në të parën mësuesi përdor direkt formën e saktë pa i thënë nxënësit që e ka gabim, ndërsa në të dytën mësuesi përdor formën e saktë duke i thënë nxënësit që e ka gabim. Ndër këto mënyra më e praktikuar rezultoi e para. Sipas grafikut 39, 83% e mësuesve preferojnë që shpesh ose gjithmonë ta qortojnë gabimin pa i thënë drejtpërdrejt nxënësit që ka përdorur formë të gabuar por duke i dhënë formën e saktë; nuk ka mësues që të mos e kenë përdorur asnjëherë këtë mënyrë të qortimit të gabimeve, 9% e përdorin rrallë dhe 7% janë të pavendosur për shpeshësinë e përdorimit. Korrigjimi i drejtpërdrejtë duke i thënë nxënësit që e ka gabim duket se aplikohet shpesh ose gjithmonë nga 54% e mësuesve, ndërkohë që 4% nuk e përdorin asnjëherë, 20% rrallë dhe 22% janë të pavendosur.

Grafiku 39 Preferencat e mësuesve për mënyrat e qortimit të gabimeve 1



Grafiku 40 Preferencat e mësuesve për mënyrat e qortimit të gabimeve 2



Në kategorinë e dytë të mënyrave për qortimin e gabimeve kemi nxitjen e nxënësit për ta gjetur vetë gabimin në dy mënyra: mësuesi ose jep rregullin përkatës ose thjesht bën të qartë që forma e përdorur është gabim. Siç vihet re në grafikun 40, nxitja e nxënësit për të gjetur formën e saktë me anë të rregullit përkatës, është një praktikë e përdorur shpesh ose gjithmonë nga mbi 75% e mësuesve; megjithatë, nxitja për gjetjen e gabimit pa përmendje të rregullit duket se aplikohet më

shumë (91%). Nuk ka mësues që të mos përdorin asnjëherë asnjërën nga praktikat, ndërkohë që dhe përqindja e atyre që e përdorin rrallë është 4% dhe 14% përkatësisht.

Analiza deskriptive e strategjive të përdorura nga mësuesit për qortimin e gabimeve demonstroi se të gjitha strategjitë e përmendura përdoren nga mbi 50% e mësuesve (tabela 20). Mënyra më e përdorur është nxitja e gjetjes së formës së saktë duke vënë në dukje gabimin me mesatare $M=4.20$ dhe devijim standardi $DS=.699$, çka tregon se nuk ka mësues që nuk e përdorin fare këtë strategji. Mënyra më pak e përdorur rezulton vënia në dukje e gabimit shoqëruar me thënien e formës së saktë me mesatare $M=3.46$. Devijimi i standardit, $DS=1.128$ nxjerr në pah se ndonëse në numër të kufizuar, ka dhe mësues që nuk e aplikojnë asnjëherë këtë strategji.

Table 20 Analiza deskriptive. Mënyrat e qortimit të gabimeve

	Mesatarja	Devijimi i stand.
Përdor formën e saktë duke vënë në dukje gabimin	3.46	1.128
Përdor formën e saktë pa vënë në dukje gabimin	4/05	.862
Nxit gjetjen e formës së saktë duke thënë gabimin	4.20	.699
Nxit gjetjen e formës së saktë me anë të rregullit	3.82	.917

Të pyetur nëse duhen qortuar të gjitha llojet e gabimeve gramatikore në veprimtari të ndryshme, të intervistuarit kryesisht janë të mendimit se qortimi duhet bërë në vartësi të llojit të gabimit dhe llojit të veprimtarisë (tabela 21). Qortimi i gabimeve në ushtrime gramatikore konsiderohet i natyrshëm, madje dhe i domosdoshëm për disa. Ndërkohë, qortimi në veprimtari komunikative duhet bërë vetëm nëse dëmton kuptimin; ndërsa në veprimtari me shkrim duhet të bëhet gjithmonë. Për sa i takon momentit të qortimit të dyja mënyrat shihen të pranueshme; qortimi në moment argumentohet me qëllim përdorimin e saktë në fjalitë pasardhëse ose shmangien e

harresës; qortimi në përfundim argumentohet me qëllim mosndërprerjen e mendimit dhe shmangien e emocioneve apo dekurajimit.

Tabela 21 Të dhënat nga intervistat Mënyrat e qortimit të gabimeve

<i>Tematika</i>	<i>Të dhënat</i>	<i>Përmbledhje</i>
<i>Mënyrat dhe momenti i qortimit të gabimeve</i>	<i>Varet nga situata, në ushtrime me shkrim, ese, kur nxënësit mbarojnë. Kur punojnë në grup komunikativ gjatë kohës që janë duke folur duhen shmangur ose mund të përmbledhen në fund</i> <i>Duhen qortuar vetëm nëse dëmtojnë kuptimin. Në momentin që bëhen për të siguruar saktësi në fjalitë pasardhëse</i> <i>Kur mbaron ushtrimi sepse nx mund ta kuptojë dhe vetë gabimin kur e lexon përsëri ushtrimin. Në veprimtari me gojë është mirë të mos korrigjohen shpesh, pasi ndërpret mendimin</i> <i>Kur mbaron ushtrimi që të mos bllokohet nga emocioni i gabimit ta bllokojë e të mos vazhdojë dot më tej. Në detyra me shkrim duhen korrigjuar gjithmonë, në të tjerat varet.</i> <i>Në momentin që bëhen sepse më vonë nx mund të mos e mbajë mend se çfarë gabimi ka bërë. Në ushtrime gramatikore patjetër, por kjo varet dhe nga qëllimi i ushtrimit</i>	<i>Në vartësi të gabimit përdoren të dyja mënyrat</i> <i>Qortimi ose jo varet nga lloji i gabimit dhe lloji i veprimtarisë</i>

	• <i>Në vartësi të ushtrimit dhe gabimit. Në vepr komunikative jo gjithmonë, në ushtrime të mirëfillta gramatikore vetëm ato që kanë të bëjnë me temën ose që janë të njohura si tema për nxënësin.</i>	
--	---	--

5.3 Analiza e korelacionit

Analiza e korelacionit (Pearson) na ndihmon të shohim korelacionin ndërmjet variablave, pra bën të mundur vërtetimin ose hedhjen poshtë të hipotezave. Duhet theksuar se një vlerë Pearson r sa më afër 1 ($r=1$) reflekton lidhje të fortë ndërmjet variablave. Kur vlera Sig.(2-tailed) është më e vogël ose e barabartë me .05 ($p \leq .05$), korelacioni ndërmjet variablave është statistikisht i rëndësishëm, që do të thotë se rritja e numrit të respondentëve do të reflektonte edhe vartësinë ndërmjet variablave.

a) Roli i gramatikës dhe rëndësia e mësindhënies së saj

Dy hipotezat kryesore të këtij studimi kanë të bëjnë me bindjet e dy kampionëve, mësues dhe nxënës, për rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj dhe rëndësinë që ata i kushtojnë mësimin të saj. Në tabela të veçanta do të bëhet paraqitja e të dhënave dhe analizimi i tyre për secilin kampion.

Tabela 22 paraqet korelacionin ndërmjet mendimit të mësuesve për rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës dhe rolit të shpjegimit të saj. Në analizën deskriptive doli në pah rëndësia që u kushtohet të dy këtyre elementëve. Siç shihet dhe nga të dhënat e tabelës, rëndësia që i kushtohet gramatikës dhe shpjegimit të saj janë të lidhura; domosdoshmëria e shpjegimit të gramatikës

kushtëzohet nga rëndësia që mendohet se ajo (gramatika) luan në zotërimin e gjuhës. Ky korelacion është edhe statistikisht i rëndësishëm pasi vlera Pearson është më e vogël se .05 ($p=.001$). Kështu vërtetohet dhe hipoteza kryesore se rëndësia që mësuesit mendojnë se gramatika ka në përvetësimin e gjuhës së huaj ndikon në rëndësinë që ata i japin mësimdhënies së saj.

Tabela 22 Korelacioni Roli i gramatikës - Rëndësia e shpjegimit (Mësues)

<i>Roli i gramatikës dhe shpjegimit</i>	Roli i gramatikës	Shpjegimi i gramatikës
Roli i gramatikës	Pearson Correlation	1
	Sig.(2-tailed)	.476**
	N	.001
		56
Shpjegimi i saj	Pearson Correlation	.476**
	Sig.(2-tailed)	.001
	N	56
		56

Për sa u përket nxënësve, tabela 23 tregon se korelacioni i bindjes mbi rëndësinë e gramatikës dhe shpjegimit të saj, është mesatar dhe statistikisht i rëndësishëm, korelacioni Pearson $p=.456$, $p=.001$. Kjo do të thotë se numri i madh i nxënësve që mendojnë se gramatika është thelbësore në zotërimin e gjuhës i kushton rëndësi edhe shpjegimit të saj nga ana e mësuesit. Rrjedhimisht, vërtetohet hipoteza e dytë kryesore se rëndësia që i kushtohet shpjegimit të gramatikës varet nga bindja se roli i gramatikës është i rëndësishëm në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj.

Tabela 23 Korelacioni Roli i gramatikës - Shpjegimi i saj (Nxënësit)

<i>Gramatika dhe shpjegimi</i>	Roli i gramatikës	Shpjegimi i gramatikës
Roli i gramatikës	Pearson Correlation	1
	Sig.(2-tailed)	.456**
	N	.001
		920
		913
Shpjegimi i saj	Pearson Correlation	.456**
	Sig.(2-tailed)	1
	N	.001
		913
		918

b) Mësimdhënia e gramatikës dhe metodat e përdorura

Për sa i takon korelacionit ndërmjet rëndësisë që i kushtohet shpjegimit të gramatikës dhe metodave të përdorura, bie në sy fakti se nuk ka një korelacion të fortë ndërmjet tyre (tabela 24); vlera Pearson $r=.257$, pra shumë më e vogël se një. Kjo mungesë korelacioni duket të mos ketë edhe rëndësi statistikore, vlera $p=.058$, pra rritja e numrit të pjesëmarrësve nuk do të ndikonte në ndryshimin e korelacionit ndërmjet variablave. Metoda e përdorur për shpjegimin e gramatikës nuk varet dhe përcaktohet nga rëndësia që i kushtohet shpjegimit të gramatikës. Si metoda deduktive dhe ajo induktive përfshijnë shpjegimin e temës gramatikore nga ana e mësuesit; pra, fakti se shpjegimi i temës gramatikore ndodh në të dyja rastet shpjegon edhe mosndikimin e rëndësisë së shpjegimit në metodën e përzgjedhur. Kjo vërteton dhe hipotezën se rëndësia që i kushtohet shpjegimit të gramatikës nuk ndikon në metodën e përdorur për mësimdhënien e saj.

Tabela 24 Korelacioni Rëndësia e shpjegimit - Metodët përkatëse (Mësues)

<i>Shpjegimi dhe metodat</i>		Shpjegimi i gramatikës	Metoda deduktive
Shpjegimi i gramatikës	Pearson Correlation	1	.257
	Sig.(2-tailed)		.058
	N	56	55
Metoda deduktive	Pearson Correlation	.257	1
	Sig.(2-tailed)	.058	
	N	55	55
		Shpjegimi i gramatikës	Metoda induktive
Shpjegimi i gramatikës	Pearson Correlation	1	.071
	Sig.(2-tailed)		.601
	N	56	56
Metoda induktive	Pearson Correlation	.071	1
	Sig.(2-tailed)	.601	
	N	56	56

Në tabelën 25 paraqiten korelacionet përkatëse ndërmjet rëndësisë së shpjegimit të gramatikës dhe metodave të preferuara nga nxënësit për shpjegimin e saj. Në të dyja rastet korelacioni pearson është shumë më i vogël se 1, përkatësisht $=.316$ dhe $=.147$, çfarë tregon për një lidhje mjaft të dobët, madje të pakonsiderueshme. Vlera Sig.(2-tailed) $p < .05$ vërteton se korelacioni është vetëm statistikisht i vlefshëm për të dyja llojet e metodave. Kjo do të thotë se rëndësia që i kushtohet

shpjegimit të gramatikës nuk ndikon në preferencat për një tërësi apo tërësi të tjerë metodë, por ndryshimet në numrin e personave që e konsiderojnë të rëndësishëm shpjegimin e gramatikës do të sillnin ndryshime në numrin e personave që preferojnë secilën metodë. E thënë ndryshe, çdo lloj mënyre që përfshin shpjegimin apo trajtimin e çështjeve gramatikore është e pranueshme nga nxënësit, çka vërteton dhe hipotezën se preferencat për metodën e përdorur për shpjegimin e gramatikës nuk varen nga bindjet për rëndësinë e shpjegimit të saj.

Tabela 25 Korelacioni Shpjegim i gramatikës- Preferenca për metodat (Nxënësit)

<i>Shpjegimi i gramatikës dhe metodat</i>		Shpjegimi i gramatikës	Metoda induktive
Shpjegimi i gramatikës	Pearson Correlation	1	.316**
	Sig.(2-tailed)		.001
	N	918	914
Metoda induktive	Pearson Correlation	.316**	1
	Sig.(2-tailed)	.001	
	N	914	920
		Shpjegimi i gramatikës	Metoda deduktive
Shpjegimi i gramatikës	Pearson Correlation	1	.147**
	Sig.(2-tailed)		.001
	N	918	910
Metoda deduktive	Pearson Correlation	.147**	1
	Sig.(2-tailed)	.001	
	N	910	916

c) Roli i praktikimit dhe veprimtaritë praktikuese

Analiza tjetër e korelacionit (tabela 26) tregon se veprimtaritë praktikuese që mësuesit zgjedhin të aplikojnë në klasë nuk varen nga roli që ata mendojnë se luan secila veprimtari. Vlera Pearson $r=.058$, nënkupton se praktikimi me anë të ushtrimeve gramatikore nuk aplikohet sepse mendohet i rëndësishëm për përvetësimin e dijes gramatikore. Kjo vlerë nuk është statistikisht e rëndësishme (vlera $p=.671<.05$) pasi me rritjen e numrit të pjesëmarrësve ky korelacion mund të ndryshonte, pra mund të zvogëlohej. Ndërkohë, në vartësinë ndërmjet dy veprimtarive të tjera dhe rolit të secilës prej tyre, ka një lloj korelacioni vetëm statistikor ndërmjet rëndësisë që mendohet se ka secila veprimtari për praktikimin e gramatikës dhe asaj që aplikohet në klasë; vlera $r < 1$. Ndonëse jo shumë i fortë, ky korelacion është statistikisht i rëndësishëm si në veprimtaritë me shkrim dhe ato komunikative, ashtu edhe në detyrat e shtëpisë; në të trija vlera Pearson $p<.05$. Si rezultat, këto të dhëna vërtetojnë hipotezën se lloji i veprimtarisë që mësuesit aplikojnë në klasë nuk varet nga perceptimi që mësuesit kanë për rolin e secilës prej tyre.

Tabela 26 Korelacioni Roli i veprimtarive - Zbatimi i tyre (Mësues)

a) Ushtrimet gramatikore	Roli i ushtrimeve	Zhvillimi i ushtrimeve
Roli i ushtrimeve Pearson Correlation	1	.058
Sig.(2-tailed)		.671
N	56	56
Zhvillimi i tyre Pearson Correlation	.058	1

	Sig.(2-tailed)	.671	
	N	56	56
b)Veprimtaritë komunikative		Roli i vep. komunikative	Zhvillimi i tyre
Roli i v.kom	Pearson Correlation	1	.267*
	Sig.(2-tailed)		.046
	N	56	56
Zhvillimi i tyre	Pearson Correlation	.267*	1
	Sig.(2-tailed)	.046	
	N	56	56
c)Veprimtaritë me shkrim		Roli i vep. me shkrim	Zhvillimi i tyre
Roli i v. me shkrim	Pearson Correlation	1	.395**
	Sig.(2-tailed)		.003
	N	56	56
Zhvillimi i tyre	Pearson Correlation	.395**	1
	Sig.(2-tailed)	.003	
	N	56	56
d)Detyrat e shtëpisë		Roli i detyrave	Zhvillimi i tyre
Roli i detyrave	Pearson Correlation	1	.406**
	Sig.(2-tailed)		.002
	N	56	56
Zhvillimi i tyre	Pearson Correlation	.406**	1

Sig.(2-tailed)	.002	
N	56	56

E njëjta panoramë paraqitet edhe në tabelën e korelacionit ndërmjet bindjeve për ndikimin e praktikimit të gramatikës në përgjithësi dhe praktikimit të saj në veprimtari specifike (tabela 27). Vlera e korelacionit Pearson më e vogël se 1 dhe $=.311$ në të gjitha rastet flet për një korelacion pothuaj të pallogaritshëm. Vlera Sig.(2-tailed) $p < .05$ tregon se korelacioni është vetëm statistikor. Kjo nënkupton se numri i nxënësve që mendojnë se secila nga veprimtaritë praktikuese ndihmon në përvetësimin e gramatikës ndikohet nga numri i nxënësve që mendojnë se praktikimi i njohurive gramatikore ndikon pozitivisht përvetësimin e njohurive. Pra preferencat e caktuara për praktikimin e gramatikës nuk varen nga rëndësia që nxënësit mendojnë se ka praktikimi i saj. Pavarësisht se mendojnë se praktikimi i gramatikës është i rëndësishëm, kjo nuk ndikon në preferencat për njërin apo tjetrin lloj veprimtarie.

Tabela 27 Korelacioni Rëndësia e praktikimit- Lloji i veprimtarisë (Nxënësit)

<i>Praktikimi dhe veprimtaritë</i>	Praktikimi i gramatikës	Ushtrime gramatikore
Praktikimi i gramatikës Pearson Correlation	1	.311**
Sig.(2-tailed)		.001
N	918	913
Ushtrime gramatikore Pearson Correlation	.311**	1
Sig.(2-tailed)	.001	
N	913	919

		Praktikimi i gramatikës	Veprimtari komunikative
Praktikimi i gramatikës	Pearson Correlation	1	.318**
	Sig.(2-tailed)		.001
	N	918	918
Vep. komunikative	Pearson Correlation	.318**	1
	Sig.(2-tailed)	.001	
	N	918	925
		Praktikimi i gramatikës	Veprimtari me shkrim
Praktikimi i gramatikës	Pearson Correlation	1	.201
	Sig.(2-tailed)		.001
	N	918	913
Veprimtari me shkrim	Pearson Correlation	.201*	1
	Sig.(2-tailed)	.001	
	N	913	920
		Praktikimi i gramatikës	Detyra shtëpie
Praktikimi i gramatikës	Pearson Correlation	1	.210
	Sig.(2-tailed)		.001
	N	918	911
Detyra shtëpie	Pearson Correlation	.210	1
	Sig.(2-tailed)	.001	
	N	911	918

d) Qortimi i gabimeve dhe mënyrat e qortimit

Hipoteza tjetër e ngritur është se mënyra apo momenti që mësuesit zgjedhin për qortimin e gabimeve nuk varen nga roli që mësuesit mendojnë se luan qortimi i gabimeve, pra rëndësia që mësuesit mendojnë se luan qortimi i gabimeve nuk përcakton mënyrën që ata aplikojnë. Siç vihet re dhe në tabelën 28, rëndësia që i kushtohet qortimit të gabimeve nuk ndikon në qortimin e gabimeve në secilën veprimtari praktikuese apo në kohën e aplikimit të saj. Pra, duke qenë se qortimi i gabimeve konsiderohet i rëndësishëm, ai nuk ndikon në mënyrën e aplikimit. As qortimi në fund të veprimtarisë apo në momentin që bëhet gabimi nuk varen nga rëndësia e qortimit të gabimeve. Te të gjitha nënkategoritë vlera Pearson ($p < 1$) më e vogël se një tregon se nuk ka korelacion ndërmjet variablave. Ndërkohë që edhe vlera signifikuuese në të gjitha nënkategoritë është më e madhe se .05, që do të thotë se nu ka as rëndësi statistikore ndërmjet kësaj lidhjeje. Kështu vërtetohet hipoteza se ndonëse qortimi i gabimeve konsiderohet i rëndësishëm ai nuk ndikon në llojin e QG që aplikohet; e rëndësishme është që ai të aplikohet.

Tabela 28 Korelacioni Roli i qortimit - Zbatimi në veprimtari (Mësues)

a) Veprimtari me shkrim		Roli i QG	Vep. me shkrim
Roli i QG	Pearson Correlation	1	.209
	Sig.(2-tailed)		.123
	N	56	56
Vep. me shkrim	Pearson Correlation	.209	1
	Sig.(2-tailed)	.123	

N		56	56
b)Veprimtaritë komunikative		Roli i QG	Veprimtari komunikative
Roli i QG	Pearson Correlation	1	.074
	Sig.(2-tailed)		.590
N		56	56
Vep.komuni	Pearson Correlation	.074	1
	Sig.(2-tailed)	.590	
N		56	56
c)Ushtrime gramatikore		Roli i QG	Ushtrime gramatikore
Roli i QG	PearsonCorrelation	1	.044
	Sig.(2-tailed)		.747
N		56	56
Ushtrime gram.	Pearson Correlation	.044	1
	Sig.(2-tailed)	.747	
N		56	56
d)Koha e qortimit		Roli i QG	Qortimi në moment
Roli i QG	Pearson Correlation	1	.043
	Sig.(2-tailed)		.754
N		56	56
Në moment	Pearson Correlation	.043	1
	Sig.(2-tailed)	.754	

N		56	56
e)Koha e qortimit		Roli i QG	Qortimi në përfundim
Roli i QG	Pearson Correlation	1	.023
	Sig.(2-tailed)		.865
	N	56	56
Në përfundim	Pearson Correlation	.023	1
	Sig.(2-tailed)	.865	
	N	56	56

5.4 Analiza krahasuese

Lloji i analizës krahasuese që u përdor është *Independent samples t test* (krahasim i kampioneve të pavarur). Kjo lloj analize bëhet kryesisht për të krahasuar tendencat dhe mesataret ndërmjet dy popullatave të ndryshme, të cilat konsiderohen të pavarura pasi asnjë nga pjesëmarrësit e një grupi nuk i përket njëkohësisht dhe grupit tjetër. Aplikimi i kësaj analize bëhet i mundur vetëm nëse plotësohen disa hamendësime, të cilat janë:

- 1) Kampionet duhet të jenë shumë më të vogla se popullatat që po krahasohen
- 2) Kampionet duhet të jenë përfaqësuese të popullatës target
- 3) Vëzhgimet duhet të jenë të pavarura
- 4) Variabli i varur duhet të ketë shpërndarje normale në të gjithë popullatën
- 5) Variancat (devijimi i standardit) duhet të jenë pothuaj njësoj në të dyja popullatat

Analiza krahasuese u realizua në bazë të katër kategorive sipas të cilave u konceptuan dhe realizuan pyetësorët me të dyja kampionet.

a) Roli i njohurive gramatikore në mësimin e gjuhës së huaj

Tabela 29 tregon se ka një ndryshim të konsiderueshëm ndërmjet bindjeve të nxënësve ($M=4.23$, $DS=.879$) dhe atyre të mësuesve ($M=4.48$, $DS=.713$) për rolin e njohurive gramatikore në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj; $t(974)=-2.109$, $p=.035$. Ndonëse të dyja grupet e konsiderojnë të rëndësishëm rolin e gramatikës, për mësuesit kjo rëndësi është më e madhe. Ndërkohë që roli që luan praktikimi i temave gramatikore në veprimtari të ndryshme konsiderohet njësoj i rëndësishëm si nga nxënësit ($M=4.13$, $DS=.912$) dhe nga mësuesit ($M=4.32$, $DS=.575$), $t(972)=-1.580$, $p=.114$, lidhja e njohurive gramatikore me aftësinë komunikative nuk konsiderohet e njëjtë për të dyja palët. Ka dallime të dukshme midis bindjeve të nxënësve ($M=3.28$, $DS=1.120$) dhe mësuesve ($M=3.75$, $DS=1.104$), $t(972)=-2.881$, $p=.004$, për ndikimin e njohurive gramatikore në zhvillimin e aftësisë komunikative. Mësuesit janë më shumë të prirur të mendojnë se nxënësit mund të arrijnë të komunikojnë saktë vetëm nëse e zotërojnë mirë gramatikën; ndërkohë që pothuaj gjysma e nxënësve nuk mendojnë se po nuk ke njohuri të mira gramatikore, nuk je në gjendje të zhvillosh aftësi të mira komunikative. Vetëm afërsisht gjysma e nxënësve kanë perceptimin se zotërimi i njohurive të mira gramatikore ndikon pozitivisht në arritjen e një komunikimi sa më të mirë.

Tabela 29 Analiza krahasuese Roli i gramatikës në përvetësimin e gjuhës

a)Roli	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand	Std. error	t	df	Sig.
Nxënës	920	4.23	-.65	.879	.029	-2.109	974	.035

Mësues	56	4.48		.713	.095			
b)Praktikimi	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig.
Nxënës	918	4.13	-.195	.912	.030	-1.580	972	.114
Mësues	56	4.32		.575	.072			
c)Komunikimi	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig.
Nxënës	918	3.28	-.473	1.120	.040	-2.881	972	.004
Mësues	56	3.75		1.104	.135			

b) Mësimdhënia e gramatikës dhe strategjitë

Krahasimi i bindjeve për rolin e shpjegimit të gramatikës dhe preferencave për strategjitë e realizimit të saj paraqitet në tabelën 30. Siç vihet re dhe në pjesën a të tabelës, shpjegimi i temave gramatikore trajtohet pothuaj njësoj i rëndësishëm dhe nuk ka dallime të dukshme në mesataret ndërmjet bindjeve të nxënësve ($M=4.36$, $DS=.819$) dhe mësuesve ($M=4.63$, $DS=.489$); $t(972)=-2.4$, $p=.017$. Por vlera $p<.05$ tregon se faktikisht kjo diferencë vlerësohet statistikisht e konsiderueshme.

Për sa u përket strategjive, vihet re një dallim disi më i dukshëm ndërmjet preferencave të nxënësve ($M=4.38$, $DS=.907$) dhe preferencave të mësuesve ($M=3.58$, $DS=1.13$) për metodën deduktive $t(973)=6.24$, $p=.001$; metoda deduktive rezulton të preferohet dukshëm më shumë nga nxënësit. Ndryshimet ndërmjet preferencave për metodën induktive janë më të vogla; kjo metodë preferohet më shumë nga mësuesit ($M=4.07$, $DS=.783$) se sa nga nxënësit ($M=3.65$, $DS=1.096$)

dhe, $t(970) = -2.84$, $p = .005$. Ndryshimi ndërmjet preferencave për përdorimin e gjuhës shqipe është gjithashtu shumë i vogël; ndonëse dhe nxënësit ($M=3.65$, $DS=1.14$) kanë qëndrim pozitiv ndaj përdorimit të gjuhës shqipe për shpjegimin e gramatikës, mësuesit ($M=3.98$, $DS= .850$), $t(976) = -.33$, $p = .035$ duket se kanë preferenca më të theksuara se nxënësit.

Të dhënat krahasuese tregojnë se ndryshimi ndërmjet rëndësisë që mësuesit dhe nxënësit i kushtojnë shpjegimit të gramatikës është statistikisht i konsiderueshëm. Bie në sy fakti se metoda deduktive konsiderohet më e rëndësishme dhe preferohet më shumë nga nxënësit se sa nga mësuesit; ndërkohë dy metodat e tjera janë më të preferuara nga mësuesit. Duhet theksuar se dallimet në këtë kategori janë statistikisht të konsiderueshme, pasi e vlera p është në të gjitha rastet më e vogël se .05, $p < .05$.

Tabela 30 Analizë krahasuese Roli i shpjegimit dhe mënyrave të përdorura

a) Shpjegimi	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig.
Nxënës	920	4.36	-.261	.819	.027	-2.399	972	.017
Mësues	56	4.63		.489	.065			
b) Deduktive	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig.
Nxënës	920	4.38	1.50	.907	.030	6.243	973	.001
Mësues	56	3.58		1.134	.153			
c) Induktive	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig.
Nxënës	920	3.65		1.096	.036	-2.837	970	.005
Mësues	56	4.07	-.420	.783	.105			

d) Gj.shqipe	N	Mes.	Dif.Mes	Dv.standard	Std. error	t	df	Sig.
Nxënës	923	3.65	-.330	1.136	.037	-2.115	976	.035
Mësues	55	3.98		.850	.115			

c) Veprimtaritë praktikuese

Në këtë pjesë krahasohen bindjet dhe perceptimet në lidhje me rolin e veprimtarive praktikuese. Siç vihet re në tabelën 31, ka një ndryshim të dukshëm ndërmjet nxënësve ($M=3.91$, $DS= 1.011$) dhe mësuesve ($M=4.36$, $DS= .841$) në lidhje me rolin që ushtrimet gramatikore luajnë në përvetësimin e gramatikës; $t(973)= -3.275$, $p=.001$; për mësuesit ky rol është më i rëndësishëm se sa për nxënësit. Edhe veprimtaritë komunikative konsiderohen dukshëm më të rëndësishme nga mësuesit ($M=4.36$, $DS=.699$) se sa nga nxënësit ($M=3.99$, $DS= .925$); $t(979)= -2.910$, $p=.004$. Në dy veprimtaritë e tjera praktikuese përballemi me një tabllë disi ndryshe. Ndonëse roli i veprimtarive me shkrim rezulton mesatarisht më pak i rëndësishëm për nxënësit ($M=4.02$, $DS=.950$) se sa për mësuesit ($M=4.21$, $DS=.756$) ky ndryshim nuk është statistikisht i rëndësishëm, $t(974)=-1.488$, $p=.137$. Edhe roli i detyrave të shtëpisë rezulton me një mesatare më të lartë për mësuesit ($M=4.30$, $DS=.658$) se sa për nxënësit ($M=4.08$, $DS=.957$), $t(972)=-1.735$, $p=.083$; megjithatë, vlera sig. $p>.05$ reflekton një ndryshim të pakonsiderueshëm. Pra, detyrat e shtëpisë konsiderohen njësoj të rëndësishme nga të dy kampionet.

Tabela 31 Analizë krahasuese Roli i veprimtarive praktikuese

a) Ushtrimet	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	t	df	Sig.
Nxënës	919	3.91	-.452	1.011	.033	-3.275	973	.001

Mësues	56	4.36		.841	.112
--------	----	------	--	------	------

b)Komunikative	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand	Std. error	t	df	Sig.
-----------------------	---	------	----------	----------	------------	---	----	------

Nxënës	925	3.99	-.366	.925	.030	-2.910	979	.004
--------	-----	------	-------	------	------	--------	-----	------

Mësues	56	4.36		.699	.093
--------	----	------	--	------	------

c)Shkrim	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	t	df	Sig.
-----------------	---	------	----------	-----------	------------	---	----	------

Nxënës	920	4.02	-.193	.950	.031	-1.488	974	.137
--------	-----	------	-------	------	------	--------	-----	------

Mësues	56	4.21		.756	.101
--------	----	------	--	------	------

d)Detyrat	N	Mes.	Dif.Mes	Dv.standard	Std. error	t	df	Sig.
------------------	---	------	---------	-------------	------------	---	----	------

Nxënës	918	4.08	-.225	.957	.032	-1.735	972	.083
--------	-----	------	-------	------	------	--------	-----	------

Mësues	56	4.30		.658	.088
--------	----	------	--	------	------

Si përfundim, mund të themi se roli i ushtrimeve gramatikore dhe veprimtarive komunikative në përvetësimin e njohurive gramatikore konsiderohet më i rëndësishëm nga ana e mësuesve se sa nga ana e nxënësve; ndërkohë, detyrat e shtëpisë dhe veprimtaritë me shkrim konsiderohen njëloj të rëndësishme si nga mësuesit dhe nga nxënësit.

d) Qortimi i gabimeve

Duke qenë se në pyetësorin e nxënësit nuk kishte një pohim të drejtpërdrejtë për rolin e qortimit të gabimeve në përgjithësi, por për secilën veprimtari në veçanti, fillimisht u llogarit mesatarja e tre pohimeve së bashku në lidhje me këtë kategori me anë të programit SPSS duke

krijuar një variabël më vehte. Më pas u realizua analiza krahasuese me të njëjtin pohim nga pyetësi i mësuesit.

Rezultatet në tabelën 32 tregojnë se për mësuesit ($M=4.36$, $DS=.645$) qortimi i gabimeve gramatikore luan një rol më të madh në përvetësimin e njohurive gramatikore se sa për nxënësit ($M=4.13$, $DS=.784$), $t(979)=-2.138$, $p=.033$. Për sa i takon kohës së qortimit të gabimit, nxënësit ($M=4.03$, $DS=1.094$) preferojnë qortimin në moment shumë më tepër se sa ai realizohet nga mësuesit ($M=3.46$, $DS=1.108$), $t(977)=3.768$, $p=.001$. Ndërkohë, nuk ka ndryshime ndërmjet preferencave të nxënësve ($M=3.79$, $DS=1.204$) për qortimin e gabimeve në përfundim të veprimtarisë dhe shpeshtësisë së aplikimit të kësaj metode nga ana e mësuesve ($M=3.55$, $DS=1.127$), $t(979)= -.241$, $p=.145$.

Tabela 32 Analizë krahasuese Roli i qortimit të gabimeve dhe preferencat

a)Qortimi	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	t	df	Sig.
Nxënës	925	4.13	-.228	.784	.026	-2.138	979	.033
Mësues	56	4.36		.645	.086			
b)Në moment	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand	Std. error	t	df	Sig.
Nxënës	923	4.03	.568	1.094	.030	3.768	977	.001
Mësues	56	3.46		1.108	.151			
c)Më pas	N	Mes.	Diff.Mes	Dv.stand.	Std. error	t	df	Sig.
Nxënës	925	3.79	.241	1.204	.040	1.460	979	.145
Mësues	56	3.55		1.127	.151			

Në përfundim të kësaj analize, mund të thuhet se roli i njohurive gramatikore në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj konsiderohet më i rëndësishëm nga mësuesit se nga nxënësit. Kjo bie në sy edhe në rëndësinë që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës nga ana e mësuesit; për këta të fundit shpjegimi i gramatikës është më i rëndësishëm se sa për nxënësit. Ndër metodat e shpjegimit të gramatikës, bie në sy fakti se metoda deduktive preferohet nga nxënësit më shumë se sa aplikohet nga mësuesit, ndërkohë që metoda induktive dhe përdorimi i gjuhës shqipe në rastet kur shihet e nevojshme, preferohet më shumë nga mësuesit. Për sa i takon rolit të praktikimit të gramatikës në veprimtari të ndryshme, ushtrimet e veçanta gramatikore dhe veprimtaritë komunikative konsiderohen më efikase nga mësuesit sesa nga nxënësit. Megjithatë, nuk ka dallime në bindjet për rolin e detyrave të shtëpisë dhe veprimtarive me shkrim; ato konsiderohen njësoj efikase si nga nxënësit dhe nga mësuesit. Ndonëse si për nxënësit dhe për mësuesit qortimi i gabimeve mendohet se ndikon në përvetësimin e njohurive gramatikore, për këta të fundit ai është më i rëndësishëm. Qortimi i gabimeve në momentin që ato bëhen preferohet nga nxënësit më shumë se sa praktikohet në realitet nga mësuesit, ndërkohë që nuk ka dallime ndërmjet preferencave të nxënësve për qortimin e gabimeve në përfundim të veprimtarisë dhe aplikimit të saj nga ana e mësuesve.

6 KAPITULLI VI: DISKUTIMI I REZULTATEVE

6.1 Diskutimi i gjetjeve të studimit

Në këtë kapitull do të diskutohen më hollësisht gjetjet e punës në terren dhe vërtetimi i hipotezave. Ky kapitulli është organizuar në bazë të variablave dhe përbëhet nga dy pjesë. Në pjesën e parë bëhet diskutimi i gjetjeve për çdo variabël dhe kampion., e më pas, në përfundim të çdo seksioni për variablat diskutohen dhe gjetjet e analizës krahasuese ndërmjet kampioneve. Ndërkohë, ashtu si në analizën deskriptive të të dhënave, edhe në këtë kapitull gjetjet nga intervistat do të diskutohen bashkangjitur gjetjeve të pyetësorëve. Pjesa e dytë diskuton në mënyrë të përmblendhur hipotezat e ngritura dhe vërtetimin e tyre.

6.1.1 Diskutim i gjetjeve sipas variablave

Siç e ka theksuar dhe Borg (2003a; 2003b), bindjet e mësuesve janë mjaft të rëndësishme, pasi ato janë vendimtare në përcaktimin e praktikave dhe strategjive që mësuesit përdorin në mësimdhënie. Ndërkohë, studimi i bindjeve të nxënësve është një fushë kërkimi relativisht e re në shkencën e linguistikës së aplikuar në përgjithësi, dhe në metodologjinë e mësimdhënies së gjuhës së huaj në veçanti. Duke marrë për bazë këto dy trende të reja të kërkimit në fushën e linguistikës së aplikuar, në këtë studim u hulumtuan bindjet dhe perceptimet e mësuesve dhe të nxënësve në lidhje me rolin e gramatikës në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, rolin e shpjegimit të njohurisë gramatikore nga ana e mësuesit, rolin e praktikimit dhe atë të qortimit të gabimeve. Përveç kësaj, ky studim identifikon praktikat aktuale të zbatuara nga mësuesit respondentë për shpjegimin e gramatikës, praktikimin e saj dhe mënyrat e qortimit, së bashku me bindjet dhe perceptimet e mësuesve dhe nxënësve për këto praktika.

a) Roli i njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj

Analiza deskriptive e të dhënave nxori në pah se shumica dërrmuese (94%) e mësuesve të anketuar e konsiderojnë njohurinë gramatikore si thelbësore për zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj; nuk rezultoi që ndonjë mësues të ishte krejtësisht kundër këtij mendimi. Rëndësia që mësuesit mendojnë se gramatika luan në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj reflektohet edhe në mendimin se të mësosh gjuhën e huaj do të thotë të mësosh gramatikën e saj, pohim për të cilin bien dakord 74% e mësuesve. Ky këndvështrim mbështetet dhe nga përgjigjet e pyetjes mbi ndikimin e gramatikës në përparimin me gjuhën. 95% e mësuesve shprehen se njohuritë gramatikore i ndihmojnë nxënësit ta përvetësojnë më mirë gjuhën; ndërkohë që asnjë nuk mendon se gramatika nuk ndikon pozitivisht në këtë drejtim.

Këto gjetje përputhen me rezultate të shumë studimeve si Schultz (2001), Burgess & Etherington (2002) dhe Wong & Marlyss (2012), pjesëmarrësit e të cilëve gjithashtu ndajnë mendime pozitive për rolin e njohurive gramatikore në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj.

Për sa i përket kampionit të nxënësve, analiza përshkruese e të dhënave nxori në pah se mbi 85% e nxënësve e konsiderojnë mësimin e gramatikës si thelbësor për zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj dhe vetëm një pjesë shumë e vogël (5%) nuk bien dakord se njohuritë gramatikore luajnë një rol aq të rëndësishëm në mësimin e gjuhës. Megjithatë, bie në sy fakti se jo po aq nxënës mendojnë se të mësosh anglishten si gjuhë e huaj do të thotë të mësosh gramatikën e saj. Më pak se 50% e nxënësve e njësojnë mësimin e gramatikës me mësimin e gjuhës, ndërkohë që mbi ¼ e nxënësve nuk janë dakord me këtë pikë. Për sa i përket ndikimit që mësimi i gramatikës dhe praktimi i saj

kanë në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, mbi 80% e nxënësve janë dakord ose plotësisht dakord se mësimi i njohurive gramatikore dhe zbatimi i tyre në praktika të ndryshme i ndihmon të përparojnë me gjuhën. Vihet re se pothuaj sa nxënës nuk mendojnë se gramatika është thelbësore për mësimin e gjuhës, po aq nuk mendojnë se praktikimi i saj ndikon pozitivisht në rritjen e nivelit të gjuhës.

Siç u vu në dukje në kapitullin hyrës, debati mbi rolin e gramatikës ka lindur edhe nga mendimi se ajo ndikon negativisht në përfitim apo formimin e kompetencës komunikative. Duke marrë shkas nga kjo, një pjesë e pyetjeve të kategorisë së parë fokusohen në marrëdhënien ndërmjet gramatikës dhe komunikimit. Rreth 70% e mësuesve mendojnë se njohuritë gramatikore janë të rëndësishme për kuptimin e një konteksti të caktuar. Ata janë dakord se mosnjohja e një strukture gramatikore mund të çojë në moskuptim ose keqkuptim të tij. Sispas tyre, e njëjta gjë mund të ndodhë edhe në rastin e komunikimit të drejtpërdrejtë. Mungesa e njohurisë gramatikore mund të bëhet pengesë e komunikimit të rrjedhshëm. Rreth 70% e mësuesve, madje mendojnë se komunikimi i saktë mund të arrihet vetëm pas përvetësimit të mirë të gramatikës.

Megjithatë, lidhja ndërmjet aftësive gjuhësore dhe atyre komunikuese nuk konsiderohet po aq e fortë edhe nga nxënësit. Mbi 50% e nxënësve janë të pavendosur ose nuk janë dakord se njohuritë jo shumë të mira gramatikore mund të bëhen pengesë për një komunikim sa më efikas; rreth 45% e tyre, megjithatë, janë të mendimit se komunikimi i mirë mundësohet vetëm në saj të njohurive të mira gramatikore; pra sipas nxënësve, njohuritë gramatikore nuk janë të domosdoshme për realizimin e një komunikimi efikas.

Gjetjet e studimit me respondentë nxënës nxorën në pah se njohuritë gramatikore konsiderohen të rëndësishme për zotërimin e gjuhës nga një pjesë e mirë e nxënësve, çka përputhet me gjetjet e studimeve të Schulz (2001), Burgess & Etherington (2002) dhe Loewen et al (2009). Praktikimi dhe mësimi i këtyre dijeve, sipas tyre, ndikon pozitivisht në avancimin me nivelin e gjuhës, gjetje që përputhet me rezultatet e Loewen et al (2009). Megjithatë, mësimi i gjuhës nuk barazohet me mësimin e gramatikës dhe gramatika nuk mendohet të jetë thelbësore për komunikim të mirë nga rreth 50% e nxënësve.

Për sa u përket të dhënave nga intervistat, rezulton se të gjithë pjesëmarrësit e konsiderojnë njohurinë gramatikore të rëndësishme në përvetësimin e gjuhës së huaj kryesisht në funksion të komunikimit. Ky mendim mbështetet me arsyetimin se dijet gramatikore ndihmojnë nxënësin të shprehet qartë, saktë dhe në nivelin e duhur në të gjitha kontekstet. Ato, gjithashtu, mundësojnë përvetësimin sa më të mirë të gjuhës dhe përdorimin e saj në të gjitha aftësitë.

Si përfundim, mund të thuhet se në përgjithësi, mësuesit shqiptarë të anglishtes si gjuhë e huaj dhe nxënësit e konsiderojnë gramatikën të rëndësishme, madje dhe thelbësore për zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Sipas tyre, njohuria gramatikore ndikon pozitivisht në përvetësimin e gjuhës dhe përparimin me të. Ndonëse për mësuesit ajo, jo vetëm që nuk e pengon komunikimin, por konsiderohet si faktor i rëndësishëm për arritjen e një komunikimi sa më të plotë e të saktë, sipas nxënësve ndikimi i njohurive gramatikore në zhvillimin e aftësisë komunikuese është më pak i rëndësishëm.

Analiza krahasuese nxori në pah se shumica si e mësuesve ashtu edhe e nxënësve mendojnë se njohuritë gramatikore luajnë një rol thelbësor në përvetësimin dhe zotërimin e anglishtes si gjuhë e

huaj. Megjithatë, për mësuesit duket se ky rol është shumë më i rëndësishëm se sa për nxënësit. Mësimi dhe praktikimi i njohurive gramatikore në veprimtari të ndryshme konsiderohet njëloj i rëndësishëm si nga nxënësit edhe nga mësuesit. Ndonëse e rëndësishme për gjuhën në tërësi për të dyja palët, gramatika nuk konsiderohet e tillë për sa i përket zhvillimit të aftësive komunikative. Ka dallime të dukshme ndërmjet bindjeve të mësuesve dhe nxënësve në këtë aspekt. Ndërkohë që për mësuesit njohuritë gramatikore konsiderohen të kenë një rol të rëndësishëm në realizimin e një komunikimi sa më të mirë, për nxënësit ky rol nuk është aq thelbësor; sipas tyre, komunikimi është i mundshëm edhe në mungesë të njohurive të mira gramatikore.

b) Mësimdhënia e gramatikës dhe strategjitë që përdoren

Bindjet pozitive që mësuesit kanë për rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj duket se reflektohen drejtpërdrejt në rëndësinë që ata i kushtojnë shpjegimit të temave gramatikore në orën e mësimin. Kjo mbështetet nga vërtetimi i hipotezës së parë kyesore se bindjet e mësuesve për rolin e njohurive gramatikore ndikojnë rëndësinë që ata i kushtojnë mësimdhënies së saj. Asnjë nga mësuesit e anketuar nuk e vë në diskutim rolin e mësimdhënies së gramatikës; të gjithë janë dakord ose plotësisht dakord se shpjegimi i gramatikës nga ana e mësuesit është pjesë e rëndësishme, madje e domosdoshme e mësimin. Këto gjetje përputhen me ato të shumë studimeve të tjera, si p.sh. Schulz (2001), Thu (2009), Farrell&Lim (2005), Wong&Marlyss (2012).

Edhe bindjet dhe perceptimet e nxënësve për rolin e shpjegimit të gramatikës nga ana e mësuesit rezultojnë të jenë pozitive. Mësimdhënia e dijeve gramatikore konsiderohet e rëndësishme nga rreth 90% e nxënësve, ndërkohë që pjesa tjetër ose e konsideron të parëndësishme ose është e pavendosur. Është për t'u theksuar se pothuaj sa nxënës e konsiderojnë gramatikën thelbësore po aq

i kushtojnë rëndësi mësimdhënies së saj. Këto gjetje përputhen me ato të Schulz (2001), Elgun-Gunduz (2012), Ansarin et al (2014) dhe Ebrahimi (2015).

Edhe të dhënat nga intervistat nxjerrin në pah se të intervistuarit kanë një qëndrim mjaft pozitiv ndaj rolit të shpjegimit të gramatikës nga ana e mësuesit në orën e gjuhës së huaj. Shpjegimi i gramatikës në klasë konsiderohet mjaft i rëndësishëm, madje dhe i domosdoshëm nga shumë prej tyre. Kjo domosdoshmëri sipas tyre lidhet me përfitimin që nxënësit marrin nga mësimdhënia e gramatikës në aspektin e përmirësimit të dijeve të pasakta dhe përfitimin e njohurive të reja.

Ndër strategjitë e përdorura nga mësuesit për mësimdhënien e gramatikës u përfshinë metoda deduktive e induktive, përdorimi i gjuhës amtare si dhe numri i temave gramatikore të trajtuara në një orë mësimi. Për sa i përket numrit të temave që mund të shpjegohen në një orë mësimi, shumica e mësuesve (72%) e konsiderojnë trajtimin e një teme në një orë mësimi më efikas se ai i dy apo më shumë temave; pak më shumë se 10% mendojnë se shpjegimi i më shumë se një teme është efikas.

Si metoda deduktive dhe ajo induktive përdoren nga mbi 60% e mësuesve; megjithatë, gjetjet tregojnë se mësuesit shqiptarë të AGJH preferojnë aplikimin e metodës induktive. Dhënia e një konteksti me shembuj nga tema e re gramatikore dhe nxitja e nxënësit për gjetjen e rregullit me anë të këtyre shembujve aplikohet nga rreth 86% e mësuesve, ndërkohë që numri i mësuesve që nuk përdorin asnjëherë as një të njëjtën as të dytën, pra që përdorin vetëm metodën deduktive ose vetëm atë induktive është një ose 2%. Pra përveç dy mësuesve, të tjerët i aplikojnë të dyja metodat.

Për sa u takon preferencave të nxënësve në lidhje me përdorimin e strategjive deduktive apo induktive, gjetjet tregojnë se të dyja metodat pëlqehen nga mbi 60% e nxënësve. Megjithatë, metoda deduktive preferohet nga pothuaj 25% më shumë e nxënësve. Numri i nxënësve që nuk e

preferojnë metodën induktive është më i madh se i atyre që nuk preferojnë metodën deduktive. Ky qëndrim reflekton rëndësinë që nxënësit i kushtojnë shpjegimit të gramatikës nga ana e mësuesit.

Përdorimi i gjuhës amtare për shpjegimin e gramatikës është një strategji e mundur në kontekstet ku anglishtja mësohet si gjuhë e huaj. Si e tillë, u pa e arsyeshme të matej dhe mësimdhënia e gramatikës në gjuhën shqipe. Gjetjet e pyetësorëve nxorën në pah se shpjegimi i gramatikës në gjuhën shqipe aplikohet shpesh ose gjithmonë nga mbi 70% e mësuesve; 4% e tyre e përdorin rrallë, dhe vetëm 2% ose një mësues nuk i shpjegon asnjëherë në shqip temat gramatikore. Duhet pasur parasysh, se pyetja në lidhje me këtë strategji përfshinte pjesën *kur e shoh të nevojshme*, çka mund të lërë të kuptojmë se përdorimi nga ana e mësuesve që shprehen se nuk e përdorin fare ose që janë të pavendosur, mund të jetë jo vetëm në rastet kur shihet e nevojshme, por gjithmonë.

Gjetjet në lidhje me përdorimin e gjuhës amtare në rast vështirësie/nevoje përputhen me gjetjet e studimit të Al-Nofaie (2010) dhe Kim Anh (2010). Gjetjet në lidhje me përdorimin e GJA në vartësi të nivelit përputhen me gjetjet e studimit të Ferrer (2002) dhe Kim Anh (2010), ndërsa gjetjet e përdorimit të GJA për arsye kohe përputhen me rezultatet e studimit të Kim Anh (2010) e Jingxia (2010).

Gjetjet e studimit me nxënësit demonstrojnë se përdorimi i gjuhës shqipe për shpjegimin e gramatikës është pothuaj aq i preferuar sa edhe metoda deduktive. Rreth 60% e nxënësve mendojnë se e kuptojnë më mirë gramatikën kur ka shpjegime në gjuhën shqipe, ndërkohë që rreth 15% nuk janë dakord se përdorimi i gjuhës shqipe i ndihmon të kuptojnë më mirë temën gramatikore. Gjetjet për preferencat në lidhje me përdorimin e gjuhës shqipe përputhen me ato të Brooks-Lewis (2009),

pjesëmarrësit e të cilit gjithashtu e konsideronin përdorimin e GJA të vlefshëm, me gjetjet e Jingxia (2010) si dhe me përfundimet e Ferrer (2002).

Ndërkohë edhe pjesëmarrësit në intervista shprehin opinione të ndryshme në lidhje me aplikimin e strategjive për mësimdhënien e gramatikës. Ndonëse si metoda deduktive dhe ajo induktive realizohen me anë të mësimdhënies direkte të rregullave e termave, metoda induktive konsiderohet më efikase për arsye se nxit punën e pavarur dhe mendimin kritik të nxënësit. Kjo preferencë mund të shpjegohet edhe me argumentin e paraqitur se ndonëse përdorimi i rregullave konsiderohet i rëndësishëm, ai nuk duhet të tejkalohet. Megjithatë, edhe metoda deduktive mendohet të jetë efikase për arsye se ofron më shumë kohë për praktikim të njohurive.

Për sa i takon përdorimit të gjuhës shqipe në shpjegimin e gramatikës, asnjë nga pjesëmarrësit në intervista nuk është kundër këtij aplikimi. Një ndër faktorët e këtij qëndrimi është niveli i nxënësve; në nivele fillestare gjuha shqipe mendohet se u vjen më shumë në ndihmë nxënësve. Një tjetër argument që favorizon këtë qëndrim është shkalla e vështirësisë së temës, çka bën të nevojshme përdorimin e gjuhës shqipe. Ndërkohë, të dy këta faktorë janë të lidhur ngushtë me kohën; për arsye kohore përdorimi i gjuhës shqipe mund edhe të dominojë.

Në përfundim të kësaj pjese mund të thuhet se mësuesit shqiptarë të AGJH e konsiderojnë shpjegimin e gramatikës si pjesë të rëndësishme të orës së mësimi. Ata preferojnë trajtimin e një teme gramatikore në një orë mësimi, megjithëse edhe kombinimi i temave të caktuara dhe që mund të jepen më mirë bashkë, konsiderohet efikas. Ndonëse përdoren si metoda deduktive dhe ajo induktive, kjo e fundit, pra nxitja e nxënësit për gjetjen e rregullit, rezulton të jetë më e praktikuar nga shumica e mësuesve. Mësimdhënia e gramatikës në gjuhën amtare realizohet vetëm në rastet

kur shihet e nevojshme, të cilat kushtëzohen nga vështirësia e temës, niveli i nxënësve dhe nga faktori kohë.

Nxënësit e konsiderojnë mësimdhënien e gramatikës si pjesë të rëndësishme të orës së mësimi. Ndryshe nga mësuesit, metoda deduktive preferohet më shumë se ajo induktive, ndërkohë që kjo e fundit është po aq e preferuar sa edhe përdorimi i gjuhës amtare.

Si përfundim, mësimdhënia e gramatikës nga ana e mësuesit konsiderohet e rëndësishme si nga mësuesit dhe nga nxënësit, por dallimet ndërmjet tyre janë të dukshme; për shumicën e mësuesve ajo mendohet të jetë edhe e domosdoshme, ndërkohë që ka edhe nxënës që nuk mendojnë se shpjegimi i gramatikës është i rëndësishëm për përvetësimin e temave gramatikore. Ndër metodat e preferuara për shpjegimin e dijeve gramatikore, nuk ka dallime të dukshme në lidhje me metodën induktive apo përdorimin e gjuhës shqipe; si mësuesit edhe nxënësit kanë bindje pothuaj të njëjta në lidhje me përfitimin nga secila metodë. Ndryshime vihen re në bindjet për efikasitetin e metodës deduktive; nxënësit janë shumë më të bindur se sa mësuesit se metoda deduktive është më efikase dhe preferojnë aplikimin e saj për shpjegimin e gramatikës. Këtu duhet vënë në dukje fakti se përfshirja e metodës induktive mund të realizohet nga mësuesit jo vetëm si pjesë e bindjeve të tyre por edhe si pjesë e kërkesave dhe udhëzimeve të Minsitrisë së Arsimit në lidhje me përfshirjen e metodës induktive në transmetimin e njohurive.

c) Veprimtaritë për praktikimin e gramatikës

Kjo pjesë e studimit hulumton praktikimin e temës gramatikore me anë të veprimtarive të ndryshme dhe është konceptuar në dy pjesë: bindjet e mësuesve dhe nxënësve për rolin e tre veprimtarive të realizuara në klasë dhe një jashtë saj si dhe praktikatat që mësuesit ndjekin aktualisht.

Tre veprimtaritë kryesore për praktikimin e njohurive gramatikore që u përfshinë në studim ishin ushtrime të veçanta gramatikore, veprimtari komunikuese dhe veprimtari me shkrim. Rreth 90% e mësuesve janë dakord ose plotësisht dakord se praktikimi i gramatikës në ushtrime gramatikore, veprimtari komunikative dhe veprimtari me shkrim ndikon pozitivisht në përvetësimin e temës. Megjithatë, ushtrimet e veçanta gramatikore së bashku me veprimtaritë komunikative konsiderohen disi më efikase. Bie në sy fakti se asnjë mësues nuk e vë në dyshim efektshmërinë e këtyre veprimtarive, dhe vetëm një përqindje e vogël, përkatësisht 7% dhe 2% nuk janë dakord për rolin e tyre pozitiv.

Rezultatet e studimit me nxënës tregojnë se mendimi për rëndësinë e praktikimit nuk bie ndesh me efektin pozitiv që nxënësit mendojnë se secila nga veprimtaritë luan në përvetësimin dhe perceptimin më të mirë të strukturave gramatikore. Pavarësisht se të trija veprimtaritë konsiderohen efikase, ato me shkrim dhe ato komunikative duket se mendohen të jenë pothuaj njësoj pozitive dhe rreth 10% më efektive se ushtrimet gramatikore. Pjesa e nxënësve që vë në dyshim apo nuk është dakord për efikasitetin e këtyre veprimtarive në përvetësimin e temave gramatikore varion nga 13% deri në 18% dhe nga 2% deri në 4% përkatësisht. Pra, nxënësit kanë perceptimin se praktikimi i dijes gramatikore në veprimtari të ndryshme i ndihmon të përvetësojnë më mirë njohuritë.

Dhënia e detyrave të shtëpisë është një tjetër mënyrë që mundëson praktikimin e gramatikës nga ana e nxënësit, por në mënyrë individuale. Nga të gjithë mësuesit e anketuar vetëm një nuk mendon se ato janë efikase, ndërkohë që 93% besojnë në ndikimin pozitiv që detyrat kanë në përforcimin e dijes gramatikore. Rrjedhimisht, dhënia e detyrave të shtëpisë rezulton të jetë pjesë e rëndësishme e punës së mësuesit.

Ashtu si veprimtaritë e lartpërmendura të zhvilluara në klasë, edhe detyrat e shtëpisë konsiderohen të rëndësishme për përvetësimin e gramatikës së shpjeguar në klasë nga pothuaj e njëjta masë nxënësish (mbi 80%); ndërkohë, pjesa tjetër ose është e lëkundur (11%) ose nuk ka të njëjtin mendim (8%).

Edhe për pjesëmarrësit në intervista praktikimi i njohurive gramatikore konsiderohet i rëndësishëm, pasi si çdo lloj njohurie edhe praktikimi i gramatikës i ndihmon nxënësit të përvetësojnë dijet e marra. Praktikimi me anë të veprimtarive të ndryshme, gërshetuar në të katër aftësitë konsiderohet si një faktor që e bën më pak të mërzitshëm e më të këndshëm mësimin e gramatikës. Ndër veprimtaritë që mund të përdoren për praktikimin e njohurive gramatikore përmenden ato komunikative: lexim, intervista e dialogje, veprimatri me shkrim: letra, etj., si dhe ushtrime të ndryshme.

Për sa u takon detyrave të shtëpisë, edhe ato konsiderohen një lloj praktikimi i njohurive të marra., të cilat rredhimisht ndikojnë në përparimin dhe përvetësimin sa më të mirë të njohurive.

Pjesa e dytë e kësaj kategorie hulumton zbatimin e katër veprimtarive të sipërpërmendura nga ana e mësuesve. Rezultatet tregojnë se vetëm ushtrimet gramatikore dhe veprimtaritë komunikative nuk përdoren asnjëherë nga një mësues përkatësisht, ndërkohë që mbi 80% e mësuesve i përdorin këto veprimtari shpesh ose gjithmonë për praktikimin e temave gramatikore. Mësuesit e anketuar duket se preferojnë pak më shumë (2%) praktikimin e gramatikës me anë të veprimtarive komunikative, gjë që përputhet me mendimin e shprehur se gramatika ndikon në përmirësimin dhe formimin e aftësisë komunikative. Praktimi në një masë kaq të madhe reflekton edhe njëherë rëndësinë që u kushtohet dijeve gramatikore.

Për ta përmbledhur, mund të themi se mësuesit shqiptarë janë të mendimit se praktikimi i gramatikës me anë të veprimtarive të ndryshme ndikon pozitivisht në përforcimin e dijes gramatikore. Ndonëse veprimtaritë komunikative janë pak më shumë të preferuara, si ushtrimet e veçanta gramatikore dhe veprimtaritë me shkrim përdoren nga një shumicë e konsiderueshme për praktikimin e gramatikës në klasë. Edhe dhënia e detyrave të shtëpisë në lidhje me gramatikën e shpjeguar në klasë duket se është pjesë e pandashme e punës për shumicën e mësuesve për arsye të efektshmërisë pozitive në përforcimin dhe praktikimin e njohurive.

Edhe nxënësit mendojnë se praktikimi i njohurive gramatikore në aktivitete të ndryshme me shkrim, komunikative dhe ushtrime të veçanta gramatikore i ndihmon në përvetësimin e dijeve. Praktikimi jashtë klase në formën e detyrave të shtëpisë mendohet të jetë pothuaj po aq efikas sa edhe veprimtaritë e organizuara në orën e mësimi.

Mësimi dhe praktikimi i gramatikës konsiderohet njësoj i rëndësishëm si nga mësuesit dhe nga nxënësit; megjithatë, roli që luan secila veprimtari në përvetësimin e dijes gramatikore sjell rezultate jo të njëjta. Nga njëra anë, mësuesit kanë një qëndrim shumë më pozitiv sesa nxënësit në lidhje me ushtrimet e veçanta gramatikore dhe veprimtaritë komunikative; nga ana tjetër, nuk ka ndryshime në bindjet si të mësuesve dhe të nxënësve në lidhje me ndikimin e veprimtarive me shkrim apo detyrave të shtëpisë në përvetësimin e strukturave gramatikore. Ato konsiderohen njëloj të rëndësishme.

d) Qortimi i gabimeve

Kategoria e katërt dhe e fundit e studimit është qortimi i gabimeve gramatikore në veprimtari të ndryshme të organizuara në klasë. Pavarësisht se nuk është një strategji e mirëfilltë e praktikimit të

gramatikës, QG është drejtpërdrejt i lidhur me gramatikën dhe përvetësimin e saj. Në këtë kategori përfshihen hulumtimi i bindjeve dhe perceptimeve të mësuesve dhe nxënësve për rolin e qortimit të gabimeve si dhe identifikimi i mënyrave të përdorura nga mësuesit së bashku me preferencat e tyre dhe të nxënësve.

Fillimisht, mësuesit u pyetën për rolin që sipas tyre luan qortimi i gabimeve në përvetësimin e çështjeve gramatikore. Shumica dërmuese e mësuesve janë dakord se nxënësit përfitojnë nga qortimi i gabimeve në veprimtari të ndryshme dhe vetëm një përqindje (5%) shumë e vogël e mësuesve nuk mendojnë se nxënësit mësojnë nga qortimi i gabimeve. Këto gjetje përputhen me ato të Schulz (2001), Thu (2009) dhe Lasagabaster & Sierra (2005) ku del në pah rëndësia që mësuesit i kushtojnë QG.

Pohimet në lidhje me rolin e qortimit të gabimeve në studimin me nxënës nuk ishin të përgjithshme por të veçanta për secilën veprimtari; pra, nxënësit shprehën bindjet e tyre për rolin e QG në çdonjërin prej veprimtarive praktikuese. Rreth 80% e nxënësve mendojnë se përfitojnë nga korrigjimi i gabimeve në secilën prej veprimtarive; QG në veprimtari me shkrim konsiderohet pak më shumë efikas, vetëm në masën 2%. Ndërkohë, vetëm rreth 8% e nxënësve nuk mendojnë se përfitojnë nga qortimi i gabimeve në veprimtaritë praktikuese. Përqindja e nxënësve që nuk janë të sigurt për rolin pozitiv të QG gjatë veprimtarive praktikuese në përvetësimin e temës gramatikore varion nga 9% deri në 13%.

Analiza e të dhënave nga intervistat nxjerr në dukje se të intervistuarit kanë mendimin se qortimi i gabimeve në tërësi ndihmon nxënësin të reflektojë dhe të mësojë duke korrigjuar njohuritë të fiksuara jo drejt; pra, ndikon në përmirësimin e dijeve dhe rritjen e saktësisë. Qortimi i gabimeve

konsiderohet si një moment që i jep mundësi nxënësit të kuptojë gabimin dhe të përdorë formën apo strukturën e duhur në të gjitha llojet e komunikimit.

Duke qenë se veprimtaritë kryesore për praktikimin e gramatikës të përfshira në studim ishin ato komunikuese, me shkrim dhe ushtrimet gramatikore, në pyetësorin e mësuesit, grupi i dytë i pohimeve për rolin e QG hulumtoi qortimin e gabimeve në po të njëjtat veprimtari. Rezultatet nxorën në pah se të gjithë mësuesit aplikojnë qortimin e gabimeve gramatikore në të trija veprimtaritë e përmendura, përveç 2% ose një mësuesi që shprehet se nuk i qorton asnjëherë gabimet në ushtrime gramatikore. Veprimtaria ku gabimet gramatikore qortohen më tepër janë ato me shkrim; ndërkohë që nuk ka asnjë mësues që të mos i kontrollojë asnjëherë gabimet në punët me shkrim, pjesa dërrmuese e mësuesve e aplikon atë shpesh ose gjithmonë. Edhe qortimi i gabimeve në ushtrime gramatikore është pothuaj po aq i aplikuar. Ndërkohë, qortimi i gabimeve gramatikore në veprimtari komunikative, ndonëse i zbatuar në masë mbi 70%, është rreth 20% më pak i aplikuar se në dy veprimtaritë e tjera. Mosqortimi i gabimeve gjatë veprimtarisë komunikative përputhet me gjetjet e Schultz (2001) dhe Thu (2009); moskorrigjimi fare bie ndesh me gjetjet e Lasagabaster & Sierra (2005), të cilë janë pro korrigjimit të të gjitha gabimeve në të gjitha veprimtaritë.

Lidhur me momentin e qortimit të gabimeve, mund të thuhet se qortimi i gabimit në momentin që ai bëhet, aplikohet nga më shumë mësues sesa qortimi në përfundim të veprimtarisë. Ndërkohë që rreth 30% nuk aplikojnë asnjëherë të parën, rreth 20 % pranojnë se nuk zbatojnë asnjëherë të dytën. Në ushtrime gramatikore preferohet qortimi i gabimeve në momentin që ato bëhen, por kjo nuk është arbitrare; ka mësues që preferojnë t'i përmbledhin të gjitha gabimet e bëra në fund dhe të kujtojnë dhe njëherë nxënësit për rregullat përkatëse dhe përdorimet e drejta të secilës strukturë të përdorur gabim.

Koha e qortimit të gabimeve është një aspekt i hulumtuar edhe në studimin me nxënësit. Gjetjet vërtetojnë se nxënësit preferojnë qortimin e gabimeve në momentin që ato bëhen 10% më shumë se sa në përfundim të veprimtarisë. Kjo mund të ketë arsye të cilat mund të jenë objekt i një studimi më vete. Qortimi i gabimeve në moment apo më pas nuk preferohet nga përkatësisht 10% dhe 17% e nxënësve, çka reflekton edhe njëherë tendencën për mënyrën e parë të qortimit të gabimeve.

Të pyetur nëse duhen qortuar të gjitha llojet e gabimeve gramatikore në veprimtari të ndryshme, të intervistuarit kryesisht janë të mendimit se qortimi duhet bërë në vartësi të llojit të gabimit dhe llojit të veprimtarisë. Qortimi i gabimeve në ushtrime gramatikore konsiderohet i natyrshëm, madje dhe i domosdoshëm për disa. Ndërkohë, qortimi në veprimtari komunikative duhet bërë vetëm nëse dëmton kuptimin; ndërsa në veprimtari me shkrim duhet të bëhet gjithmonë. Për sa i takon momentit të qortimit të dyja mënyrat shihen të pranueshme; qortimi në moment argumentohet me qëllim përdorimin e saktë në fjalitë pasardhëse ose shmangien e harresës; qortimi në përfundim argumentohet me qëllim mosndërprerjen e mendimit dhe shmangien e emocioneve apo dekurajimit.

Për sa u përket mënyrave të qortimit të gabimeve që mësuesit praktikojnë, rezultatet nxjerrin në pah preferenca nga më të ndryshmet. Shumica e mësuesve preferojnë të qortojnë gabimin pa i thënë nxënësit drejtpërdrejt që e ka gabim, por duke i dhënë formën e saktë me anë të riformulimit të fjalisë së tij (nxënësit). Megjithatë, mbi 50% e mësuesve pranon se qorton edhe duke i thënë nxënësit që ka përdorur formën e gabuar dhe duke i dhënë më pas formën e saktë. Nuk ka asnjë mësues që të mos e ketë përdorur asnjëherë ndonjëherë prej të dyja mënyrave. Një mënyrë tjetër për qortimin e gabimeve është nxitja e nxënësit për ta gjetur vetë formën e saktë. Kjo mund të bëhet edhe duke përmendur rregullin përkatës të strukturës së përdorur gabim. Rezultatet tregojnë se

pavarësisht se mënyra e dytë përdoret nga mbi 75% e mësuesve, nxitja për gjetjen e përgjigjes së saktë pa përmendjen e rregullit është më e aplikuar; mbi 90% e përdorin këtë mënyrë.

Si përfundim, mund të thuhet se mësuesit kanë bindjen se nxënësi mëson nga qortimi i gabimeve gramatikore në veprimtari të ndryshme. Kjo reflektohet edhe në praktikën që ata ndjekin në klasë; shumica e tyre i qorton gabimet gramatikore në të gjitha veprimtaritë e përmendura dhe nuk ka mësues që të mos qortojnë asnjëherë gabime në asnjë lloj veprimtarie. Mënyrat dhe momenti i qortimit të gabimeve variojnë në vartësi të mësuesit, gabimit dhe veprimtarisë së zhvilluar.

Edhe nga ana e nxënësve, qortimi i gabimeve konsiderohet si një strategji prej së cilës ata mësojnë dhe që i ndihmon të përvetësojnë më mirë dijet gramatikore, gjetje këto që përputhen dhe me rezultatet e studimit të Saito (1994), Schulz (2001) dhe Montgomery & Baker (2007). Nxënësit nuk kanë preferencë të dallueshme për qortimin e gabimeve në veprimtari të ndryshme; ato konsiderohen pothuaj njësoj të rëndësishme. Megjithatë, bindjet e nxënësve ndryshojnë për sa i përket kohës së qortimit të gabimeve. Ata preferojnë më shumë që gabimet t'u qortohen në momentin që i bëjnë se sa në përfundim të veprimtarisë.

Qortimi i gabimeve gramatikore konsiderohet i rëndësishëm si nga nxënësit dhe mësuesit; megjithatë, për këta të fundit ai rezultoi shumë më i rëndësishëm se sa për nxënësit. Mësuesit janë më të bindur për rolin pozitiv të qortimit të gabimeve në përvetësimin e njohurive gramatikore; ndërkohë, që edhe pse në tërësi nxënësit kanë qëndrim pozitiv, ka prej tyre që nuk janë të këtij mendimi. Momenti i qortimit të gabimeve është një tjetër pikë ku dalin në pah bindjet të ndryshme. Mësuesit aplikojnë këtë strategji si në momentin që bëhet gabimi edhe në përfundim të veprimtarisë për asye kohe, motivimi apo përqëndrimi. Megjithatë, analiza nxori në pah se nxënësit e preferojnë

qortimin në moment më shumë se qortimi në përfundim të ushtrimit; madje ky lloj qortimi preferohet më shumë se sa ai aplikohet aktualisht nga mësuesit.

Në përfundim të këtij diskutimi, mund të thuhet se roli i njohurive gramatikore në përvetësimin e anglishtes si gjuhë e huaj konsiderohet më i rëndësishëm nga mësuesit se nga nxënësit. Kjo vihet re edhe në rëndësinë që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës nga ana e mësuesit; për këta të fundit shpjegimi i gramatikës është më i rëndësishëm se sa për nxënësit. Ndër metodat e shpjegimit të gramatikës, bie në sy fakti se metoda deduktive preferohet më shumë nga nxënësit, ndërkohë që metoda induktive dhe përdorimi i gjuhës shqipe, në rastet kur shihet e nevojshme, preferohen më shumë nga mësuesit. Për sa i takon rolit të praktikimit të gramatikës në veprimtari të ndryshme, ushtrimet e veçanta gramatikore dhe veprimtaritë komunikative konsiderohen më efikase nga mësuesit sesa nga nxënësit. Megjithatë, nuk ka dallime në bindjet për rolin e detyrave të shtëpisë dhe veprimtarive me shkrim; ato konsiderohen njësoj efikase si nga nxënësit dhe nga mësuesit. Ndonëse si për nxënësit dhe për mësuesit qortimi i gabimeve mendohet se ndikon në përvetësimin e njohurive gramatikore, për këta të fundit ai është më i rëndësishëm. Qortimi i gabimeve në momentin që ato bëhen preferohet nga nxënësit më shumë se sa praktikohet në realitet nga mësuesit, ndërkohë që nuk ka dallime ndërmjet preferencave të nxënësve për qortimin e gabimeve në përfundim të veprimtarisë dhe aplikimit të saj nga ana e mësuesve.

6.2 Përmbledhje e gjetjeve dhe vërtetimi i hipotezave

Ky studim kishte në fokus të tij hulumtimin e bindjeve dhe perceptimeve të nxënësve dhe mësuesve të anglishtes si gjuhë e huaj në lidhje me rolin e njohurive gramatikore në zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Bazuar në pyetjet kërkimore, mbi të cilat u strukturua dhe studimi, u hodhën disa hipoteza, vërtetimi i të cilave u mundësua me anë të analizës inferenciale të korelacionit

Pearson. Duhet theksuar se për arsye të pjesëmarrjes në studim të dy kampioneve, për secilin prej tyre u ngritën hipoteza të veçanta por të së njëjtës kategori. Kjo pjesë e këtij kapitulli bën pikërisht një përmbledhje të hipotezave të ngritura dhe vërtetimit të tyre.

Hipoteza kryesore 1: Bindjet e mësuesve për rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj ndikojnë në rëndësinë që mësuesit i kushtojnë mësimdhënies së saj. Analiza e korelacionit nxori në pah se rëndësia që mësuesit i kushtojnë mësimdhënies së gramatikës varet nga perceptimet e tyre për rolin që gramatika luan në mësimin e gjuhës së huaj, duke vërtetuar kështu hipotezën e parë kryesore se bindjet e mësuesve për rolin e gramatikës ndikojnë dhe përcaktojnë rëndësinë që ata i kushtojnë mësimdhënies së saj.

Hipoteza kryesore 2: E njëjta hipotezë kryesore u ngrit edhe për kampionin e nxënësve. analiza e gjetjeve vërtetoi hipotezën se rëndësia që nxënësit i kushtojnë mësimdhënies së gramatikës varet nga bindjet dhe perceptimet e tyre për rolin e njohurive gramatikore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj.

Hipotezat dytësore, të cilat u ngritën si nënhipoteza në mbështetje të hipotezave kryesoreve, janë të lidhura me strategjitë e mësimdhënies së gramatikës, praktikimin e saj dhe qortimin e gabimeve gramatikore.

Hipoteza e parë dytësore, si për nxënësit dhe për mësuesit ka të bëjë me strategjitë e përdorura për mësimdhënien e gramatikës. Analiza korelacionale e gjetjeve vërtetoi hipotezën se rëndësia që mësuesit i kushtojnë mësimdhënies së gramatikës nuk ndikon në metodat e përdorura për shpjegimin e saj, pra metodat e përdorura nuk varen nga rëndësia që i jepet gramatikës. Edhe analiza e gjetjeve për kampionin e nxënësve bëri të mundur vërtetimin e hipotezës se rëndësia që nxënësit i

kushtojnë mësimdhënies së gramatikës nuk ndikon në preferencat e tyre për metodat e përdorura për shpjegimin e saj. Pra, shpjegimi i gramatikës rezultoi i rëndësishëm për të dy kampionet dhe meqenëse strategjitë e përmendura përfshijnë mësimdhënie të drejtpërdrejtë të dijes gramatikore, preferencat si të mësuesve dhe të nxënësve nuk varen nga rëndësia që ata i kushtojnë shpjegimit të gramatikës.

Hipoteza tjetër dytësore ka të bëjë me praktikimin e gramatikës dhe veprimtaritë e përdorura. Në fillim të studimit u hodh hipoteza se si për nxënësit dhe për mësuesit është e rëndësishme që dija e marrë të praktikohet, por kjo nuk përcakton mënyrën e praktikimit të saj. Preferenca për njërën apo tjetrën veprimtari për secilin kampion nuk varet nga bindjet e kampioneve për secilën veprimtari. Konkretisht, një veprimtari praktikuese e caktuar aplikohet sepse praktikimi i gramatikës konsiderohet i rëndësishëm. Rrjedhimisht, vërtetohet hipoteza se lloji i veprimtarisë praktikuese të përdorur nga mësuesit nuk varet nga rëndësia që i kushtohet asaj. Gjithashtu, u vërtetua edhe hipoteza e ngritur në lidhje me perceptimet e nxënësve për këtë kategori; rëndësia që nxënësit i kushtojnë praktikimit të gramatikës nuk ndikon në preferencat e tyre për një veprimtari të caktuar, pra preferencat e nxënësve për veprimtaritë praktikuese nuk varen nga rëndësia që i kushtojnë praktikimit të saj.

Hipoteza e fundit dytësore lidhet me qortimin e gabimeve dhe mënyrat e përdorura për realizimin e tij. Sipas saj, bindjet e mësuesve për rolin e qortimit të gabimeve nuk ndikojnë në mënyrat e qortimit të gabimeve; pra për mësuesit është e rëndësishme që qortimi të realizohet, dhe kjo nuk kushtëzon përdorimin e një strategjie qortimi të caktuar. Rrjedhimisht, u vërtetua hipoteza se qortimi i gabimeve konsiderohet i rëndësishëm nga ana e mësuesve, por nuk ndikon në strategjitë e përdorura për realizimin e tij. Ndërkohë, sipas hipotezës së ngritur në lidhje me nxënësit, këta të

fundit e konsiderojnë qortimin e gabimeve të rëndësishëm pasi mendojnë se i ndihmon të përparojnë me gjuhën. Pohimet e drejtpërdrejta në lidhje me qortimin e gabimeve në veprimtari të ndryshme vërtetuan hipotezën se për nxënësit qortimi i gabimeve është i rëndësishëm pasi mendohet se i ndihmon në përparimin me gjuhën.

Si përfundim, gjetjet e këtij studimi vërtetuan hipotezat kryesore se rëndësia që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës si nga mësuesit dhe nga nxënësit, varet nga roli që ata mendojnë se luan gramatika në përvetësimin e gjuhës. Gjetja se si nga nxënësit dhe nga mësuesit njohuritë gramatikore konsiderohen të rëndësishme pasqyrohet qartë në rëndësinë që ata i kushtojnë mësimdhënies së gramatikës. Gjithashtu, u vërtetuan dhe hipotezat dytësore se rëndësia që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës, nuk ndikon në preferencat e nxënësve apo të mësuesve për strategji të caktuara; veprimtaritë praktikuese të përdorura nga mësuesit nuk varen nga bindjet e tyre për rëndësinë e praktikimit, preferencat e nxënësve për veprimtaritë praktikuese nuk varen nga bindjet e tyre për rëndësinë e praktikimit; perceptimi se qortimi i gabimeve ndikon në përparimin me gjuhën nuk kushtëzon mënyrat që mësuesit përdorin apo preferencat e nxënësve.

7 KAPITULLI VII: KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME

Kapitulli i fundit i këtij studimi përbëhet nga dy pjesë, ndër të cilat e para dyta paraqet një përmbledhje të konkluzioneve të këtij studimi dhe e dyta bën rekomandimet për grupe të ndryshme duke u bazuar në analizën e gjetjeve.

7.1 Konkluzione

Roli i njohurive gramatikore në zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj ka qenë një temë mjaft e debatueshme në fushën e gjuhësisë së aplikuar dhe atë të përvetësimit të gjuhës së huaj. Rivlerësimi i këtij roli, veçanërisht pas viteve 2000, çoi në shtrirjen e studimeve edhe më gjerë duke u përqëndruar në bindjet e mësuesve dhe nxënësve në lidhje me këtë rol. Duke marrë si shtysë këto zhvillime dhe nevojën për studime të këtij lloji edhe në kontekstin shqiptar, ky studim ka patur për qëllim analizimin në nivelin e arsimit parauniversitar të mesëm të bindjeve dhe perceptimeve të nxënësve dhe të mësuesve të anglishtes si gjuhë e huaj mbi rolin e njohurive gramatikore në mësimin dhe zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Hipotezat kryesore të parashtruara janë: 1) Roli që mësuesit mendojnë se gramatika luan në mësimin e gjuhës së huaj ndikon në rëndësinë që ata i kushtojnë mësimdhënies së saj. 2) Roli që nxënësit mendojnë se gramatika luan në mësimin e gjuhës së huaj ndikon në rëndësinë që ata i kushtojnë mësimdhënies së saj.

Fillimisht u shtjellua kuadri teorik në funksion të shtjellimit të hipotezave. Dy kapituj parashtrojnë dhe analizojnë terma të ndryshëm në funksion të punimit, si: përkufizimin që i është bërë gramatikës, teoritë e saj dhe aplikimin e tyre në mësimdhënien e gjuhës së huaj; teoritë e mësimin të gjuhës së huaj, metodat dhe qasjet dominante ndër vite si dhe situatën aktuale; shtjellim të termave mësimdhënie, dije dhe të nxënë si dhe të llojeve të tyre. Kuadri teorik përqëndrohet edhe në çështjet që lidhen me shtjellimin e gramatikës, llojet e mësimdhënies së saj dhe aspekte praktike.

Përfundimisht, jepet një përmbledhje dhe analizë e studimeve të përqëndruara në bindje të mësuesve dhe nxënësve mbi rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj, duke u përqëndruar në katër kategoritë e përfshira në instrumentat matës.

Studimi u realizua me anë të aplikimit të pyetësorëve me mësues dhe nxënës si dhe të intervistave me specialistë të fushës, pedagogë e studentë të programit gjuhë angleze. Përpunimi i të dhënave dhe nxjerrja e rezultateve nga instrumentat sasiorë u mundësua me anë të metodave statistikore (analiza deskriptive, e korelacionit dhe krahasuese). Analizimit të këtyre të dhënave iu shtuan edhe gjetjet nga instrumenti cilësor, intervista, të cilat u analizuan pasi regjistrimet e zërit u konvertuan në shkrim. Analiza e korelacionit tregoi se rëndësia që i kushtohet mësimdhënies së gramatikës si nga nxënësit dhe nga mësuesit ndikohet nga roli që ata mendojnë se luan gramatika në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, duke vërtetuar kështu të dyja hipotezat kryesore.

Gjetjet kryesore të studimit tregojnë se mësuesit mësuesit shqiptarë të anglishtes si gjuhë e huaj e konsiderojnë gramatikën të rëndësishme për zotërimin e gjuhës. Sipas tyre, njohuria gramatikore ndikon pozitivisht në përvetësimin e gjuhës dhe përparimin me të. Ajo, jo vetëm që nuk e pengon komunikimin, por konsiderohet si faktor i rëndësishëm për arritjen e një komunikimi sa më të plotë e të saktë. Njohuritë gramatikore konsiderohen të rëndësishme për zotërimin e gjuhës edhe nga nxënësit. Praktikimi dhe mësimi i këtyre dijeve, sipas tyre, ndikon pozitivisht në avancimin me nivelin e gjuhës. Megjithatë, ndryshe nga mësuesit, mësimi i gjuhës nuk barazohet me mësimin e gramatikës dhe gramatika nuk mendohet të jetë thelbësore për komunikim të mirë nga rreth 50% e nxënësve.

Si mësuesit ashtu edhe e nxënësit mendojnë se njohuritë gramatikore luajnë një rol thelbësor në përvetësimin dhe zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Megjithatë, për mësuesit duket se ky rol është shumë më i rëndësishëm se sa për nxënësit. Ndërkohë që për mësuesit njohuritë gramatikore konsiderohen të kenë një rol të rëndësishëm në realizimin e një komunikimi sa më të mirë, për nxënësit ky rol nuk është aq thelbësor; sipas tyre, komunikimi është i mundshëm edhe në mungesë të njohurive të mira gramatikore.

Ky perceptim ndikon drejtpërsëdrejti në rëndësinë që të dy këta aktorë i japin mësimdhënies së gramatikës. Sipas të dy kampioneve, roli i njohurisë gramatikore në përvetësimin e gjuhës ndikon në rëndësinë që ata i kushtojnë shpjegimit të gramatikës. Megjithatë, kjo rëndësi nuk ndikon në preferencat e tyre për metoda të caktuara. Rezultatet tregojnë se mësuesit përdorin të trija metodat, deduktive, induktive dhe gjuhën amtare, në masën mbi 60%. Metoda më e praktikuar nga ana e mësuesve rezultoi ajo induktive; ndikim këtu mund të ketë dhe mëshimi që i bëhet kësaj metode në udhëzimet nga Ministria e Arsimit. Metoda deduktive dhe induktive rezultuan pothuaj njësoj të aplikuara nga mësuesit. Për sa u takon nxënësve, rezultatet treguan se të trija metodat pëlqehen nga nxënësit në masën mbi 60%. Si metoda induktive dhe ajo e përdorimit të gjuhës amtare janë njësoj të preferuara, ndërkohë që, ndryshe nga mësuesit, për nxënësit më e preferuar rezultoi metoda deduktive.

Një tjetër gjetje është se si mësuesit dhe nxënësit kanë qëndrim pozitiv ndaj rolit që luan praktikimi dhe mësimi i dijeve gramatikore me anë të veprimtarive të ndryshme praktikuese. Për ta praktikimi i njohurive ndikon në përvetësimin e dijës gramatikore dhe të gjuhës në tërësi. Mësuesit aplikojnë veprimtari të ndryshme praktikuese: ushtrime gramatikore të mirëfillta, veprimtari komunikative, veprimtari me shkrim dhe detyra shtëpie, duke u nisur nga bindja për efikasitetin e

tyre. Ndonëse të gjitha veprimtaritë konsiderohen efikase, perceptimi është se ushtrimet gramatikore dhe veprimtaritë komunikative ndihmojnë më shumë, por duhet theksuar se ndryshimet në preferenca për secilën veprimtari janë të pallogaritshme. Për sa i përket praktikës, edhe pse të gjitha aplikohen pak a shumë në të njëjtën masë nga të gjithë mësuesit, më të aplikuara rezultojnë veprimtaritë komunikative. Shumica dërmuese e mësuesve kanë perceptimin se detyrat e shtëpisë ndikojnë në përvetësimin e njohurive gramatikore. Sidoqoftë, duhet theksuar se aplikimi i njërës apo tjetrës veprimtari nuk varet nga roli që mësuesit mendojnë se luan secila syresh. Për mësuesit e rëndësishme është që dija e marrë të praktikohet, ndaj në momente të caktuara përdoren mënyra të caktuara.

Edhe për nxënësit praktikimi i dijes gramatikore perceptohet i rëndësishëm për përvetësimin e saj. Perceptimi i nxënësve për rëndësinë e praktikimit nuk bie ndesh me efektin pozitiv që ata mendojnë se secila nga veprimtaritë luan në përvetësimin dhe perceptimin më të mirë të strukturave gramatikore. Pavarësisht se të trija veprimtaritë konsiderohen efikase, ato me shkrim dhe ato komunikative duket se mendohen të jenë pothuaj njësoj pozitive dhe rreth 10% më efektive se ushtrimet gramatikore. Ashtu si veprimtaritë e lartpërmendura, edhe detyrat e shtëpisë konsiderohen të rëndësishme për përvetësimin e gramatikës së shpjeguar në klasë nga pothuaj e njëjta masë nxënësish (80%). Praktikimi i dijes së marrë me anë të detyrave të shtëpisë konsiderohet po aq efikas sa edhe veprimtaritë praktikuese të aplikuara në klasë.

Analiza krahasuese nxori në pah se ndër veprimtaritë praktikuese, ato komunikative dhe ushtrimet e veçanta gramatikore konsiderohen më të rëndësishme nga mësuesit se nga nxënësit, ndërkohë që dy veprimtaritë e tjera, ato me shkrim dhe detyrat e shtëpisë konsiderohen njëlloj të rëndësishme.

Për sa i përket kategorisë së fundit, shumica e mësuesve kanë bindjen dhe perceptimin se nxënësit përfitojnë nga qortimi i gabimeve të bëra në klasë; vetëm një përqindje e vogël bien ndesh me këtë perceptim. Rezultate nxorën në pah se të gjithë mësuesit aplikojnë qortimin e gabimeve gramatikore në të trija veprimtaritë praktikuese të lartpërmendura, përveç një mësuesi që shprehet se nuk i qorton asnjëherë gabimet në ushtrime gramatikore. Veprimtaria ku gabimet gramatikore qortohen më tepër janë ato me shkrim; ndërkohë që nuk ka asnjë mësues që të mos i kontrollojë asnjëherë gabimet në punët me shkrim, pjesa dërmuese e mësuesve e aplikon atë shpesh ose gjithmonë. Edhe qortimi i gabimeve në ushtrime gramatikore është pothuaj po aq i aplikuar. Ndërkohë, qortimi i gabimeve gramatikore në veprimtari komunikative, ndonëse i zbatuar në masë mbi 70%, është rreth 20% më pak i aplikuar se në dy veprimtaritë e tjera. Lidhur me momentin e qortimit të gabimit, rezultoi se qortimi i gabimit në momentin që ai bëhet aplikohet nga më shumë mësues sesa qortimi në përfundim të veprimtarisë. Ndërkohë që rreth 30% nuk aplikojnë asnjëherë të parën, rreth 20 % pranojnë se nuk zbatojnë asnjëherë të dytën.

Për sa u përket mënyrave të qortimit të gabimeve, rezultatet nxjerrin në pah preferenca nga më të ndryshmet. Shumica e mësuesve preferojnë të qortojnë gabimin pa i thënë nxënësit drejtpërdrejt që e ka gabim, por duke i dhënë formën e saktë me anë të riformulimit të fjalisë së tij (nxënësit). Megjithatë, mbi 50% e mësuesve pranon se qorton edhe duke i thënë nxënësit që ka përdorur formën e gabuar dhe duke i dhënë më pas formën e saktë. Nuk ka asnjë mësues që të mos e ketë përdorur asnjëherë ndonjërin prej të dyja mënyrave. Një mënyrë tjetër për qortimin e gabimeve është nxitja e nxënësit për ta gjetur vetë formën e saktë. Kjo mund të bëhet edhe duke përmendur rregullin përkatës të strukturës së përdorur gabim. Rezultatet tregojnë se pavarësisht se mënyra e

dytë përdoret nga mbi 75% e mësuesve, nxitja për gjetjen e përgjigjes së saktë pa përmendjen e rregullit është më e aplikuar; mbi 90% e mësuesve e përdorin këtë mënyrë.

Për sa u përket nxënësve, rreth 80% e tyre mendojnë se përfitojnë nga korrigjimi i gabimeve në secilën prej veprimtarive; qortimi i gabimeve në veprimtari me shkrim konsiderohet pak më shumë efikas, vetëm në masën 2%. Ndërkohë, vetëm rreth 8% e nxënësve nuk mendojnë se përfitojnë nga qortimi i gabimeve në veprimtaritë praktikuese. Përqindja e nxënësve që nuk janë të sigurt për rolin pozitiv të QG gjatë veprimtarive praktikuese në përvetësimin e temës gramatikore varion nga 9% deri në 13%. Lidhur me momentin e qortimit të gabimit, doli në pah se nxënësit preferojnë qortimin e gabimeve në momentin që ato bëhen 10% më shumë se sa në përfundim të veprimtarisë. Kjo mund të ketë arsytet e veta të cilat mund të jenë objekt i një studimi më vete. Qortimi i gabimeve në moment apo më pas nuk preferohet nga përkatësisht 10% dhe 17% e nxënësve, çka reflekton edhe njëherë tendencën për mënyrën e parë të qortimit të gabimeve.

Qortimi i gabimeve gramatikore konsiderohet i rëndësishëm si nga nxënësit dhe mësuesit; megjithatë, për këta të fundit ai rezultoi më i rëndësishëm se sa për nxënësit. Mësuesit janë më të bindur për rolin pozitiv të qortimit të gabimeve në përvetësimin e njohurive gramatikore; ndërkohë që edhe pse në tërësi nxënësit kanë qëndrim pozitiv, ka prej tyre që nuk janë të këtij mendimi. Momenti i qortimit të gabimeve është një tjetër pikë ku dalin në pah bindje të ndryshme. Mësuesit aplikojnë këtë strategji si në momentin që bëhet gabimi edhe në përfundim të veprimtarisë për asye kohe, motivimi apo përqëndrimi. Megjithatë, analiza nxori në pah se nxënësit e preferojnë qortimin në moment më shumë se qortimi në përfundim të ushtrimit; madje ky lloj qortimi preferohet më shumë se sa ai aplikohet aktualisht nga mësuesit.

Pavarësisht kufizimeve në realizimin e këtij punimi, ai sjell kontributin e vet të konsiderueshm si brenda vendit edhe në rang ndërkombëtar. Ai bën rekomandime konkrete për grupe interesi të ndryshme: mësues, trainues dhe studiues të fushës.

Si përfundim, roli i njohurive gramatikore në mësimin dhe zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj konsiderohet i rëndësishëm nga mësuesit shqiptarë të anglishtes si gjuhë e huaj ashtu edhe nga nxënësit. Sfidat me të cilën përballen mësuesit në këtë kohë të teknologjisë dhe risive të shumta në metodat e mësimdhënies, nuk është vetëm përditësimi në lidhje me këto zhvillime dhe aplikimi i tyre; ajo që mësuesit duhet të kenë parasysh janë veçanërisht bindjet dhe profili i nxënësve të tyre me qëllim që t'i përshtasin metodat dhe strategjitë me preferencat e nxënësve.

7.2 Rekomandime

Gjetjet në lidhje me bindjet për rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj nxorën në pah se si nxënësit dhe mësuesit e konsiderojnë dijen gramatikore thelbësore për zotërimin e anglishtes si gjuhë e huaj. Diskutimi i i gjetjeve për çdo kategori plotësuese në lidhje me këtë rol gjithashtu tregoi se pavarësisht luhatjeve në vartësi të aktivitetit, si për nxënësit dhe për mësuesit, veprimtaritë e shumta në mbështetje të përfundimit të njohurisë gramatikore dhe përvetësimit të saj janë të rëndësishme dhe kanë ndikim pozitiv. Bazuar në këto gjetje, ky studim parashtroi rekomandimet e mëposhtme për mësues të anglishtes si gjuhë e huaj, hartues të programeve përkatëse, trainues të mësuesve dhe kërkues të fushës:

- 1) Në fillim të vitit akademik mësuesit e gjuhës angleze mund të marrin parasysh bindjet dhe perceptimet e nxënësve në lidhje me rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj dhe me katër kategoritë e përfshira në këtë studim. Kjo mund të realizohet ose në formën e një

diskutimi paraprak me nxënësit ose me anë të pyetësorëve të shkurtër, të cilët mund të disponohen ose nga ky studim ose në bashkëpunim me studiuesit shqiptarë të fushës. Kjo do të sillte dhe një bashkëpunim më të mirë ndërmjet mësuesve të gjuhës dhe departamenteve të gjuhës dhe letërsisë angleze.

- 2) Bazuar në rezultatet e mendimeve të nxënësve, mësuesit mund të organizojnë mësimdhënien e gramatikës sipas metodave më të preferuara nga nxënësit; kjo sigurisht që nuk do të thotë shmangie totale të metodave të tjera. Duke qenë se larmia në perceptime brenda një grupi më të vogël është më e vogël, për mësuesin do të ishte më e lehtë të përshtasë metodat konkrete.
- 3) Gjetjet në lidhje me rolin e veprimtarive praktikuese për gramatikën treguan se si nxënësit dhe mësuesit i konsiderojnë ato të rëndësishme. Bazuar në këtë rezultat, mësuesit mund të angazhohen në përgatitjen e sa më shumë aktiviteteve për praktikimin e gramatikës dhe të mundohen të jenë në kontakt të vazhdueshëm me rrishtë e fushës duke përdorur website të ndryshme me idera dhe veprimtari konkrete.
- 4) Për sa u përket hartuesve të programeve të gjuhës angleze, ndoshta nuk mund të rekomandohen ndryshime totale në lidhje me vendin që duhet të zërë gramatika, pasi sipas programeve aktuale, ajo vihet tërësisht në funksion të zhvillimit të aftësive të tjera. Megjithatë, krahas programeve, mund t'i bëhen rekomandime drejtorisë arsimore të qytetit të Tiranës, ku dhe u realizua studimi, në lidhje me udhëzime konkrete për mënyrat e trajtimit të gramatikës dhe përfshirjen e saj në të gjitha aftësitë e tjera, por duke patur parasysh mosrënien në mbivlerësim të saj.
- 5) Ashtu si të gjithë mësuesit e lëndëve të tjera, edhe mësuesit e gjuhës angleze duhet të zbatojnë kriterin e grumbullimit të krediteve të mjaftueshme brenda një periodhe të caktuar. Ndoshta pesha më e madhe në këtë aspekt u bie pikërisht organizuesve të trainimeve dhe

trainuesve. Në bashkëpunim dhe me mësuesit ata mund të përpilojnë seminare të posaçme vetëm për mësimdhënien e gramatikës dhe aktiviteteve që përfshijnë praktikimin e saj në funksion të aftësive të tjera gjuhësore dhe kryesisht të komunikimit.

- 6) Ky studim mund të shërbejë si nxitje e studimeve pasardhëse në shumë drejtime. Së pari, studiuesit e fushës mund të analizojnë bindjet e nxënësve dhe të mësuesve në studime të veçanta duke u thelluar në më shumë aspekte. Së dyti, secila prej tre kategorive plotësuese të studimit aktual mund të jetë fokusi i studimeve të veçanta, gjë që do të mundësonte thellimin në secilën prej tyre në mënyrë sa më të detajuar. Së treti, mund të hulumtohen faktorët që ndikojnë në formimin e bindjeve të caktuara si të nxënësit edhe të mësuesit. Së katërti, në bashkëpunim me studiuesen, i njëjti studim mund të aplikohet edhe në rrethe të tjera dhe mund të bëhen studime krahasuese bazuar në backgrounde të ndryshme. Së fundmi, në të ardhmen, në mënyrë disi të ngjashme me studimin aktual, mund të studiohen bindjet e nxënësve dhe mësuesve për përfshirjen e mënyrave të reja për mësimdhënien e gramatikës dhe gatishmëria e tyre për këto aplikime.

BIBLIOGRAFIA

- Achard, M. (2004). Grammatical instruction in the natural approach. *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching* , 165-194.
- Achard, M. (2008). Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar. Në P. & Robinson, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (fv. 432-455). New York: Taylor & Francis.
- Al-Nofaie, H. (2010). Attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classroom in Saudi public schools: a case study. *Novitas-Royal*, 4(1) , 64-95.
- Amirian, S. M., & Sadeghi, F. (2012). The Effect of Grammar Consciousness-Raising Tasks on EFL Learners' Performance. *International Journal of Linguistics*, 4(3) , 708-720.
- Ansarin, A., Abad, B., & Khojasteh, M. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction from learners' perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2) , 299-307.
- Asher, J. J. (1964). Toward a Neo-Field Theory of Behaviour. *Journal of Humanistic Psychology* , 85-94.
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: a Review. *The Modern Language Journal*, 50(2) , 79-84.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1) , 3-17.
- Barrot, J. (2014). Combining isolated and integrated form-focused instruction: effects on productive skills. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3) , 278-293.
- Belasco, S. (1965). Nucleation And The Audio-lingual Approach. *The Modern Language Journal*, 49(8) , 482-491.
- Bellert, I. (2013). Sets of Implications as the Interpretative components of a Grammar. Në F. & Kifer, *Generative Grammar in Europe volume 13* (fv. 48-68). Dordrecht: D.Reidel Publishing.
- Borg, S. (1999). The Use of Grammatical Technology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*, 20(1) , 95-126.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in grammar teaching. *ELT Journal*, 55(1) , 21-29.

- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research of what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2) , 81-109.
- Borg, S. (2003b). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12(2) , 96-108.
- Broderick, P. J. (1975). *Modern English Linguistics: A Structural and Transformational Grammar*. New York: Thomas Y Crowell Company.
- Brooks-Lewis, K. (2009). Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. *Applied Linguistics*, 30(2) , 216-235.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th edition. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Teaching and Learning*, 5th edition. New York: Pearson Education.
- Brown, R., & Hanlon, C. (1970). *Derivational complexity and the order of acquisition in child speech*. New York: John Wiley.
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit. *System* 30 , 433-458.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1) , 1-47.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *Tesol QUARTERLY*, 25(3) , 459-480.
- Celce-Murcia, M., Dorneyi, Z., & Thurrell, S.(1997). Direct Approaches in L2 instruction: a turning point in communicative language teaching? *Tesol Quarterly*, 141-152.
- Chang, S.-C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4(2) , 13-24.
- Chen, L. (2006). The Effect of the Use of L1 in a Multimedia Tutorial on Grammar Learning: An Error Analysis of Taiwanese Beginning EFL Learners' English Essays. *Asian EFL*, 8(2) , 76-110.
- Chomsky, N. (1964). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge,: MIT Press.

- Chomsky, N. (1966). The current Scene in Linguistics: present directions. *College English*, 27(8) , 587-595.
- Chomsky, N. (1976). *Studies on Semantics in Generative Grammar*. Hague: Mouton & Co. N. V.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1982). *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Massuchets: MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *Lectures on Government and Binding, The Piza Lectures*. Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures, 2nd edition*. Berlin: Moyton De Gruyter.
- Chomsky, N. (2013). Problems of Projection. *Lingua* 130 , 133-149.
- Chomsky, N. (2015a). *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (2015b). *The Minimalist Program, 20th anniversary edition*. Cambridge: The MIT Press.
- Coetzee, A. W. (2009). *Grammar is both categorical and gradient*.
- Coffin, C. (2010). Language support in EAL contexts.Why szstemis functional linguistics? *NALDIC Quarterly, Special issue* , 2-5.
- Connolly, J. H. (2007). context in functional discourse grammar. *Alfa Sao Paolo* 51(2) , 11-33.
- Connor, U. M. (1983). *Trends in Language Teaching Methods*. Washington DC: Georgetown University.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching, 4th edition*. London: Hodder Education.
- Crandall, J., & Tucker, G. R. (1990). *Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Language*. Washington: US Department of Education.
- Crivos, M., & Luchini, P. (2012). Apedagogical proposal for teaching grammar using consciousness-raising tasks. *MJAL*, 4(3) , 141-153.
- David, L. (2001). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. New York: Oxford University Press.

- DeKeyser, R. (1994). Implicit and Explicit Learning of L2 Grammar: A Pilot Study. *Tesol Quarterly*, 28(1) , 188-194.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. Në M. H. Long, & C. J. Doughty, *The Handbook of Second Language Acquisition* (fv. 313-348). Cornwall: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (2009). Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. Në M. H. Long, & C. Doughty, *The Handbook of Language Teaching* (fv. 119-138). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Delija, S., & Tabaku, E. (2009). *Language Teaching Methodology*. Tirana: GEER.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8 (1) , 6-17.
- Dervishi, T., Hadaj, G., Sharra, T., Bimbashi, L., & Harxhi, Z. (1986). *English 2, Ribotim*. Tirana: Shtëpia botuese e Librit Shkollor.
- Dik, S. C. (1983). *Advances in Functional Grammar*. New York: Foris Publications.
- Diller, K. (1975). Some New Trends for Applied Linguistics and Foreign Language Teaching in the United States. *TESOL Quarterly*, 9 (1) , 63-71.
- Dogget, G. (1986). *Eight Approaches to Language Teaching*. Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Dorneyi, Z., & Skehan, P. (2003). 18 Individual Differences in L2 Learning. Në J. Doughty, & M. Long, *Handbook of Second Language Research* (fv. 589-630). Cornwall: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. J., & Long, M. J. (2003). The Scope of Inquiry and Goals of SLA. Në C. J. Doughty, & M. J. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (fv. 1-3). Cornwall: Blackwell Publishing.
- Dupuy, B. C. (2000). Content-based Instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes. *Foreign Language Annals*, 33(2) , 205-223.
- Ebrahimi, S. (2015). EFL Learners` Beliefs about Isolated and Integrated Grammar Teaching and Performance on a Grammar Recognition Test. *International Journal of Linguistics*, 7(6) , 108-120.

- Elgün-Gündüz, Z., Akcan, S., & Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school English classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2) , 157-171.
- Ellis, N. C. (1998). Emergentism, Connectionism and Language Learning. *Language Learning*, 48(4) , 631-664.
- Ellis, N. (2008a). Implicit and Explicit Knowledge about Language. Në N. H. Hornberger, & D. Corson, *Encyclopedia of language and education*, volume 6 (fv. 1878-1890). Dordrecht: Kluwer.
- Ellis, N. (2008b). Usage-based and form-focused SLA: The implicit and explicit learning of constructions. Në A. Tyler, Z. Kim, & M. Takada, *Language in the Context of Use: Discourse and Cognitive Approaches to Language* (fv. 93-120). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). Implicit/Explicit Knowledge and Language Pedagogy. *Tesol Quarterly*, 28(1) , 166-172.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language learning* 51(s1) , 1-46.
- Ellis, R. (2002a). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in second language acquisition*, 24(02) , 223-236.
- Ellis, R. (2002b). Grammar teaching-practice or consciousness-raising. Në J. C. Richards, *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (fv. 167-174). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005a). Instructed Language Learning and Task-based Teaching. Në E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (fv. 713-728). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2005b). Principles of instructed language learning. *System*, 33 , 209-224.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40(1) , 83-107.
- Ellis, R. (2009a). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3) , 221-246.

- Ellis, R. (2009b). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. Në R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders, *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (fv. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2010). Does explicit grammar instruction work? *NINJAL, Project Review*, 1(2) , 3-22.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: John Wiley&Sons .
- Eskey, D. E. (1992). Syllabus design in content-based instruction. *The CATESOL Journal* , 11-23.
- Farrell, T. S., & Lim, P. C. (2005). Conceptions of grammar. A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2) , 1-13.
- Farshchi, S. (2009). An Exploration of Teachers' Beliefs about the Role of Grammar in Iranian High Schools and Private Language Institutes. *Journal of English Teaching and Learning*, 1(212) , 17-38.
- Fayyaz, S., & Omar, H. M. (2014). A Study of Contextual Situatedness of English Language Teachers' Beliefs and Practices about the Form-focused Instruction: A Case Study in Sandakan District, Sabah. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 134 , 201-212.
- Ferrer, V. (2002). The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. *Teaching English Worldwide*, 10 , 1-7.
- Field, K. (2000). The changing place of Modern Foreign Languages in the curriculum. Në K. Field, *Issues in Modern Language Teaching* (fv. 3-20). London, New York: Routledge/Falmer.
- Fillmore, C. J. (1988). The Mechanisms of "Construction Grammar. *The Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 14 (fv. 35-55). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fosnot, C., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. Në C. T. Fosnot, *Constructivism: Theory, perspectives and practice*, 2nd edition (fv. 8-33). New York-London: Teachers College Columbia University.
- Foster, P. (1999). Task-based learning and pedagogy. *ELTJournal*, 53(1) , 69-70.

- Fotos, S. (1994). Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use THrough Grammar Consciousness-Raising Tasks. *Tesol Quarterly*, 28(2) , 323-351.
- Fotos, S. (2005). Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching. Në E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (fv. 653-670). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating About Grammar: A Task-Based Approach. *TESOL Quarterly* , 605-628.
- Freidin, R. (2007). *Generative Grammar: Theory and its history*. New York: Routledge.
- Gas, S. M. (2003). Input and Interaction. Në J. C. Doughty, *The Handbook of Second Language Acquisition* (fv. 224-255). Blackwell Publishing.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some Implications for L2 Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2) , 203-219.
- Givon, T. (2011). *Ute Reference Grammar vol 3*. Amsterdam: Benjamin Publishing.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. London: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. (2005). The cognitive grounding of constructiin grammar. Në J. O. Ostman, *Construction grammars: Cognitive groundings and theoretical extensions* (fv. 15-44). Amsterdam: John Benjamin B. V.
- Goldberg, A. E., & Casenhiser, D. (2008). Construction learning and second language acquisition. Në P. Robinson, & N. C. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (fv. 197-215). New York: Taylor& Francis.
- Gould, J., & Marler, P. (1987). Learning by Instinct. *Scientific American* , 74-85.
- Graaf, R., & Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. Në M. H. Long, & C. Doughty, *The Handbook of Language Teaching* (fv. 726-755). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grim, F. (2010). L1 in the L2 Classroom at the Secondary and College Levels: A Comparison of Functions and Use by Teachers. *Electronic Journal of English Language Teaching*, 7(2) , 193-209.
- Halliday, M. A. (1994). *An Introduction to Functional Grammar second edition*. London: Edward Arnold.

- Halliday, M. A., & Mathiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching 3rd edition*. New York: Longman.
- Hayashi, K. (1995). Form-focused instruction and second language proficiency. *RELC Journal*, 26(1) , 95-117.
- Hengevald, K. (1989). Lasers and operators in Functional Grammar. *Journal of Linguistics* 25(01) , 127-157.
- Hinkel, E. (2005). Methods in Second Language Research, Introduction. Në E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (fv. 177-178). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinkel, E., & Fotos, S. (2002). From Theory to Practice: a teacher's view. Në E. & Hinkel, *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (fv. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hirst, L. A., & Slavik, C. (1989). *Cooperative Approaches to Language Learning*. Montana: U.S.Department of Education.
- Howat, A. (1997). *A History of English Language Teaching, sixth impression*. Oxford: Oxford University Press.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2007). *A Student's introduction to English Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit secondlanguage-learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 , 129-140.
- Hurford, J. R. (2012). *The Origins of Grammar. language in the light of evolution II*. New York: Oxford University Press.
- Hyland, k., & Anan, E. (2006). Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience. *System*, 34 , 509-519.
- Jingxia, L. (2010). Teachers' Code-Switching to the L1 in EFL Classroom . *Open Applied Linguistics Journal*, 3 , 10-23.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Literacy Research*, 24(1) , 83-108.

- Kaçani, L., & Mangelli, S. (2013). Albanian Teachers' Perceptions about Teaching and Learning Grammar of EFL. *Journal of Educational and Social Research, MCSER Publishing*, 3(3) , 149-156.
- Kaplan, R., & Bresnan, J. (1995). Lexical functional grammar: a formal system for grammatical representation. *Formal issues in lexical functional grammar* , 29-130.
- Kasper, R., & Rounds, W. (1986). A logical semantics for feature structure. *24th ACL annual meeting* (fv. 257-266). Stroudsburg: Association for Computational Linguistics.
- Kiefer, F., & Ruwet, N. (1973). *Generative Grammar in Europe*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Kim Anh, K. H. (2010). Use of Vietnamese in English Language Teaching in Vietnam: Attitudes of Vietnamese University Teachers. *English Language Teaching*, 3(2) , 119-128.
- Kim, Y., & Petraki, E. (2009). Students' and Teachers' Use of and Attitudes to L1 in the EFL Classroom . *Asian EFL Journal*, 11(4) , 58-89.
- Koc, S. (2001). Language Teaching Approaches: an overview. Në M. Celece-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language 2* (fv. 3-10). Boston, Massachuttes: Heinle & Heinle.
- Konçi, R. (1976). *Materiale Metodike: mbi mësimdhënien e gjuhëve të huaja*. Tirana: Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Historisë dhe Filologjisë.
- Kong, N. (2011). Establishing a Comprehensive English Teaching Pattern Combining the Communicative Teaching Method and the Grammar-Translation Method. *English Language Teaching*, 4(1) www.ccsenet.org/elt , 76-78.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: University of Southern California.
- Krashen, S., & Seliger, H. W. (1975). The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly* , 173-184.
- Kristo, K., Agolli, E., Rumano, M., & Bombaj, N. (1985). *English 1 Për shkollat e mesme, ribotim*. Tirana: Shtëpia Botuese e Librit Shkollor.

Kuadri i Përbashkët Evropian për Gjuhët: Të Nxënë, të Mësuarit, Vlerësimi. (2006). Tirana: MASH.

Kunihira, S., & Asher, J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response-An Application to Learning Japanese. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 3(4) , 277-290.

Lakoff, R. (1969). Transformational Grammar and Language Teaching. *Language Learning*, 19(1-2) , 117-140.

Lakshmanan, U. (1994). *Universal grammar in child second language acquisition: Null subjects and morphological uniformity*(vol 10). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1990). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive application. Vol 2*. Stanford CA: Stanford University Press.

Langacker, R. (2001). Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics* 12(2) , 143-188.

Langacker, R. (2006). Cognitive Grammar: Introduction to Concept, Image and Symbol. Në D. Geeraerts, *Cognitive linguistics: Basic readings* (fv. 29-68). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.

Langacker, R. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Langacker, R. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Langendoen, T. D. (1970). The Accessibility of Deep Structures. Në R. A. Jacobs, & P. S. Rosenbaum, *Readings in English Transformational Grammar* (fv. 99-104). Massachusetts: Ginn and Company.

Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. Në M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language, 2nd edition* (fv. 279-283). Boston: Heinle&Heinle.

Larsen-Freeman, D. (2010). *Techniques and Principles in Language Teaching, 2nd edition*. Shanghai: Oxford University Press.

Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language awareness*, 14(2-3) , 112-127.

- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused Instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analyses and translation. *Applied Linguistics* 29(4) , 694-716.
- Leino, J. (2005). Two collaborating CGs meet the Finnish Permissive Construction. Në J. O. Ostman, *Construction grammars: cognitive groundings and theoretical extensions* (fv. 89-120). Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Lidz, J., Gleitman, H., & Gleitman, L. (2003). Understanding how input matters: verb learning and the footprint of universal grammar. *Cognition* 87(3) , 151-178.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned, 3rd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Ling, H. P. (1995). *A New English Teaching Design for Adult Taiwanese Learners*. Taiwan: Eric, <http://eric.ed.gov/?id=ED385119>.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4) , 319-326.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., & Ahn, S. C. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93, (1) , 91-104.
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *Tesol Quarterly*, 24(4) , 649-666.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Në K. De Boot, R. Ginsberg, & C. Kramsch, *Foreign language research in cross-cultural perspective* (fv. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.

- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task-based Syllabus Design. *Tesol Quarterly*, 26(1) , 27-56.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. London & New York: Routledge.
- Lyster, R. (2004a). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in second language acquisition*, 26(03) , 399-432.
- Lyster, R. (2004b). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14 , 321-341.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20 , 37-66.
- Mahmoudi, L. (2011). The Use of Persian in the EFL Classroom—The Case of English Teaching and Learning at Pre-university Level in Iran . *English Language Teaching*, 4(1) , 135-140.
- Martohardjono, G., & Flynn, S. (1995). Is there an age factor for universal grammar? Në G. Flynn, & S. Martohardjono, *The age factor in second language acquisition* (fv. 135-153). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mathews, B., & Ross, L. (2010). *Metodat e hulumtimit: udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane*. Tiranë: Qendra për Arsim Demokratik
- Mathiessen, C., & Hallidy, M. (2009). Systemic functional grammar: a first step into the theory. www.researchgate.net/profile/Christian_Mathiessen/publication/265398862_SYSTEMIC_FUNCTIONAL_GRAMMAR_A_FIRST_STEP_INTO_THE_THEORY/links/54b513ef0cf28ebe92e4bacf.pdf.
- McLaughlin, B. (1995). Aptitude from an information-processing perspective. *Language Testing*, 12(3) , 370-387.
- Micelli, V. (2006). Searching for grammar right. *Scalable Natural Language Understanding* (fv. 57-64). New York: The Association for Computational Linguistics.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Mohamed, N. (2004). Consciousness-raising tasks: a learner perspective. *ELT Journal*, 58(3) , 228-237.

- Montgomery, J., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16 , 82-99.
- Moradkhan, D., & Sohrabian, R. (2009). Grammatical Consciousness-Raising Tasks and the Improvement of Iranian Students' Knowledge of Grammar. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1(4) , 54-71.
- Moyne, J. A. (1967). An Introduction to Transformational Grammar. *International Journal of Computer Mathematics*, 2 , 169-181.
- Mukherji, N. (2010). *The Primacy of Grammar*. Massachuttes: MIT Press.
- Murphy, J. (2003). Task-based learning: the interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57(4) , 352-360.
- Nassaji, H. (2000). Towards integrating form-focused instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom:some Pedagogical Possibilities. *The modern Language Journal* 84 , 241-250.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classroom: Integrating Form-focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning . *Asian EFL Journal*, 5(2) , 1-8.
- Nazary, M. (2008). The Role of L1 in L2 Acquisition: Attitudes of Iranian University Students. *Novitas-Royal*, 2(2) , 138-153.
- Ney, J. W. (1965). Transformation Grammar in a Ryudai Classroom. *Language Learning*, 15(1-2) , 51-59.
- Nguyen, T., Pham, T., & Pham, M. (2012). The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal o pragmatics*, 44(4) , 416-434.
- Nitta, R., & Gardner, S. (2005). Consciousness-raising and practice in ELT corsebooks. *ELT Journal*, 59(1) , 3-13, doi: 10.1093/elt/cci001.
- Nowak, M., Komarova, N., & Niyogi, P. (2001). Evolution of universal grammar. *Science* 291(5501) , 114-118.
- Nunan, D. (1991a). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2) , 279-295.

- Nunan, D. (1991b). *Language Teaching Methodology A textbook for teachers*. Sydney: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *Asian EFL Journal*, 8(3) , 12-18.
- Ostman, J. O., & Fried, M. (2005). The Cognitive Grounding of Construction Grammar. Në J. O. Ostman, *Construction Grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions* (fv. 1-13). Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Ouhalla, J. (2001). *Introducing Transformational Grammar: From Principles and Parameters to Minimalism 2nd edition*. Beijing: Edward Arnold Limited.
- Partee, B. (1975). Montague Grammar and Transformational Grammar. *Linguistic Inquiry*, 6(2) , 203-300.
- Pentcheva, M., & Shopov, T. (2001). *Whole language , Whole Person: A Handbook of Language Teaching Methodology*. Viseu.
- Përnaska, R. (1972). Boshti ideologjik dhe lëndët e gjuhës. *Revista Pedagogjike*, 27(1) , 5-27.
- Philp, J. (2009). Pathways to Proficiency: Learning Experiences and Attainment in Implicit and Explicit Knowledge of English as a Second Language. Në R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders, *Implicit and Explicit Knowledge in SEcond Language Learning, Testing and Teaching* (fv. 194-215). Bristol: Multilingual Matters.
- Pitel, P. (2006). Scaling Construction Grammar up to Production Systems: the Situated Constructional Interpretation Model. *Scalable Natural Language Understanding* (fv. 49-58). New York: Association for Computational Linguistics.
- Postal, P. M. (1970). On the So-called Pronouns in English. Në R. A. Jacobs, & P. S. Rosenbaum, *Readings in Transformational Grammar* (fv. 56-82). Massachuttes: Ginn and Company.
- Programi i Gjuhëve të Huaja për Shkollat e Mesme*. (1983). Tirana: Instituti i Studimeve Pedagogjike.
- Radford, A. (1988). *Transformational Grammar A first course*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. (2005). *Communicative Language Teaching Today*. SEAMEO, Regional Language Centre.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching - second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchie, W. (1967). Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language. *Language learning*, 17(1-2) , 45-69.
- Robinson, P. (1995). Attention, Memory and the "Noticing Hypotheses", review article. *Language Learning*, 45(2) , 283-331.
- Robinson, P. (2005). Aptitude and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25 , 46-73.
- Rodgers, T. S. (2001). *Language Teaching Methodology Issue Paper*. Washington: Eric.
- Rose, K. (1994). Pragmatic Consciousness-Raising in an EFL Context. *Pragmatics and Language Learning*, 5 , 52-63.
- Rounds, W., & Manaster-Ramer, A. (1987). A logical version of functional grammar. *Association for Computational Linguistics* (fv. 89-96). Stanford: Assoc for Computational.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. Nö J. M. Norris, & L. Ortega, *Synthesizing research on language learning and teaching* (fv. 133-164). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Rutherford, W., & Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied linguistics*, 6 , 271-282.
- Saint-Jacques, B. (1967). Some observations about transformational grammar. *La Linguistique*, 3(2) , 27-40.
- Saito. (1994). Teachers' Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing: A Case Study of Adult ESL Learners. *TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA*, 11(2) , 46-70.
- Sapargul, D., & Sartor, V. (2010). The Trans-Cultural Comparative Literature Method: Using Grammar Translation Techniques Effectively. *English Teaching Forum*, 3 , 26-33.

- Savignon, S. J. (2005). Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. Në E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (fv. 635-651). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savignon, S., & Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *IRAL*, 41 , 223-249.
- Saville-Troike, M. (1973). Reading and the Audio-lingual Method. *TESOL Quqartely* , 395-405.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 93(3) , 219-235.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2) , 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 , 206-226.
- Schmidt, R. (2010). Attention, Awareness and Individual differences in Language Learning. *CLaSIC 2010* (fv. 721-737). Singapore: National University of Singapore.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback. *The Modern Language Journal*, 85(2) , 244-258.
- Seedhouse, P. (1999). Tasked-based interaction. *ELT Journal*, 53(3) , 149-156.
- Sharwood, S. (1981). Consciousness-raising and second language acquisition theory. *Applied Linguistics*, 2 , 159-168.
- Sinclair, C. (2010). *Grammar a friendyz approach*. Berskshire, England: McGraw-Hill Education.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1(3) , 185-211.
- Sogaard, A. (2006). Embodied construction grammar as layered modelled languages. *Scalable Natural Language Understanding* (fv. 65-73). New York : The Association for Computational Linguistics.
- Songhori, M. H. (2012). Exploring the Congruence between Teachers' and Students' Preferences for Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *Asian EFL Journal*, 61 , 4-23.

- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30(02) , 73-87.
- Spada, N., & Lightbown, P. (2008). Form-focused Instruction: Isolated or Integrated. *TESOL Quarterly*, 42(2) , 181-207.
- Spada, N., Barkaoui, K., Peters, C., So, M., & Valeo, A. (2009). Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of form-focused instruction. *System*, 37 , 70-81.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, , 1362168813519883.
- Spolsky, B. (1998). *Conditions for second language learning*, 4th impression. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of Language Teaching*. Hongkong: Oxford University Press.
- Sugiharto, S. (2006). Grammar Consciousness-raising: Research, Theory and Application. *Indonesian Journal of english Language Teaching*, 2(2) , 16-24.
- Talmy, L. (2006). Grammar Construal: The relation of grammar to cognition. Në D. Geerartes, *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (fv. 69-108). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Vol.120. No 9. Oxford: Oxford University Press.
- Terrell, T. D. (1982). The Natural Approach to Language Teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66(2) , 121-132.
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *The Modern Language Journal*, 61(7) , 325-337.
- Terrell, T. D. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. *The Modern Language Journal*, 70(3) , 213-227.
- Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The modern language journal*, 75(1) , 52-63.
- Teta, P. (1991). Disa gabime tipike në përdorimin e rendit në fjali në gjuhën angleze. *Revista Pedagogjike*, 46(1) , 68-75.

- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative teaching. *ELT Journal*, 50(1) , 9-15.
- Thornbury, S. (1997). Reformulation and reconstruction: tasks that promote "noticing". *ELT Journal*, 51(4) , 326-335.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Thu, T. H. (2009). *Teachers' Perceptions about Grammar Teaching*. Online submission: <http://eric.ed.gov/?id=ED507399>.
- Tomita, J., & Spada, N. (2013). Form-focused Instruction and Learner Investment in L2 Communication. *Modern Language Journal* 97 , 591-610.
- Topping, D. M. (1970). Some Implications of Transformational Grammar for Language Teaching. *RELC Journal*, 1(1) , 37-49.
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2) , 327-369.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second language research*, 14(2) , 103-135.
- Truscott, J. (2015). *Consciousness and Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Valentine, F., & Repath-Martos, L. M. (1992). How relevant is relevance: An examination of student needs, interests, motivation in the content-based university classroom. *The CATESOL Journal* , 24-42.
- Van Lier, L. (2005). Case Study. Në E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (fv. 195-208). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *Kyoritsu Women's University Department of International Studies*, 12 , 87-110.
- White, L. (2003a). On the nature of interlanguage representation: Universal grammar in the second language. Në C. J. Doughty, & M. J. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (fv. 19-42). Cornwall: Blackwell.
- White, L. (2003b). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whong, M. (2011). *Language Teaching: Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Williams, J. (2005). Form-focused Instruction. Në E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (fv. 671-692). New Jersey- London: Lawrence Erlbaum Associate.

Wong, C. C., & Marlyss, M. B. (2012). The Role of Grammar in Communicative Language Teaching: An Exploration of Second Language Teachers' Perceptions and Classroom Practices. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1) , 61-75.

Yang, C. D. (2004). Universal Grammar, Statistics or both? *Trends in Cognitive Sciences*, 8(10) , 451-456.

Burime nga interneti

http://www.researchgate.net/publication/271908330_What_is_Functional_Grammar

<https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/2656>

<http://ir.nmu.org.ua/handle/123456789/130664>

http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED277280_dogget_1986

<http://www.izha.edu.al/wp-content/uploads/2015/11/3.1-Anglisht-kl-10-Anglisht.pdf>

<http://bentham-open.com/contents/pdf/TOALJ/TOALJ-3-10.pdf>

<http://e-flt.nus.edu.sg/v7n22010/grim.pdf>

SHTOJCA 1- PYETËSORI I NXËNËSVE

Ky pyetësor është hartuar si pjesë e një studimi shkencor. Rezultatet e tij do të përdoren vetëm si të dhëna statistikore dhe nuk do t'u bëhen të ditura mësuesit tuaj apo autoriteteve drejtuese të institucionit. Rrjedhimisht ato nuk do të ndikojnë në asnjë lloj mënyre nxënësit, mësuesit apo shkollën e tyre. Qëllimi i studimit është të eksplorojë perceptimet e nxënësve shqiptarë në lidhje me rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës angleze si dhe me praktikën e ndjekura nga mësuesit e tyre.

FALEMINDERIT!

SEKSIONI 1

Të dhëna personale (qarkoni numrin përkatës për secilën pjesë)

Gjinia: 1) Femër 2) Mashkull

Në cilën klasë keni filluar ta mësoni anglishten në shkollë:

1) në klasë 1-2 2) në klasë 3 3) në klasë 4-5 4) në klasë 6-9 5) në klasë 10

	<i>Për secilën pyetje zgjidhni vetëm njërën nga 5 alternativat në krah. Ju lutemi t'i plotësoni të gjitha pyetjet.</i>	Nuk Jam Aspak Dakord	Nuk jam Dakord	Jam i/e lëkundur	Jam Dakord	Jam Plotësisht Dakord
1	Mësimi i gramatikës është thelbësor për zotërimin e anglishtes.	1	2	3	4	5
2	Mund të them se e di mirë anglishten vetëm po mësova mirë gramatikën e saj.	1	2	3	4	5
3	Mësimi dhe praktikimi i gramatikës më ndihmon të përparoj me gjuhën.	1	2	3	4	5
4	Edhe po nuk je i mirë në gramatikë mund të komunikosh rrjedhshëm.	1	2	3	4	5
5	Shpjegimi i gramatikës nga ana e mësuesit është i rëndësishëm për mua.	1	2	3	4	5
6	Preferoj që mësuesi të shpjegojë një herë gramatikën pastaj të bëjmë ushtrime rreth saj.	1	2	3	4	5
7	Mendoj se e kuptoj më mirë gramatikën kur mësuesi e shpjegon nëpërmjet shembujve nga pjesë leximi, dëgjimi, dialogje, etj.	1	2	3	4	5
8	Shpjegimi i gramatikës në shqip më ndihmon ta	1	2	3	4	5

	kuptoj më mirë.					
9	Preferoj ushtrime që më nxisin ta gjej vetë rregullin gramatikor.	1	2	3	4	5
10	Ushtrime të veçanta në lidhje me gramatikën e shpjeguar më ndihmojnë ta përvetësoj temën më mirë.	1	2	3	4	5
11	Pyetje rreth tekstit, dialogje, intervista, etj, që përmbajnë gramatikën e shpjeguar më ndihmojnë ta përvetësoj atë.	1	2	3	4	5
12	Ushtrime me shkrim (paragraf, tekst, letër, dialog, etj) më ndihmojnë ta përvetësoj gramatikën.	1	2	3	4	5
13	Detyrat e shtëpisë në lidhje me temën gramatikore më ndihmojnë në përvetësimin e saj.	1	2	3	4	5
14	Mendoj se përfitoj kur mësuesi m'i korrigjon gabimet gramatikore që bëj në punët me shkrim (detyra shtëpie, ushtrime, kompozim etj).	1	2	3	4	5
15	Mendoj se përfitoj kur mësuesi korrigjon gabimet në ushtrime gramatikore që bëjmë në klasë.	1	2	3	4	5
16	Korrigjimi i gabimeve gramatikore në pyetje-përgjigje rreth tekstit, dialogje, ritregime, prezantime, etj, më ndihmon të mësoj gramatikën.	1	2	3	4	5
17	Më pëlqen që mësuesi të m'i korrigjojë gabimet	1	2	3	4	5

	gramatikore në momentin që i bëj.					
18	Më pëlqen që mësuesi të m'i korrigjojë gabimet gramatikore në përfundim të veprimtarisë apo ushtrimit.	1	2	3	4	5

SHTOJCA 2 - PYETËSORI I MËSUESVE

Ky pyetësor është hartuar si pjesë e një studimi shkencor. Rezultatet e tij do të përdoren vetëm si të dhëna statistikore dhe nuk do t'u bëhen të ditura autoriteteve drejtuese të institucionit. Rrjedhimisht, ato nuk do të ndikojnë në asnjë lloj mënyre tek të anketuarit.

Qëllimi i studimit është të eksplorojë perceptimet e mësuesve shqiptarë të gjuhës angleze në lidhje me rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës angleze si dhe praktikave të ndjekura prej tyre. Me qëllim që të dhënat të jenë sa më reale, jeni të lutur t'u përgjigjeni pyetjeve ashtu si i mendoni në të vërtetë pa u ndikuar nga asnjë faktor tjetër dhe në bazë të praktikave që zbatoni në klasë.

Ju falenderojmë paraprakisht për kohën dhe vëmendjen që do t'i kushtoni plotësisht të këtij pyetësori.

SEKSIONI 1

Të dhëna personale (qarkoni numrin që ju përshtatet për secilën pjesë)

Gjinia: 1) Femër 2) Mashkull

Arsimi: 1) Bachelor 2) Master (3+1, 3+2, 4-vjeçar) 3) Doktoraturë

Eksperienca në mësimdhënien e gjuhës angleze (në vite):

1)1-5 2) 6-10 3) 10-15 4) 15-20 5) mbi 20

SEKSIONI 2

	<i>Për secilën pyetje zgjidhni vetëm njërën nga 5 alternativat në krah. Ju lutemi t'i plotësoni të gjitha pyetjet.</i>	Aspak	Nuk jam	I Pavendosur	Dakord	Plotësisht
1	Mësimi i gramatikës është thelbësor për zotërimin e gjuhës angleze.	1	2	3	4	5
2	Të mësosh anglishten si gjuhë të huaj do të thotë të mësosh gramatikën e saj.	1	2	3	4	5
3	Mësimi dhe praktikimi i gramatikës i ndihmon nxënësit të përparojnë më shpejt me gjuhën.	1	2	3	4	5
4	Mosnjohja e një strukture gramatikore mund të çojë në moskuptim ose keqkuptim të një konteksti.	1	2	3	4	5
5	Mosnjohja e gramatikës nuk është pengesë për komunikim të rrjedhshëm.	1	2	3	4	5
6	Nxënësit mund të arrijnë të komunikojnë saktë vetëm nëse e mësojnë gramatikën mirë.	1	2	3	4	5
7	Shpjegimi i gramatikës nga ana e mësuesit është pjesë e	1	2	3	4	5

	domosdoshme e mësimdhënies së gjuhës së huaj.					
8	Trajtimi i një teme gramatikore në një orë është më efikas sesa trajtimi i dy apo më shumë temave.	1	2	3	4	5
9	Ushtrime të veçanta në lidhje me temën gramatikore e ndihmojnë nxënësin ta përvetësojë temën sa më mirë.	1	2	3	4	5
10	Leximi i një teksti që përmban gramatikën e shpjeguar ndihmon në përvetësimin e temës nga ana e nxënësit.	1	2	3	4	5
11	Veprimtaritë komunikative (pyetje rreth tekstit, dialogje, intervista, etj) që përfshijnë temën gramatikore të shpjeguar ndihmojnë në përvetësimin e saj.	1	2	3	4	5
12	Nxënësit e përvetësojnë më mirë gramatikën kur u kërkohet ta përdorin në veprimtari me shkrim (paragraf, tekst, letër, dialog, etj).	1	2	3	4	5
13	Nxënësit e mësojnë më mirë gramatikën kur ajo prezantohet brenda kontekstit komunikativ (pjesë leximi, biseda, dialogje, etj).	1	2	3	4	5
14	Detyrat e shtëpisë në lidhje me temën gramatikore i ndihmojnë nxënësit ta përvetësojnë temën.	1	2	3	4	5
15	Nxënësi mëson nga korrigjimi i gabimeve gramatikore dhe feedback-u që bëhen në klasë.	1	2	3	4	5

	Për pyetjet e mëposhtme zgjidhni alternativën që ju përshtatet më shumë në lidhje me sa shpesh i aplikoni veprimtaritë apo praktikat e përmendura në secilën pyetje.	Asnjëherë	Rrallë	I pavendosur	Shpesh	Gjithmonë
16	Përdor mënyrën deduktive për shpjegimin e gramatikës (shpjegoj një herë rregullin dhe më pas jap shembuj në lidhje me temën).	1	2	3	4	5
17	Përdor mënyrën induktive për shpjegimin e gramatikës (jap shembuj që dalin gjatë veprimtarisë komunikative apo ushtrimeve dhe në fund diskutohet rregulli përkatës).	1	2	3	4	5
18	Kur e shoh të nevojshme përdor gjuhën shqipe për për shpjegimin e temës gramatikore.	1	2	3	4	5
19	Zhvilloj ushtrime të veçanta vetëm në funksion të gramatikës.	1	2	3	4	5
20	Organizoj veprimtari komunikative (dialogje, intervista, pyetje-përgjigje, etj) për praktikimin e gramatikës së shpjeguar.	1	2	3	4	5
21	Në veprimtaritë me shkrim (letër, përshkrim, dialog, etj) përfshij përdorimin e temës gramatikore të ditës.	1	2	3	4	5

22	U jap nxënësve detyra shtëpie në lidhje me temën gramatikore të ditës.	1	2	3	4	5
23	I korrigjoj gabimet gramatikore të nxënësve në punët me shkrim (detyra, ushtrime, kompozim etj).	1	2	3	4	5
24	I korrigjoj gabimet gramatikore të nxënësve në ushtrimet gramatikore që bëhen në klasë.	1	2	3	4	5
25	I korrigjoj gabimet gramatikore të nxënësve në veprimtari komunikative.	1	2	3	4	5
26	Gabimet gramatikore në veprimtari gojore ose kontroll ushtrimesh i korrigjoj në momentin që bëhen.	1	2	3	4	5
27	Gabimet gramatikore i korrigjoj në përfundim të veprimtarisë ose ushtrimit.	1	2	3	4	5
28	E korrigjoj gabimin e nxënësit duke i thënë se e ka gabim dhe i them përdorimin e saktë të strukturës.	1	2	3	4	5
29	Nuk i them drejtpërdrejt që ka bërë gabim por e përsëris	1	2	3	4	5

	fjalinë e nxënësit duke përdorur formën e saktë të strukturës.					
30	Ia bëj të qartë që ka përdorur formë të gabuar dhe e nxis të gjejë formën e saktë me mënyra të ndryshme.	1	2	3	4	5
31	Ia bëj të qartë që ka përdorur formë të gabuar dhe i them rregullin gramatikor përkatës me qëllim që nxënësi të gjejë formën e duhur.	1	2	3	4	5

SHTOJCA 3 - INTERVISTA

Kjo intervistë organizohet si pjesë e një studimi shkencor mbi bindjet dhe perceptimet e mësuesve shqiptarë të gjuhës angleze për rolin e njohurive gramatikore dhe të shpjegimit të tyre në mësimin e gjuhës angleze. Një pjesë e saj ka të bëjë me praktikën e zbatuar nga mësuesit për mësimdhënien e gramatikës me qëllim që panorama të jetë sa më e plotë. Bashkëpunimi juaj në dhënien e kësaj interviste është një kontribut i veçantë që na ndihmon të kuptojmë më mirë perceptimet jo vetëm të mësuesve por edhe të aktorëve të tjerë të arsimit: studentë, pedagogë e specialistë të fushës. Serioziteti dhe sinqeriteti juaj në dhënien e përgjigjeve janë të rëndësishëm për suksesin e studimit. Ky studim është organizuar nga Enriketa Sogutlu, në kuadër të punimit doktorial në profilin Pedagogji-Psikologji, Shkolla Doktorale, Universiteti European i Tiranës. Faleminderit!

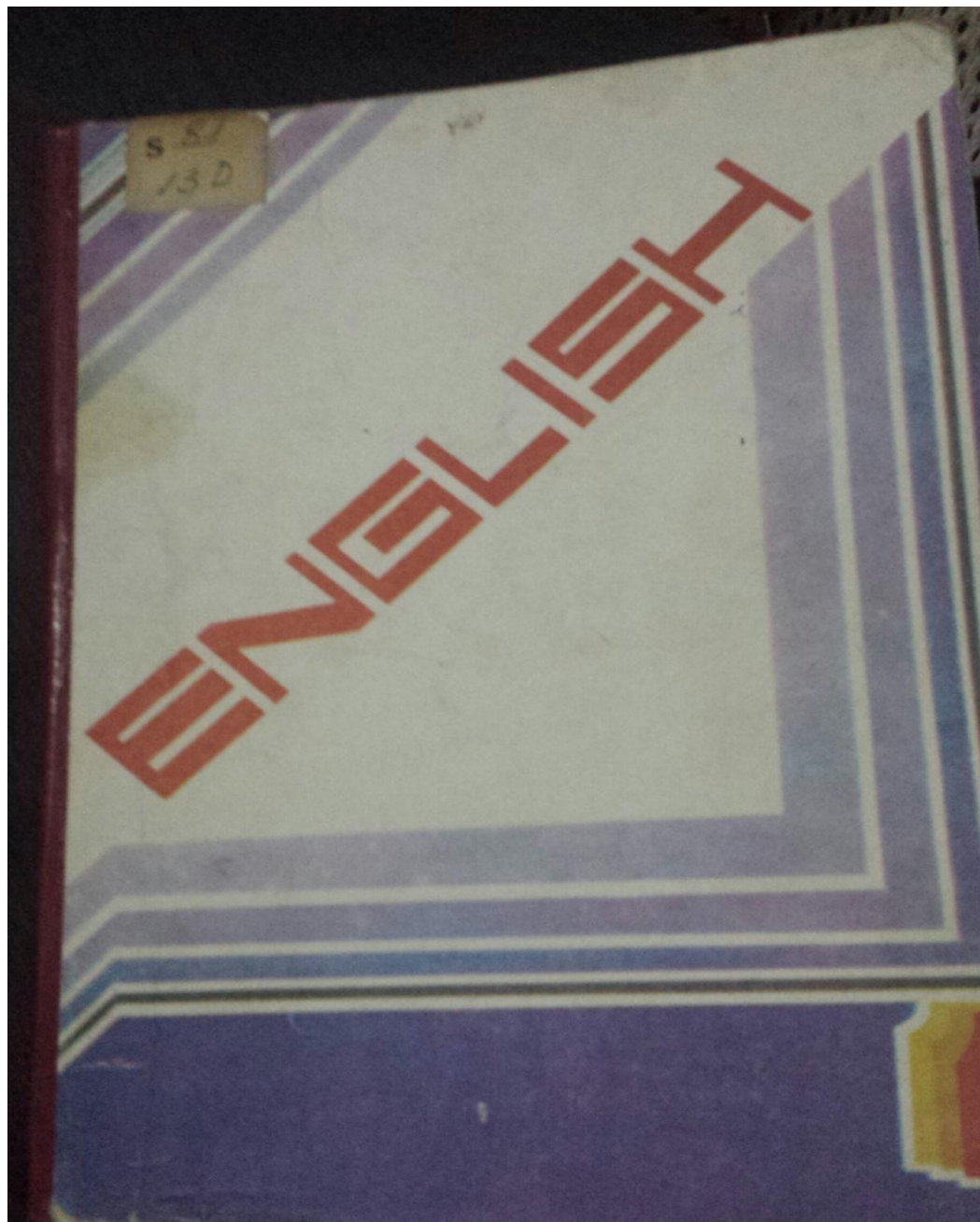
Pyetjet

1. Sipas mendimit tuaj sa e rëndësishme është gramatika për mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj? Mund të thoni ndonjë arsye?
2. A ndikojnë njohuritë e gramatikës në zhvillimin e aftësisë komunikative të nxënësit? Sa dhe Si?
3. Si do ta përkufizonit shpjegimin e gramatikës? Çfarë nënkupton ai për ju?
4. Mendoni se shpjegimi i gramatikës në klasë është i domosdoshëm për nxënësit? A përfitojnë nxënësit prej saj? Përse?
5. Sa rëndësi duhet t'i kushtohet shpjegimit të rregullave dhe përdorimit të termave? Në ç'mënyrë u nevojiten ato nxënësve gjatë përdorimit të gjuhës apo provimeve të ndryshme?

7. Sipas jush, cila nga mënyrat deduktive (shpjegimi i rregullit më parë) apo induktive (prezantimi në kontekst) është më efikase për nxënësin? Mund të thoni përse?
9. Si mendoni për përdorimin e gjuhës shqipe në shpjegimin e gramatikës? A e ndihmon nxënësin në përvetësimin e dijes? Sa duhet të aplikohet nga mësuesit?
10. Si mendoni se ndikon praktikimi i temës gramatikore në të nxënin e dijes? Në ç'mënyra mund të realizohet praktikimi i njohurive gramatikore?
10. A mendoni se duhen dhënë detyra shtëpie në lidhje me temën gramatikore? Nëse po, sa shpesh?
11. Si mendoni se detyrat e shtëpisë i ndihmojnë nxënësit të mësojnë strukturën e re gramatikore?
12. A luan rol qortimi i gabimeve në përvetësimin e dijes gramatikore?
13. A duhen qortuar gabimet gramatikore në të gjitha llojet e veprimtarive? Nëse po/jo, në cilat?
14. Nga cili lloj qortimi përfiton më shumë nxënësi: qortimi në momentin që bëhet gabimi apo në përfundim të veprimtarisë? Mund të shpjegoni arsyet?

SHTOJCA 4 - ILUSTRIME MËSIMESH

Teksti 1 ENGLISH 1 Për klasën e parë të shkollës së mesme (Kapaku)



Illustrim 1

5. THE BAOBAB TREE



The baobab tree grows in West Africa and Australia. As you can see, it is a very strange-looking tree. Its enormous trunk sometimes measures as much as ten metres in diameter. It is thicker at the bottom than at the top. The branches nearest the ground are very short. Those near the top are very long. It may be a strange-looking tree, but it is extremely useful. Its leaves are good to eat. Its white flowers turn into cool, juicy fruit which taste rather like cucumber. The strong fibres in the bark, that people can make rope from them. When a baobab gets old, its trunk becomes hollow. The tree has such a huge, hollow trunk, that it can hold many litres of water. The local people often build their houses inside these trunks. When it rains, water collects in the hollow. The tree has such a lot of branches, that the water remains cool and fresh. It is a very useful tree, some people could hardly live without it.

enormous [ɪˈnɔːməs] a. trunq [trʌŋk] n. trunk
measure [ˈmeɪʒə] v. ka një masë
as much as [æz mʌtʃ əz] — aq ka
bottom [ˈbɒtəm] n. fund
top [tɒp] n. majë
cool [kuːl] adj. i freskët
juicy [ˈdʒuːsi] adj. i lëngshëm
rather [ˈræðə] adv. thjeshtë
cucumber [ˈkjuːkəmboʊ] n. tranguil
fibre [ˈfaɪbə] n. fiber
bark [bɑːk] n. lëvore e drurit
rope [roʊp] n. litar
stole [stəʊl] n. pëlhurë, cobë, stofë
get old [get ɔːld] — plakem
hollow [ˈhɒləʊ] adj. i zbrazët, bosh.
collect [kəˈlekt] v. mbledh.
a lot of [ə lɒt əv] adj. shumë.
remain [rɪˈmeɪn] v. mbetet
hardly [ˈhɑːdli] adv. zor se, meq

Proper nouns
West Africa [West ˈæ frɪkə] — Afrika Perëndimore
Australia [ə ˈstreɪliə] — Australi

I. READ ALOUD
Pay attention to the stressed syllable:

baobab	strange-looking
diameter	remain
enormous	become
huge	useful
collect	cucumber

II. COMPREHENSION

- Where does the baobab tree grow?
- Why is it a strange-looking tree?
- What's its usual diameter?
- How does the bottom compare with the top?
- What about the branches nearest the ground?
- What can people do with the fibres from the bark?

Illustrim 2

What happens to the trunk when the tree gets old?
Why is baobab a useful tree?
Which is the biggest tree in Albania?

III. VOCABULARY PRACTICE

A. Find the right word from the text:

- The people who live in a particular place are called . . .
- Something which is not usual is . . .
- To get together is to . . .
- The tree has a trunk, branches and . . .
- The cucumber is cool and . . .
- The tree is covered with . . .
- . . . waters the ground and the plants.

B. Put them together:

e.g.	1. street	6. sweet apple
	2. long	7. long street
	strange-looking	cucumber
	enormous	trunk
	thick	leaves
	long	fruit
	short	fibre

C. Arrange the following in pairs of antonyms:

cool	top
enormous	small
bottom	few
much	little
many	warm
juicy	dry

D. Complete the following sentences using the antonyms given in C.

- Baobab is an — tree, it is not a —.
- Grapes are — fruit, they are not —.

Illustrim 3

3. Summer nights are rather _____ but they are _____ high up in the mountains.
4. We climb this mountain from _____ to _____ in three hours.
5. I like salad with _____ oil but _____ salt.
6. There were _____ mistakes in your test, not _____.
- E. ▲ Explain the proverb «You can see the wood but for the trees».
Give the Albanian equivalent.

IV. KEY STRUCTURES

| Such a (n) . . . (that) . . . could hardly.

Look at these sentences paying special attention to the underlined words.

The tree has *such a* lot of leaves and branches, *that* the water remains cool and fresh.

It is *such a* useful tree, some people *could hardly* live without it.

He is *such a* wonderful teacher, I *could hardly* describe him.

They were *such* heavy boxes that I *could hardly* carry them.

He is *such a* fast runner, I *could hardly* keep up with him.

Combine the following phrases in a sentence so that you can use:

Such (a)/an (that) . . . could hardly.

1. It/tiring journey. He/sleep
2. It/interesting book. He/wait for the end.
3. It/exciting film. He/wait for the end.
4. There/a lot of luggage. He/carry it.
5. They/small shoes. I/wear them.
6. They/small flies I/see them.
7. They/silly jokes. I/laugh at them.

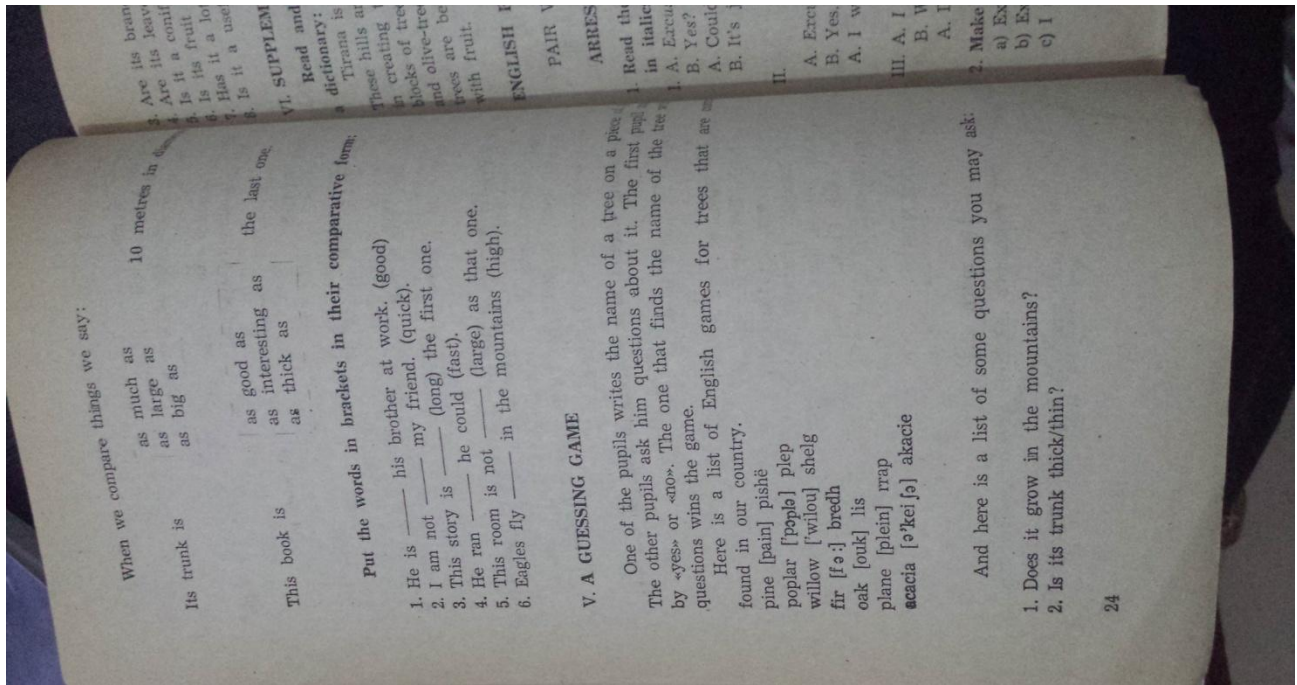
IV. SPECIAL DIFFICULTIES

| as much as. |

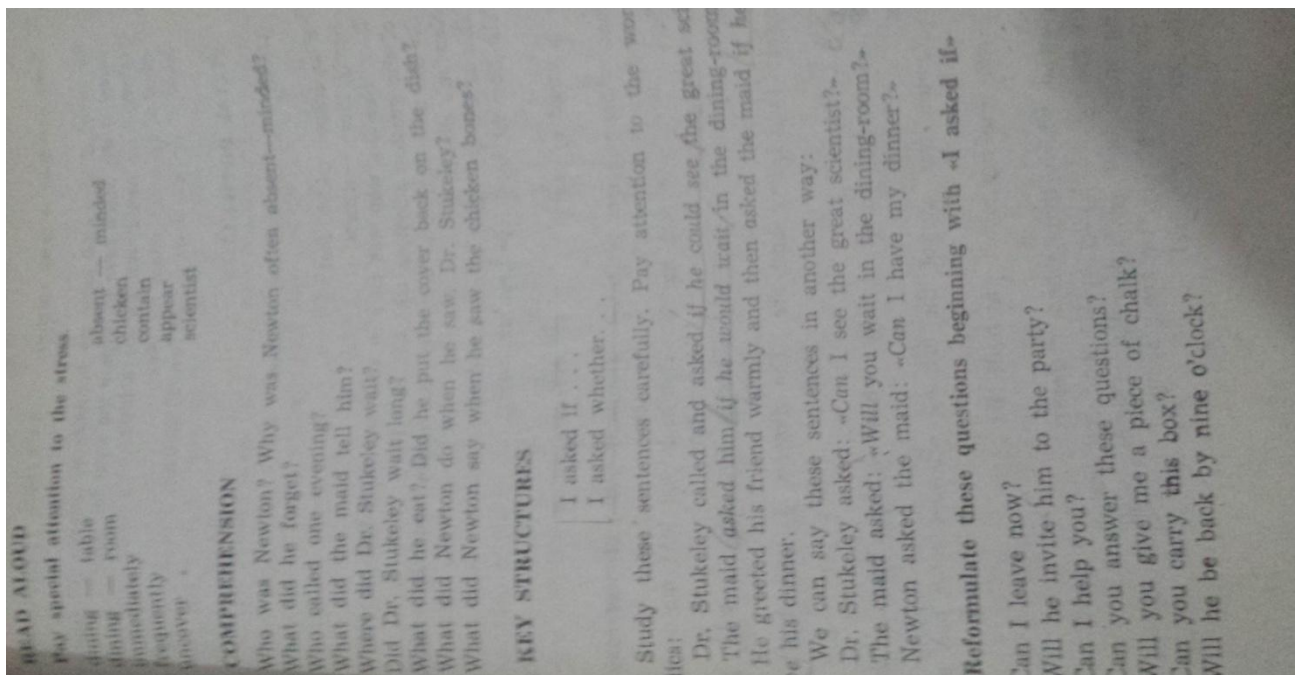
Its enormous trunk sometimes measures *as much as* ten metres in diameter.

The branches near the ground are *very long*; those near the top are *very short*.

Illustrim 4



Illustrim 5



Ilustrim 6

B. Make questions to the text.

1. She asked *if* she *would* win the football match.
2. I asked *if* he *would* obtain the books.
3. I asked *if* he *could* go to the football-match.
4. I asked *if* he *would* go to the books.
5. I asked *if* he *would* go to the football-match.

IV. SPECIAL DEFLECTION

Words often

Who, whom, which, and who died in 1642 and who was born in 1642 and who ever lived.

Study these men, who was born in
Isaac Newton, who has ever lived,
of the greatest scientists who covered dish
which contain

On the table with me. I told you,

for Newton's answer about whom the best are roses.

*This is one that I love best —
The flowers that I love best —
We can say*

Instead of saying

The man *whom* you met yesterday

The book *which* you lent me is interesting.

This is the boy
very interesting,
This is the boy about whom I told
about.

you.
The flowers that I love best are
roses.

BUT we cannot leave out *who*, *whom*, *which*,
sentences:

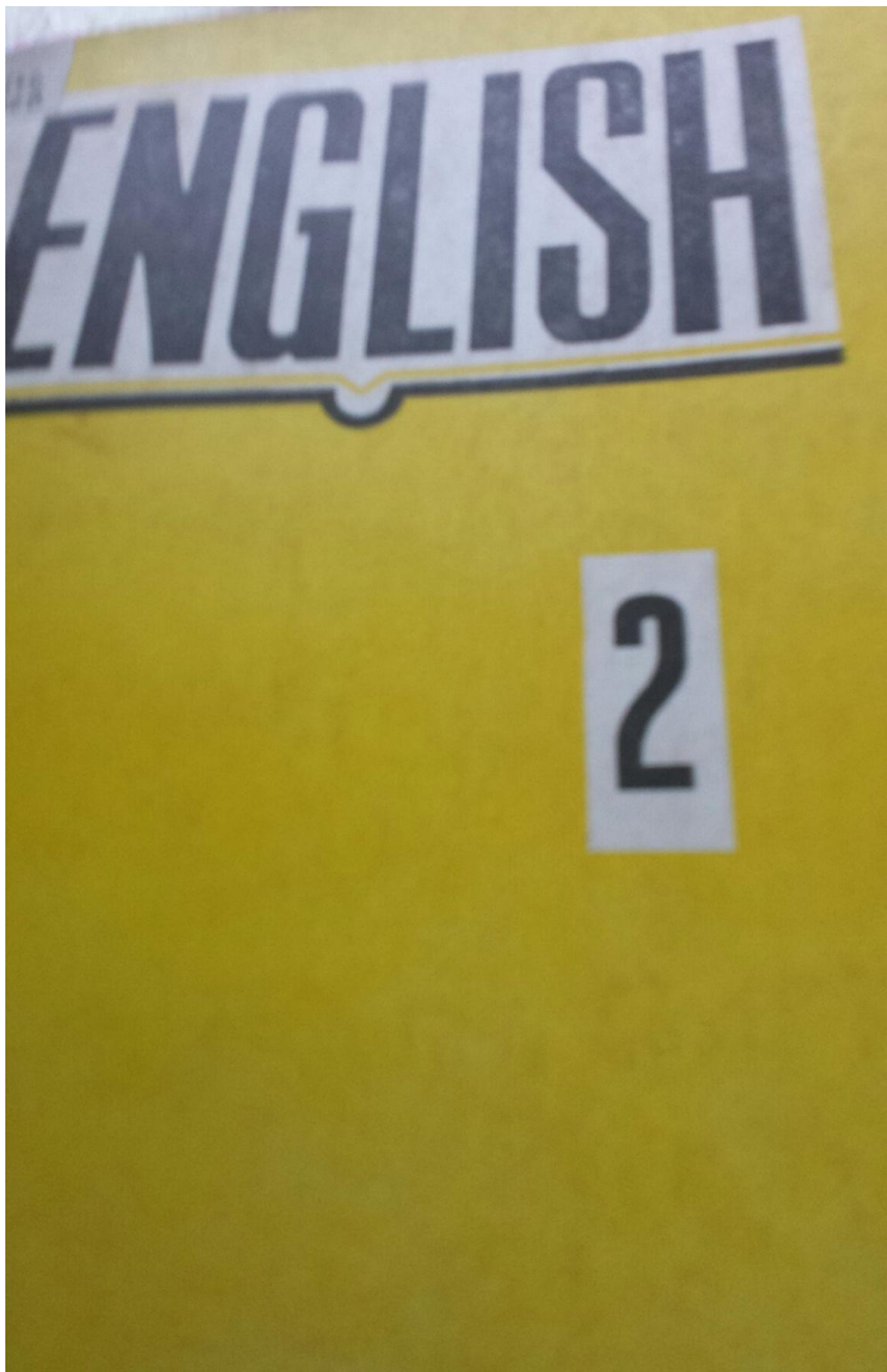
Isaac Newton was one of the greatest scientist
lived.

This is the museum which was built last year.

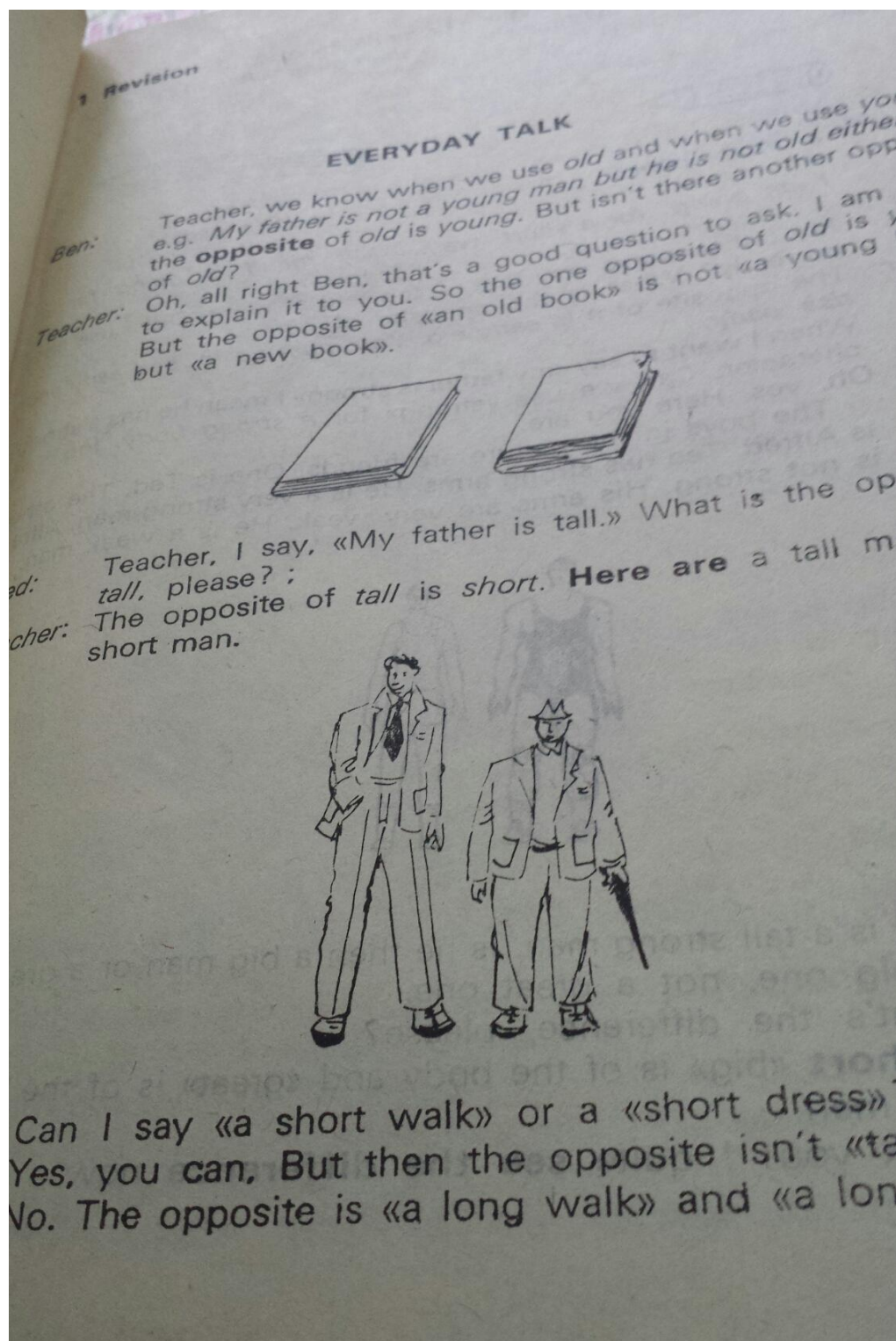
A. Supply «who, which, that» where necessary:

2. He is the only pupil who plays tennis.
3. This is the hotel where we are staying.
4. Is this the pen with you lost?

Ilustrim 7



Illustrim 8



Illustrim 9

Remember: You are quite right. The opposite of a short person is a tall person, the opposite of a short thing is a long thing.

Examples:

- a short pencil — a long pencil
- I am going for a short walk. My friend is going for a long walk.
- My father works very late — too late at night. What is the opposite of it? long work.
- The opposite of it is early. e.g. You must go to bed early to be healthy.

Teacher: When I want to say my father is stronger I mean he has a very strong character. Can you use antonyms for a strong body, too?

Student: Oh, yes. Here you are.

Teacher: The boys in the picture are friends. One is Ted. The other is Albert. Ted has strong arms. He is a very strong man. Albert is not strong. His arms are very weak. He is a weak man.



Teacher: Ted is a tall strong man. Is he taller than a big man or a great man?

Student: A big one, but a great one.

Teacher: What's the difference, please?

Student: In short, size is of the body and strength is of the character of a man.

Teacher: Thank you. I can see the difference now.

Notes to the Text

- opposite (opposit) n. — word or thing that is contrary to another.
- short adj. or adv. — when you are — are used to show or give some idea of the difference — I understand.
- long adj. — in a few words.
- Answer the following questions (a) affirmatively (b) negatively (c) a begin allow using the words 'begin'.
- (a) begin 'begin'.
- (b) begin 'begin'.
- (c) begin 'begin'.
- (d) begin 'begin'.
- (e) begin 'begin'.
- (f) begin 'begin'.
- (g) begin 'begin'.
- (h) begin 'begin'.
- (i) begin 'begin'.
- (j) begin 'begin'.
- (k) begin 'begin'.
- (l) begin 'begin'.
- (m) begin 'begin'.
- (n) begin 'begin'.
- (o) begin 'begin'.
- (p) begin 'begin'.
- (q) begin 'begin'.
- (r) begin 'begin'.
- (s) begin 'begin'.
- (t) begin 'begin'.
- (u) begin 'begin'.
- (v) begin 'begin'.
- (w) begin 'begin'.
- (x) begin 'begin'.
- (y) begin 'begin'.
- (z) begin 'begin'.

PRONETICS

English Unemphatic Intonation makes use of these tones:

1. simple falling tone
2. rising tone
3. level tone

Simple falling tone is used in statements, in special questions beginning with interrogative words, in commands and in greetings.

e.g. I am going to explain it to you. (statement)

What is the opposite of 'early'?

(special question)

(You must go to bed) early and rise early. (command)

Good-morning! (greeting)

The rising tone is used in general questions, in requests and in greetings on parting.

e.g. Is anyone absent today? (general question)

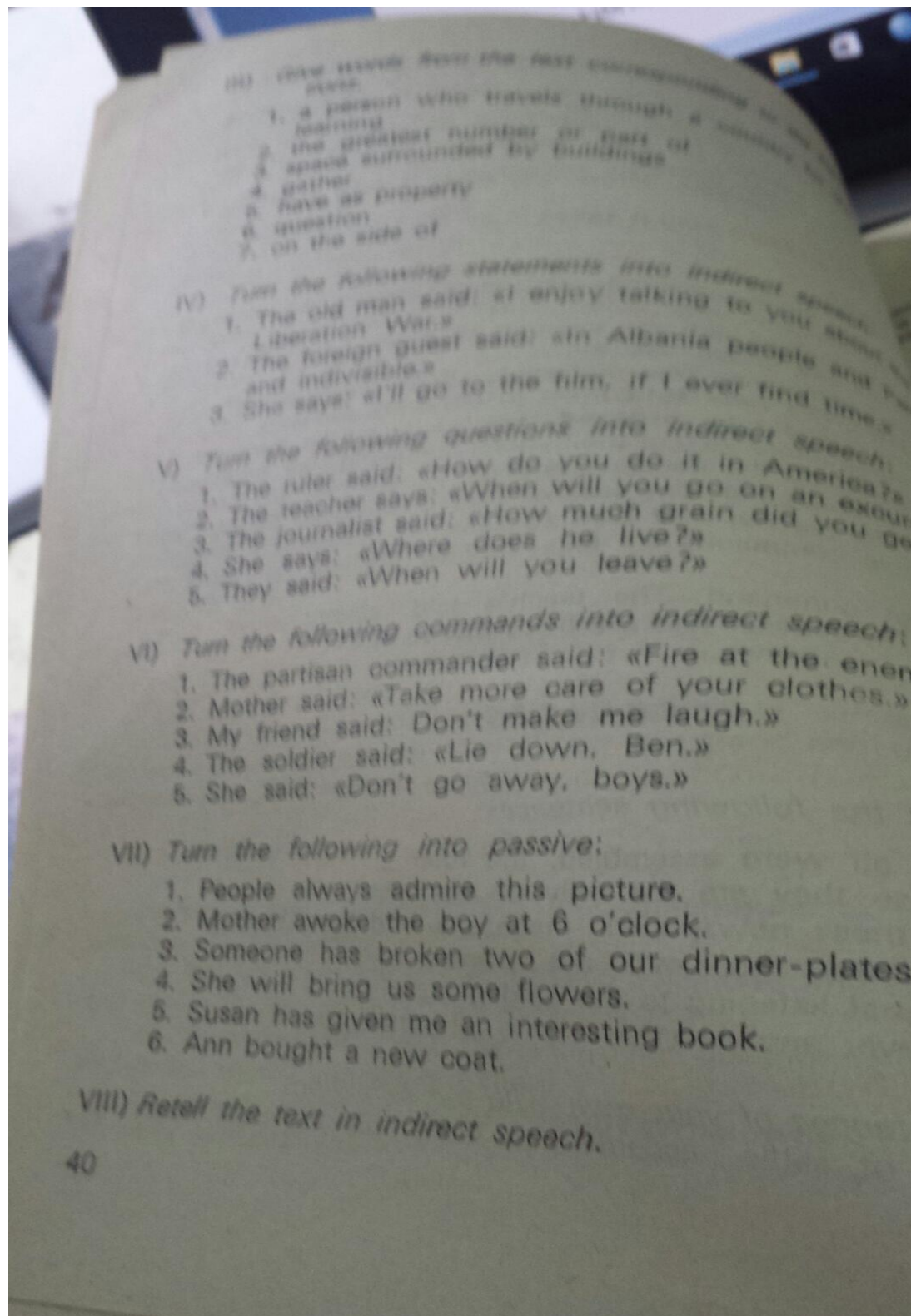
Come in, please. (request)

Good-bye! (greeting)

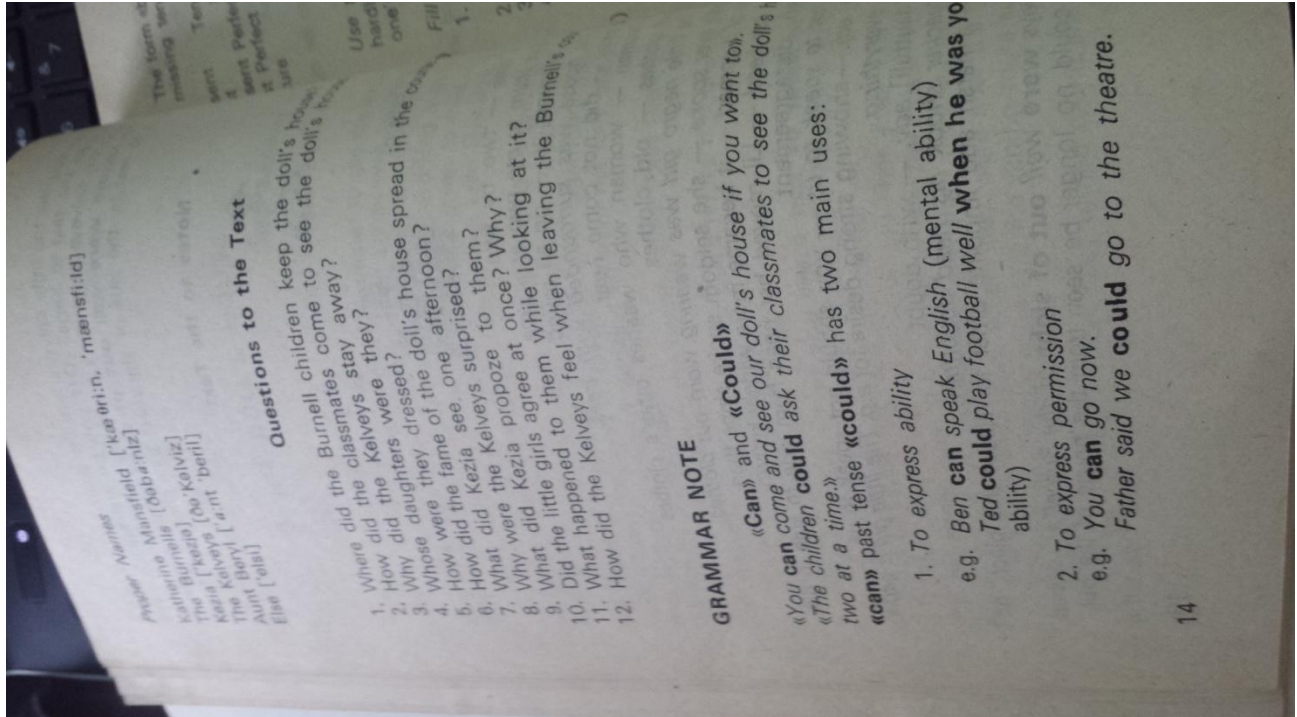
Level tone is used in sentences when the speaker hesitates when he does not know what to say.

e.g. I don't know what to do. Perhaps it's right.

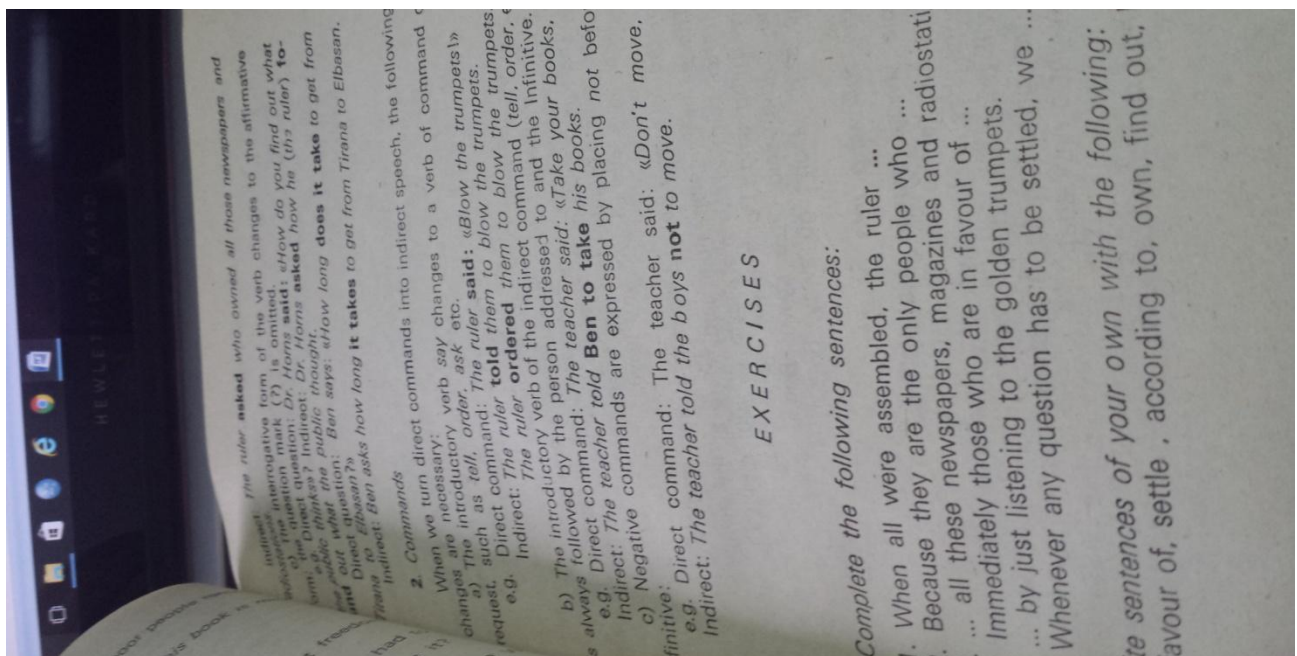
Illustrim 10



Ilustrim 11



Ilustrim 12



Illustrim 13

